IDV Magazin
Der Internationale Deutschlehrerverband
www.idvnetz.org ISSN 1431-5181

Beiträge der IDT 2009 Jena/Weimar

82

Aus den Sektionen "Deutsch weltweit: Schule – Studium – Sprachenpolitik", "Kultur und Sprache" & "Texte auf Deutsch"

BAND 2

Nummer 82 Juli 2010

IDV-Magazin NUMMER 82
DER INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERVERBAND Juli 2010
www.idvnetz.org ISSN 1431-5181

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

BEREICH A: DEUTSCH WELTWEIT: SCHULE – STUDIUM – SPRACHENPOLITIK

Sektion A2: Deutsch als Fremdsprache in der Universität: studienvorbereitend - studienbegleitend

A. Serena & R. Markiewicz: Einleitung 07

N. Abralava: Deutsch als Fremdsprache in Georgien 33

S. Baschirova: Plakate 49

A. Breu: Studienbegleitender Deutschunterricht in Serbien 52

C. Buffagni: Journalistische Textsorten aus textlinguistischer Perspektive in der Sprachmittler-Ausbildung 56

K. Barić & E. Cickovska: Aus der Praxis mit dem neuen SDU-Lehrwerk: Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben 76

I. Diaconu: DaF an der „Transilvania"-Universität in Kronstadt 84

M. Drushinina: Studienbegleitender Deutsch Unterricht in der modernen Sprachenbildungspolitik im Norden Russlands 96

C. Hofrichter: Aktuelle und didaktisierte Unterrichtsmaterialien, Rücksicht auf Lernerbedürfnisse im Hochschulbereich und Lernprogression: Geht das? 103

D. Lévy-Hillerich: Europass Mobilität - Nachweis für Praktika und Auslandssemester 105

E. Ostaszewska: Zum Stand des Studienbegleitenden DU an Universitäten und Hochschulen In Polen 116

P. Paschke: Wortschatzvermittlung in Lesekursen für Studierende der Geisteswissenschaften 119

G. Perfilova: Voraussetzungen für die Modernisierung des Deutschunterrichts im Fachhochschulbereich 125

G. Szewiola: Aspekte der Lernerorientierung im SDU an der Technischen Universität Gliwice 134

Sektion A4: Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Migration und Integration

V. Plutzar & J. Regis: Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Migration und Integration 140

C. Weth: Strukturierte Sprachförderung ganzheitlich eingebunden – das Jenaer Modellprojekt Sprachfüchse 143

K. Mayr, V. Mezger & K. Paul: Spracharbeit statt Strafarbeit. Zum Ausbau von Sprachkompetenz mit Kiezdeutsch im Unterricht 159

R. Grassmann: Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Integrationskursteilnehmern 188

H. Stricker & A. Hammann: Sprachförderung im Rahmen des Ehegattennachzugs: DaF oder DaZ? 207

P. Sharma: Integrationssprache Deutsch: Eine Herausforderung für die DaF-Lehrenden 224

BEREICH B: KULTUR UND SPRACHE

Sektion B2: 20 Jahre nach dem ‚Mauerfall': Was bewegt uns heute?

T. Csencsics: 1989-2009-2029 – Was war? Was ist? Was wird sein? Ein Oral History Projekt am ÖI 238

D. Jendrissek: (Sprach-) Biographien im Wandel – ein qualitativer Ausschnitt gesamtdeutscher Wirklichkeit 242

S. Krauch: 1989 – Was passiert mit unseren Erinnerungen? Ein Geschichtsprojekt mit Zeitzeugeninterviews in Bukarest kommt auf die Bühne 253

F. Lys: Die Bewohner der Stadt Neubrandenburg kurz nach der Wende und zehn Jahre danach 272

Sektion B4: „Die schönen Künste" und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

C. Badstübner-Kizik: „Die schönen Künste" und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 287

M. Dudzińska: Arbeit mit Karikaturen im fortgeschrittenen DaF-Unterricht 291

V. Sobyanina: Einsatz der Karikaturen (Bildergeschichten) im fortgeschrittenen Deutschunterricht 310

A. Lin: Märchenillustrationen und -karikaturen und ihr Einsatz im DaF-Unterricht 319

I. Gruber-La Sala & U. Kapp: Fotos zum Text – der Einsatz von Bildern in internationalen DaF-Prüfungen (C1) des ÖSD 356

D. Chisholm: Gedichte und Lieder im Deutschunterricht 372

Sektion B5: Fremdsprachenlernen mit Kindern und Jugendlichen – Musik, Film, Literatur

V. Belogrudova: Konkrete Poesie als lyrische Textform und ihr didaktisches Potenzial für den FSU 384

A. Fischer: Integrierte Ausspracheschulung auf der Basis des immanenten Sprechrhythmus' 400

C. Heine: Der Einsatz von Kunst in der Lehrerfortbildung 406

K. Schindler & A. Zepter: Poetry in Motion – Schreiben in Bewegung 411

J. Schönicke: „Hören ohne Grenzen" 439

M. Schurova: DaF-Unterricht für russische Schulkinder (Methodische Hinweise für Schullehrer) 453

L. Sokolowa: Fremdsprachenlernen mit Kindern und Jugendlichen- Kunst, Musik, Film, Literatur 473

Sektion B6: Video und Film im Deutsch als Fremd- und Zweitspracheunterricht

T. Welke & S. Chudak: Thesen zur Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 482

BEREICH C: TEXTE AUF DEUTSCH

Sektion C1: Literatur und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

H. Schweiger & S. Limaj: Literatur und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 488

G. Singer: Literarische und dialogische Annäherung

an das ‚Fremde' 'Fremdheit' in der deutschsprachigen Literatur als didaktisches Projekt 489

A. Ahouli: Literatur als Träger interkultureller Kompetenzen Überlegungen zu Konzepten und Methoden einer Didaktik des DaF in Afrika Subsahara 502

R. Pugliese: Interkulturelle Literatur im DaF-Unterricht – Ein Praxisbeispiel aus Kalabrien 519

E. Akubardia: Von der Literatur zum Austausch der Kulturen 529

P. Ramishvili: Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht in Georgien 538

M. Mtchedlidze: Die Gattung Märchen und die Begründung ihrer didaktischen Funktion im FSU 553

O. Sacharowa: Modell zur Entwicklung sprachlicher Basiskompetenzen anhand eines authentischen Textes in der Grundstufe 571

B. Sinisi: Literatur im DaF-Unterricht. Überlegungen anhand von Thomas Manns Novelle Tod in Venedig 586

IDV – Der Internationale Deutschlehrerverband

Präsidentin:	Marianne Hepp	hepp@idvnetz.org
Vizepräsidentin:	Shinichi Sambe	sambe@idvnetz.org
Generalsekretärin:	Alina Dorota Jarzabek	jarzabek@idvnetz.org
Schatzmeisterin:	Joanne Van Donzel	vandonzel@idvnetz.org
Schriftleiter:	Marco Aurelio Schaumloeffel	schaumloeffel@idvnetz.org
Experte Deutschland:	Knuth Noke	noke@idvnetz.org
Expertin Österreich:	Brigitte Sorger	sorger@idvnetz.org
Experte Schweiz:	Joachim Hoefele	hoefele@idvnetz.org

Das IDV-Magazin erscheint zweimal jährlich. Herausgeber: Schriftleitung des Internationalen Deutschlehrerverbands. *Zuschriften, Beiträge, Besprechungsexemplare und Anzeigenwünsche bitte an die Schriftleitung schicken.*

Bereich A

Deutsch weltweit: Schule – Studium – Sprachenpolitik

Sektion A2

Deutsch als Fremdsprache in der Universität: studienvorbereitend - studienbegleitend

Sektionsleitung

Adriana Silvia Serena (Italien)
Renata Markiewicz (Polen)

Einleitung

Adriana Silvia Serena (Italien) & Renata Markiewicz (Polen)

Ziel der Sektionsarbeit war die Förderung europäischer Zusammenarbeit im SDU (also dem *studienbegleitender Deutschunterricht*) unter der Leitfrage: Wie kann man an der Universität eine den späteren Berufen entsprechende Handlungskompetenz in der Sprache entwickeln? Dabei sollten die innerhalb und außerhalb von Europa bestehenden und entstehenden SDU-Rahmencurricula, Unterrichts-materialien und Evaluierungsversuche vorgestellt werden.

In der ersten Wochenhälfte bezog sich die Reflexion vorwiegend auf die *Curricularen Grundlagen des SDUs in Europa,* in der zweiten Wochenhälfte auf die *SDU-Erfahrungen in Europa.*

Aufgrund der hohen Anzahl der Beiträge und der deshalb ziemlich beschränkten Zeit für jeden Redner, hatten wir alle Beitragenden gebeten, zusätzlich Handouts und insbe-sondere Plakate und Posters mitzubringen, die dann die ganze Woche lang im dafür vorgesehenen zusätzlichen Raum hängen würden. Am Ende haben wir allerdings alle Posters im Gang aufgehängt, der zum Hörsaal führte (s. Fotos Absatz **3**), so dass alle Kollegen, die nicht anwesend sein konnten, jederzeit die Möglichkeit hatten, sich nachträglich zu informieren, und auch die Kollegen, die anwesend waren, noch Gelegenheit hatten, sich tiefer mit den

Themen, Vorträgen und vorgestellten Erfahrungen zu beschäftigen.

Die Materialien, die wir nun für die Publikation auf der IDT-Homepage zur Verfügung stellen, sind z.T. von den Autoren überarbeitet worden, oder in der Form geblieben, in der sie in Jena vorgestellt wurden (s. genauer unter Absatz **4**), oder auch schon auf der nach der IDT gegründeten SDU-Homepage www.sdu-info.eu erschienen.

Es folgen

- die Grundfragen, nach denen sich die Beitragenden in der ersten und in der zweiten Wochenhälfte orientiert haben (**1.1. und 1.2**);
- drei SDU-Plakate, die im Hörsaal hingen: Eines liefert einen Überblick über die Entwicklung des Hoch-schulprojekts (**2.1)**, das zweite zeigt die Länder, aus denen die SDU-Beiträge der Sektion stammen (auf der Landkarte sind allerdings leider nicht die außer-europäischen Länder sichtbar)(**2**), das dritte ist eine Mindmap zum neuen SDU-Lehrwerk *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben,* die die Grundlage des Referats 4.9b bildet (**2.3)**;
- Fotos vom Gang, wo die Stellwände mit den Plakaten aufgestellt wurden und Fotos von einigen Plakaten selbst (**3.**) (andere Plakate erscheinen, soweit vorhanden, in www.sdu-info.eu);

- die nummerierte Liste der Beitragenden in alpha-betischer Reihenfolge (**4.**).

1. Grundfragen der Sektionsarbeit der Sektion A2

1.1 Curriculare Grundlagen des SDUs in Europa

- Welche Schwierigkeiten bestehen auf europäischer Ebene bei der Planung eines hochschulspezifischen und hochschuladäquaten Deutschunterrichts, der Studierenden berufsübergreifende Qualifikationen, fachgebundene und fachübergreifende Schlüssel-qualifikationen und Kompetenzen und im Sinne des GERs vergleichbare Sprachkenntnisse vermitteln will?
- Was ist ein Rahmencurriculum für den SDU?
- Welche Gemeinsamkeiten/Unterschiede und welchen Bezug zu GER und ESP weisen die curricularen SDU-Grundlagen in den einzelnen Ländern auf?
- Welche Prinzipien steuern im SDU die Wahl von Zielen, Inhalten, Aufgabenstellungen und Kriterien für Selbst- und Fremdevaluation?
- Welchen Stellenwert nimmt der SDU im Hinblick auf die Entwicklung einer „Europafähigkeit“ bei Studenten und einer „Methodik/Didaktik der binneneuropäischen Kommunikation“ bei Dozenten ein?

1. 2 SDU-Erfahrungen in Europa

Erro! Indicador não definido.

- Welche Auswirkungen hat der Bologna-Prozess auf den SDU?
- Wo/ wie werden curriculare Grundlagen für den SDU in Unterrichtsmaterialien umgesetzt?
- Was gibt es/ ist in Arbeit/ fehlt noch?
- Wie wird die Frage der Binnendifferenzierung bei heterogenen Gruppen/ Erwartungen gelöst, wie z.B. bei unterschiedlichen

- Sprachkenntnissen der vom Abitur kommenden Studenten,
- Studienrichtungen in einer Gruppe,
- vorrangigen Sprachaktivitäten (z.B. Lesekurse für Geisteswissenschaftler),
- sprachlichen Anforderungen (wie viel Berufssprache? Wie viel Fachsprache?).

- Wie trägt der SDU zu studienförderndem, berufs- und fachbezogenem und berufs- und fachübergreifendem Methodentraining bei, wie z.B. zur Entwicklung von Strategien für die Beschaffung, Verarbeitung oder Zusammenfassung von Informationen oder für die Erstellung von Präsentationen?

2. Poster

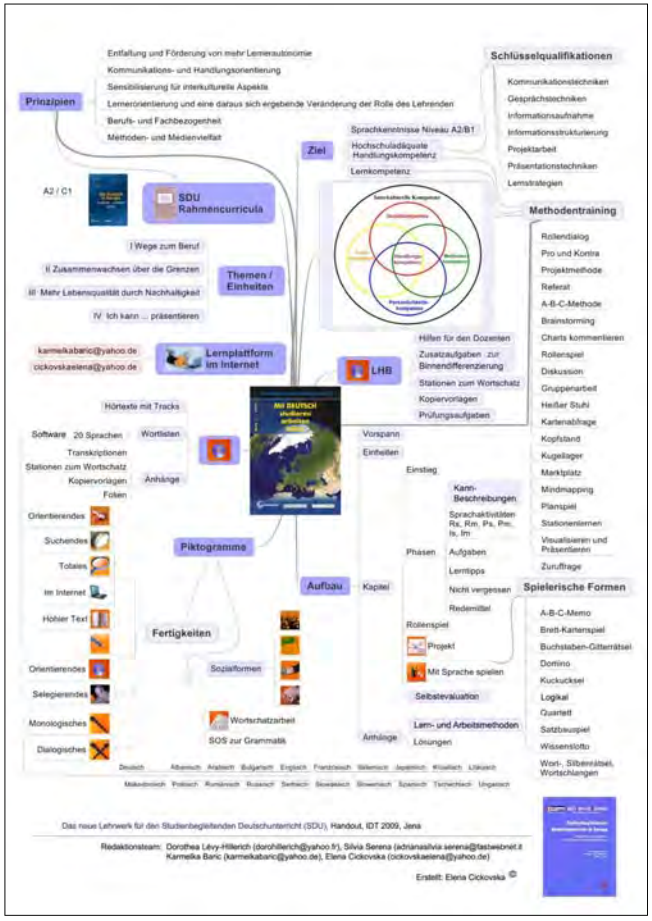
2.1 SDU in Europa



2.2 SDU-Landkarte



2.3 Plakat (Mindmap) zum neuen SDU-Lehrwerk *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben* (Dorothea Lévy-Hillerich, Silvia Serena, Karmelka Barić, Elena Cickovska (Hg.).Verlag: Arcipelago Edizioni, 2009. Via Carlo d'Adda 21, 20143 Milano/Italien ISBN 978-88-7695-410-8 info@arcipelagoedizioni.com. (Grundlage des Referats 4.9).



3. Poster-Ausstellung (Auswahl: die anderen Plakate, soweit vorhanden, erscheinen in www.sdu-info.eu)

3.1. Der Gang vor dem Hörsaal



3.2 SDU-Stand vor dem Hörsaal



3.3. Plakat Ukraine (Beispiel eines Plakates – die anderen erscheinen, soweit vorhanden, in www.sdu-info.eu)



3.4 Plakat zu Referat 4.21 (Beispiel eines Plakates – die anderen erscheinen, soweit vorhanden, in www.sdu-info.eu)



3.5 Plakat zu Referat 4.3 (Beispiel eines Plakates – die anderen erscheinen, soweit vorhanden, in www.sdu-info.eu)



3.6 Plakat zu Referat 4.20 (Beispiel eines Plakates – die anderen erscheinen, soweit vorhanden, in www.sdu-info.eu)



3.7 Die lieben Schutzengel der Sektion A2



4. Referenten in alphabetischer Reihenfolge mit Angabe ihrer Beiträge

Hier sind in alphabetischer Reihenfolge die 43 Referenten der Sektion A2 mit Angabe des Titels ihres Beitrags aufgelistet.

Sie sind **von 4.1 bis 4.43** nummeriert, und die Nummer ist in der Datei des Beitrags enthalten: z.B. findet sich der Beitrag von Nino Abralava aus Georgien, Referent 4.1, unter **SEK A2 PUBL. 4.1a Nino Abralava GEORGIEN**. In diesem Fall handelt es sich um den ersten von zwei Beiträgen: **4.1a** ist der geschriebene Text, der die Powerpoint-Präsentation untermauert, **4.1b** ist die dazu gehörige Powerpoint-Präsentation, die allerdings als im **Pdf-Format** erscheint und als solche markiert ist, also in diesem Falle als **SEK A2 PUBL. 4.1b Nino Abralava GEORGIEN.pdf.**

Nur wenige Referenten haben zwei Publikationen eingereicht (was die Orientierung für nicht an der Sektionsarbeit anwesende Leser etwas erschwert, da die PPT-Präsentation ja als Grundlage des Referates diente): Wer Materialien zur Veröffentlichung eingereicht hat, hat entweder einen beschreibenden Text oder eine Powerpoint-Präsentation geliefert (meistens also nie Beides), die nach der unten aufgeführten Liste nummeriert sind.

In der Liste sind die **Referenten, die einen Beitrag eingereicht haben, fett gedruckt**: es handelt sich dabei entweder um die unveränderte Version des Beitrags, der für Jena eingereicht und in der Sektion vorgestellt wurde, oder um eine nachträglich überarbeitete Version.

Die nicht fett gedruckten Referenten haben einen Vortrag auf der Grundlage von Folien, Stichpunkten, Handouts oder Plakaten gemacht, die für die Publikation auf der IDT-Homepage nicht rechtzeitig eingereicht wurden, aber voraussichtlich demnächst auf der nach der IDT geborenen SDU-Homepage www.sdu-info.eu erscheinen werden, wo auch alle aktuellen Entwicklungen im SDU-Bereich registriert werden.

Um den Lesern den Überblick über die Situation des Studienbegleitenden Deutschunterrichts in den verschie-denen Ländern zu erleichtern, wurde neben den Titel des Referats auch noch zur Ergänzung

- die Nummer der weiteren Sektionsreferate angegeben, die sich auf die Situation im Land beziehen: Da steht also z.B. im Falle BELARUS bei 4.17 (Anna Girina) auch der Verweis auf 4.24 (Dmitri Kleschko), und bei 4.24 auch der Rückverweis auf 4.17;

- der Titel des Artikels über die Situation des entsprechenden Landes plus Seitenangabe aus dem Sammelband ***Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung*** (Hg.: Silvia Serena, Dorothea Lévy-Hillerich, Verlag Aracne Rom, 2009, ISBN 978-88-548-2608-3, erhältlich bei adrianasilvia.serena@ fastwebnet.it).

  Der Sammelband ist mit der Abkürzung ***SDU in Europa*** angegeben: Im Fall Belarus steht da also

  s. auch Beitrag in ***SDU in Europa,***

  S.43-50: *Olga Gretschenkowa/Elena Kornienko: Studienbegleitender Deutschunterricht und seine Förderung an den Universitäten und Hochschulen in Belarus.*

Wir hoffen, auf diese Weise den Referenten unserer Sektion A2 und den Lesern und Besuchern der Arbeit unserer Sektion auf der IDT-Homepage einen guten Dienst geleistet zu haben, benutzen gerne die Gelegenheit, um noch einmal allen Referenten zu danken, die durch ihren beispiellosen Einsatz zur Reichhaltigkeit der Sektion beigetragen haben, und sich auch nun nach Ende der IDT weiter für den SDU einsetzen und stehen weiterhin gerne für jegliche Auskunft zur Verfügung!

Silvia Serena
adrianasilvia.serena@fastwebnet.it
renata markiewicz
renata.markiewicz@krakau.goethe.org

www.sdu-info.eu

4.1a 4.1b	**Abralava Nino GEORGIEN**	**Deutsch als Fremdsprache an der Universität in Georgien**
4.2	**Aleya Khattab ÄGYPTEN**	**Deutsch an Schule und Hochschule in Ägypten: Eine Herausforderung.**
4.3a 4.3b	**Bashirova Nasima / Dshumabajeva Salamat KIRGISISTAN**	**Erste Schritte in der Fachsprache Deutsch im Bereich Biologie, Ökologie und Chemie**
4.4	Beketova Olena UKRAINE	SDU in der Ukraine s. Beitrag in ***SDU in Europa*** ***S.431-437:*** *Larissa Azzolini: Studienbegleitender Deutschunterricht in der Ukraine: Ein Interview.* s. auch Sektionsbeitrag **4.23**
4.5	**Brandl Heike DEUTSCHLAND**	**Das Bielefelder Modell des studienbegleitenden Deutschunterrichts (SDU): Konzept und Erfahrungen** s. auch Sektionsbeitrag **4.27, 4.36**
4.6	**Breu Aleksandra SERBIEN**	**Studienbegleitender Deutschunterricht in Serbien** s. auch Beitrag in ***SDU in Europa*** ***S.331-347:*** *Karmelka Baric: Studienbegleitender Deutschunterricht an serbischen Universitäten.* s. auch Sektionsbeitrag **4.25, 4.43**
4.7	**Buffagni Claudia**	**Journalistische Textsorten aus text-**

	ITALIEN	**linguistischer Perspektive in der Sprachmittler-Ausbildung: ein Erfahrungsbericht mit Vorüberlegungen für ein SDU-Rahmencurriculum in Italien.** s. Beitrag in ***SDU in Europa*** ***S.79-121:*** *Claudia Buffagni: Erstellung und Präsentation einer Seminararbeit zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen: Ein Erfahrungsbericht* s. weitere Beiträge zur SDU-Situation in Italien in ***SDU in Europa*** ***S. 123 (Sonja Hoesch),*** ***S.153 (D'Angelo/Nardon),*** ***S.181 (Peter Paschke),*** ***S.207 (Margrit Wetter)*** s. auch Sektionsbeitrag 4.34
4.8	**Chaturvedi Shipra** **INDIEN**	**Einsprachiger Unterricht an der Uni: Vorteile und Nachteile**
4.9a **4.9b**	**Cickovska Elena** **MAKEDONIEN** **Barić Karmelka** **SERBIEN**	**Aus der Praxis mit dem neuen SDU-Lehrwerk *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben A2/B1*** **s. auch Beitrag in *SDU in Europa*** ***S.255-266:*** *Elena Cickovska : Studienbegleitender Deutschunterricht an makedonischen Universitäten* und ***S.331-347:*** *Karmelka Baric: Studienbegleitender Deutschunterricht an serbischen Universitäten.*
4.10 a **4.10 b**	**Diaconu Ioana** **RUMÄNIEN**	**DaF an der „Transilvania" Universität in Brasov (Kronstadt)** s. auch Beitrag **in *SDU in Europa*** ***S.301-312:*** *Speranta Stanescu: Studienbegleitender Deutschunterricht in Rumänien – Umfeld, Projekte, Aus-*

		sichten s. auch Sektionsbeitrag 4.39
4.11 a **4.11 b**	**Drushinina Maria** **RUSSLAND**	**SDU in der modernen Sprachenbildungspolitik im Norden Russlands** **s**. auch Beitrag in ***SDU in Europa*** ***S.315-322:*** *Galina Perfilova: Zur Situation im berufsorientierten Deutschunterricht in Russland* und ***325-329:****Svetlana Tachtarowa: Multiplikatorenausbildung im Bereich des Studienbegleitenden Deutschunterricht in Russland* s. auch Sektionsbeitrag **4.26, 4.35**
4.12	**El Hassouni Ute** **MAROKKO**	**Schritte zum Studium in Deutschland" - Lernstationen zur Vorbereitung auf ein Studium in Deutschland"**
4.13	Forés López Dolores SPANIEN	Fachsprachlich ausgerichtete Textsorten auf A-1 Stufe in einer spanischen Universität
4.14	**Gacs Bradeanne Judit** **UNGARN**	**Deutsch als Fremdsprache an ungarischen Hochschulen und Universitäten** s. auch Beitrag in ***SDU in Europa*** ***S.441-446:*** *Judit Gacs Bradeanne: Deutsch als Fremdsprache an ungarischen Hochschulen und Universitäten* ***S.447-451:*** *Piroska Gacs Szerencsiné: Fachsprachenunterricht bei den zukünftigen Diplomwirten an der westungarischen Universität in Ungarn* ***S. 453-463:*** *Judit Mátyas**:** Verstehendes Lesen von fremdsprachlichen Fachtexten mit Hilfe der synthetischen Lesemethode* ***S. 465-470:*** *Borbála Menus:*

		SDU an der Wirtschaftshochschule Budapest, Fakultät internationales Management s. auch Sektionsbeitrag **4.15** und **4.40**
4.15	**Gacs Szerencsi-né Piroska UNGARN**	**Fachsprachenunterricht für die Studenten der Agraruniversität in Ungarn** s. auch Beitrag in ***SDU in Europa*** ***S. 447-451*: *Piroska Gacs Szerencsi-né: Fachsprachenunterricht bei den zukünftigen Diplomwirten an der westungarischen Universität in Ungarn*** ***S.441-446:* *Judit Gacs Bradeanne: Deutsch als Fremdsprache an ungarischen Hochschulen und Universitäten*** ***S.453-463:* *Judit Mátyas: Verstehendes Lesen von fremdsprachlichen Fachtexten mit Hilfe der synthetischen Lesemethode*** ***465-470:* *Borbála Menus: SDU an der Wirtschaftshochschule Budapest, Fakultät internationales Management*** s. auch Sektionsbeitrag **4.14** und **4.40**
4.16	**Geyer Klaus LITAUEN**	**Deutsch in Studium und Wissenschaft - klipp und klar – Ein Deutschwettbewerb für Studierende aller Fächer an litauischen Universitäten** s. auch Beitrag in ***SDU in Europa*** ***S.227-271*: *Klaus Geyer: Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten in Litauen***
4.17	**Girina Anna BELARUS**	**Fallstudie als Methode im fachbezogenen Deutschunterricht für Jurastudenten**

		s. auch Beitrag in ***SDU in Europa*** ***S.43-50:* *Olga Gretschenkowa/Elena Kornienko: Studienbegleitender Deutschunterricht und seine Förderung an den Universitäten und Hochschulen in Belarus*** s. auch Sektionsbeitrag **4.24**
4.18	Hejnowicz Elzbieta POLEN	Arbeit mit Fachtexten im DaF-Unterricht als Beitrag zur Förderung berufsübergreifender Kompetenzen s. auch Beitrag in ***SDU in Europa:*** **S.269-272:** *Renata Markiewicz*: *SDU als Schwerpunkt der Sprachar-beit des GI Krakau* **S. 273-297:** *Gabriela Szewiola: Rahmencurriculum für den SDFU in Polen, Tschechien und der Slowakei: Umsetzung an der technischen Universität Gliwice* s. auch Sektionsbeitrag **4.33**, **4.41** und **4.42**
4.19 a 4.19 b	**Hofrichter Christoph /Biernatzki Claudia /Fuchs Krista/Reiter Veronika/Frank-Stabinger Johanna ÖSTERREICH**	**Aktuelle und didaktisierte Unterrichtsmaterialien, Rücksicht auf Lernerbedürfnisse im Hochschulbereich und Lernprogression: Geht das?**
4.20	**Horvath Margit SLOWENIEN**	**Studienbegleitender Deutschunterricht (SDU) in Slowenien** **s. auch Beitrag in *SDU in Europa*** ***S.371-414* : *Margit Horvath: Studienbegleitender Deutschunterricht in Slowenien***
4.21	Jakob Elisabeth FRANKREICH	Von der Lernerautonomie zu international vergleichbaren Ab-schlüssen. Erscheint demnächst auf der SDU-

		Homepage **www.sdu-info.eu** **s. auch Beitrag in *SDU in Europa*** ***S.53-62:*** *Elisabeth Jakob: Studienbegleitender Deutschunterricht in Frankreich – Umsetzung des GeR am Beispiel einer Ingenieurhochschule*
4.22	Kezika Marina LETTLAND	Die Rolle der Projektarbeit im DaF-Unterricht
4.23	**Khaprowa Oksana** **UKRAINE**	**Die Selbstarbeit von Studenten im DaF-Unterricht in den Agraruniversitäten in der Ukraine** **s. Beitrag in *SDU in Europa*** ***S.431-437:*** *Larissa Azzolini: Studienbegleitender Deutschunterricht in der Ukraine: Ein Interview.* s. auch Sektionsbeitrag **4.4**
4.24	**Kletschko Dmitri** **BELARUS**	**Curriculum für den studienbegleitenden Deutsch-unterricht an belarussischen Hochschulen** **s. auch Beitrag in *SDU in Europa*** ***S.43-50*** *Olga Gretschenkowa/Elena Kornienko:* *Studienbegleitender Deutschunterricht und seine Förderung an den Universitäten und Hochschulen in Belarus* s. auch Sektionsbeitrag **4.17**
4.25	Krzelj Katarina SERBIEN	Einsatz von personalen Typenkarikaturen im studienbegleitenden Deutschunterricht oder wie der deutsche Michel zum internationalen Verständnis beitragen kann s. auch Beitrag in ***SDU in Europa*** ***S.331-347:*** *Karmelka Baric: Studienbegleitender Deutschunterricht an serbischen Universitäten.* s. auch Sektionsbeitrag **4.6**
4.26	Kuraeva Marshanat	Psychologisch-methodische Probleme der praktischen Spracherlernung

	RUSSLAND	s. auch Sektionsbeitrag **4.11a, 4.11b, 4.35**
4.27	**LAZARUS JULIA** **DEUTSCHLAND**	**Studienbegleitender Deutschunterricht aus Sicht der Studierenden (aus der Praxis von SDU an der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg)** s. auch Sektionsbeitrag **4.5** und **4.36**
4.28	**Lévy-Hillerich Dorothea** **FRANKREICH**	**Vorstellung der Rahmencurricula für den Studienbegleitenden Deutschunterricht in Mittel-, Süd- und Osteuropa** **Herausgeberin v. SAMMELBAND *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa – Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung*.** s. auch Beitrag in ***SDU in Europa*** ***S.53-62:*** *Elisabeth Jakob: Studienbegleitender Deutschunterricht in Frankreich – Umsetzung des GeR am Beispiel einer Ingenieurhochschule*
4.29	**Lévy-Hillerich Dorothea** **FRANKREICH**	**euro*pass* Mobilität - Nachweis für Praktika und Auslandssemester** **s. auch Beitrag in *SDU in Europa*** **Herausgeberin v. SAMMELBAND *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa – Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung*.** s. auch Beitrag in ***SDU in Europa*** ***53-62:*** *Elisabeth Jakob: Studienbegleitender Deutschunterricht in Frankreich – Umsetzung des GeR*

		am Beispiel einer Ingenieurhochschule
4.30	Mavlyanov Bakhtiyor USBEKISTAN	Wie steigert man die Konkurrenzfähigkeit des zukünftigen Fachmannes auf dem Arbeitsplatz?
4.31	**Mihokova Kristina SLOWAKEI**	**Erfahrungen im studienbegleitenden Deutschunterricht in der Slowakei (Sektionsbeitrag)** **s. s. auch Beitrag in *SDU in Europa* 359-367:** *K. Mihokova u.A:* *Tendenzen der Entwicklung des SDU in der Slowakei.* ***351-357:** Zuzana Motesická:* *Die freie Rede als Bestandteil der Kommunikation im Studienbegleitenden Deutschunterricht – Methoden des Einübens uns Vorschläge zur Bewertung*
4.32	Moro Spasenija KROATIEN	Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprache: welche Textsorten im SDU? s. auch Beitrag in ***SDU in Europa:*** ***S.221-225:** Spasenija Moro: Studienbegleitender Deutschunterricht an kroatischen Universitäten und Hochschulen*
4.33	**Ostaszewska Ewa POLEN**	**Zum Stand des studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen in Polen** s. auch Beitrag in ***SDU in Europa:*** **S.269-272:** *Renata Markiewicz*: *SDU als Schwerpunkt der Spracharbeit des GI Krakau* **S. 273-297:** *Gabriela Szewiola:* *Rahmencurriculum für den SDFU in Polen, Tschechien und der Slowakei: Umsetzung an der technischen Universität Gliwice* s. Sektionsbeiträge **4.18, 4.42** und

		4.41
4.34	**Paschke Peter**	**Wortschatzvermittlung in Lesekursen für Studierende der Geisteswissenschaften** s. Beitrag in ***SDU in Europa*** **S.181-205** s. weitere Beiträge zur SDU-Situation in Italien in ***SDU in Europa*** ***S.79-121 (Claudia Buffagni)*** ***S. 123 (Sonja Hoesch),*** ***S.153 (D'Angelo/Nardon),*** ***S.207 (Margrit Wetter)*** s. auch Sektionsbeitrag **4.7**
4.35	**Perfilova Galina RUSSLAND**	**Zur Situation des berufsorientierten Deutschunterrichts an Hochschulen in Russland** **s. auch Beitrag in *SDU in Europa*** ***S.315-322:** Galina Perfilova:* *Zur Situation im berufsorientierten Deutschunterricht in Russland* *und* ***325-329:** Svetlana Tachtarowa: Multiplikatorenausbildung im Bereich des Studienbegleitenden Deutschunterricht in Russland* s. auch Sektionsbeitrag **4.11a** ,**4.11b, 4.26**
4.36	**Plassmann Sibylle DEUTSCHLAND**	**Zielgerichtet vorbereiten auf das Studium: Die Prüfung telc Deutsch C1** s. auch Sektionsbeitrag **4.5** und **4.27**
4.37	**Pracharová Jitka TSCHECHIEN**	**Sprachausbildungsprogramm Deutsch für Ökonomen im Hinblick auf UNIcert-Anforderungen** **s. auch Beitrag in *SDU in Europa*** ***S.417-428:** Milada Odstrčilová:*

		Gedanken zu den Perspektiven für den Studienbegleitenden Fremdsprachunterrichts in Tschechien
4.38	**Sambe Shin'ichi JAPAN**	**Hat das universitäre Deutschlernen in Japan noch eine Existenzberechtigung? Sprachenpolitische und curriculare Überlegungen**
4.39	Stanescu Speranta Lucretia RUMÄNIEN	Erfahrungsbericht: Linguistin arbeitet an einem SDU-Lehrwerk mit **s. auch Beitrag in *SDU in Europa*** ***S.301-312:*** *Speranta Stanescu: Studienbegleitender Deutschunterricht in Rumänien – Umfeld, Projekte, Aussichten* s. auch Sektionsbeitrag **4.10a** und **4.10b**
4.40	**Stickl- Rabai Marta UNGARN**	**Motivation für DaF als zweite Fremdsprache an der Uni für Kunst in Ungarn** s. auch Sektionsbeitrag **4.14** und **4.15**
4.41	**Szewiola Gabriela POLEN**	**Aspekte der Lernerorientierung im studienbegleitenden DU an der TU in Gliwice** **s. auch Beitrag in *SDU in Europa:*** **S. 273-297:** *Gabriela Szewiola: Rahmencurriculum für den SDFU in Polen, Tschechien und der Slowakei: Umsetzung an der technischen Universität Gliwice* **S.269-272:** *Renata Markiewicz*: *SDU als Schwerpunkt der Sprachar-beit des GI Krakau* s. auch Sektionsbeiträge **4.18, 4.33, 4.42**
4.42	**Zawadzka Dorota POLEN**	**Blended-Learning und Fremdsprachenlektorate an Hochschulen und Universitäten – wann ist es eine sinnvolle Unterstützung im Lern-**

		prozess und wann gerät man damit auf die schiefe Bahn? s. auch Beitrag in ***SDU in Europa:*** **S.269-272:** *Renata Markiewicz*: *SDU als Schwerpunkt der Sprachar-beit des GI Krakau* **S. 273-297:** *Gabriela Szewiola: Rahmencurriculum für den SDFU in Polen, Tschechien und der Slowakei: Umsetzung an der technischen Universität Gliwice* s. auch Sektionsbeiträge **4.18, 4.33, 4.41**
4.43	**Zorica Ivana SERBIEN**	**Studienbegleitende Deutschkurse an der wirtschaftlichen Hochschule in Novi Sad** s. auch Beitrag in ***SDU in Europa*** ***S.331-347:*** *Karmelka Baric: Studienbegleitender Deutschunterricht an serbischen Universitäten.* s. auch Sektionsbeitrag **4.6, 4.25**

Deutsch als Fremdsprache in Georgien

Prof. Dr. Nino Abralava, Universität Georgien

Einleitung

Angesichts der traditionell tiefen kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und Georgien zählte die deutsche Sprache seit vielen Jahren zu einer der wichtigsten Fremdsprachen des Landes und überholte sogar die englische Sprache. Heutzutage sieht die Situation aber ganz anders aus. Als *lingua franka* wurde der englischen Sprache auch in Georgien als erster Fremdsprache eine größere Bedeutung zugemessen, sie hat zum größten Teil die deutsche Sprache verdrängt.

Anliegen meines Beitrags ist es, über die Stellung der deutschen Sprache an Schulen und Universitäten in Georgien zu informieren.

Historischer Überblick des fremdsprachlichen Unterrichts in Georgien

Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hat in Georgien eine lange Tradition. Schon im 4. Jahrhundert unterrichtete man Fremdsprachen in den Schulen als Pflichtfach. Die wichtigsten Fremdsprachen bis zum 19. Jahrhundert waren Arabisch, Griechisch, Iranisch, Syrisch. Erst nach dem 17. Jahrhundert wurden

die westeuropäischen Sprachen in den Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Deutsch als Fremdsprache erschien in Georgien erstmals Anfang des 19. Jahrhunderts. Deutsch wurde ab der 4. Klasse als Wahlfach neben Französisch Russisch, Latein, Griechisch, Aserbaijanisch angeboten.

Aufbau des Bildungssystems

Die fremdsprachliche Ausbildung beginnt in Georgien bereits im Kindergarten, der teilweise Vorschulfunktion hat. Allerdings wird Deutsch im Kindergartenbereich leider nur ganz selten angeboten.

Der vierjährigen Grundschule folgt bis zur achten Klasse die vierjährige Basisschule (der deutschen Gesamtschule gleichzusetzen). Danach weitere vier Jahre Mittlere Reife (mit dem deutschen Gymnasium gleichzusetzen).

Die gesamte Schuldauer beträgt zwölf Jahre und endet mit Abschlussprüfungen, welche allerdings nicht für das Studium ausreichend sind.

Um in einer Hochschule studieren zu dürfen, müssen die Abiturienten die Hochschulaufnahmeprüfungen (gesamte nationale Prüfungen) beim Bildungsministerium ablegen. Die Prüfungen finden jeweils im Sommer im ganzen Land statt.

Fremdsprache ist unter anderem ein Pflichtfach, um an der Hochschule studieren zu können. Man kann sich zwischen Russisch, Englisch, Deutsch und Französisch entscheiden.
Nach vier Jahren Bachelor kann man nach einer bestandenen Fachaufnahmeprüfung den Magister machen, welcher zwei Jahre dauert. Der Abschluss umfasst eine Magisterarbeit (meist in Georgisch) und eine mündliche Prüfung. Dem kann sich eine dreijährige Doktorantur anschließen, zu dessen Aufnahmeprüfung auch eine Sprachprüfung, nach der Reform meistens in Englisch gehört.

Sprachenpolitik in Georgien

Wie auch in vielen anderen Ländern hängt der Stand des Fremdsprachenunterrichts auch in Georgien von der Sprachenpolitik des Landes ab. Die Rosenrevolution im Jahr 2003 veränderte die Bildungsziele und -inhalte in Georgien. Das georgische Bildungssystem wird an das Europäische Ausbildungssystem und dessen Normen angepasst. Als weltweite erste und wichtigste Fremdsprache wurde der englischen Sprache auch in Georgien als erster Fremdsprache eine größere Bedeutung zugemessen, so dass sogar an vielen Universitäten, welche eine lange Tradition im Unterrichten der deutschen Sprache hatten, diese stark reduziert, oder ganz gestrichen wurde. Der Fremd-

sprachenunterricht ist in Georgien eindeutig anglo-amerikanisch geprägt.
Die georgischen Lernenden orientieren sich auch an der neuen Realität. Um weltweit kommunizieren zu können reichen die Kenntnisse in der englischen Sprache. Deswegen ist die Motivation, weitere Sprachen zu erlernen sehr gering.

Deutsche Sprache in Schulen

Der Fremdsprachenunterricht nimmt traditionell im georgischen Schulwesen einen wichtigen Platz ein. Fast alle Schüler lernen zwei, auch drei Fremdsprachen.
Deutsch wird in den so genannten „deutschen Schulen“ mit erweitertem Deutschunterricht ab der 2. oder 3. Klasse bis zum Schulabschluss mit fünf Wochenstunden als erste Fremdsprache angeboten.
In den Schulen mit regulärem Deutschunterricht wird Deutsch neben Französisch als Wahlpflichtfach und dritte Fremdsprache nach dem Englischen und Russischen ab der fünften Klasse angeboten. Die Schüler entscheiden sich wesentlich öfters für das Erlernen der deutschen Sprache als für Französisch.
Nach statistischen Angaben des georgischen Bildungsministeriums lernen zur Zeit in Georgien ca. 110. 996 Schüler an 1 348 Schulen Deutsch, davon 11 099 in Schulen mit erweitertem Deutschunterricht, in denen Deutsch als Pflichtfach und erste

Fremdsprache angeboten wird. In solchen Schulen lernen die Schüler Russisch als zweite Fremdsprache, Englisch wird an manchen Deutschen Schulen gar nicht unterrichtet. Die meisten Schüler der Schulen mit erweitertem Deutschunterricht lernen Englisch privat.

Zielsprache	Anzahl der Schulen
Russisch	2233
Englisch	1624
Deutsch	1348
Französisch	341
Spanisch	2
Italienisch	2

Zielsprache	Anzahl der Schulen
Russisch	40%
Englisch	29%
Deutsch	24%
Französisch	6%
Spanisch	0,04%
Italienisch	0,04%

Wie aus den Tabellen leicht ersichtlich ist, nimmt Deutsch hinter Englisch immer noch eine sehr wichtige Position ein. Deutsch scheint trotz allem eine Chance zu haben, da es sich nach dem obligatorischen Englisch als zweite, zusätzliche Fremdsprache anbietet. Schließlich gehörte Deutschland immer zu den größten

Partnern und Deutsch zu den wichtigsten Fremdsprachen Georgiens.

Zielsprache	Zahl der Schüler	
	Regulärer Sprachunterricht	Erweiterter Sprachunterricht
Russisch	414434	16406
Englisch	232402	75098
Deutsch	110996	11099
Französisch	30588	4574
Spanisch	172	0
Italienisch	165	0

Die sprachliche Mehrfachbelastung ist an Universitäten besonders aber in Schulen sehr hoch. Deutsch ist oft eine zweite oder dritte Fremdsprache nach Englisch und Russisch. Alle drei Fremdsprachen müssen parallel gelernt werden. Dies führt besonders in Schulen oft zu geringer Lernfähigkeit. Die deutsche Schrift ist für die georgische Schüler die dritte Schrift, die sie nach der georgischen und kyrillischen erlernen müssen und welche überhaupt keine Ähnlichkeit mit vorher gelernten Schriften hat.

Anderseits können jedoch die vorhandenen Englisch-Russisch Kenntnisse den Spracherwerbsprozess Deutsch als zweite Fremdsprache erleichtern, denn manche gram-matische Struk-

turen, sowie der Wortschatz haben Ähnlichkeit mit den erwähnten Sprachen.

Rahmenbedingungen der staatlichen und privaten Schulen

Die finanziellen Rahmenbedingungen staatlicher Schulen sind sehr schlecht. Sie werden vom Staat finanziert. Die Gebäude von den meisten öffentlichen Schulen sind in sehr schlechtem Zustand. Aus Mangel an finanziellen Mitteln und um Strom zu sparen schalten viele Schulen in Winterferien die Heizung komplett aus, so dass nach den Winterferien die Schule wegen der Kälte ein bis zwei Wochen ausfällt, bis die ganze Schule wieder warm genug ist.

Lehrer verfügen über sehr schlechte Arbeitsbedingungen; schlechte Tafeln und manchmal nicht einmal Kreide, geschweige andere Medien. Die ganze Schulausstattung ist in einem sehr schlechten Zustand. Der Gehalt der Lehrer liegt weit unter dem Minimum, um davon leben zu können. Der Staat kann es sich nicht leisten, alle Schulgebäude zu renovieren und angemessene Löhne zu bezahlen.

Die Zahl der Schulgebäude, die der Staat renovierte, beschränkt sich auf Gebäude mit zentraler, repräsentativer Lage, wie z.B. Schulen im Stadtzentrum.

In privaten Schulen und Universitäten sind dagegen die Bedingungen gut. Es gibt meistens eine sehr gute technische Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien, und die Lehrer bekommen auch mehr Gehalt, als in staatlichen Schulen und Universitäten.

Deutsche Sprache an Universitäten

Georgien verfügt über 242 Universitäten. Ein Großteil davon sind private Universitäten, die in einer gewissen Konkurrenz miteinander stehen. Von 242 Universitäten sind nur 61 akkreditiert. Davon sind 41 private und 20 staatliche Universitäten.

Das Studienjahr ist in zwei Semester gegliedert. Das erste Semester beginnt am ersten September und dauert bis Ende Dezember. Das zweite Semester dauert von Februar bis Ende Juni.

Bewertungssystem

Es werden bestimmte „Credits“ erworben. Neben den Pflichtfächern gibt es auch Wahlfächer, deren Wahl allerdings durch das Curriculum sehr eingeschränkt ist. Benotet wird mit „A bis F“, was 100 bis 60 Punkten entspricht. An staatlichen Universitäten hat man mit 51 Punkten immer noch „bestanden“.

An den privaten Universitäten musste ein Punktestand von Minium 60 erreicht werden, allerdings musste der Punktestand von 60 an privaten Universitäten vor kurzem auf 51 heruntergesetzt werden, denn auf Anordnung des Bildungsministeriums muss das Bewertungssystem an allen Universitäten einheitlich sein,

und auch private Universitäten müssen sich an das einheitliche Bewertungssystem anpassen.

Das Erlernen mindestens einer Fremdsprache ist für alle Studenten an der Universität obligatorisch.

An den meisten Hochschulen ist Englisch ein Pflichtfach und wird mindestens drei Semester lang unterrichtet. Fast alle Hochschulen bieten aber die Möglichkeit, neben Englisch auch andere Fremdsprachen als Wahlpflichtfach zu studieren, u.A. Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch: Es wird meistens zwischen Deutsch und Französisch gewählt.

Obwohl Deutsch im Ruf steht, äußerst schwierig zu sein, wird diese Sprache von sehr vielen Studenten als zweite Fremdsprache gewählt.

Es gibt einige Gründe dafür: Erstens gilt Deutsch als eine der größten Kultursprachen schlechthin und zweitens ist es die Sprache, dessen Ursprungsland wachsende Bedeutung für Georgien hat.

Für viele Studenten ist das Immatrikulieren wichtiger als das durch das Studium zu erreichende Ziel. Oft scheint mit dem Eintritt in die gewünschte Universität das Studium getan. Damit ist das oft beklagte Desinteresse und die Faulheit der Germanistikstudenten zu erklären.

Man ist der Ansicht, dass Eliteuniversitäten - das sind hauptsächlich private Universitäten - bessere Bildung garantieren.

Das bloße Absolvieren einer Eliteuniversität ist aber keine Garantie für eine sichere Zukunft.

Als Nummer eins gelten in Georgien die Studienfächer Jura und Betriebswirtschaft.

Trotz allen Widrigkeiten wird DaF studiert, nicht aber aus pragmatischen Gründen, sondern aus Liebe zur deutschen Sprache.

Man kann mit dem Lehrergehalt in Georgien kaum das Leben finanzieren, aber trotz schlechter Bezahlung gibt es in Georgien genügend qualifizierte Lehrkräfte. Die Lehrer sind auf andere Einnahmen angewiesen, wie zum Beispiel private Schüler oder ähnliches. Der Lehrberuf wird meistens aus Leidenschaft und Liebe zum Fach ausgeübt.

Es gibt in Georgien Universitäten, die als reine Fremdsprachenuniversitäten eine sehr hohe Autorität haben. Diese Funktion hatte jahrzehntelang die staatliche Tschavtshavadze Hochschule für Fremdsprachen. In dieser pädagogischen Hochschule wurden Fremdsprachenlehrer ausgebildet.

Der Schwerpunkt des Germanistikstudiums ist neben dem Erwerb von theoretischen, linguistischen Kenntnissen auch die Sprachvermittlung, wobei es übertrieben wäre zu behaupten, dass die Studierenden die deutsche Sprache beherrschen, denn ein Großteil der Studenten kam bisher nicht über Grund- oder anfängliche Mittelstufenkenntnisse hinaus.

Der Begriff „Deutsch als Hauptfach“ umfasste an dieser Hochschule Lehramt, Germanistik, Fachübersetzer und Fachdolmetscher. Die Studenten lernten an der Fachrichtung Deutsch 12 Stunden wöchentlich. Die Sprachausbildung Bachelor-Studium dauerte 4 Jahre. Es gab Unterricht in Konversation, Grammatik, Hauslektüre, Akademisches Schreiben, Hörverstehen – und Referendariat im letzten Semester. Die Universität wurde mit Bachelor-Studium und Diplomverteidigung abgeschlossen. Darauf folgten 2 Jahre Magister mit Staatsexamen.

Außerdem wurde Deutsch als zweite Fremdsprache und Nebenfach angeboten.

Durch die Bildungsreform 2005 wurde die Stellung der Germanistik und des DaF-Unterrichts überall geschwächt und - besonders an der Tschavtschavadze Universität - stark reduziert. Die Folge war die drastische Kürzung von Arbeitsplätzen für Germanisten.

DaF-Lehrer befürchten, dass sich DaF in Georgien als Lehrfach in einer ernsthaften Krise befindet, und dass mangels Gebrauchswert jede Art von DaF-Ausbildung von vornehinein als chancenlos erscheint und dass über kurz oder lang DaF als Bildungsfach aus dem Lehrangebot verschwinden wird.

Die Anzahl der Deutschlehrer beläuft sich z.Z. an der staatlichen Tschavtschavadze Universität nur auf 10. Das ist ca. 89% weniger als vor Bildungsreform.

Sprache	**Zahl der Lehrer 2004**	**Zahl der Lehrer 2009**
Deutsch	94	10
Englisch	182	139
Französisch	63	12
Russisch	25	4
Spanisch	11	4
Italienisch	5	2

Zielsprache	**Zahl der Studenten Hauptfach 2004**	**Zahl der Studenten Hauptfach 2008**	**Nebenfach Zahl der Studenten 2008**
Deutsch	139	44 (68,35% weniger)	24
Englisch	307	183	169
Französisch	58	21	27
Russisch	32	0	21
Spanisch	11	3	16
Italienisch	4	5	17

Die Zahl der Studenten, die Deutsch als Hauptfach gewählt haben, hat sich seit dem Jahr 2004 um 68,35% reduziert. Den

Englischstudierenden wurde Deutsch als zweite Sprache nicht mehr angeboten. Dagegen müssen die Deutsch-studierende jetzt alle Englisch lernen.

Zur Verbesserung der aktuellen Situation versuchen die Deutschlehrer unter anderem auch der Deutschlehrer-verband, DAAD und das Goethe Institut verschiedene Initiativen zu ergreifen.

Seit 1994 gibt es in Tbilisi das Goethe Institut, das zu einem Zentrum der Lehrerausbildung und der deutsch-georgischer Zusammenarbeit wurde. Außerdem besuchen jährlich zirka 2.500 Teilnehmer deutsche Sprachkurse im Goethe Institut.

In Georgien sind derzeit 3 DAAD-Lektoren tätig. Meistens werden die muttersprachlichen Lehrer im Konversationskurs eingesetzt, und haben mit der Abschluss- oder wissenschaftlichen Arbeit selten etwas zu tun.

Anwendung der Deutschkenntnisse in Georgien

Eine sehr große Motivation, um Deutsch zu lernen, ist die Hoffnung auf ein eventuelles Studium in Deutschland, und daraus resultierend, die Hoffnung auf eine erhöhte Chance auf einen beruflichen Vorteil.

Durch die Kooperationen mit deutschen Universitäten und durch die Programme und aktive Arbeit des DAAD gewinnt der Deutschunterricht in Georgien immer mehr an Bedeutung.

In Georgien existieren kaum Firmen, welche die Beherrschung der deutschen Sprache voraussetzen. Sogar staatliche Organisationen und deutsche Firmen, die in Georgien eine Niederlassung haben, verlangen meist nur die Beherrschung der englischen Sprache und manchmal auch Russisch.

Trotzdem schätzen die Unternehmer bei ihren Mitarbeitern die generelle Haltung von deutschlernenden Angestellten gegenüber der Sprache, obwohl sie nicht tatsächlich auf die erworbenen Deutschkenntnisse der Angestellten angewiesen sind.

Man hat selbstverständlich bessere Berufschancen, wenn man heute in Georgien nicht nur Englisch, sondern noch Deutsch oder mehrere Fremdsprachen gut beherrscht.

Obwohl die Chancen, die deutsche Sprache zu verwenden, nicht so hoch sind, ist die Motivation, die deutsche Sprache zu lernen, sowie das Interesse an der deutschen Sprache im allgemeinen hoch. Vor dem Hintergrund des Gesagten ist es fast erstaunlich, dass es doch eine beträchtliche Zahl von Deutschlernenden Georgien gibt.

Gründe zur Sprachwahl

Wir haben die Stellung der deutschen Sprache in Georgien und die Gründe zur Sprachauswahl untersucht.

Unsere Umfrage über die Gründe, weshalb Studenten Deutsch als zweite Fremdsprache gewählt haben, ergab die untern aufgeführten Ergebnisse. Es wurden 560 Personen befragt.

1. Ich habe Deutsch gewählt, weil ich in Deutschland studieren möchte	97,7%
2. Deutsch brauche ich für berufliches Weiterkommen	86,7 %
3. Ich möchte mehr über Deutschland und Deutschen wissen	64,4%
4. Die deutsche Sprache gefällt mir	53,5%

Wie die Ergebnisse der Umfrage zeigen, wird Deutsch als zweite Fremdsprache von vielen Schülern und Studenten aus pragmatischen Gründen gewählt. Deutschland gehört für viele zu den gern gesehenen Studienzielen.

Schluss

Wir verstehen, dass keine andere Sprache auf absehbare Zeit die Position des Englischen übernehmen kann. Daher kann von einer Konkurrenz zum Englischen keine Rede sein. Unsere Überlegungen spiegeln heute mehr einen Wunschgedanken als eine Realität wider.

Unser Ziel ist es jedoch, dass immer mehr Studenten die Deutsche Sprache als Hauptfach wählen und die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache an Schulen und Universitäten wieder einen hohen Stellenwert bekommt und sich neben Englisch fest etabliert.

Ich möchte alle Deutschlehrer ermuntern, die Hoffnungen auf bessere Zeiten nicht aufzugeben, noch aktiver zu werden und alles daran zu setzen, um die deutsche Sprache in Georgien zu fördern.

Quellenverzeichnis

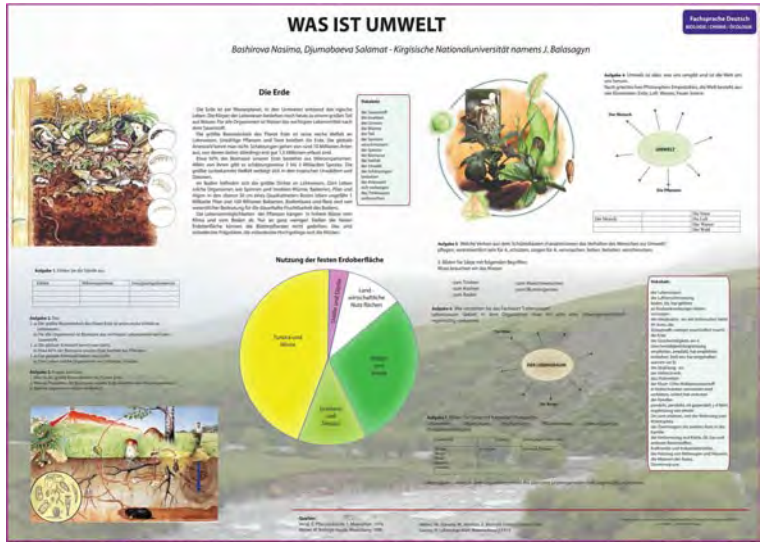
www.mes.gov.ge
Archiv der staatlichen Tschavtschavadze Universität
Archiv des Bildungsministeriums
Archiv des Goethe Instituts
Informationszentrum des DAAD in Georgien

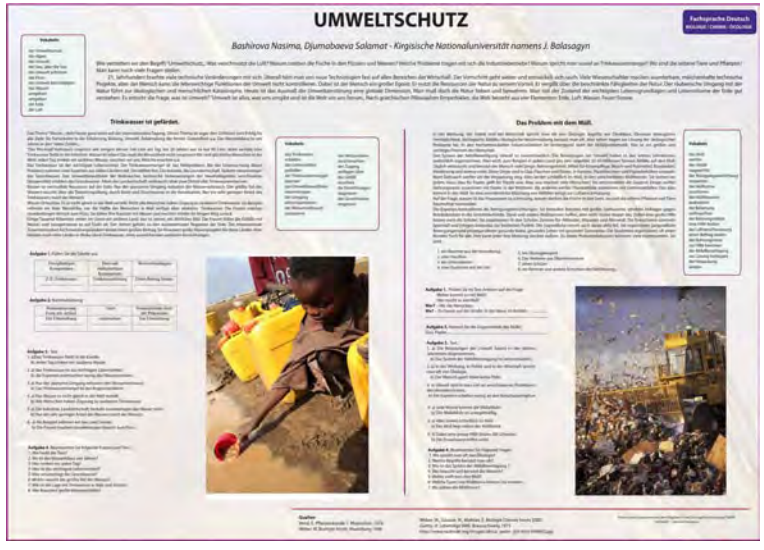
Email:n.abralava@ug.edu.ge

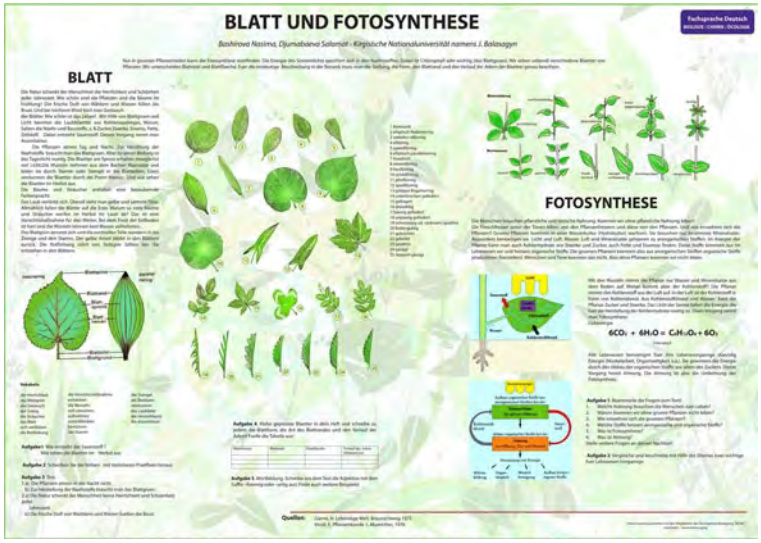
Plakate

Salamat Dzumabaeva-Nasima Baschirova, Kirgistan









Studienbegleitender Deutschunterricht in Serbien

Alexandra Breu, Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät Subotica, Serbien. *breua@eccf.su.ac.rs* *breual@gmail.com*

Bevor man etwas mehr über den Studienbegleitenden Deutschunterricht in Serbien sagt, sollte man den Begriff *studienbegleitend* in Serbien näher bestimmen. Unter diesem Unterricht versteht man in Serbien einen Deutschunterricht bzw. Fremdsprachenunterricht

1. der in das Universitätsprogramm an den nichtphilologischen Fakultäten integriert ist,
2. der als Fach in die Gruppe der allgemeinbildenden Fächer gehört
3. den nur Deutschlehrer, d. h. Germanisten, die den Lektor-Titel erworben haben, durchführen dürfen,
4. mit dem man eine bestimmte Zahl von ECTS - Krediten bekommen kann.

Diese oben genannten Merkmale waren für die Zeit vor der Einführung des Bologna-Prozesses charakteristisch und sind auch heute noch aktuell, aber der Status des Faches hat sich geändert. Das Fach gehört weiterhin zu den allgemein-bildenden Fächern, aber an vielen Fakultäten ist es Wahlfach geworden, also

kein Pflichtfach mehr, und an einigen Fakultäten ist es gar kein Fach mehr, weil Fremdsprachen überhaupt nicht mehr unterrichtet werden wie z.B. an der Juristischen Fakultät in Novi Sad.

Auch die Stundenzahl hat sich geändert. Sie wurde reduziert und bewegt sich zwischen 30-240 Stunden im Rahmen von 1-4 Semestern. Das bedeutet, dass der Deutschunterricht an manchen Fakultäten auch innerhalb einer Universität unterschiedlich lang dauert: an der einen ein Semester, an einer andern vier Semester. An einer Fakultät wird er als Anfängerkurs angeboten, an der anderen als Kurs für Fortgeschrittene, die im Stande sein sollten, komplizierte Fachtexte zu lesen und zu verstehen.

Die „Landschaft“ des studienbegleitenden Deutschunterrichts in Serbien ist dermaßen bunt und heterogen, dass es sehr schwer ist, die Ergebnisse und Erfolge zu bewerten. Es besteht keine Zertifikatspflicht oder eine andere Art und Weise der Qualitätskontrolle. Die Qualität des Unterrichtes hängt ausschließlich vom Unterrichtenden ab. Er bestimmt den Inhalt, die Methode, die Ziele und die Leistungs-messung. Er kann mit seinen Kollegen im Fremdsprachen-institut zusammenarbeiten, ist aber dazu nicht verpflichtet.

Der Dozent wird jedes fünfte Jahr neu gewählt. Innerhalb dieser fünf Jahre muss er einige Beiträge veröffentlicht haben, und das ist im Prinzip alles. Dem Gesetz nach braucht er keinen akademischen Grad und keine Fortbildung. Es gibt Lehrer, die sich daran halten, aber einige Lehrer bemühen sich darum, etwas mehr zu machen. Sie sind bereit, ein Magisterstudium zu absolvieren, aber das konnten sie bis vor drei Jahren nur in den Fächern Sprache oder Literatur, aber ohne jede Methodik. So sind ihre Magisterarbeiten sprachwissenschaftlichen Untersuchungen gewidmet und nicht methodischen Aspekten des studienbegleitenden Deutschunterricht. Auf diesem Gebiet gibt es bisher keine Arbeiten.

Wenn der akademische Grad Magister erworben ist, kann derjenige nur zum „Höheren Lektor“ befördert werden. Selbst der Doktortitel bringt ihm keine Ernennung zum Dozenten, und vom Status eines ordentlichen Professors kann überhaupt keine Rede sein. Keiner von diesen Lehrern ist also motiviert, sich weiter zu entwickeln und weiterzubilden. Entsprechend wird er auch bezahlt.

Diese Regeln gelten ganze allgemein für jede Form von Fremdsprachen. Aber die Lage der Englischlehrer ist doch besser, weil sie viele Studenten haben, so dass diese Sprache nicht so leicht abgebaut werden kann. Englisch ist schließlich Weltsprache. Anders sieht die Situation aus, wenn es um Deutsch, Französisch oder Russisch geht. Diese Sprachen nehmen an der Universität ab. Es gibt Beispiele von Fakultäten, an denen Deutsch zunächst abgebaut, dann wieder eingeführt wurde, aber nur als Anfängerkurs, weil Deutschkenntnisse die Voraussetzung für ein

Stipendium in Deutschland oder Österreich sind. So liegt das Niveau seit Jahren bei A1 - A2, und es stellt sich die Frage, ob es sich noch lohnt, den SDU als ein in den Unterrichtsprozess integriertes Fach zu unterrichten oder es nicht besser wäre, innerhalb jeder Universität/Fakultät ein Sprachzentrum zu eröffnen und dann in kleinen Gruppen verschiedene Sprachkurse mit gleichzeitigen Zertifizierungsmöglichkeiten anzubieten.

Auf diese Frage können die Fremdsprachenlehrer weder eine Antwort geben noch eigene Initiativen ergreifen. Sie können nur ihre Meinung äußern, aber die Entscheidung darüber, ob Fremdsprachen innerhalb des Lehrplans gelehrt werden oder nicht, treffen Gremien, in denen keine oder wenige Fremdsprachendozenten sitzen. So ist die Zukunft des studienbegleitenden Deutschunterrichtes an den Universitäten in Serbien weiterhin ungewiss.

Journalistische Textsorten aus textlinguistischer Perspektive in der Sprachmittler-Ausbildung: ein Erfahrungsbericht mit Vorüberlegungen für ein *SDU-Rahmencurriculum* in Italien

Claudia Buffagni, Universität für Ausländer in Siena, Italien
buffagni@unistrasi.it

Warum eignen sich die journalistischen Darstellungsformen in besonderem Maße für die Sprachmittlung innerhalb des SDU? Im universitären DaF-Bereich ist der Einsatz dieser Textsorten aus textlinguistischer Perspektive außerordentlich fruchtbar, da diese Texte strukturelle Eigenschaften aufweisen, die das Erlernen weiterer berufs- und fachbezogener Textsorten erleichtern können.

Die textlinguistische Analyse der journalistischen Textgenres ist darüber hinaus als vorbereitende Arbeit für die gerade im SDU nicht wegzudenkende Sprachmittlung von eminenter Bedeutung.

Mein Beitrag beruht auf Erfahrungen, die ich im Studienjahr 2007/2008 an der Universität für Ausländer in Siena gesammelt habe. Im Mittelpunkt steht die Rolle des oben angedeuteten Ansatzes in der Auseinandersetzung mit den Genres Meldung, Bericht und Kommentar.

Als integraler Bestandteil dieser Studie soll auf die Ergebnisse eingegangen werden, die im Bereich des bewussten Umgangs

mit der Textkompetenz erlangt wurden, sowie auf ihre mögliche Umsetzung innerhalb der Ausbildung zur schriftlichen und mündlichen Sprachmittlung im SDU.

Wie den SDU-Teilnehmern, die letztes Jahr an der SDU-Arbeitsgruppe auf der DSWI-Tagung (Deutsche Sprachwissenschaft in Italien) in Rom (4.-6. Februar 2008) teilgenommen haben, schon bekannt ist, lehre ich als wissenschaftliche Assistentin germanistische Linguistik (L LIN 14) an der Universität für Ausländer in Siena.[1] Unsere Universität hat eine lange Tradition im Unterricht des Italienischen als Fremdsprache (insbesondere für deutsche Studenten; übrigens wurde sie gerade zum Zwecke des Italienischunterrichts für Deutsche im Jahr 1588 gegründet) und hat in den letzten Jahrzehnten europa- bzw. weltweit eine Spitzenstellung in Sachen sprachwissenschaftliche Beschäftigung mit dem Italienischen eingenommen, auch im Hinblick auf didaktische Fragen. Im akademischen Jahr 2001/2002 wurde der dreijährige (Bachelor-)Studiengang *für Kultur- und Sprachmittler* (Mediazione Linguistica e Culturale, classe 12) ins Leben gerufen, der auf ein großes Interesse seitens der (überwiegend italienischen) Studierenden gestoßen ist und inzwischen zum meistbesuchten Kurs unserer Universität avanciert ist. Das Berufsbild des Sprachmittlers ist in Italien eher vage gezeichnet worden: Das italienische Ministerium hat dafür gesorgt, das es sich deutlich vom Bild des angehenden Fremdsprachenlehrers

[1] Vgl. Buffagni 2009.

unterscheidet, und zwar zum Zwecke eines höheren Spezialisierungsgrades.[2] Unsere Absolventen sollen also nach Erlangung des Abschlusstitels (ich beziehe mich auf den Bachelor-Abschlusstitel) entweder bei privaten Firmen oder in der öffentlichen Verwaltung (Krankenhäuser, Beratungsstellen...) eine Beschäftigung finden. Die Studierenden, die sich bei uns immatrikulieren, haben ein praktisches Interesse am Erlernen der jeweiligen Fremdsprachen und interessieren sich oft für eine außereuropäische Fremdsprache, denn neben Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch und Russisch bieten wir auch Japanisch, Chinesisch und Arabisch an.

Den Fremdsprachen wird an unserer Universität eine eher bescheidene Existenzberechtigung gewährt: Studierende aus dem akademischen Jahr 2008-2009 lernen nur zwei Fremdsprachen, beide drei Jahre lang. Für jede Prüfung in der Fremdsprache bekommen sie lediglich 9 ECTS-Punkte. Aus diesem Grund ist es nicht abwegig, auch unseren Studiengang, der scheinbar gerade das Erlernen der Fremdsprachen in den Mittelpunkt stellen sollte, den Studiengängen zuzuordnen, in denen das *Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht* sinnvoll umgesetzt werden kann.[3]

[2] Im Mittelpunkt des Berufsbildes, das diesen Studiengang gekennzeichnet, steht in den vom italienischen Ministerium mit der Ministerialverordnung 270 vom 22. Oktober 2004 (Modifiche al Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli Atenei, approvato con decreto dell'università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica 3 novembre 1999 n. 509) erlassenen Richtlinien die Fähigkeit, aus der und insbesondere in die Muttersprache (d.h. aus dem und ins Italienische) zu vermitteln. Die Sprachmittlungs-Fähigkeit steht somit schon im Konzept des Ministeriums im Mittelpunkt der Sprachmittler-Ausbildung. Dies mag selbstverständlich und banal erscheinen, ist es aber keineswegs, denn das dafür verwendete Wort auf Italienisch („Mediatore") ist mehrdeutig. Es weist ein wesentlich weiteres Bedeutungsfeld als der deutsche Terminus „Sprachmittler" auf, denn letzterer muss im Prinzip nur kulturelle (und nicht notwendig auch sprachliche) Aufgaben ausüben.

[3] Der *Studiengang für Kultur- und Sprachmittler* (*c.d.l. in Mediazione Linguistica e Culturale*) ergibt in Italien ein sehr differenziertes Bild: In den meisten Studiengängen, die diesen Namen tragen, stehen die Fremdsprachen im Mittelpunkt und beanspruchen eine große Anzahl von ECTS-Punkten

Das *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien-Herzegowina, Makedonien und Serbien* unterscheidet, wie übrigens *Profile Deutsch*, die Sprachmittlung in mündliche (Dolmetschen und Übertragen) und schriftliche und definiert die letztere wie folgt:

> Sprachmittlung schriftlich (Übersetzen)
> Bei der schriftlichen Sprachmittlung wird der Inhalt des ursprünglichen Textes als schriftlicher Text und manchmal unter Veränderung der Textsorte (Fachartikel > Diagramm, Informationstexte > Kurzreferat, Interview) „weitergegeben" (**Anhang 14**).

> Obwohl die Studierenden keine „Übersetzer" oder „Dolmetscher" sind, werden sie oft von ihren Arbeitgebern in dieser Funktion eingesetzt, wenn es z.B. um Messeberichte, Reiseberichte, Berichte über Firmen, über den Stand der Arbeit, den Stand der Korrespondenz u.a. geht.
> Nicht gemeint sind hier die Berufe Übersetzer und Dolmetscher, für die eine sprachliche und Fachausbildung Voraussetzung sind und die offizielle Unterlagen, wie Verträge, Vollmachten u.a. übersetzen, die dann beglaubigt werden müssen.[4]

Das Zitat stammt aus der neueren, noch unveröffentlichten und mir durch unsere Sektionsleiterin Silvia Serena freundlicherweise zur Verfügung gestellten Fassung des *Rahmencurriculums*. Es hat
diese Formulierung und die entsprechenden Anhänge aus dem *Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Belarus***,** das von Dorothea Lévy-Hillerich inhaltlich begleitet und derzeit erprobt wird, übernommen
Diese Version übersetzen meine Kollegin aus der Universität für Ausländer in Siena, Sonja Hösch, und ich gerade ins Italienische.[5] Wie aus dem zweifarbigen Zitat zu ersehen ist, wurde der Eintrag ins Glossar erst für diese Version erweitert und integriert. Gerade die beiden letzten, mit der roten Farbe gekennzeichneten Satzgefüge sind bedeutungsträchtig. Der erste Satz geht auf den Begriff des Übersetzers als solchen ein, indem er eine mögliche nahe liegende Fehlinterpretation des Terminus aus dem Wege räumt: Es wird damit deutlich gemacht, dass im Kontext des Studienbegleitenden Deutschunterrichts (der allein im Mittelpunkt des *Rahmencurriculums* steht) die Rede eben

für sich; außerdem werden auch weitere Fächer (insbesondere Kultur und Literatur) angeboten, die das Erlernen der gelernten Fremdsprachen und Kulturen erleichtern. Beispiele dieser „tugendhaften" Mischung sind z.B. die gleichnamigen Studiengänge in Mailand, Padua (beide sehen eine Kooperation zwischen der philologisch-philosophischen Fakultät, Lettere e Filosofia, und dem politikwissenschaftlichen Fachbereich, Scienze Politiche, vor) und Venedig (in dieser Fakultät werden Studierende auch im Dolmetscherberuf geschult). Vgl. für die Grundunterscheidung zwischen „linguistischen" und „nicht linguistischen" Studiengängen Nardon-Schmid, D'Angelo 2009, S. 153-180. Hier: 159-161.

[4] Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Belarus, S. 13.

[5] Einen Auszug aus der Übersetzung habe ich als Poster bearbeitet und zu Beginn des Kurses dieser Sektion vorgestellt.

nicht von einer professionellen Übersetzung ist, die – wie der folgende Satz explizit aussagt – nur Produkt einer bestimmten Fach-ausbildung sein kann und sich nicht selten mit überaus technischen Texten (Verträge und Urkunden verschiedener Art, weitere deklarative Texte wie Testamente, Schenkungen, o.Ä.) beschäftigen muss. Trotzdem haben die Autoren des *Rahmencurriculums* es für nötig gehalten, im ersten Satz auf die nicht wegzudenkende (und – wie wir hinzufügen würden – im Kontext einer durch Migrationen verschiedener Art geprägten Welt ständig wachsenden) Rolle der schriftlichen Übersetzung (von Messe- und Reiseberichten, von Berichten über den Stand der Arbeit, über Firmen, usw.) für die alltägliche Berufspraxis bzw. das darin konkret Verlangte (auch ohne, dass der Arbeitnehmer darum zuerst gebeten wird) hinzuweisen. Die Veränderung hat ein Manko früherer Versionen ausgeglichen, da vor allem in *Profile Deutsch* die Sprachmittlung genauer beschrieben wurde. Das *Rahmencurriculum* verweist dabei mit Vorliebe auf prozessuale Texte, die auf abgeschlossene Prozessabläufe zurückgehen, meistens um sie schriftlich zusammengefasst wiederzugeben.[6] Hinzuzufügen wären dabei m.E. pragmatische Texte aller Art sowie Werbetexte (Preislisten, Broschüren, Leaflet), aber auch kürzere, technische Texte (Firmenbeschreibungen, Wiedergabe komplexer Arbeits-abläufe usw.).[7] Der Anhang 14 im *Rahmencurriculum* hebt sehr deutlich die zentrale Rolle des Übersetzens in die Muttersprache hervor.

Ziele des Studienganges für Kultur- und Sprachmittler sind laut unserer Ordnung (bei der das Italienische im Mittelpunkt steht) [8]: Eine „interlinguistische Funktion", „das Berichten in der Fremdsprache und im Italienischen, Texte wie Memoranda, Berichte, Protokolle, Briefe sowie Fachübersetzungen im Bereich Wirtschaft, Jura, Soziologie oder Kultur (touristisches oder sich im Kunstbereich spezialisierendes Verlagswesen), jede weitere Kultur- oder Sprachmittlungstätigkeit bei Unternehmen und innerhalb von Institutionen sowie im Bereich Verlagswesen und Journalismus" und weiter unten: „Der Studiengang zielt auf die

[6] Sprachmittlung mündlich (Dolmetschen und Übertragen). „Profile deutsch" definiert Sprachmittlung als mündlich, wenn die sprachmittelnde Person mündlich vermittelt, d.h. der Inhalt des ursprünglichen Textes wird als mündlicher Text weitergegeben", ebenda, S. 13. // Sprachaktivitäten (Sprachliche Aktivitäten). Fortschritte beim Sprachenlernen lassen sich auch daran ablesen, inwiefern Lerner fähig sind, kommunikative Situationen und Aufgaben zu bewältigen. Die kommunikative Sprachkompetenz eines Lernenden wird also „in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert, die ***Rezeption***, ***Produktion, Interaktion*** und ***Sprachmittlung*** [...] umfassen, wobei jeder dieser Typen von Aktivitäten in mündlicher und schriftlicher Form oder in beiden vorkommen kann" (GER 2004, 25). (Anhang 14). Es geht der sprachmittelnden Person nicht darum, seine eigenen Gedanken oder Beiträge zum Ausdruck zu bringen, sondern darum, „Mittler zwischen verschiedenen Sprachen, aber auch Kulturen zu sein" (PD, 19). Glossar, S. 12.

[7] Anhang 14. Liste der Zielaktivitäten in der Sprachmittlung (Muttersprache und Zielsprache Deutsch)

- Absprachen treffen, Ergebnisse in der Muttersprache festhalten
- Auf muttersprachliche Stellenangebote auf Deutsch antworten
- Ausschreibungstexte lesen, in der Muttersprache zusammenfassen, kommentieren
- Berichte hören, ergänzen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren
- Bilanzen lesen, in der Muttersprache kommentieren
- Controllingdaten zusammenstellen, in der Muttersprache kommentieren
- Daten zur Entwicklung des deutschsprachigen Marktes lesen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren
- Daten zur Geschäftsabwicklung zusammenstellen, in der Muttersprache kommentieren
- Deutschsprachige Mitteilungen der Fachpresse, der Fachverbände lesen, in der Muttersprache zusammenfassen, kommentieren
- Empfehlungen eines Beraters in der Muttersprache zusammenfassen
- Entwicklungen im Unternehmen des deutschsprachigen Partners aufzeichnen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren
- Gebrauchsanweisungen lesen, in entsprechende Handlungen umsetzen, in der Muttersprache oder Fremdsprache erklären
- Geschäftsberichte lesen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren
- Normen verstehen, in der Muttersprache erklären
- Protokolle lesen, mit Notizen in der Muttersprache vergleichen, in der Muttersprache kommentieren
- Über Besuche deutschsprachiger Geschäftspartner, Messe- und Ausstellungsbesuche in der Muttersprache berichten , Ergebnisse kommentieren
- Verträge lesen, überprüfen, mit muttersprachlicher Fassung vergleichen

[8] Vgl. Artikel 5 des *Regolamento del Corso di Laurea in Mediazione Linguistica e Culturale* (Classe L12 – Mediazione linguistica) vom 17.Dezember 2008, vgl. http://www.unistrasi.it/pages/1.asp?cod=2698.

Festigung der sprachlichen Kompetenzen unter besonderer Berücksichtigung des kulturellen Spezifikums der gelernten Sprachen und beinhaltet also Sprachausbildungsaktivitäten zum Zwecke des Erwerbs von guten mündlichen und schriftlichen Kompetenzen in der italienischen Sprache sowie in den weiteren gelernten Sprachen, gemeinsam mit der Übersetzungstätigkeit und dem Erwerb von Basiskenntnissen, die für die interlinguistische und interkulturelle (Sprach-)Vermittlung nötig sind".[9]

Der explizite Bezug auf die Vermittlung im kulturellen Bereich soll aber nicht täuschen: Während unser Angebot an Fächern, die sich mit unterschiedlichen Facetten der italienischen Sprache und Kultur beschäftigen, wie italienische Sprachwissenschaft, italienische Philologie, italienische Gegenwartsliteratur, italienische Literatur usw., sehr reich ist, bieten wir keine Kurse für Kulturen oder Literaturen in den gelernten Fremdsprachen an (Ausnahmen: Chinesisch und Arabisch, die im Mittelpunkt eines Bachelorstudiengangs und zweier neuer Studienzweige im Magisterstudiengang stehen).

Es werden drei Studienzweige/Fachrichtungen (it.: Curricula) angeboten: „Übersetzen im Bereich Tourismus und Unternehmen", „Sprachmittlung im interkulturellen Kontakt" und „Kultur- und Sprachmittlung zwischen verbalen und Zeichensprachen".

[9] Ebd. Die Übersetzung wurde von der Verfasserin angefertigt. Zur Mediation in den italienischen Universitätskursen [terminologische Probleme] vgl. auch Susanne Sofie Fetzer 2008, S. 6ff.

Die Unterrichtsdauer beträgt für jede Sprache jährlich 90 Stunden Lektorat und 27 Stunden Vorlesung.

In den Kursen „Germanistische Linguistik I und II" behandeln wir überwiegend deutschsprachige journalistische Texte,[10] weil sie Elemente aufweisen, die sie zudem in unserem oben beschriebenen Kontext u.a. sprachlich und übersetzerisch interessant und relevant machen: die deutschsprachige und die italienische Presselandschaft werden vorgestellt und es wird auf die relevantesten linguistischen und kulturellen Unterschiede zwischen it. und dt. Zeitungstexten hin-gewiesen.[11]

Die konkrete, sprachwissenschaftlich ausgerichtete Auseinandersetzung mit journalistischen Texten umfasst eine Einführung in die klassische Struktur der Nachricht (umgekehrte Pyramide), in den typischen Aufbau und die Besonderheiten der Überschrift sowie in die Vorstellung von tatsachen-, meinungs- und phantasiebetonten Textsorten und erfolgt anhand von Klaus Brinkers Modell:

1. Die Studenten müssen zunächst (Der Blick auf den Text) den Paratext, z.B. Bestandteile der Überschrift, Bild und Bildbeschreibung, der vorgelegten Texte analysieren und sich Fragen über die dadurch bewirkten Erwartungen und Hypothesen (insbesondere bezüglich der Textsorte: Meldung, Bericht, Kommentar?) stellen.

[10] Die journalistischen Textsorten ordnen wir den populärwissenschaftlichen Textsorten zu. Vgl. Moraldo-Soffritti 2004 und Soffritti 2006.
[11] Vgl. U.a. Schafrot (Hrsg.) 2006, Bonomi-Masini-Morgana 2003, Bartoli-Kucher 2009, Buffagni-Birk 2008.

2. In einem zweiten Schritt (Der Blick in den Text) lesen sie den Text durch und untersuchen dabei seine textgrammatische Dimension (Begriffe wie Wiederaufnahme, Strukturrekurrenz und Themenentfaltung werden eingeführt).
3. Schließlich (Der Blick über den Text hinaus) werden die Studierenden gebeten, die funktionspragmatische Dimension des Textes zu erschließen, nicht zuletzt den Zusammenhang zwischen der Textfunktion (Absicht des Textes) und den stilistischen Zügen des Textes.[12] Diese Vorgehensweise wird durch eine Einführung in die Übersetzungstheorie vervollständigt. Es wird mit italienischen Paralleltexten gearbeitet, wie von neueren, einschlägigen Übersetzungshandbüchern empfohlen (vgl. Nord 1993, Snell-Hornby 1999, Kautz 2002, Baker Saldanha 2009)

Das von der Fakultät angestrebte Ausgangsniveau für das zweite Jahr entspricht einem B2-Niveau des *GER. (Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen der Sprachen*):

- Lernziele: Der bewusste (sprachliche, mündliche, rezeptive und aktive) Umgang mit den journalistischen Textsorten, sowie die Verbesserung der Kultur- und (insb. schriftlichen) Sprachmittlungsfertigkeit
- Sozialformen: im Plenum, in Einzel-, Paar- und Gruppenarbeit

[12] Vgl. Buffagni-Birk 2008.

- Dauer: 1 Semester, 27 Unterrichtsstunden (14 Unterrichts-einheiten)

Es wird im Folgenden ein Beispiel für zwei Unterrichts-einheiten gegeben. Im Kommentar wird kurz auf einzelne Aspekte eingegangen.

Vor Anfang jeden Satzes steht in Klammern die entsprechende Zahl, z.B. (1) Rektoren: Es handelt sich dabei um den (elliptischen) Satz Nr. 1; (4) Warum unseren Schulen die Rektoren ausgehen: Es ist der Satz Nr. 4.

DIE ZEIT, 20.05.2009 Nr. 22
[http://www.zeit.de/2009/22/C-Rektorenmangel]

(1) Rektoren

(2) Die Leiden der Leiter

Von Arnfrid Schenk

(3) Viel mehr Arbeit, kaum mehr Geld: (4) Warum unseren Schulen die Rektoren ausgehen

(5) Würde ein Banker die Leitung seines Geldinstituts übernehmen, für eine Handvoll Euro mehr? (6) Wohl kaum. (7) Von Grundschullehrern wird Vergleichbares erwartet. (8) Da muss es nicht wundern, dass Bewerber auf Rektorenstellen recht selten sind. (9) Von Lehrermangel ist in jüngster Zeit ja viel die Rede, wann er kommt, ob er überhaupt kommt. (10) Dabei wird oft übersehen, dass der an anderer Stelle längst da ist: (11) dass viele Grund- und Hauptschulen ohne Rektoren auskommen müssen.

(12) So sind etwa in Nordrhein-Westfalen, dem bevölkerungsreichsten Bundesland, rund 300 Rektorenstellen für Grund- und Hauptschulen nicht besetzt, heißt es beim Verband Bildung und Erziehung (VBE). (13) Bundesweit sind es über tausend. (14) Besserung ist nicht in Sicht. (15) Allein in Nordrhein-Westfalen werden bis 2016 über zwei Drittel der Schulleiter an Grundschulen

pensioniert. (16) Udo Beckmann ist Bundesvorsitzender des VBE. (17) Fragt man ihn nach den Gründen für den Mangel an Rektoren, bekommt man eine lange Antwort.

(18) Da ist zum einen die hohe Arbeitsbelastung. (19) Den Schulen wird immer mehr Eigenverantwortung übertragen, aber die Rektoren bekommen für die zusätzlichen Aufgaben kaum zusätzliche »Leitungszeit«, sie werden also nicht entsprechend vom Unterricht befreit. (20) Auf den Schultern der Rektoren lastet so zu viel: (21) Sie sollen die innovative Kraft der Schule sein, müssen Personalpolitik betreiben, sollen Qualitätsgarant sein und unterrichten. (22) »Ein Schulleiter, der versucht, diesen Ansprüchen gerecht zu werden, hat mindestens eine 50-Stunden-Woche«, sagt der VBE-Vorsitzende.

(23) Zum anderen ist da die vergleichsweise geringe Bezahlung. (24) So verdient ein Schulleiter einer durchschnittlichen Grundschule mit 200 Schülern gleich viel wie ein Gymnasiallehrer im Eingangsjahr. (25) Eine verfehlte Einstellungspolitik in den 1980er und 1990er Jahren trägt ihr Übriges dazu bei. (26) So fehlen heute Lehrer im mittleren Alter – die eigentlich die typischen Bewerber für Leitungspositionen wären. (27) Da wundert es nicht, dass manche Stellen bis zu zehn Mal ausgeschrieben werden müssen, bevor sich ein Kandidat bereitfindet.

(28) Was soll man tun, um die Lage zu bessern? (29) Joachim Hoffmann, Vorsitzender des Allgemeinen Schulleitungsverbandes, fordert, den Rektor zum eigenständigen Beruf zu machen. (30) Das Problem habe man in den Ministerien schon erkannt, sagt Mathia Arent-Krüger, Rektorin der Grundschule Moitzfeld in Bergisch Gladbach. (31) Allerdings sei die Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Rektoren natürlich mit einer Ausweitung des Finanzrahmens verbunden. (32) Immerhin hat man in NRW schon Qualifizierungskurse für potenzielle Rektoren an Gymnasien und Realschulen eingerichtet, die für Grundschulleiter starten allerdings erst 2010.

(verkürzt und leicht adaptiert)

A) Textanalyse

1. Der Blick auf den Text:

a) Der Text steht in der *Zeit online*, der Online-Version der *Zeit*. Wann wurde dieses Blatt gegründet? (im Plenum)

- Nach dem zweiten Weltkrieg
- Im XIX. Jahrhundert
- In den Siebziger Jahren

b) Welche Art von Nachricht kann man hier erwarten? (im Plenum)

- hard news
- soft news
- spot news

c) Welche Elemente des Paratextes kann man hier erwarten? Bestimmen Sie diese. (im Plenum)

d) Um welche Textsorte handelt es sich wahrscheinlich? Begründen Sie Ihre Antwort. (im Plenum)

2. Der Blick in den Text:

a) Stellen Sie eine Referenzkette mit dem Bezugsausdruck „Rektoren“ (17) in den Sätzen (17) – (27) her. Bestimmen Sie die Art der Wiederaufnahme, den grammatischen/lexikalischen Verweis und das Referenzverhältnis. (Einzelarbeit)

b) Welche Art der Strukturrekurrenz kann man in den Sätzen (16) – (23), (29) und (30) – (31) feststellen? Unterstreichen Sie die die entsprechenden Satzteile. (Einzelarbeit)

c) Versuchen Sie nun das Thema des Textes zu bestimmen. Geben Sie jedem Abschnitt einen Titel. (Partnerarbeit)

d) Welche Themenentfaltung weist der Text auf? Welche Rolle könnte dabei folgender Passus spielen? (Partnerarbeit)

„(10) Dabei wird oft übersehen, dass der an anderer Stelle längst da ist: (11) dass viele Grund- und Hauptschulen ohne Rektoren auskommen müssen.

(12) So sind etwa in Nordrhein-Westfalen, dem bevölkerungsreichsten Bundesland, rund 300 Rektorenstellen für Grund- und Hauptschulen nicht besetzt, heißt es beim Verband Bildung und Erziehung (VBE). (13) Bundesweit sind es über tausend. (14) Besserung ist nicht in Sicht. (15) Allein in Nordrhein-Westfalen werden bis 2016 über zwei Drittel der Schulleiter an Grundschulen pensioniert. (16) Udo Beckmann ist Bundesvorsitzender des VBE. (17) Fragt man ihn nach den Gründen für den Mangel an Rektoren, bekommt man eine lange Antwort."

Arbeit im Plenum

3. Der Blick über den Text hinaus:

a) Die Textfunktion ist die Appellfunktion. An wen appelliert der Text? Sind im Text weitere kommunikative Funktionen zu erkennen? Erläutern Sie diese kurz. (Einzelarbeit)
b) Entsprechen Textfunktion und Themenentfaltung der journalistischen Textsorte des Artikels? Antworten Sie, indem Sie auf Ihre theoretischen Kenntnisse verweisen. Beachten Sie dabei insbesondere die Themenentfaltung. (Einzelarbeit)

c) Zeigt der Autor eine bestimmte thematische Einstellung? Wenn ja, welche? Wodurch kommt sie zum Ausdruck? (Hausaufgabe)
d) Erklären Sie nun die Titelzeile „Die Leiden der Leiter" (2). Welchen stilistischen Zug, bzw. intertextuellen Verweis können Sie da erkennen?[13] (Hausaufgabe)

Nachdem die Studierenden den Text stilistisch untersucht haben und die internen und externen Bezüge erkannt haben, reflektieren sie über die Struktur der entsprechenden italienischen Textsorten und über die weiteren Faktoren, die sie bei der Übersetzung zu berücksichtigen haben. Im Kurs wird insbesondere anhand von Beispielen aus dem Deutschen und dem Italienischen (aber auch aus anderen Sprachen) gezeigt, dass der Übersetzer den Sinn des Ganzen wiederzugeben hat (Menin 1996) und nicht die Bedeutungen von einzelnen Wörtern bzw. Syntagmen. Dabei wird der Student von vornherein damit rechnen, dass er auf andere Strategien zurückgreifen muss, wenn die beiden Sprachen strukturelle oder lexikalische Unterschiede aufweisen. Er wird also bewusst damit umgehen, ohne unnötiger- und fälschlicherweise dem „Loss" (Verlust) nachtrauern.

B) Übersetzungsaufgabe

[13] Das Beispiel für die Textanalyse ist zwar sehr lang. Es soll aber hinzugefügt werden, dass, nachdem die Studierenden in die Technik der Analyse eingeübt worden sind, manche „Schritte" einfach „übersprungen" werden können, damit man sich eher auf die konkrete übersetzerische Tätigkeit konzentrieren kann.

Liefern Sie eine instrumentelle Übersetzung der Sätze (1) – (14) (bis „nicht in Sicht“) des oben angeführten Textes (einschließlich der Überschrift)! Beachten Sie dabei Folgendes: Zieladressaten sind Leser einer gebildeten italienischen Zeitung, die aber über keine Vorkenntnisse über Deutschland und seine Kultur verfügen.

Im Kommentar verweisen Sie auf die übersetzerischen Probleme (kulturpaarspezifischer, sprachenpaarspezifischer..., sowie syntaktischer, lexikalischer, textueller u. stilistischer Natur), die der Text bereitet hat und auf die Strategien, die Sie angewandt haben, um sie zu lösen (z.B. Veränderung oder Kompensation). Geben Sie Beispiele!

Während des Kurses haben sich die Studierenden[14] mit den Merkmalen der journalistischen Textsorten vertraut gemacht. Sie haben gelernt, welches die konstitutiven Elemente einer Meldung, eines Berichtes, eines Kommentars, einer Glosse und einer Kolumne sind. Sie wissen, was tatsachenbetonte und was meinungsbetonte Textsorten sind. Außerdem können sie eine deskriptive von einer argumentativen Themenentfaltung unterscheiden, die Autoreinstellung erkennen und die Textfunktion (und weitere im Text eventuell vorkommende kommunikative Funktionen) richtig bestimmen. Ferner haben sie sich kontrastiv

[14] Das untersuchte Korpus bestand aus 19 Übersetzungen des Textes „Die Leiden der Leiter“ (s.o.), die als Zwischenprüfung im Studienjahr 2008-2009 im Rahmen des Kurses „Germanistische Linguistik II“ (zweites Jahr, Niveau B2) angefertigt wurden.

mit den Besonderheiten der italienischen und deutschsprachigen Pressesprache beschäftigt.

Beobachtungen und Ausblick

Die Verfasserin erwartete, dass die Probleme (im Sinne Nords), die der zu übersetzende Text bereitete, überwiegend in Realia (*Hauptschule*), falschen Freunden (*Rektor*) und der unterschiedlichen Häufigkeit von Anglizismen in der Ausgangs- und Zielsprache (*Banker*) bestehen würden.

Aus den Resultaten ergab sich aber ein etwas anderes Bild: Die meisten Schwierigkeiten (Nord) hatten die Studierenden bei der Behandlung (bzw. bei einer akzeptablen Wiedergabe in it. Sprache) der deutschen Syntax bzw. beim richtigen Wiedererkennen der internen Bezüge im Originaltext: „(3) Viel mehr Arbeit, kaum mehr Geld“, „(9) Von Lehrermangel ist in jüngster Zeit ja viel die Rede, wann er kommt, ob er überhaupt kommt“; „(10) Dabei wird oft übersehen, dass der an anderer Stelle längst da ist“.

Außerdem fiel es manchen Studierenden schwer, den Text auf textueller Ebene (z.B. bei der Verwendung von Konnektoren) adäquat auf Italienisch wiederzugeben (z.B. im italienischen adversative Konnektoren hinzufügen: Man musste zu einer Kompensationstrategie greifen, denn der Text musste syntaktisch vereinfacht werden, und die fehlende Bedeutungszüge wurden durch die Adverbien vermittelt).

Ein besonderes Problem sollten nach Meinung der Verfasserin die intertextuellen, evtl. veränderten Bezüge bilden, wie im Fall von „(2) Die Leiden der Leiter“. Aber die Ergebnisse bewiesen, dass die Studenten (wie kaum zu erwarten) zwar nicht dazu in der Lage waren, den Text in einen auch stilistisch vollkommen adäquaten Zieltext zu verwandeln, sehr wohl aber dazu, eine zumindest kommunikativ „funktionierende“ (also einigermaßen akzeptable) Übersetzungslösung zu finden. In einem Fall gelang es ihnen sogar, die Alliteration wiedergeben („i dolori dei direttori“) und das im Originaltext präsente Echo (Intertexualität) im Zieltext adäquat zu reproduzieren.

Die Ergebnisse, auf die in diesem Rahmen nur kurz und partiell verwiesen werden konnte, beweisen, dass die italienischen Studierenden sich viel zu selten mit muttersprachlichen Zeitungen befassen, die ihnen aber gerade bei der Lösung der o.a. syntaktischen Probleme helfen könnten. Eine sprachwissenschaftlich ausgerichtete, bewusst interkulturelle und kontrastive Beschäftigung mit der Pressesprache der L1 und der FS erweist sich insofern als besonders relevant gerade im SDU, auch in Hinblick auf die Kultur- und Sprachmittlungsfertigkeit.[15]

[15] Über die Wiederaufwertung der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht siehe auch Guy Cook in Baker-Saldanha (2009): “The use of translation is being readmitted, not only as a matter of expediency […], but also as a theoretically justified activity aiding acquisition. A number of factors have contributed to this reappraisal. It is acknowledged that the good practice of translation is an end in itself for many students rather than simply a means to greater proficiency in the target language. There is a strong movement in favour of promoting bi- and multilingual practice in schools for political reasons […]. There is a growing […] realization that translation can […] develop accuracy. One of the virtues of translation as an exercise is that the learner, being constrained by the original text, is denied resort to avoidance strategies and obliged to confront areas of the L2 system which he or she may find difficult. Another virtue is that translation can focus attention upon subtle differences between L1 and L2 and discourage the naïve view that every expression has an exact equivalent. […] Howatt and Widdowson (2004: 312) comment that ‘[t]here has long been a strong case for reviewing the role of translation in language teaching and particularly its educational value for advanced students in schools and universities.” (S. 114f.)

Bibliographie

- Baker Mona, Saldanha Gabriela (Hrsg.). (2009): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London – New York, Routledge
- Bartoli Kucher Simona (2009): “Oralità nella lingua dei quotidiani italiani. Articoli a confronto: una lezione di analisi di testi”, *Italienisch* 61, S. 114-128
- Bonomi Ilaria, Masini Andrea, Morgana Silvia (2003): *La lingua italiana e i mass media*, Roma, Carocci
- Buffagni Claudia (2009): „Erstellung und Präsentation einer Seminararbeit zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen: Ein Erfahrungsbericht“. In: Dorothea Lévy-Hillerich, Silvia Serena (Hrsg.), *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa*, Roma, Aracne, S. 79-121
- Buffagni Claudia, Birk Andrea (2008): *Germania periodica. Imparare il tedesco sui giornali*, Pacini, Pisa
- Dardano Maurizio (1973): *Il linguaggio dei giornali italiani*, Bari, Laterza
- Fetzer Susanne Sofie (2008): „Von Kontrasten zur bewussten Performanz. Überlegungen und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung in den Kursen Mediazione linguistica scritta italiano-tedesco im Bachelor-Studiengang“, *DaFWerkstatt* 11/12 8, S. 5-22
- *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* (2001), ins Deutsche von Jürgen Quetz, Raimund Schieß, Ulrike Sköries und Günther Schneider übersetzt, Berlin u.a., Langenscheidt
- Kautz Ulrich (2002): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, München, Iudicium-Verlag und Goethe-Institut, 2. aktual. Auflage
- Löwe Barbara (2002): „Translatorische Kulturkompetenz: Inhalte – Erwerb – Besonderheiten“. In: Johanna Best, Sylvia Kalina (Hrsg.), *Übersetzen und Dolmetschen*, Tübingen u. Basel, , A. Francke S. 148-161
- Glaboniat Manuela, Müller Martin, Schmitz Helen, Rusch Paul, Wertenschlag Lukas (2005): *Profile Deutsch*. Berlin u.a., Langenscheidt
- Menin Roberto (1996): *Teoria della traduzione e linguistica testuale*. Milano, Guerini
- Nardon-Schmid Erika, D’Angelo Mariapia (2009): “Entwicklung von Handlungskompetenzen durch Sprachmittlungsmodule in verschiedenen Studiengängen: Ein Erfahrungsbericht“. In: Dorothee Lévy-Hillerich, Sil-

via Serena (Hrsg.), *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa*, Roma, Aracne, S. 153-180

- Nord Christiane (1993): *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungs-relevanten Textanalyse.* Heidelberg, Julius Groos Verlag
- Nord Christiane (1999): „Textanalyse pragmatisch/ funktional“. In: Mary Snell-Hornby, Hans G. Hönig Paul Kussmaul, Peter A. Schmitt (Hrsg.), *Handbuch Translation*. Tübingen, Stauffenburg Verlag , S. 350-354
- Nord Christiane (in Vorbereitung). „Making the source text grow: a plea against ‚loss' in translation", in Claudia Buffagni, Beatrice Garzelli, Serenella Zanotti (Hrsg.), *The Translator as Author. New Perspectives on literary translation*, Berlin-New York , Lit-Verlag – (Akten der Internationalen Tagung "The Translator as Author / Il traduttore come autore", die an der Universität für Ausländer in Siena vom 28.-29. Mai 2009 stattgefunden hat)
- *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen Bosnien-Herzegowina Makedonien und Serbien* (in Vorbereitung)
- *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Belarus* (in Vorbereitung und derzeit in der Erprobung, Veröffentlichung mit russischer und belarussischer Übersetzung, April 2010)
- Schafroth Elmar (Hrsg.): (2006), *Lingua e mass media in Italia. Dati, analisi, suggerimenti didattici*, Bonn, Romanistischer Verlag

Aus der Praxis mit dem neuen SDU-Lehrwerk: Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben

Karmelka Barić, Elena Cickovska

Mit Deutsch studieren - arbeiten - leben, Band 1 Niveau A2-B1, wendet sich an Universitätsstudenten aller Fächer und ist aus der Zusammenarbeit von Dozentinnen und Dozenten aus Bosnien-Herzegowina, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien entstanden, die das Lehrwerk zusammen konzipiert, geschrieben und mit ihren Studenten erprobt haben.

Mit Deutsch studieren - arbeiten - leben, Band 1 Niveau A2-B1, bietet die deutsche Sprache nicht als isolierten Lehrstoff, sondern eingebettet in den realen landeskundlichen Hintergrund deutschsprachiger und europäischer Regionen. Darüber hinaus ist das Lehrwerk so angelegt, dass es den Studierenden beim Erlernen der Zielsprache auch soziale und methodische Qualifikationen vermittelt, die für das Studium und die spätere Berufstätigkeit im Sinne eines lebenslangen Lernens unentbehrlich sind. Die vier Einheiten, die unabhängig voneinander bearbeitet werden können, bestehen aus verschiedenen Kapiteln:

I *WEGE ZUM BERUF*

1. *Studienzeit – eine glückliche Zeit*
2. *Wohnen und leben*
3. *Studium, und wie geht es weiter?*

II *ZUSAMMENWACHSEN ÜBER DIE GRENZEN*

1. *Sprachenlernen – eine Brücke zur Welt*
2. *Wege zueinander*
3. *Treffpunkt Erasmus*

III *MEHR LEBENSQUALITÄT DURCH NACHHALTIGKEIT*

1. *Klima- und Naturkatastrophen – Ursachen*?
2. *Erneuerbare Energien - eine Hoffnung für die Zukunft*
3. *Mit Bioprodukten gesünder leben*
4. *Reisen mit Respekt*

IV ICH KANN PRÄSENTIEREN (vier Handlungsfelder)

1. *Materialien sammeln*
2. *Materialien sichten, strukturieren und einen eigenen Text verfassen*
3. *Visualisieren*
4. *Präsentieren*.

Im *Vorspann* werden die Studierenden mit der besonderen Arbeitsweise des Lehrwerks bekannt gemacht, also

– mit dem Lernkonzept der verschiedenen ineinander greifenden Kompetenzen, die sich in, durch und mit der Sprache entwickeln und die das Wissen und Können in der Fremdsprache für Studium, Beruf und Leben betreffen,

– mit der Art und Weise, wie Sprache entdeckt und in ihrem Handeln beobachtet wird (z.B. durch das S-O-S-Konzept: Sammeln-Ordnen-Systematisieren),
– mit der Art und Weise, wie Sprache langsam aufgebaut wird (z.B. durch *Lernhilfen* und durch dauernde Bewusstmachung – durch Piktogramme auf dem Rand – der durchgeführten sprachlichen Aktivitäten, also davon, *wie was wozu* gemacht wird),
– mit der Verantwortung, die sie für ihren Lernweg übernehmen, indem sie ihr Wissen und Können autonom entwickeln (z.B. durch die Kontrolle der Lösungen zu den durchgeführten Aufgaben, durch Lösung von gesteuerten Suchaufgaben im Internet, oder durch zusätzliche Aufgaben, die sie vom Dozenten erhalten, wenn im Lehrbuch angegeben ist, dass sie vorhanden sind).

Mit Deutsch studieren - arbeiten – leben, Band 1 Niveau A2-B1, orientiert sich an den Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache, die in den einzelnen Ländern für den studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen erarbeitet worden oder in Vorbereitung sind (demnächst erhältlich bei den jeweiligen Goethe-Instituten).

Sie entstanden auf der Grundlage des ersten polnisch-tschechischen-slowakischen Rahmencurriculums (1999/2000 - Neufassung 2006) in den folgenden Ländern: Ukraine (2006), Kroatien (2008, als Buch erschienen), Makedonien (2009), Belarus (2009), während sie in Bosnien-Herzegowina, Italien und Serbien z.Z. noch bearbeitet und entwickelt werden.



Diese Curricula sind eine für den Unterricht an Universitäten entwickelte Anwendung des ***im Auftrag des Europarates*** erstellten Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR).
Durch die Anbindung an die Niveau-Stufen und die Kannbeschreibungen des GeR wird gewährleistet, dass jederzeit bei den Studierenden sprachliche Zielniveaus, inhaltliche Anforderungen und methodisch-soziales Können international vergleichbar sind.

Dementsprechend stehen in **Mit Deutsch studieren - arbeiten – leben, Band 1 Niveau A2-B1**:

- vor jeder Einheit und jedem Kapitel *Kann-beschreibungen,* die nach dem Referenzrahmen und nach „Profile deutsch“ gezielt für Universitäts-studenten als spezielle Adressatengruppe erarbeitet wurden, bzw. übernommen wurden,

- am Ende der Kapitel eine *Selbstevaluation*, wo die Studenten durch die Durchführung von Übungen und die entsprechende Kontrolle in den Lösungen autonom überprüfen können, was sie nun können.



Mit Deutsch studieren - arbeiten – leben, Band 1 Niveau A2-B1, ist somit die Umsetzung in die Praxis der in den Rahmencurricula enthaltenen Grundlagen und Prinzipien, sowie das Ergebnis eines fast zwanzigjährigen Forschungsweges, der am Goethe-Institut Warschau aus dem Dialog zwischen Dorothea Lévy-Hillerich und den Lektoren entstand, die sich plötzlich nach dem Fall der Mauer vor der Aufgabe befanden, ihre Studenten auf das Leben und Handeln auf einem internationalen europäischen Parkett vorzubereiten. Dieser Forschungsweg hat zur Anerkennung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts (SDU) als autonomes Forschungsgebiet geführt, das zum ersten Mal durch unsere Sektion A2, in der wir jetzt das Lehrbuch vorstellen, ins Rampenlicht tritt.
Auf die Entwicklung dieses Forschungsweges und des gesamten Hochschulprojektes können wir im vorliegenden Kontext nicht weiter eingehen, doch wird er in einem Sammelband dokumentiert, wo im SDU tätige Kollegen aus 17 Ländern zu Wor-

te kommen: *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung* (Hg.: Silvia Serena, Dorothea Lévy-Hillerich, Verlag Aracne Rom, 2009, ISBN 978-88-548-2608-3, erhältlich bei adrianasil-via.serena@fastwebnet.it).

Durch den darin aufgezeigten Weg wird deutlich, dass **Mit Deutsch studieren - arbeiten - leben, Band 1 Niveau A2-B1,** keineswegs eine isolierte Erscheinung ist, sondern in einen langjährigen über viele Länder in Europa sich erstreckenden Prozess eingebettet ist, hinter dem eine ganze Philosophie steht, die das Ernstnehmen der Studierenden als Grundlage hat (u.A. auch durch binnendifferenzierende Aufgaben), und durch einen holistischen pädagogischen Ansatz auf die Entwicklung der Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit abzielt (das zeigt sich z.B. auch in auf den ersten Blick seltsam anmutenden Dingen, wie die Entscheidung, schwarz-weiß zu drucken, um der fehlenden Anregung der Phantasie und der Reizüberflutung gegenzusteuern, der die Jugendlichen heutzutage fast pausenlos ausgesetzt sind).

Mit Deutsch studieren - arbeiten - leben Band 1 Niveau A2-B1 ist der erste Band eines Lehrwerks, das vorläufig aus zwei Bänden besteht:

Band 1: Ausgangsniveau A2, Zielniveau B1

Band 2: Ausgangsniveau B2, Zielniveau C1 (in einer ersten Fassung 2004 beim Fraus-Verlag in Tschechien erschienen, im Moment vergriffen, Neuausgabe für 2010 geplant)

wobei aber noch ein Band Null für Null-Anfänger bzw. falsche Anfänger geplant ist, die in ganz Europa immer häufiger fester Bestandteil gemischter Adressaten-gruppen sind.

Bestandteile des Lehrwerks sind:

- das Lehrbuch
- eine im Lehrbuch eingelegte CD-ROM mit
  - Hörtexten und Transkriptionen
  - Stationen zum Wortschatz
  - Kopiervorlagen
  - Lern- und Arbeitsmethoden
  - Lösungen
  - Wortlisten in: *Albanisch - Arabisch - Bulgarisch - Englisch - Französisch - Italienisch - Japanisch - Kroatisch - Litauisch - Makedonisch - Polnisch - Rumänisch - Russisch - Serbisch - Slowakisch - Slowenisch - Spanisch - Tschechisch – Ungarisch*
- eine Lernplattform mit Aufgaben zu jeder Einheit
- ein Lehrerhandbuch auf CD-ROM mit Kopiervorlagen, Zusatzaufgaben zur Binnendifferenzierung und Lernfortschritt-Tests.



Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht A2/B1. Dorothea Lévy-Hillerich, Silvia Serena, Karmelka Barić, Elena Cickovska (Hg.) Verlag: Arcipelago Edizioni, 2009. ISBN 978-88-7695-410-8. Preis: 20,00 Euro

Erhältlich bei:

Verlag: Arcipelago Edizioni, Via Carlo d'Adda 21, 20143 Milano, Italien, luciano.duo@fastwebnet.it, ld@arcipelagoedizioni.com, info@arcipelagoedizioni.com

Silvia Serena, Via Paravicini 28, I-21100 Varese
SKYPE: silviaserena, Tel/Fax+39-0332-238095
adrianasilvia.serena@fastwebnet.it

DaF an der „Transilvania"-Universität in Kronstadt

Ioana Andrea Diaconu, „Transilvania"-Universität, Brasov (Kronstadt), Rumänien

1. Einleitung

Die verschiedenen Fakultäten der Transilvania-Universität in Brasov – Jura, Wirtschaftswissenschaften, Informatik oder technische Fakultäten wie Mechanik, Elektrotechnik, Automotive usw. – haben schon vor der Einleitung des sog. Bologna-Prozesses auch Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel der Vermittlung von Fachsprachenkenntnissen aus den verschiedensten Bereichen angeboten. Der vorliegende Beitrag nimmt Bezug auf eine Präsentation des SDU an der Transilvania-Universität vor dem Bologna-Prozess und in der Gegenwart, mit Hinblick auf die durch den Bologna-Prozess eingeleiteten Veränderungen bezüglich der Rolle und der Zielsetzung des studienbegleitenden Fremdsprachen-unterrichts und unter Beachtung der externen Einflüsse des sich radikal verändernden Arbeitsmarktes.

Zu den Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf den SDU zählt auch die Erstellung des rumänischen Rahmen-curriculums für den SDU für die Niveaustufe A2, das vorerst im Unterricht seiner Autoren die ersten Wirkungen zeigt.

Ein anderer Schwerpunkt des Beitrags ist, am Beispiel des DaF Unterrichts an der Philologiefakultät die Rolle der curricularen Grundlagen für den SDU in der Unterrichts-gestaltung zu klären.

2. Indirekte Einflüsse auf den SDU

Der bedeutendste externe Umstand, der den SDU beeinflusst, ist der Arbeitsmarkt. In den neunziger Jahren wurde Deutsch, außer von Deutschlehrern an den Schulen, vor allem in Außenhandelsfirmen eingesetzt, mit dem Schwerpunkt der Sprachverwendung im Bereich des rezeptiv-produktiven schriftlichen Ausdrucks, im Zusammenhang mit Textsorten wie Handelsbriefe oder Produktbeschreibungen und Montage- bzw. Anwendungsanleitungen. Der Bereich der mündlichen Interaktion, der auch vor allem in solchen Organisationen anzutreffen war, beschränkte sich auf Dolmetschen von Verhandlungen, was aber meistens über die englische Sprache stattfand, oder im Bereich Tourismus, vonseiten der Reiseleitern oder des Empfangpersonals in Hotels.

Angefangen mit den Jahren 2000-2003 erlebt der Arbeitsmarkt eine deutliche Umwandlung, die sich auch im Einsatz der deutschen Sprache widerspiegelt. Niederlassungen deutscher Firmen (Produktionsbetriebe im Bereich Automotive, Metallkonstruktionen, Holzverarbeitung oder Handelsketten und mit ihnen

Beratungsbüros und Anwaltskanzleien) fassen Fuß in der Region und mit ihnen zahlreiche aus Deutschland stammende Expats. Die Interaktion mit deutschen Partnern findet sowohl auf formeller Ebene, im Verlauf gemeinsamer Projekte und Trainings, als auch auf informeller Ebene während der Sozialisierung mit den deutschen Kollegen statt. Die Produktion im Bereich schriftlichen Ausdruck ist meistens in Übersetzungsbüros konzentriert und wird von professionellen Übersetzern durchgeführt.

3. SDU / FSU in den 90er Jahren

In der 90er Jahren lag der Schwerpunkt auf Fachsprachenunterricht und die Diskussion drehte sich um die Erstellung von Lehrmaterialien, die zu einem auf schriftliche Produktion ausgerichteten Spracherwerb führen sollte. Ausgangspunkt dieser Diskussionen bildeten an der Transilvania-Universität, einerseits unter anderem, auch Bernd Spillners Über-legungen[16] zu den kommunikativen Parametern der Fachsprachen, die

- die Kommunikationsart (geschrieben, gesprochen), der Kommunikationsort, (öffentlich - institutionalisiert; informell - privat) und
- die Kommunikationspartner: Die Kommunikation kann geschehen, wie folgt:

[16] Spillner, Bernd: *Fachtext und Fachstil*, in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, München: Hueber Verlag 1986, S. 83-97.

- Fachintern (das heißt es handelt sich um die Kommunikation zwischen Fachleuten desselben Faches),
- Interdisziplinär (damit wird die Kommunikation zwischen Fachleuten verschiedener Fächer gemeint), oder
- Fachextern (damit wird die Kommunikation zwischen Fachleuten und Nichtfachleuten gemeint, von denen aus man den Sozialisierungsgrad und somit die Verbreitung einer Fachsprache bestimmen kann).

Die Diskussionen erfolgen auch unter Beachtung der Motivation der Studierenden für den Spracherwerb: ablegen einer Sprachprüfung für den Zweck der Erleichterung der Jobsuche im Allgemeinen oder Spracherwerb für die Fortsetzung des Studiums in Deutschland.

Die oben aufgeführten Punkte, aber auch die Tatsache, dass der Fremdsprachenunterricht in den ersten vier Semestern stattfand, also bevor den Studierenden die fachspezifischen Inhalte vermittelt wurden, und auch die Erfahrungen bis dahin brachten zur Einsicht der Notwendigkeit eines auf allgemeine Fachsprache ausgerichteten Unterrichts, sowie der Einsicht der Notwendigkeit einer Ergänzung der Ausbildung der Fertigkeit „schriftlicher Ausdruc“ mit den Fertigkeiten „mündlicher Ausdruck“ bzw. „Hörverstehen“. Als Grund-voraussetzung für den Einstieg in

den FSU wurden Sprachkenntnisse auf Niveau ZDaF angenommen.

Derartige Überlegungen haben zur Erstellung des *Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Deutschunterricht an rumänischen Universitäten*[17], für die Mittelstufe geführt.

Zum Zeitpunkt der Einleitung des Bologna-Prozesses wurde an der Transilvania-Universität DaF-Unterricht an folgenden Fakultäten angeboten: Maschinenbau, Ingenieurswissenschaften, Werkstoffkunde und -technik, Elektrotechnik und Elektronik, Forstwirtschaft, Holzverarbeitungsindustrie, Bauingenieurwesen, Mathematik und Informatik, Wirtschafts-wissenschaften, Rechts- und Sozialwissenschaften, Philologie, Medizin, Musik, Psychologie und Erziehungs-wissenschaften, Sportfakultät. Im Durchschnitt waren es die ersten vier Semester (14 Wochen pro Semester/2 Stunden pro Woche), also insgesamt 112 Stunden Fremd- bzw. Fachsprachenunterricht. Den Studierenden des *Studienganges in deutscher Sprache* der Fakultät für Mathematik und Informatik und den Studierenden von den Fachrichtungen *Internationale Transaktionen, Marketing, Management* und *Tourismus* der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften wurde Fremdsprachenunterricht über die ganze Studiendauer (8 Semester) angeboten, es kam in diesen Fällen zu 224 Stunden

[17] Hg. Becker, Tanja: *Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht an rumänischen Universitäten*, Temeswar: Editura Mirton 2004.

DaF. Unterricht an der Mathematikfakultät und DaF/Fremdsprachenunterricht an der Wirtschaftsfakultät.

4. SDU ab 2006

Laut Bologna-Prozess sollen während des Studiums nicht nur fachliches Wissen, sondern auch sogenannte „Schlüsselqualifikationen“ vermittelt werden, die das Fachstudium ergänzen sollen. Mit Schlüsselqualifikationen werden handlungsrelevante, fachübergreifende „Kompetenzen“ gemeint (zum Beispiel Denken in Zusammenhängen oder Problemlösungsfähigkeit[18]), die für das zukünftige Berufs-leben notwendig sind. Zu den wichtigsten Schlüssel-kompetenzen zählen allgemeines Basiswissen **(**Allgemein-bildung, EDV-Kenntnisse, Fremdsprachen) Kommunikations-kompetenz (Präsentationstechniken, schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, zielorientierte Kommunikation) Sozialkompetenz **(**Konflikt- und Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Kundenorientierung und Einfühlungsvermögen) Persönlichkeitskompetenz **(**Arbeitsorganisation, Führungskompetenz) Berufsfeldorientierung **(**Verzahnung von Theorie und Praxis) Informationskompetenz**.**

Fremdsprachenkenntnisse gehören einerseits zu den Schlüsselkompetenzen, andererseits nimmt sich zumindest der SDU vor, auch zur Vermittlung der oben aufgeführten Schlüsselkompetenzen beizutragen. Somit steht nicht mehr, wie Anfang der

[18] vgl. Universität Würzburg: *Bologna-Prozess*, *http://www.uni-wuerzburg.de/index.php?id=9848*, Juni 2009.

90er Jahre die Vermittlung der Fachsprachenkenntnissen an sich im Vordergrund, *sondern die Vermittlung der Grundlagen zu aktiven und rezeptiven ausbaufähigen Sprachkenntnissen, die die Voraussetzung für den Gebrauch der Sprache im wissenschaftlichen und beruflichen Kontext bilden, und somit den Zugang zu Fachtexten aller Art innerhalb und außerhalb des Studiums ermöglichen*[19]*.* Mit dieser Thematik setzt man sich in Rumänien seit dem Jahr 2004 auseinander, ein Rahmencurriculum (Niveaustufe A2) für den SDU am rumänischen Universitäten ist in Arbeit.

Dadurch, dass der Bologna-Prozess eine Stärkung der Sprachausbildung an Hochschulen erfordert, wurde in der ersten Reformphase an der „Transilvania-Universität, trotz erheblicher Reduzierung der Unterrichtsstunden und der Veranstaltungen keine Verringerung der Anzahl der Fremdsprachenunterrichtstunden, so wie uns der Überblick über die Stundenzahl an den Verschiedenen Fakultäten aus dem Studienjahr 2006-2007 zeigt:

- 1. Semester: 1 Stunde Vorlesung, Stunde Seminar wöchentlich, 14 Wochen; (28 Std.)
- 2. Semester: 2 Stunden Seminar wöchentlich, 14 Wochen (28 Std.)

[19] Serena, Adriana Silvia: *Berufs- und Fachorientierung im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: ein Rahmencurriculum zwischen Rückblick und Ausblick*, http://www.dswi.org/documents/Serena.pdf 2009.

- 3. Semester: 1 Stunde Vorlesung, 1 Stunde Seminar wöchentlich, 14 Wochen; (28 Std.)
- 4. Semester: 2 Stunden Seminar wöchentlich, 14 Wochen. (28 Std.)

INSGESAMT 112 Stunden

- Fakultät für Mathematik und Informatik, Studiengang in Deutsch: 4 Wochenstunden pro Semester, alle 6 Semester. Insgesamt: 168 Stunden
- Wirtschaftsfakultät: Internationale Transaktionen und Tourismus: 2 Stunden pro Woche, 6 Semester 168 Stunden; Finanzen/Banken: 2 Std. pro Sem. 5 Sem. 140 Std.; Buchhaltung: 2 Std. pro Sem., 4 Sem. 112 Stunden;
- Abteilung für moderne angewandte Sprachen, 2 Stunden pro Semester, 6 Semester . 164 Stunden.

Die Befürchtung, die auch in anderen Ländern aus-gesprochen wurde, dass aus finanziellen Gründen der Fremdsprachenunterricht an Universitäten abgebaut werden würde, gekürzt oder auf eine Sprache reduziert werden würde, droht ab dem Studienjahr 2008-2009 auch an rumänischen Universitäten wahr zu werden. Das verdeutlicht folgender Überblick über die für den Fremdsprachenunterricht zugeteilte Stundenzahl:

- an jeder Fakultät 4 Semester, je 14 Stunden pro Semester, also insgesamt 56 Stunden während der ganzen Studiendauer.

- Die Fakultät für Mathematik und Informatik, Studiengang in Deutsch bietet keinen DaF. Unterricht mehr an, sondern das Fach „Kommunikation“ in Deutsch im 1. 3. und 5. Semester je 3 Wochenstunden. Voraussichtlich werden einige Fakultäten im Studienjahr 2009-2010 den FSU auf eine Sprache reduzieren.

5. Perspektiven

Es stellt sich nun die Frage nach den Ergebnissen, die man nach einem Unterrichtsmodul von 56 Stunden erreichen könnte. Die geringe Stundenzahl bietet keinen zeitlichen Rahmen für einen auf Progression ausgerichteten Unterricht. Somit sollte sich der Unterricht ansatzweise auf die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, wie zum Beispiel die Ausbaufähigkeit der Sprachkenntnisse, auf Kommunikationskompetenz und auf Methodenkompetenz konzentrieren, um durch die Förderung der Lernerautonomie eigenständiges Lernen zu ermöglichen.

Meines Erachtens sind dafür die Lehrwerke *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben,*[20] Hg. Dorothea Levy-Hillerich, Silvia Serena, Karmelka Bric, Elena Cickovska für die Niveaustufe A2 und *Mit Deutsch in Europa*,[21] Hg. Dorothea Levy-Hillerich und Renata Karajewska Markiewicz für die Niveaustufen B2/C1 optimal geeignet, da sie auf verschiedene Lernertypen ausgerichtet

[20] Hg. Levy-Hillerich, Dorothea; Serena, Silvia; Bric, Karmelka, Cickovska, Elena: *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben,* Milano: Arcipelago Edizioni 2009.

[21] Hg. Levy-Hillerich, Dorothea; Karajewska Markiewicz, Renata: *Mit Deutsch in Europa*, Plzen: Fraus 2004 (vergriffen. Neuausgabe ist be. Arcipelago Edizioni, Mailand, für 2010 geplant.

sind. Die auf-geführten Lehrwerke behandeln Themen aus unter-schiedlichen Bereichen wie zum Beispiel Auslandstudium, Sprachen lernen, erneuerbare Energien, Einüben von Präsentationstechniken, Europäische Integration oder den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und nur die einzelnen Einheiten sind auf Progression aufgebaut, so dass sie durch die optimal strukturierten Unterrichtsmaterialien je nach Fakultät, Interesse und Bedürfnisse der Studierenden sinnvoll in einem Kurs von 56 Stunden eingesetzt werden können.

6. SDU an der Philologiefakultät

Die Begriffe SDU und Philologiefakultät scheinen auf dem ersten Blick gegensätzlich zu sein, an einer Philologiefakultät wird kein studienbegleitender Sprachunterricht erwartet. An der Philologiefakultät in Kronstadt wird in der Abteilung für *Moderne angewandte Fremdsprachen* auch das Erlernen einer Drittsprache angeboten, die nicht als Arbeitssprache in der Übersetzertätigkeit eingesetzt werden soll. Mittlerweile ist diese Abteilung der Philologiefakultät die einzige an der Transilvania-Universität, die Fremdsprachenunterricht für die gesamte BA-Studiendauer anbietet. Der Unterricht findet wöchentlich (2 Wochenstunden) über alle 6 Semester statt, es sind insgesamt 164 Stunden Fremdsprachenunterricht. Die Studenten an der Philologiefakultät sind dadurch, dass sie schon Methodenkompetenz im

Fremdsprachenlernen besitzen, in einer begünstigten Situation, die ihnen ermöglicht, eine neue Fremdsprache leichter und schneller zu lernen. So kann zum Beispiel der SDU auf den Ausbau der Methodenkompetenz verzichten und sich auf andere Schwerpunkte konzentrieren. Der SDU steht bezüglich der Vermittlung der fachübergreifenden und fachbezogenen Schlüsselkompetenzen in Wechselwirkung mit den Inhalten der „philologischen“ Fächer (z.Bsp. Gegenwartsprache, Übersetzungswissenschaft aber vor allem Kommunikations-techniken) und hat im Laufe der Zeit zu unerwarteten Erfolgen geführt (in manchen Fällen das Beenden der Niveaustufe A2 in den 164 Stunden).

Meistens wird mit einer Kombination von Materialien aus unterschiedlichen Lehrwerken gearbeitet, die hoffentlich ab diesem Semester im oben erwähnten Lehrwerk *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* eine Erfolg versprechende Ergänzung finden werden.

Bibliographie

Hg. Becker, Tanja: *Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht an rumänischen Universitäten*, Temeswar: Editura Mirton 2004.

Hg. Lévy-Hillerich, Dorothea; Krajewska-Markiewicz, Renata:

Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Italien, Polen, Tschechien und der Slowakei, Neufassung, Krakau: Goethe-Institut 2006. http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf)

Hg. Levy-Hillerich, Dorothea; Serena, Silvia; Baric, Karmelka, Cickovska, Elena: *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben*, Milano: Arcipelago Edizioni 2009. ISBN 978-88-76995-410-8

Hg. Dorothea Levy-Hillerich und Renata Karajewska Markiewicz *Mit Deutsch in Europa*, *studieren, arbeiten, leben*, Plzen: Fraus 2004.

Lehrpläne der Transilvania-Universität, Studienjahre 199-2000; 2003-2004; 2006-2007; 2008-2009; Unveröffentlicht

Serena, Adriana Silvia: *Berufs- und Fachorientierung im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: ein Rahmencurriculum zwischen Rückblick und Ausblick*, http://www.dswi.org/documents/Serena.pdf 2009.

Spillner, Bernd: *Fachtext und Fachstil*, in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, München: Hueber Verlag 1986, S. 83-97

Universität Würzburg: *Bologna-Prozess, http://www.uni-wuerzburg.de/index.php?id=9848*, Juni 2009.

Studienbegleitender Deutsch Unterricht in der modernen Sprachenbildungspolitik im Norden Russlands

Dr. Maria Drushinina, Pomoren Universität, Archangelsk, Russland drushinina@pomorsu.ru

Liebe Kollegen und Kolleginnen! Liebe Sprachfreunde!

Zu den Hauptzielen meines Vortrags gehören zwei Ideen: den Begriff “Sprachenbildungspolitik” zu erläutern und die wesentlichen Merkmale dieser Erscheinung an den praktischen Beispielen zu zeigen. (Bild 1)[22]

Die beiden Begriffe Sprachenpolitik und Bildungspolitik treffen sich und funktionieren in der konkreten alltäglichen Praxis zusammen, z. B. im SDU. Die Sprachenbildungspolitik wirkt auf den täglichen Unterricht, die pädagogische Praxis und die Reflexion der Lehrkräfte stark ein. Unter dem Einfluss der Sprachenbildungspolitik entstehen immer wieder drei ewige didaktische Hauptfragen: Wer? Was? Wie? Man muss dabei auch auf die weiteren Fragen antworten: Wozu? Warum? Wohin? Wann? etc. (Bild 2)

Auf der europäischen und staatlichen Ebene werden die genannten Politikformen meistens getrennt betrachtet, sie sind aber verbunden. Das könnte man am Beispiel des “Gemeinsa-

[22] Die Nummerierung der Bilder bezieht sich auf die PPT-Präsentation, die unter SEK A2 PUBL.4.11b Maria Drushinina RUSSLAND.pdf zu finden ist´.

men europäischen Referenzrahmens für Sprachen" leicht beweisen. Auf der Ebene der Universität oder der Schule ist es unmöglich die Sprachen- und Bildungspolitik voneinander zu trennen, deswegen lohnt es sich, den Begriff *Sprachenbildungspolitik* zu gebrauchen. Vor 10 Jahren habe ich den Begriff *Sprachbildungspolitik* in den wissenschaftlichen Kreisen verbreitet. In den letzten 5 Jahren gebrauche ich den Begriff "*Sprachenbildungspolitik*". Dadurch unterstreiche ich die Wichtigkeit, Schönheit und Rolle verschiedener Sprachen und Kulturen. Außerdem passt dieser Begriff zum Konzept der Mehrsprachigkeit besser als Begriff "*Sprachbildungspolitik*". (Bild 3)

Was sollten wir eigentlich unter dem Begriff "*Sprachenbildungspolitik*" verstehen?

- Erstens, einen zielorientierten, auf die Qualität des SDUs orientierten Prozess;
- zweitens, gemeinsame Arbeit, und den ununterbrochenen Dialog der Fachleute der ganzen Universität, nicht nur der DaF-Fachleute;
- drittens, alle Arbeitsformen, die die Sprachen-ausbildung, vor allem im SDU, der mit dem Beruf integriert ist, verbessern. (Bild 4)

Die Politik entsteht dort, wo es Probleme und Widersprüche gibt. An den Universitäten, wie Sie auf dem Bild 5 meiner Präsentation sehen, haben wir viele davon. Deswegen brauchen wir immer eine deutliche, entschiedene und klare politische Richtlinie, die von allen Lehrkräften und Studierenden der ganzen Universität verstanden und anerkannt wird. (Bild 5)

Um die konzeptuellen Ideen der Sprachenbildungspolitik zu verwirklichen, braucht man natürlich konkrete Parameter. Die wichtigsten sind: Ziele, Prinzipien, Aufgaben, Inhalt, Maßnahmen, Effektivität, Qualitätsevaluation und andere. Außerdem gibt es an jeder Universität pädagogische Ressourcen, die man studieren, analysieren und zielorientiert benutzen sollte.

(Bild 6)

Um die Sprachenbildungspolitik zu entwickeln, sollte man die Sprachensituation analysieren und aktualisieren. Die soziologische Untersuchung, die wir im Norden Russlands durchgeführt haben, hat Folgendes gezeigt: (Bild 7)

1. Deutsch ist durch Norwegisch auf den dritten Platz verdrängt.
2. Die Zahl der Deutschstudierenden an den Universitäten und in den Schulen ist zurückgegangen, z.B. belief sich im Jahre 2004 die Zahl der Deutschstudierenden (Direktstudenten an 15 Fakultäten) an der Pomoren-Universität auf 500, während die Zahl 2009 auf 250 gesunken ist.
3. An den zahlreichen Sprachkursen studiert man Englisch, Norwegisch, Italienisch, Chinesisch. Leider will fast niemand Deutsch studieren.

4. Die meisten Deutschlehrer müssen Englisch unterrichten oder arbeiten nicht den vollen Tag.
5. Nur in 3 Gymnasien unserer Stadt lernt man DaF.
6. An den Universitäten studieren nur Fremdsprachenlehrer DaF, an der Pomoren-Universität sind das zirka 200 Studenten.

Wie lässt sich diese für die deutsche Sprache so ungünstige Situation erklären?

Die negativen Tendenzen beginnen in den Schulen: Die Eltern wollen, dass ihre Kinder Englisch lernen. Die Erlernung einer zweiten Fremdsprache wird sowohl in den Schulen als auch an den Universitäten meistens nicht finanziert. Es sei bemerkt, dass die meisten Schüler und Studenten die zweite Fremdsprache, darunter auch Deutsch, kostenfrei studieren wollen.

Was können wir tun? Vor allem betrachten wir die Sprachenbildungspolitik als Instrument der Arbeit für die Förderung verschiedener Sprachen und für die Reflexion der Lehrkräfte. Wir überlegen zusammen, organisieren den Erfahrungsaustausch, planen, geben konzeptuell innovative mehrsprachige Lehrwerke heraus, verbreiten die sprachlichen und kulturellen Werte an der Universität und in der Region. (Bild 8)

Folgende Aktivitäten werden in Archangelsker Region und im Norden Russlands regelmäßig unternommen:

- wir pflegen relativ neue, bei uns immer mehrsprachig organisierte Traditionen: den internationalen Tag der deutschen Sprache (am zweiten Samstag im September) und den internationalen Tag der Muttersprache (am 12. Februar);
- wir organisieren die Treffen mit den VDS-Mitgliedern, den Deutschen, die unsere Stadt besuchen;
- Die Studenten führen in den Schulen Veranstaltungen auf Deutsch durch;
- Einige Lehrwerke wie z.B „*Kultur im Norden*“; „*die Geschichte der Russlanddeutschen in Archangelsk*“ sind aktualisiert und herausgegeben worden und werden verbreitet;
- Viele Artikel und Beiträge über die Rolle der Sprachenbildungspolitik, der Mehrsprachigkeit und der deutschen Sprache sind veröffentlicht worden und werden weiterhin veröffentlicht;
- Die Zeitung „Sprachnachrichten“ vom Verein Deutsche Sprache wird in der Region verbreitet und mit Deutschstudierenden im SDU gelesen. (Bild 9)

Eigentlich gibt es viele Ideen, die ich zielorientiert als konzeptuelle Ideen der Sprachenbildungspolitik in der konkreten Praxis im SDU entwickelt und realisiert habe. Man sollte zuerst die passenden Konzeptworte finden, aktualisieren, didaktisieren, attraktiv ausdrücken und im konkreten Sprachkurs, an der konkreten Fakultät, im konkreten Fachbereich realisieren. Das Wich-

tigste bleibt dabei die Hauptidee der Sprachenbildungspolitik – zusammen mit dem Rektorat, Dekanat, Fachlehrkräften verschiedener Fachbereiche zu arbeiten und die Kooperation aller Lehrkräfte und Fachleute mit dem Ziel der Kultur- und Sprachenwerteverbreitung zu fördern. (Bild 10)

Als ein großer internationaler Erfolg wurde in Russland und im Ausland das Konzept des mehrsprachigen Lehrwerkes „*Kultur im Norden*“ eingeschätzt. Wir haben an der Buchmesse in Frankfurt am Main das Ehrendiplom, den Ehrenpreis bekommen, und wir haben am Forum auf der IDT in Graz teilgenommen. (Bild 11)

Auf den nächsten Bildern sind Auszüge aus diesem Lehrwerk vorgestellt. Die Idee besteht aus 2 Schlüsselwörtern – Mehrsprachigkeit und Regionalkunde. Wir erzählen z.B. von der Ururenkelin von Puschkin, die in Archangelsk wohnte, von der Geschichte der Stadt Archangelsk usw. Das Konzept ist deutlich didaktisiert. Der Text hat Vor-, Zwischen- und Nachtextaufgaben. Alle regionalen Materialien über die Kultur im Norden werden in Russisch, Englisch, Deutsch, Französisch und Norwegisch vorgestellt. (Bild 12)

Jeder Teil stellt kulturelle Werte vom Norden Russlands vor. Einer der von mir geschriebenen Texte berichtet über das russische Dorf. Ich habe zuerst alle Materialien mit den Deutschen, die Russisch studieren, und mit den Studenten, die Deutsch

studieren, im Unterricht erprobt, korrigiert und in der zweiten Ausgabe dieses Lehrwerkes vorgestellt. (Bild 13)

Die Ausarbeitung und Herausgabe solcher Lehrwerke ist eines der Sprachenbildungspolitikziele, eine konkrete SDU-Förderungsform und SDU-Leistung. Konkreter können Sie über die Sprachenbildungspolitik in meinen Monographien und zahlreichen Beiträgen lesen, die auf Russisch und Deutsch herausgegeben sind.

Danke schön für Ihre Aufmerksamkeit. (Bild 14)

Aktuelle und didaktisierte Unterrichtsmaterialien, Rücksicht auf Lernerbedürfnisse im Hochschulbereich und Lernprogression: Geht das?

Christoph Hofrichter u.a.


IDT 2009, Sektion D2: **Aktuelle und didaktisierte Unterrichtsmaterialien** FH JOANNEUM

Aktuelle und didaktisierte DaF-Unterrichtsmaterialien, die die Lernbedürfnisse von Studierenden im Hochschulbereich berücksichtigen, sind die Grundlage für eine optimale Lernprogression.

Im Sommer 2007 hat deshalb das Deutsch als Fremdsprache-Team der FH JOANNEUM, University of Applied Sciences in Graz, Österreich, eigene Unterrichtsmaterialien für alle Deutschkurse entwickelt. Ausnahme bilden nur die zwei Grundstufenkurse 1 und 2, in denen mit einem Lehrbuch gearbeitet wird. Die Erstellung der Materialien stellt einen wichtigen Schritt in der Qualitätssicherung und -steigerung von Deutschkursen an Bildungseinrichtungen dar.

Die neuen Unterrichtsmaterialien unterscheiden sich in vielen Punkten von herkömmlichen Kursbüchern: Sie sind speziell auf die Kurslänge (30 Stunden, 2 Semesterwochenstunden) und die Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens abgestimmt. Außerdem sind die Einheiten so gestaltet, dass ein motiviertes Lernen möglich ist: Dies beinhaltet die Gestaltung, den Aufbau und die Themen der Einheiten. Interkulturelle und landeskundliche Themen wurden dabei ebenso berücksichtigt. Die Unterrichtsmaterialien in Form eines gelochten Blocks wurden sowohl für die Basiskurse (Grundstufe 3 bis 4 (A2), Mittelstufe 1 bis 4 (B1, B2), Oberstufe 1 und 2 (C1)) sowie für die Kompetenzkurse „Leseverstehen und Schreibtraining" sowie „Hörverstehen und Sprechtraining" für die Niveaus A2, B1-B2, C1 erstellt. Zusätzlich ist in Kooperation mit der Karl-Franzens-Universität Graz eine Landes- und Kulturkunde-Materialsammlung in Planung.

Die neuen Unterrichtsmaterialien sind seit dem Studienjahr 2007/08 im Einsatz, wurden nach einer Evaluierungsphase optimiert und im Eigenverlag gedruckt.

Beispiel: Hörverstehen und Sprechtraining C1

christoph.hofrichter@fh-joanneum.at



AutorInnen: *Christoph Hofrichter, Claudia Biernatzki, Krista Fuchs, Veronika Reiter, Johanna Frank-Stabinger* |
Kontakt, Information: *FH JOANNEUM - University of Applied Sciences, Internationale Beziehungen / DaF, Graz, Österreich* | **Mustereinheiten** *zum kostenlosen Download unter www.fh-joanneum.at/idt09*

christoph.hofrichter@fh-joanneum.at

Euro*pass* Mobilität - Nachweis für Praktika und Auslandssemester

Dorothea Lévy-Hillerich (Goethe-Institut Nancy und Warschau, i.R.)

Was bedeutet Euro*pass* Mobilität? Und in welchem Sinne kann er als Nachweis für Praktika und Auslandssemester dienen?

Auf diese Fragen soll anhand von Auszügen aus dem *RAHMENCURRICULUM für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien* (http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf) geantwortet wer-den, sowie anhand eines Beispiels, in dem der Weg von zwei Studenten, z.B. von der Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe, Ohrid, Makedonien nachgezeichnet wird, die ein Semester in der Hochschule von Heilbronn verbringen möchten.

1. Hilfe aus dem Rahmencurriculum

1.1.Aus dem Rahmencurriculum S.16:

6.5 Europass

Der Rat der Europäischen Union hat am 21. Dezember 1998 die Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungs-abschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung in einem anderen Mitgliedsstaat entschieden und ein Dokument mit der Bezeichnung euro*pass* Berufsbildung eingeführt. Seine Benutzung ist freiwillig. Der Europass gilt für alle Formen der Berufsausbildung, die einen betrieblichen Ausbildungsteil enthalten, einschließlich solcher im Hochschulbetrieb. Er sieht die mindestens zweisprachige Beschei-nigung der Auslandsqualifizierung in der Sprache des Herkunfts- und Gastlandes vor. Seit Januar 2005 hat der in seiner Konzeption weitere euro*pass* Mobilität die Rolle des bisherigen euro*pass* Berufsbildung übernommen
(vgl. http://www.europass-info.de/de/europass-mobilitaet.asp).

1.2 **Prinzipien des SDU (Auswahl)**

- **Förderung von Lernerautonomie**

  (Veränderung der Rolle von Lernenden und Lehrenden, Einsatz von Methoden und Medien)

- **Fach- und Berufsorientierung**

  (fachliches Wissen situationsgerecht, engagiert und in der Denkstruktur des Faches umsetzen)

2. Was müssen die Studenten tun?

Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe, Ohrid, Makedonien

Kej Marsal Tito 95
6000 Ohrid
MACEDONIA

BA Tourismusbetriebswirtschaft

Anbieter: Hochschule Heilbronn, Baden-Württemberg,
Abschluss: B.A. (Bachelor of Arts)
Dauer: 7 Semester

Zuerst prüfen sie nach, was im **euro*pass*** steht:

Der euro*pass* **Mobilität**

Der euro*pass* **Sprachenpass**

http://www.europass-info.de

http://europass.cedefop.europa.eu/

In der Beschreibung der Fähigkeiten und Kompetenzen (zu finden unter: http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1386/type.FileContent.file/MobExamples_de_DE.pdf) stoßen sie auf die Rubrik „Erworbene beruffachliche Fähigkeiten und Kompetenzen“ (s. unten (30)a), und überlegen, was für sie relevant ist.

Unter (30)a können sie Folgendes eintragen:

5.a BESCHREIBUNG DER FÄHIGKEITEN UND KOMPETENZEN, DIE IM RAHMEN DER EUROPASS-MOBILITÄTSINITIATIVE (NR.) ERWORBEN WURDEN
(29)a Ausgeführte Tätigkeiten/Aufgaben
(30)a Erworbene beruffachliche Fähigkeiten und Kompetenzen
Kompetente und individuelle Beratung eines Kunden im Reisebüro **Öko-Urlaubsangebote schriftlich einholen** **Abwägen zwischen verschiedenen Reisezielen**
(31a) Erworbene Sprachkenntnisse
(32)a Erworbene IKT-Kompetenz
(33)a Erworbene organisatorische Fähigkeiten und Kompetenzen
(34)a Erworbene soziale Fähigkeiten und Kompetenzen
(35)a Erworbene sonstige Fähigkeiten und Kompetenzen

EUROPASS-MOBILITÄTSNACHWEIS

Die Studenten fragen sich, welche Sprachaktivitäten sie dazu besonders brauchen. Dazu lesen sie ein ausgefülltes Beispiel aus dem Europass-Sprachenpass:

Europass-Sprachenpass
Der Sprachenpass ist Teil des vom Europarat entwickelten Europäischen Sprachenportfolios

Nachname(n) Vorname(n)	**MUSTER, Sonja**					
Geburtsdatum (*)						
Muttersprache(n)	Deutsch					
Sonstige Sprache(n)	Englisch Französisch					
Sprache						
Selbstbeurteilung der Sprachkenntnisse	**Verstehen** Hören	Lesen	**Sprechen** An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	**Schreiben**	
Europäische Kompetenzstufe (**)	C1 Kompetente Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	
Diplom(e) oder Zertifikat(e) (*)						
	Bezeichnung d. Diplome(s) oder Zertifikate(s)		*Ausstellende Stelle*		*Datum*	*Europäische Kompetenzstufe* (***)
Sprachliche Erfahrung(en) (*)						
	Beschreibung				*Von*	*Bis*
Sprache	**Englisch**					

Selbstbeurteilung der Sprachkenntnisse	**Verstehen** Hören	Lesen	**Sprechen** An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	**Schreiben**	
Europäische Kompetenzstufe (**)	B1 Selbstständige Sprachverwendung	B1 Selbstständige Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	A1 Elementare Sprachverwendung	
Diplom(e) oder Zertifikat(e) (*)						
	Bezeichnung d. Diplome(s) oder Zertifikate English Proficiency Certificate *(s)*		*Ausstellende Stelle* London Chamber of Commerce		*Datum* 31/08/1999	*Europäische Kompetenzstufe* (***)
Sprachliche Erfahrung(en) (*)	Aufenthalt als Au-Pair bei einer englischen Familie in London verbunden mit der Teilnahme an einem Sprachkurs vor Ort				*Von*	*Bis*
	Beschreibung Praktikum bei der BBC London, Kulturredaktion				01/09/1998	28/08/1999
Sprache	**Französisch**					
Selbstbeurteilung der Sprachkenntnisse	**Verstehen** Hören	Lesen	**Sprechen** An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	**Schreiben**	
Europäische Kompetenzstufe (**)	B1 Selbstständige Sprachverwendung	B1 Selbstständige Sprachverwendung	A2 Elementare Sprachverwendung	A2 Elementare Sprachverwendung	A1 Elementare Sprachverwendung	
Diplom(e) oder Zertifikat(e) (*)						
	Bezeichnung d. Diplome(s) oder Zertifikate(s)		*Ausstellende Stelle*		*Datum*	*Europäische Kompetenzstufe* (***)
Sprachliche Erfahrung(en) (*)	Schüleraustausch mit Avignon - Schulbesuch und Unterkunft bei einer französischen Familie mit Teilnahme am Familienleben				26/09/1996	25/10/1996
	Beschreibung				*Von*	*Bis*

(*) Angaben zu den mit einem Sternchen versehenen Rubriken sind freiwillig. (**) Siehe Raster zur Selbstbeurteilung auf der Rückseite.

(***) Kompetenzstufe des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, sofern auf dem Originalzertifikat oder -diplom angegeben.

In Frage kommen für sie folgende Sprachaktivitäten:

- Hören,
- An Gesprächen teilnehmen,
- Zusammenhängend sprechen und Schreiben.

Sie versuchen, mit Hilfe der Kannbeschreibungen in Profile deutsch 2.0 von Langenscheidt (das Buch hat ihre Deutschlehrerin zur Verfügung gestellt) zu beschreiben, was sie in Zukunft können wollen:

Sprachaktivitäten	**A2**	**B1**
Hören		- Ich **kann** telefonisch Informationen zu einer Reise erfragen. - **(PD 2.0,S.130)** - Ich kann bei Anfragen zu einer Reservierung beraten.
Lesen		
An Gesprächen teilnehmen		- Ich **kann** bei Anfragen zu einer Reservierung beraten. - Ich kann über Vor- und Nachteile von Reiseangeboten diskutieren.
Zusammenhängend Sprechen		- Ich **kann** mich in Rollenspielen in meine und andere Rollen versetzen und auf die anderen eingehen.

Schreiben	- Ich **kann** mich per Mail nach Zeitraum, Kosten, speziellen Angeboten, Lage usw. erkundigen.	

In der Sprachaktivität ***Schreiben*** steht: *Ich **kann** mich per Mail nach Zeitraum, Kosten, speziellen Angeboten, Lage usw. erkundigen*. Als Nachweis müssen sie die Zertifikat Deutsch Prüfung B1 des Goethe-Instituts ablegen, in der sie einen Brief schreiben müssen.

Hier ein Beispiel aus dem Teil „Schriftlicher Ausdruck“ der Prüfung Zertifikat Deutsch (B1)

Sie haben im letzten Urlaub eine Österreicherin kennen gelernt, die Sie sehr nett fanden. Sie haben ihr deshalb nach dem Urlaub geschrieben und sie zu sich in Ihr Heimatland eingeladen. Sie hat Ihnen auch gleich geantwortet.

Liebe(r) ….
danke für deine nette Einladung! Ich komme dich gerne besuchen, um dein Land kennen zu lernen – wie du weißt, war ich ja noch nie da. Wann wäre die beste Zeit, dich zu besuchen? Ich weiß noch nicht einmal, ob es bei euch im Sommer sehr heiß wird – allzu große Hitze mag ich nämlich nicht so sehr. Und gibt es sonst noch irgendwelche Dinge, die ich wissen sollte, bevor ich diese Reise mache? Bitte schreib mir möglichst bald, damit ich mich gut auf die Reise vorbereiten kann.
Herzliche Grüße
Deine Jutta

*Antworten Sie Ihrer Bekannten. Sie haben **30 Minuten** Zeit, um den Brief zu schreiben.*
Schreiben Sie in Ihrem Brief etwas zu allen vier Punkten unten. Überlegen Sie sich dabei eine passende Reihenfolge der Punkte. Vergessen Sie nicht Datum

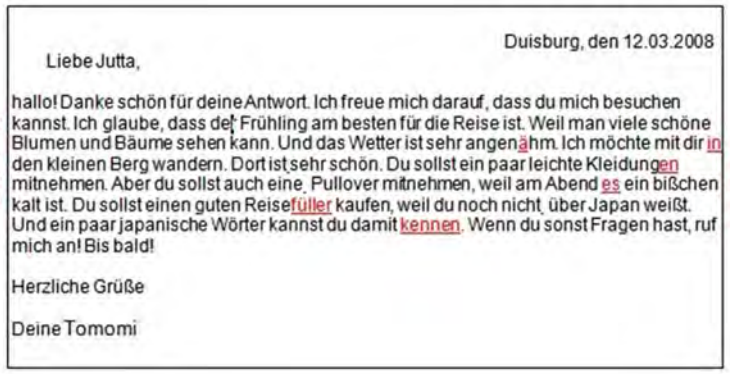
und Anrede, und schreiben Sie auch eine passende Einleitung und einen passenden Schluss.

- Welche Ausflüge Sie mit ihr machen wollen.
- Was für Ihre Bekannte die beste Jahreszeit für eine Reise ist.
- Welche Kleidung sie mitnehmen soll.
- Wie sie sich am besten auf die Reise vorbereiten kann.

Das ist die Antwort von Tomomi:

Duisburg, den 12.03.2008
Liebe Jutta,
hallo! Danke schön für deine Antwort. Ich freue mich darauf, dass du mic
besuchen kannst. Ich glaube, dass der Frühling am besten für die Reise is
Weil man viele schöne Blumen und Bäume sehen kann. Und das Wetter i
sehr angenähm. Ich möchte mit dir in den kleinen Berg wandern. Dort i
sehr
schön. Du sollst ein paar leichte Kleidungen mitnehmen. Aber du sollst auc
eine Pullover mitnehmen, weil am Abend es ein bißchen kalt ist. Du sollst e
nen guten Reisefüller kaufen, weil du noch nicht über Japan weißt.
Und ein paar japanische Wörter kannst du damit kennen. Wenn du son
Fragen hast, ruf mich an! Bis bald!
Herzliche Grüße
Deine Tomomi

Und hier die Korrektur nach den Bewertungskriterien, die man auf der Seite des Goethe-Instituts http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/ZD_Prueferbl_UES04.pdf finden kann:



Duisburg, den 12.03.2008

Liebe Jutta,

hallo! Danke schön für deine Antwort. Ich freue mich darauf, dass du mich besuchen
2 kannst. Ich glaube, dass der Frühling am besten für die Reise ist. Weil man viele schöne
Blumen und Bäume sehen kann. Und das Wetter ist sehr angenähm. Ich möchte mit dir in II
1 den kleinen Berg wandern. Dort ist sehr schön. Du sollst ein paar leichte Kleidungen II
3 mitnehmen. Aber du sollst auch eine Pullover mitnehmen, weil am Abend es ein bißchen II
4 kalt ist. Du sollst einen guten Reisefüller kaufen, weil du noch nicht über Japan weißt. II
Und ein paar japanische Wörter kannst du damit kennen. Wenn du sonst Fragen hast, ruf I
mich an! Bis bald!

Herzliche Grüße

Deine Tomomi

Ergebnis 39 Punkte

Kommentierung

Ein Beispiel für eine „**gute**“ Leistung. Besonders die Anforderungen hinsichtlich textsortenspezifischer Merkmale wurden hier sehr gut realisiert.

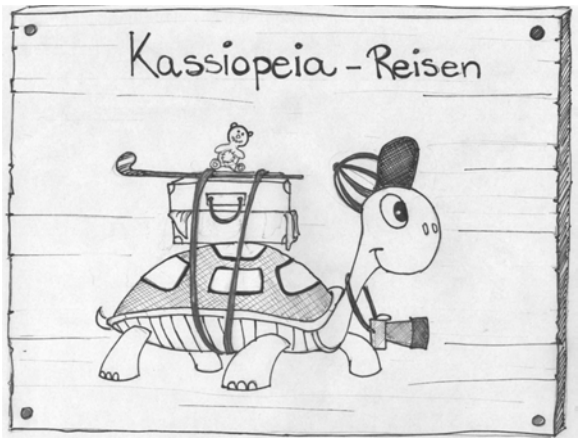
Kriterium	Punkte	Kommentierung
Leitpunkte	4-5	Entscheidung für **5** Punkte. Alle Leitpunkte wurden inhaltlich angemessen behandelt, wenn auch etwas knapp. Deshalb gaben zwei Korrektorinnen hier nur vier Punkte.
Komm. Gestaltung	3-5	Entscheidung für **4** Punkte: Datum, Anredeform, Gruß- und Abschiedsformel sowie Einleitungs- und Schlusssatz sind gelungen. Die Leitpunkte wurden sinnvoll angeordnet, jedoch ist der Satzbau z.T. stereotyp (wiederholt Satzanfänge

		mit *Ich/Du sollst…*).
Formale Richtigkeit	4	Einstimmige Entscheidung für **4** Punkte, da es nur sehr wenig Fehler gibt *(Kleidungen/Reisefüller/kennen/in den Berg)* und das Verständnis an keiner Stelle beeinträchtigt ist.

Die Prüfung ist bestanden, jetzt kann's losgehen: Flugticket bei ***Kassiopeia-Reisen*** reservieren, Koffer packen, Handbook nicht vergessen!

Viel Spaß beim Studium in Heilbronn wünscht

Dorothea Lévy-Hillerich



Zum Stand des Studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten Und Hochschulen In Polen

Ewa Dorota Ostaszewska, Goethe-Institut Warschau, ostaszewska@warschau.goethe.org

Ausgangspunkt: Alle Universitäten in Polen sind Autonom

Universitäten entscheiden über

- Fremdsprachenangebot
- Zahl der Unterrichtseinheiten
- Curricula
- Lehr- und Lerninhalte
- ….

Gibt es noch den Studienbegleitenden Deutschunterricht?

Ja aber…

Universitätsbehörden bevorzugen Englisch

Studenten wählen meistens Englisch

Zahl der Unterrichtseinheiten

- Minimum 120 UE
- an den meisten Unis 240 UE
- selten mehr

Curricula

- Allgemeine Rahmenrichtlinien und genaue Kursbeschreibungen („Autorenprogramme“)
- GER-orientierte Curricula
- GER- und Bologna-orientierte Curricula
- Arbeit ohne Curricula (oft prüfungsorientiert)

Allgemeine Rahmenrichtlinien und genaue Kursbeschreibungen („Autorenprogramme“)

Funktioniert gut bei

- Zwei-Semester-Modulen
- hochqualifizierten und engagierten Lehrkräften

Meistens unter Berücksichtigung der Prinzipien des SDU und GER

GER-orientierte Curricula

Vereinheitlichung der Lehr- und Lerninhalte für alle Fremdsprachen (Kannbeschreibungen), Vereinheitlichung der Anforderungen, Vereinheitlichung von Prüfungsformaten und Bewertungskriterien, Schaffung eines Systems, leicht verständlichen Kurssystems und vergleichbarer Abschlüsse

Erstellt meistens unter Federführung der Germanisten mit Hilfe von „Profile deutsch“

GER- und Bologna-orientierte Curricula

Transparenz der Lehr- und Lerninhalte

Anpassung der Lehr- und Lerninhalte an das zweistufige System

Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement)

Zusammenfassend:

In den letzten Jahren

Große Veränderungen

- im Bereich Curricula
- im Bereich Didaktik/Methodik
- Im Bereich Testen und Prüfen

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Dziękuję za uwagę!

Ewa-Dorota.Ostaszewska@warschau.goethe.org

Wortschatzvermittlung in Lesekursen für Studierende der Geisteswissenschaften

Peter Paschke, Università di Venezia, paschke@unive.it

Einleitung/ Kontext:

- Lesekurse im SDU: fachbezogene Kompetenz trotz beschränkter Stundenzahl
- Zentraler Faktor der Leseleistung: Vokabelkenntnisse
- Wortschatzaneignung: Wortschatzerwerb, Wortschatz-vermittlung/Wortschatzlernen, Vokabellernen
- Ein Wort lernen: Wortform, Bedeutung, Morphologie, Valenz, Wortart, Kollokationen, Einordnung in semantische Beziehungen (Hyponomie, Synonymie, Antonymie usw).
- Wortschatzvermittlung: Übungen zum a) Erkennen und Verstehen, b) Behalten, c) Gebrauch.
- Behalten durch interhemisphärisches Lernen (Bilder, Bewegungen), durch Wörternetze (Neveling 2004), mit Hilfe der Schlüsselwortmethode (Stork 2003).
- Vokabellernstrategien, z.B. nach Morfeld (1998): Wiederholen/ Einprägen, Assoziieren, Kontextualisieren, Differenzieren, Kontrastieren, Visualisieren, Mehrkanalig lernen, Strukturieren, Anwenden.

Fragestellungen:

- Wie lernen die TeilnehmerInnen an den universitären Lesekursen Vokabeln?
- Wie beurteilen sie die Übungen zur Aneignung der in Lesetexten eingeführten Lexik?

Fragebogen 1: Vokabellernen (3/2009)

- 19 Teilnehmer (12♀, 7♂)
- Eingesetzte Techniken: Lautes Sprechen (12) Übersetzung abdecken (9), Übungen wiederholen (4), Lesetext erneut lesen (2), Vokabellisten mehrfach lesen (2), abschreiben (1), s. abfragen lassen (1).
- Leichte Vokabeln: mit anderen Sprachen verwandte (9), häufige (5), transparent gebildete (4), mit einer bestimmten Assoziation verbundene (3), für bestimmte Autoren typische (2), in berühmten Werktiteln enthaltene (2), dem eigenen Fach zugehörige (2), in Lesetexten enthaltene (1).
- Techniken für schwierige Vokabeln: a) Wiederholen, einprägen (7), b) Herstellen von Assoziationen, z.B. mit bekannten Vokabeln (8) oder durch Kontextualisierung (3).
- **Fazit**: Als leicht gilt, was **häufig** oder **vernetzt** ist. Als geeignete Technik für schwierige Vokabeln gelten **Wiederholung** und das Herstellen von **Assoziationen**.

Fragebogen 2: Beurteilung von Wortschatzübungen aus Paschke 2009 (5/2009)

Anonyme Befragung von 10 Studenten (9♀, 1♂). Wahl zwischen 4 Antworten: 1 = nein, 2 = wenig, 3 = ziemlich, 4 = sehr/viel. Die Übungen sind nur in Ausschnitten wiedergegeben.

In base a criteri semantici, in ogni riga cancellate la parola che non c'entra.

					Ist die Übung nützlich?	Macht die Übung Spaß?
T65 Skulptur	Kunstwerk	~~Wahrheit~~	Statue	Tongefäß	2,7	2
T65 Verstorbene	Grabbeigabe	Nekropole	Herrschaft	Gräber		
T65 Besitzer	Kenner	Baumeister	Mauer	Sammler		

- E1: Die Wortfeld-Übung dient der Vernetzung mit bereits bekanntem (?) Vokabular. Sie ist komplex, denn das semantische Ausschlusskriterium ist nicht vorgegeben. Sie ist unbeliebt und gilt als unterdurchschnittlich nützlich. Vermutlich kann sie erst dann sinnvoll bearbeitet werden, wenn die Verbindung von Form und Bedeutung bereits gesichert ist, leistet dabei aber keine Hilfe.

In ognuno dei gruppi trovate abbinamenti in modo da formare espressioni sensate e tipiche.

				Ist die Übung nützlich?	Macht die Übung Spaß?
T68 im Gegensatz	d	a.	an die Wiedergeburt	3,2	2,9
T68 der Glaube		b.	auf den Buddhismus		
T68 das Ausscheiden		c.	aus dem Kreislauf der Existenzen		
T68 eine Reaktion		d.	zu den anderen Weltreligionen		
T68 der Übertritt		e.	zu einer anderen Religion		

- E2: Die syntagmatische Übung (Valenz, Kollokation, FVG u.ä.) erzielt mittlere Werte; auch hier muss die Bedeutung des Wortes bereits bekannt sein; selbst dann erscheint die Zuordnung

„willkürlich", wenn sie eher auf grammatischen Merkmalen beruht. Möglicherweise bietet die Übung zu wenig Kontext.

Abbinate le parole date ai loro contrari elencati in colonna.

ablehnen, ~~hinzukommen~~, s Leiden, nahegelegen, ursprünglich, wertvoll.

				Ist die Übung nützlich?	Macht die Übung Spaß?
T65 wegfallen	*hinzukommen*	T67 annehmen		3,6	3,2
T65 weit entfernt		T67 e Freude			
T65 wertlos		T67 heutig			

Abbinate le parole date ai loro sinonimi elencati in colonna.

ansehen als, bevorzugen, bewahren, gleichsetzen, in Worte fassen, offen zutage liegen, übertreten, von sich weisen.

T66 vorziehen		T70 schützen, erhalten	
T67 identifizieren		T70 betrachten als	
T67 ablehnen		T70 ausdrücken	
T68 konvertieren		T70 evident sein	

- E3, E4: Die Übungen zu Antonymen und Synonymen gelten beide als sehr nützlich. Im Gegensatz zur Wortfeldübung E1 ist die semantische Beziehung von vornherein klar, der Suchvorgang wird daher erleichtert. Im Gegensatz zu E2 spielen die grammatischen Eigenschaften der Wörter hier keine Rolle (nur die Wortart).

Parole con la stessa radice lessicale: scoprite il tratto semantico comune e abbinate agli equivalenti italiani.

		Ist die Übung nützlich?	Macht die Übung Spaß?
T67 e Schöpfung↔geschöpflich→b	*a. causa • causare*	3,9	3,5
T67 Gegenwart↔vergegenwärtigen	*b. creazione • creaturale, di creatura*		
T67 e Ehre ↔ e Verehrung	*c. fiducia, ottimismo • fiducioso, ottimista*		
T68 e Zuversicht↔zuversichtlich	*d. il presente • richiamare alla mente*		

T68 e Ursache ↔ verursachen | *e. onore • venerazione*

Alcune parole tedesche ricalcano parole latine/italiane. Scoprite questi calchi facendo gli abbinamenti.

entarten, Entgegensetzung, Inschrift, vorhersehbar.

de–	generare	i–	scrizione
pre–	vedi–bile	contrap–	posizione

Ist die Übung nützlich?	Macht die Übung Spaß?
3,7	3,9

Associate le parole ai loro equivalenti italiani aiutandovi con le voci inglesi affini.

r Floh, fürchten, e Pflanze, e ~~Vertreibung~~, r Vordergrund.

to drive	guidare, spingere	*e Vertreibung*	cacciata, espulsione
fright	paura		temere
foreground	primo piano		
plant	pianta, impianto		pianta
flea	pulce		

Ist die Übung nützlich?	Macht die Übung Spaß?
3,3	3,7

- E5, E6, E7: Das Erkennen von Wortfamilien (E5) gilt als nützlichste Übung überhaupt. Noch mehr Spaß macht das Entdecken von Lehnübersetzungen (E6) und englischen Kognaten (E7). Bei allen 3 Übungen steht die Wortform im Vordergrund und die L1 der Lerner (bzw. eine zuvor gelernte L2) kommen ins Spiel.

Fazit

- Grundproblem ist die Arbitrarität des sprachlichen Zeichens, die prekäre Verbindung von Form und Bedeutung. Zweierlei hilft, diese zu konsolidieren: a) häufiges Wiederholen, b) das Assoziieren der Wortform mit bereits gelernten, bedeutungshaltigen Formen (Wortfamilie, Kognaten, Lehnübersetzung, Einbettung in Kontexte). Besonders beliebt sind Vokabelübungen, welche die Wortform plausibel machen.

Bibliographie

Morfeld, Petra: Wissend lernen = effektiver lernen? Vokabellerntraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule, Tübingen: Narr 1998.

Neveling, Christiane: Wörterlernen mit Wörternetzen : eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren, Tübingen: Narr 2004.

Paschke, Peter: Leggere il tedesco per gli studi umanistici. Progrediti/ Deutsch lesen in den Geisteswissenschaften. Fortgeschrittene, Venezia: Cafoscarina 2009 (978-8875432218). www.cafoscarina.it

Scherfer, Peter: Wortschatzübungen, in: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Francke 2003, 280-283.

Stork, Antje: Vokabellernen: eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien, Tübingen: Narr 2003.

Tschirner, Erwin: Fremdsprachen Lehren und Lernen 33 (2004). Themenschwerpunkt: Wortschatz - Wortschatzerwerb - Wortschatzlernen, in: FLuL 33 (2004), 286.

Voraussetzungen für die Modernisierung des Deutschunterrichts im Fachhochschulbereich

Prof. Dr. Galina Perfilova, Linguistische Universität Moskau, Russland

- Russland im Europäischen Bildungskontext: Globalisierung/Mobilität Pilotprojekt des Europarates in Russland: GER (Übersetzung) und ESP (Projektleitung Prof. I. Chalejeva, Moskauer Linguistische Universität)
- Orientierung an Entwicklungstendenzen des Bologna-Prozesses. Erste Erfahrungen BA-MA-Studiengänge an Fachhochschulen/Universitäten
- Implementierung von ESP in verschiedenen Bildungseinrichtungen
- Medienunterstütztes Lernen/ Internet
- Berufschancen mit Deutsch im In- und Ausland

RAHMENKONTEXT/AUSGANGSSITUATION

FÜR DEN BERUFSORIENTIERTEN DEUSCHUNTERRICHT

1. Bildungspolitische Aspekte:

- Russische Bildungstradition: eine Fremdsprache als Pflichtfach an jeder Hochschule - gesetzlich festgelegter Status der Fremdsprachen
- Curricula für Fachhochschulen: Bildungsstandards

- Deutsch in Russland - nach Englisch die meist verbreitete Fremdsprache
- Einstieg in den Deutschkurs an Fachhochschulen: Anfangskurs oder Aufbaukurs
- Kursabschluss: eine Prüfung (schriftlich und mündlich) bzw. ein Test
- Zensuren im Abschlusszeugnis werden bei Immatrikulation akzeptiert
- Studienangebote von Partnerhochschulen und Berufsakademien in Deutschland
- Einsatz von Tests zum Nachweis des erreichten Kompetenzniveaus

2. Curriculare Aspekte:

<u>Lehr-und Lernziele:</u>

Übergeordnetes Ziel: Entwicklung von kommunikativen Fertigkeiten in Sprachrezeption bzw. Sprachproduktion mit Aufzählung von einzelnen berufsrelevanten kommunikativen Fertigkeiten aus verschiedenen Bereichen in Form von Kann-Leistungen

1. Schwerpunkt: Priorität - rezeptive Sprachfertigkeit - das Lesen von Fachtexten zu verschiedenen Zwecken (unter-schiedliche Lesestile)

2. Schwerpunkt: Bewältigung von einigen Alltags- und berufsrelevanten Situationen bei der mündlichen Kommunikation

Inhalte:

exemplarische Beschreibung von Themen für das Lesen und von Situationen zur mündlichen Kommunikation, bezogen auf potentielle berufliche Tätigkeit

Sprachstoff:

Wortschatzmenge (mit Fachwortschatz) - etwa 2500 Wörter und Wendungen, Grammatik: Repertoire an grammatischen Strukturen zur Neuvermittlung, Differenzierung nach rezeptiven und produktiven Zwecken

3. Organisatorische Aspekte:

Unterrichtsdauer: vier Semester à 4UE pro Woche plus selbstständige Arbeit sechs bis acht Semester à 6/8 UE pro Woche, Gruppenstärke: durchschnittlich: 12-18 KT

Studierende: heterogen , altersmäßig - 17-18 / 20- 25

Lernerfahrung: Fremdsprachenlernen durch Schulunterricht eine ethnische Sprache als Muttersprache, zusätzlicher Sprachkurs / Sprachkurs im Ausland

Sprachniveau: gute Sprachkenntnisse in Deutsch / Englisch mangelhafte/ lückenhafte Fremdsprachenkenntnisse

Unterrichtende: Ausbildung als DiplomlehrerInnen, Fort-bildung in Kursen / Seminaren des GI / DAAD

4. Unterrichtspraktische Aspekte

Unterrichtsmaterialien: Priorität von regionalen Lehr- und Lernmaterialien der russischen AutorInnen, Lehrwerke aus Deutschland als zusätzliche Unterrichtsmaterialien

A. Lehrbücher / Kursbücher mit Textteil und Übungsteil (berufs- bzw. landeskundlich orientiert)

B. Übungshefte mit schriftlichen und mündlichen Aufgaben und Übungen

a) zur Verständniskontrolle von Texten und Übersetzungsaufgaben

b) zur Festigung von Fachwortschatz und Grammatik

c) zum Sprechen auf Grund von Textinhalten oder Situationen

C. Testhefte mit Schlüsseln

D. Hörkassetten / CDs eher selten

E. Internetmaterialien (unterschiedlich)

5. Methodisch-didaktische Aspekte:

Im Rahmen eines berufsrelevanten Leseunterrichts sind Tendenzen eines eher traditionell gestalteten Spracherwerbs offensichtlich:

- bevorzugter Frontalunterricht
- vorwiegend Übersetzen von Fachtexten
- Textsortenmonotonie: im Widerspruch mit der Realität

- Erwerb von fachspezifischen bzw. fachbezogenen Redemitteln durch formale lexikalisch-grammatische Übungen
- Mangel an kommunikativen berufs- bzw. handlungsbezogenen Aufgaben
- Akzent auf Lehrerrolle im Kontext Studierende -Unterrichtende
- geringer Anteil von Medien: Internetrecherchen / Projekte

Bilanz :

1. die Erfahrung kann als Basis für Implementierung von modernen Ansätzen dienen
- langjährige Erfahrung im Lesen von Fachtexten (fachbezogen/fachübergreifend)
- Kann–Leistungen in verschiedenen Lesestilen als Lernziele im Lehrplan
- berufliche Relevanz von erworbenen kommunikativen Kompetenzen vorwiegend

im Bereich des Lesens

2. die Verankerung der Illusion: Das bestehende Lehr- und Lernmodell entspricht den heutigen Anforderungen an den modernen Deutschunterricht
3. objektive Diskrepanz zwischen der Unterrichtspraxis und Herausforderungen der modernen Bildungssituation im Sinne des GER-Kompetenzformats

4. Innovationen betreffen alle Aspekte des Deutschunterrichts – von den curricularen Vorlagen bis zur Gestaltung einer Unterrichtseinheit

Paradigmawechsel durch Innovationen im heutigen Berufsorientierten Deutschunterricht

1. Bildungspolitische Aspekte:

- Integrierung des russischen Bildungssystems in den europäischen Bildungskontext:
- Kompatibilität von Unterrichtsmodellen im Fachhochschulbereich?
- Perspektiven? Grenzen? Umorientierung? Flexibilität? Eigenständigkeit?
- Vergleichbarkeit von Bildungsmodellen: Gemeinsamkeiten und Spezifikum, Evaluierung von Lerntraditionen und Implementierung von eurodidaktischen Ansätzen
- Basis für die Einführung von BA- und MA-Studiengängen
- Übersetzer der Fachliteratur als zusätzliche Qualifikation (an einigen FHS)

2. Curriculare Aspekte

2.1. Lernziele

- Kompetenzmodell als einheitliche Basis für Vergleichbarkeit von Unterrichtsmodellen

- Bezugnahme auf den „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ als Orientierungsgrundlage
- Explizierung von Lernzielen für betreffende Kompetenzniveaus als Rahmenbedingungen für den berufsorientierten Unterricht: „Profile Deutsch“
- Legitim: Variable Prioritäten von Kompetenzbereichen für verschiedene Fachrichtungen (Jura-/Architektur-/Maschinen-bau-/ Elektronik-/ Naturwissenschaftsstudierenden)
- Differenzierung und Verzahnung von Lernzielen und Kompetenzniveaus in Lehrplänen: Hilfe für Entwickler von Unterrichtsmaterialien, Input und Output im praktischen Unterricht, Transparenz von Lernleistungen auf Grund der Kannbeschreibungen, Akzentsetzung für Testaufgaben, Grundlage für die Selbsteinschätzung der Studierenden, Impuls fürs autonome Lernen.

2.2. Inhalte:

- vom Fachwortschatzerwerb zur Herausbildung der lexikalischen soziolinguistischen/soziokulturellen/ landeskundlichen/ interkulturellen) Kompetenz
- von der Grammatikvermittlung zur Herausbildung von Strategien des selbstentdeckenden Lernens

- von lebensfremden Unterrichtssituationen zur Simulation von berufsrelevanten Handlungen
- von der Textsortenmonotonie zur pragmatisch sinnvollen Textsortenvielfalt
- von der Dominanz der Übersetzung von Fachtexten zur Entwicklung von Lesestrategien für das selbstständige Lesen
- von fachbezogenen Themen zu berufsorientierten kommunikativen Kontexten
- vom landeskundlichen Faktenwissen zur interkulturellen Kommunikation
- vom gesteuerten Üben zum Erwerb von Lernstrategien

3. Methodisch-didaktische/Unterrichtspraktische Aspekte

3.1. Lernerorientierung

- Reflexion der Lernerfahrungen: „Selbstwert“ von Lernbiografien

- Aktualisierung von Lernerwartungen: Was? Wozu? Warum? Wie?

- Rücksichtnahme auf Lebenserfahrung: Handlungsmodell in die Muttersprache übertragbar?

- Einbeziehung der Studierenden in das Unterrichts-geschehen: Input- Output

- Transparenz des Lehr- und Lernprozesses

- Rollenwechsel: Unterrichtende/Studierende

3.2. Binnendifferenzierung / Individualisierung

- GER und ESP – Grundlage für Akzeptanz und Legitimität von unterschiedlichen Lernleistungen
- Implementierung von Ideen und Ansätzen des ESP
- Kompetenzniveaus in verschiedenen Kompetenzbereichen
- adäquate Selbsteinschätzung
- selbstständige Akzentsetzung/ Planung und Reflexion
- individuelle Prioritäten
- Projekte in Teamarbeit
- Internetrecherchen und Unterrichtsvorschlägen und Präsentationen

Aspekte der Lernerorientierung im SDU an der Technischen Universität Gliwice / Polen

Gabriela Szewiola, Technische Universität Gliwice, gszewiola@wp.pl

Was ist Lernerorientierung?

- Der Studierende als Subjekt
- Einbeziehung in den Unterrichtsprozess
- aktive Mitgestaltung des Unterrichts (anfangs Probleme)
- Berücksichtigung seiner subjektiven Wünsche, Gewohnheiten, Interessen
- Anpassung an die Lerngeschichte und den Lernertyp

Wer sind unsere Lerner? Was macht ihre Spezifik aus?

- Absolventen von Lyzeen und technischen Schulen
- bisher überwiegend A1-,A2 -Unterricht
- erworbene Fähigkeiten - oft nur rezeptiv
- unsicher in praktisch orientierten Sprachaktivitäten
- bisher kein Einfluss auf die Unterrichtsform
- Aktivität im Unterricht - nicht geübt und gefördert

Im Zusammenhang damit: Welche Aufgaben stehen an? Was bedeutet Lernerorientierung in Bezug auf unserer Lerner?

- die Ziele erkennen und ansteuern
- Stärken bewusst machen und nutzen
- gezielt motivieren/Konsequenz
- aktivieren
- Sicherheit geben, Chaos vermeiden (Betrachtung der Grammatik)
- Begeisterung wecken
- LERNERORIENTIERUNG - EIN MUSS

Wege zur Erfüllung des Prinzips

- Definition der Ziele und Erwartungen am Semester-anfang
- Festlegung der wichtigsten Sprachaktivitäten – heran-ziehen von sprachlichen Mitteln zur Realisierung
- gemeinsame Auswahl der Themen
- Bezug zum Studiengang oder Berufsleben
- Durchführung von Umfragen
- der Aspekt der Identifizierung - jedes Thema wird auf das Umfeld des Lerners bezogen (Stadt, Wohnen, tele-fonieren, reisen, Kleidung, Freunde)
- Praxisbezogenheit

Bevorzugte Formen der Unterrichtsgestaltung - Wünsche der Studenten

- Formen: Dialoge, Interviews, simulierte Situationen

- Anwendung der Redemittel in sprachlichen Reaktionen
- Kurze Texte - Lernerbezug als Grundlage zur Diskussion oder Übungen oder praktische Originaltexte, z.B. Anzeigen, Formulare, Werbung Hausordnung, An-weisungen, Reiseprospekte, Infomaterial)
- Projekte, oft mit Bezug zum Studiengang
- Kreative und unkonventionelle Übungsformen - Element der Identifizierung (Zeichnung des Schreibtisches, Einkaufsliste, Umgebung, Kleidung, Werte, Hobbies usw.)
- Anwendung von eigenem Material/Originalmaterial
- PP-Präsentationen / Arbeit mit Multimedien/Filme

Motivierende Unterrichtsaspekte

- Leistungskontrolle
- Fortschritte bewusst machen
- Wiederholungen
- sofortige praktische Anwendung des Gelernten
- die Chance, selbst etwas zu schaffen
- Lob
- der Lerner als Partner

Lernerorientierung am Beispiel vom Multimedia-Kurs *redak-tion d*

- Form – das Medium Computer - vertraut

- Themen und Konvention – neuartig
- landeskundliches Wissen als Hintergrund
- „klicken” auf Deutsch üben
- Tests und Kontrolle von sprachlichen Reaktionen in traditioneller Form
- Notizen als Word-Datei entstehen im Unterricht, Zugang für alle, Lernstoff
- Vorbereitung von PP-Präsentationen

Lernerorientierung am Beispiel Berufssprache und Fachrichtung

- auch im Anfängerunterricht - Themen modifiziert, auf berufliche Situationen bezogen (telefonieren)
- fachbezogene Projektarbeit (Fachtexte als Grundlage)
- fachübergreifender Wortschatz
- fachspezifische Originaltexte
- beruflich orientierte Situationen simulieren und sprachliche Reaktionen üben

Profite:

- **Selbstvertrauen**
- **Motivation**
- **gute Zeitnutzung**
- **Praktisches lernen**

- **Berufsorientierung**
- **selbst Prioritäten setzen**
- **Transparenz**
- **ernst genommen werden**
- **sich selbst einbringen**

DAS HÖCHSTE, INDIREKTE LOB NACH DEM UNTERRICHT :

„Jetzt kann ich endlich etwas sagen”

Bereich A

Deutsch weltweit: Schule – Studium – Sprachenpolitik

Sektion A4

Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Migration und Integration

Sektionsleitung

Verena Plutzar (Österreich)
Jacqueline Fiuza da Silva Regis (Brasilien)

Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Migration und Integration

Verena Plutzar & Jacqueline Fiuza da Silva Regis

Vorwort

Das Thema „Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Migration und Integration“ hat sich seit der letzten IDT in Graz deutlich profiliert. Sowohl in der Praxis als auch in der Forschung haben Fragen der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache und dem zugrunde liegenden Bedingungsgefüge an Relevanz gewonnen, was sich in der Vielzahl und der Qualität der Beiträge in der Sektion widerspiegelte.

Die Beiträge führten in die verschiedenen Bereiche didaktischer Arbeit – vom Kindergarten bis in die Erwachsenenbildung und beschäftigten sich mit den Besonderheiten des Sprachenlernens unter Mehrsprachigkeitsbedingungen, fokussierten auf methodische Aspekte der Sprachvermittlung, auf curriculare Punkte und auf Möglichkeiten der Lehrerausbildung. Viele BeiträgerInnen gingen der Frage nach, ob und unter welchen Bedingungen der Deutschunterricht der Integration der Lernenden nützlich wäre. Die Tatsache, dass sich die Vermittlungstätigkeit des Deutschen als Zweitsprache an MigrantInnen jenseits der Schulpflicht unter politischen Rahmenbedingungen stattfindet, die in den deutschsprachigen Ländern (D-A-CH) unter dem Motto „Fordern und Fördern“ steht und in Zuwanderungs-, Niederlassungs- und Auf-

enthalts bzw. Ausländergesetzen verankert ist, gewann vor allem in Hinblick auf den Einsatz von Deutschprüfungen für die Erteilung von Aufenthalts-rechten Relevanz und wurde kontrovers diskutiert. So stellte sich beispielsweise die Frage, ob es legitim sei, im Rahmen des so genannten „Ehegattennachzugs“ Sprachprüfungen als Voraussetzung für die Erteilung von Visa zu machen und dadurch Menschen, die aufgrund weniger Jahre des Schulbesuchs nicht ausreichend lesen und schreiben können, von einer Einreise und damit von einer Zusammenführung mit dem Ehepartner auszuschließen

Die folgenden fünf Beiträge sollen einen Einblick in die Vielfalt der Beiträge geben und auch die Gewichtung der Diskussion widerspiegeln. Im ersten Beitrag stellt Constanze Weth ein Sprachförderprojekt vor, durch das sowohl mehrsprachig als auch einsprachig aufwachsende Kinder in der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen gefördert und so auf einen erfolgreichen Bildungsgang vorbereitet werden. Der Beitrag von Katharina Mayr, Verena Mezger und Kerstin Paul zeigt, dass in Anbetracht der Mehrsprachigkeit von SchülerInnen der 2. und 3. Generation eine Norm, die an einem Konzept einer einsprachig „muttersprachlichen Fähigkeit“ gemessen wird, nicht mehr gelten kann, sondern Sprachförderung vielmehr die Ethnolekte der SchülerInnen berücksichtigen müsse und die Entwicklung eines Sprachbewusstseins im Auge haben soll. Regina Grassmann

zeigt wiederum anhand ihrer Studie unter IntegrationskursteilnehmerInnen in Deutschland auf, dass auch erwachsene MigrantInnen der 1. Generation zum größeren Teil mehrsprachig sind und plädiert für eine Berücksichtigung dieser Mehrsprachigkeit der Lerndenden in methodischen und didaktischen Aspekten des Unterrichts. Die letzten beiden Beiträge widmen sich den Sprachprüfungen im Rahmen des so genannten „Ehgattennachzugs“. Heinrich Stricker und Andrea Hammann geben einen Überblick über die Aktivitäten des Goethe-Instituts, das für die Abnahme der Prüfungen und für die Durchführung einer großen Zahl der prüfungs-vorbereitenden Kurse im Ausland verantwortlich ist und werfen die Frage auf, ob diese Kurse Deutsch als Fremdsprache oder als Zweitsprache unterrichten. Der Beitrag von Pratibha J. S. Sharma eröffnet die Perspektive aus dem Ausland und zeigt eindringlich die Chancen der vorbereitenden Kurse wie auch die Gefahren der verpflichtenden Sprachprüfungen für MigrantInnen auf.

Wir danken den AutorInnen für die Bereitschaft ihren Beitrag in diesem Rahmen für Interessierte zugänglich zu machen. Die vorliegende Auswahl steht für eine Reihe von interessanten und wertvollen Beiträgen in der Sektion, die von uns Sektionsleiterinnen als sehr bereichernd und inspirierend erlebt wurde.

Strukturierte Sprachförderung ganzheitlich eingebunden – das Jenaer Modellprojekt Sprachfüchse

Constanze Weth, Pädagogische Hochschule Freiburg

1 Die strukturierte Sprachförderung zur Vorbereitung auf den Schrifterwerb
2 Die Sprachförderkräfte und die Integration der Sprachförderung in die Kitas
3 Die Sprachstandserhebung
4 Die Zusammenarbeit mit den Eltern
5 Potentiale – Schwierigkeiten – Nachhaltigkeit

Seit Februar 2008 besteht das Projekt Sprachfüchse zur Sprachförderung von Kindergartenkindern in Jena. Es wurde von der Stadt Jena ins Leben gerufen, um ein systematisches Konzept zur Sprachförderung in Kindertagesstätten zu erstellen und ist als Verbundprojekt verschiedener Träger-vereine organisiert. Nach einer einjährigen Erprobung des Konzepts in zwei Kindertagesstätten wurde das Projekt im August 2009 auf zehn Kitas ausgeweitet.

Der folgende Beitrag stellt die Sprachförderung des Projekts in seinen verschiedenen Facetten vor. Kern der Förderung sind die Materialien „Sprachförderung im Kindergarten: Julia, Elena und Fatih lernen gemeinsam die deutsche Sprache“ (Tophinke 2003/22008). Zusätzlich zu der intensiven Sprachförderung des

Deutschen in der Kita und den entsprechenden Fortbildungen für die ErzieherInnen, bauen die Sprachfüchse die Zusammenarbeit zwischen den eingebundenen Kindertagesstätten und den Eltern aus und machen die Familiensprachen der Kinder durch verschiedene Projekte in den Kindertagesstätten sichtbar. Dies führt dazu, dass die Kinder

- die deutsche Sprache in sinnvollen alltagsrelevanten Situationen erleben,
- die deutsche Sprache in möglichst vielen literat[23] strukturierten Varietäten erleben; beim Vorlesen und Geschichtenerzählen,
- Sprache als einen Gegenstand betrachten lernen, den man in einzelne Teile auseinander nehmen und wieder zusammensetzen kann,

die Erfahrung machen, dass ihre Herkunftssprache(n) (bzw. die Herkunftssprachen anderer Kinder) in der Kita willkommen sind und andere Kinder und deren Eltern noch andere Sprachen neben dem Deutschen sprechen.

Das Projekt reiht sich mit diesen Zielsetzungen in viele Förderprojekte und -modelle ein (Tophinke 2003/22008, Röber-Siekmeyer & Stein 2001, Röber-Siekmeyer & Stein 2003, Penner 2005, Kaltenbacher & Klages 2007, Tracy 2008, Kaltenbacher 2009, Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana & Pagonis, Giulio

[23] Maas (2005) beschreibt mit den Begriffen „orat“ und „literat“ unterschiedlich strukturierte sprachliche Praktiken, die mit verschiedenen Registern (familiär, informell, formell) und bestimmten sozialen Domänen korrelieren. Literat strukturierte Varietäten entsprechen den sprachlichen Anforderungen in der Schule.

2009)[24]. Allen gemeinsam ist, dass sie – ausgehend von linguistischen Untersuchungen zum Spracherwerb mehrsprachiger Kinder und der grammatischen Beschreibung des Deutschen – eine gezielte Sprach-förderung innerhalb der Institution Kindergarten entwickeln.

Im Folgenden werden die verschiedenen Facetten des Projekts Sprachfüchse vorgestellt. Es beginnt mit der Erläuterung des zentralen Elements des Projekts: der strukturierten Sprachförderung zur Vorbereitung auf den Schrifterwerb. Daran schließt sich die Charakterisierung der Sprachförderkräfte und deren Fortbildung an. Anschließend wird das Diagnoseinstrument HAVAS 5 skizziert und die Funktionen der Spracherhebung innerhalb des Projekts erläutert. Schließlich wird die Zusammenarbeit mit den Eltern dargestellt.

1 Die strukturierte Sprachförderung zur Vorbereitung auf den Schrifterwerb

In dem Projekt *Sprachfüchse* werden alle, also mehr-sprachige und monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder, gefördert. Grund dafür ist, dass sowohl Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch als auch Kinder, die zwar mit Deutsch als Muttersprache aufwachsen, deren Familien sie aber nicht in ausreichendem Maß fördern können, um sie auf die Schule vorzubereiten, einer besonderen Förderung des Deutschen bedürfen. Zudem will das Projekt eine Selektion der Kinder in ‚förderbedürftige' und Kinder mit ‚ausreichenden' Sprachkenntnissen vermeiden. Die Schwierigkeiten der Kinder liegen besonders in den sprachlichen Anforderungen der Schule, die die Rezeption und Produktion schriftsprachlicher Strukturen verlangt, also Äußerungen, die weitgehend ohne kontextuelle Einbettung versprachlicht werden. Diese Schwierigkeiten zeigen sich spätestens beim Schuleintritt.[25]

Alle Kinder der im Projekt beteiligten Kindertagesstätten werden mit der Methode „Sprachförderung im Kindergarten: Julia, Elena und Fatih lernen gemeinsam die deutsche Sprache" (Tophinke 2003/^{2}2008) gefördert. Sie wurde ursprünglich für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache entwickelt und hat zum Ziel, sie auf die sprachlichen Anforderungen in der Schule vorzubereiten.

Die Sprachförderung im Kindergarten gibt dem Kind eine zusätzliche Gelegenheit, Deutsch zu hören und zu sprechen. Während in den meisten Situationen des Kindergartens die alltägliche Kommunikation oder eine vorgelesene Geschichte im Vordergrund stehen, richtet sich die Aufmerksamkeit während der Sprachförderung auf ein bestimmtes sprachliches Muster des Deutschen, dessen Komplexität nach und nach gesteigert wird. Ausgegangen wird dabei in allen Fällen von der gesprochenen

[24] Einen Überblick über die Projektlandschaft geben Jampert et al. (2007).

[25] Durch soziale Segregation bedingt gibt es in Jena, wie in den meisten Städten, Stadtviertel, deren Bevölkerung stärker von Armut betroffen ist und die weniger Zugang zu Bildung hat als in anderen Vierteln. Das Stadtteil Lobeda, in dem das Projekt Sprachfüchse besonders präsent ist, ist der Stadtteil mit der höchsten Rate an Rückstellungen beim Übergang vom Kindergarten zur Schule. Zudem weist er die höchste Quote an Förderschülern. Weiterhin besuchen Schüler aus Lobeda zu einem mit ganz Jena vergleichbarem geringeren Teil das Gymnasium (vgl. Fischer, Merten, Römer 2009, 3-37, 40-44).

Sprache und deren Wahrnehmung durch die Kinder. Die Materialien bieten dafür ein strukturiertes Angebot der spezifischen Sprachmuster des Deutschen, das es den Kindern erlaubt, die grammatikalischen Strukturen des Deutschen spielerisch zu erfassen. Drei- bis Fünfjährige werden mit dem typischen Wortbetonungsmuster vertraut gemacht. Vorschulkinder entdecken spielerisch Wortbetonungsmuster, Wörter als Elemente von Sätzen (Satzmuster) und die Elemente der Silben. Zusätzlich zu der Förderung mit den Materialien von Tophinke (2003/^{2}2008) werden die Vorschulkinder mindestens einmal wöchentlich dazu animiert, anhand von Bilderbüchern selber Geschichten zu erzählen.

2 Die Sprachförderkräfte und die Integration der Sprachförderung in die Kitas

Eine Schwierigkeit der schriftvorbereitenden Sprachförderung ist, dass die Perspektive auf Sprache von (literaten) Erwachsenen und (noch nicht lesekundigen) Kindern sehr verschieden ist. Durch den Schrifterwerb haben sich bei allen schriftkundigen Erwachsenen die Wahrnehmungskategorien von Sprache verändert (vgl. Kurvers 2002). Sie (genauer gesagt: wir) reflektieren über Sprache ausgehend von der Schriftstruktur. Zentral ist in dieser Sprachbetrachtung die Segmentierung der sprachlichen Äußerungen in Wörter, Sätze und Buchstabenfolgen. Vorschulkinder dagegen haben noch keine schriftsprachlichen Erfahrungen und nehmen Sprache als ein durch Silben und Akzente strukturierte Einheit war, die in vielfältigen Varianten ausgedrückt wird.

Die Sprachförderung nimmt bei diesen Fähigkeiten der Kinder zur Analyse gesprochener Sprache ihren Ausgang. Die ErzieherInnen und Sprachförderkräfte, die mit den Kindern arbeiten, müssen diese Wahrnehmungskategorien der gesprochenen Sprache neu erlernen, um die Kinder nicht mit einer Struktur zu konfrontieren, die diesen noch fremd ist.

Die Sprachförderung im Projekt *Sprachfüchse* wird von Sprachförderkräften durchgeführt, die mehrheitlich selbst einen Migrationshintergrund und die Deutsch als Zweit-/Fremdsprache studiert haben. Sie erhalten projektinterne Fortbildungen zu den Bereichen: linguistische Grundlagen der Sprachfördermaterialien und deren didaktische Umsetzung, Mehrsprachigkeit, Literacy und Schriftvorbereitung, Handhabung des Diagnoseinstruments HAVAS 5 (s.u.) und der Elternzusammenarbeit (s.u.). Sie arbeiten jeweils in einem Kindergarten und führen dort gemeinsam mit den ErzieherInnen die Sprachförderung durch. Darüber hinaus initiieren sie Gesprächssituationen mit den Eltern (s.u. Elternstammtische). Durch die Zusammenarbeit mit den ErzieherInnen (die ebenfalls alle Weiterbildungen in den Grundlagen der Sprachfördermaterialien und deren spielerischer Umsetzung

erhalten) werden die Sprachförderkräfte zu MultiplikatorInnen der Sprachförderung. Idealerweise entsteht durch die Zusammenarbeit im Kindergarten ein Dialog über die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und daran anknüpfende Fördermöglichkeiten. Dies führt – so das Ideal des Projekts – zur nachhaltigen Integration der strukturierten Sprachförderung in den Kindergartenalltag.

Die Fortbildung aller ErzieherInnen und der beständige Austausch über die Umsetzung der Sprachförderung in der Kita ist unserer Erfahrung nach wesentlich für dessen Akzeptanz und Qualität. Neben der Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Sprachförderung dienten die Fortbildungen der Auseinandersetzung zwischen den Förderkonzepten/-materialien, die bisher in den Kinder-tagesstätten verwendet wurden und den Schwerpunkten und Spezifika der Osnabrücker Materialien. Alle Einrichtungen und besonders die integrativen Kindertagesstätten hatten schon im Vorfeld des hier beschriebenen Projekts langjährige Erfahrung mit Sprachförderung. Erst durch das Projekt *Sprachfüchse* entwickelte sich aber eine Diskussion darüber, was der gängige Begriff „sprachauffällig“ bedeutet und welche Formen der Förderung für verschiedene Kinder sinnvoll scheint. In den Kindertagesstätten wurden sprachliche Auffälligkeiten bisher vor allem als Gesundheitsstörungen, also als Störung der Sprachverarbeitung einschließlich der ausführenden Sprechorgane betrachtet. Über das vermittelte Wissen zu linguistischen Grundlagen des Deutschen, Mehrsprachigkeit und die sprachlichen Anforderungen in der Schule, begann eine differenziertere Auseinandersetzung mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen aufgrund mangelnder sprachlicher Anregung oder einer anderen Familiensprache.

3 Die Sprachstandserhebung

Als Grundlage für die Sprachförderung wird der Sprachstand der Kinder mit der Methode HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger) durch das Erzählen einer Bildergeschichte ermittelt (Roth 2006, Lüdtke & Kallmeyer 2007, Lengyel 2008). Der Sprachstand aller Vorschulkinder der beteiligten Kindertagesstätten wird immer vor der Förderung (August/September) und ein knappes Jahr später nach der Förderung (Juni) auf Deutsch und ggf. auf Russisch erhoben. Die erste Erhebung dient nicht zur Selektion der Kinder, sondern zur Diagnosemöglichkeit und Konzipierung einer gezielten Förderung. Die Transkription der Erzählung und die Auswertung haben zudem eine pädagogische und kommunikative Funktion zwischen den Sprachförderkräften, den ErzieherInnen und den Eltern. Denn durch die verschriftete Darstellung der Kindererzählung erhalten alle bei der Förderung beteiligten Erwachsenen die Möglichkeit, sich von der ganzheitlichen Wahrnehmung

eines Kindes zu distanzieren. Angeleitet durch die Sprachförderkraft analysieren sie die sprachlichen Erwerbsprozesse der Kinder. Dies geschieht, indem sie auch die im Sinne der grammatischen Norm fehlerhaften Sprachproduktionen als kognitive Leistung betrachten lernen.

Die zweite Sprachstandserhebung nach der einjährigen Vorbereitung auf die Schriftsprache dient zur Evaluation des Projekts. Die Daten der im Schuljahr 2009/10 eingeschulten Kinder werden momentan ausgewertet.

4 Die Zusammenarbeit mit den Eltern

Mit dem Modellprojekt *Sprachfüchse* wurden in den beteiligten Kindertagesstätten regelmäßige Treffen zwischen Eltern, ErzieherInnen und den MitarbeiterInnen des Projekts eingeführt, sogenannte Elternstammtische. An den alle vier bis sechs Wochen stattfindenden Terminen erhalten die Eltern Informationen über die Sprachförderung ihrer Kinder und es werden Spiele vorgestellt, die den Eltern Anregungen geben, wie sie mit ihren Kindern spielen können. Außerdem werden die Eltern bei den Elternstammtischen eingeladen, Geschichten, Lieder etc. in den Familiensprachen in der Kindertagesstätte vorzustellen. Diese Einladung hat zum Ziel, die Familiensprachen (und ihre Sprecher) aufzuwerten und die Kitas für den alltäglichen Gebrauch mehrerer Sprachen zu sensibilisieren. Aufgrund der Erfahrungen und Methoden, literate Praktiken in sozialen Kontexten zu beobachten bzw. zu initiieren (Heath 1982, Street 1995) ist es darüber hinaus ein Anliegen des Projekts, die Eltern dazu anzuregen, den Kindern im familiären Kontext Geschichten zu erzählen oder vorzulesen, zu singen und zu spielen.

Die Einladung an die Eltern in den Kindergarten zu kommen, wird bisher unterschiedlich stark angenommen und ist insgesamt schwer messbar. Besonders hervorzuheben ist, dass – durch den starken Austausch zwischen Eltern und ErzieherInnen sowie die Präsenz auch anderer Sprachen als des Deutschen in den Kitas – das Verhältnis zwischen MitarbeiterInnen und den zugewanderten Familien enger und vertrauensvoller geworden ist. Ein besseres Verhältnis hatten wir zwischen den mehrheitlich russischsprachigen Sprachförderkräften und den russischsprachigen Eltern vermutet. Eine engere Beziehung entwickelte sich aber auch zu Familien, die Sprachen sprechen, die von den MitarbeiterInnen der Kindertagesstätten nicht ausgeübt werden.

In den seit 2008 beteiligten Kindertagesstätten hat der Austausch mit den Eltern zu einem Engagement geführt, das weit über die Intention des Projekts hinausging: In beiden Kindertagesstätten produzierten die Eltern und ErzieherInnen im Sommer 2008 eine CD mit Liedern, Geschichten und Gedichten in den Sprachen der Kindertagesstätten. In einer Kita führten rus-

sisch-, arabisch- und deutschsprachige Mütter und ErzieherInnen anlässlich des Kindertags das Märchen Rotkäppchen in drei Sprachen auf.

5 Potentiale – Schwierigkeiten – Nachhaltigkeit

In den ersten zwanzig Monaten des Projekts *Sprachfüchse* sind Prozesse sichtbar geworden, die die Potentiale und die spezifischen Schwierigkeiten sichtbar machen, die die Integration einer strukturierten Sprachförderung in den Tagesablauf der Kindertagesstätten mit sich bringt.

Die **Potentiale**:

- Die Fortbildungen vermitteln den ErzieherInnen ein auf Prosodie und Grammatik ausgerichtetes sprach-bezogenes Wissen, das ihnen hilft, die sprachlichen Produktionen der Kinder in deren Erwerbsprozess, also unabhängig von der sprachlichen Norm, einzuschätzen. Dieser Ausbau ihrer Kenntnisse über Sprache führt dazu, dass sie die Sprachförderung von Kindern nicht mehr nur unter pädagogischen Gesichtspunkten sehen. Vor allem das Bewusstsein der Unterschiede zwischen den Registern gesprochener Alltagssprache und literat strukturierter Texte führte zu einer Auseinandersetzung mit schriftvorbereitender Sprachförderung, die auch die Auseinandersetzung mit den schulischen Anforderungen in die Kindertagesstätten verlagert (vgl. Röber & Müller 2008).
- In den beteiligten integrativen Kindertagesstätten entstand darüber hinaus eine Auseinandersetzung über die Abgrenzungen und Überschneidungen von schriftvorbereitender Sprachförderung und Sprachheil-förderung.
- Durch die Integration mehrsprachiger Sprachförderkräfte in die Einrichtungen begann unter den KollegInnen eine Auseinandersetzung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten (im Umgang mit den Kindern und den Eltern). Die Zusammenarbeit mit den Eltern führte zudem zu einem Verständnis über verschiedene soziale Domänen und Sprachen und darüber, dass die Eltern mit ihren Kindern in der Erstsprache sprechen.
- Die Integration mehrsprachiger ErzieherInnen und die regelmäßigen Einladungen der Eltern in den Kinder-garten (Elternstammtische) haben zur Folge, dass sich die Berührungsängste zwischen Eltern und ErzieherInnen verringert haben.

Die **Schwierigkeiten**:

- Eine Schwierigkeit bei einem von außen initiierten Projekt ist die Frage, wer sich in den Kindertagesstätten für die Sprachförderung verantwortlich fühlt. Neben dem sehr ho-

hen Engagement einzelner ErzieherInnen lässt sich beobachten, dass ein Projekt wie die *Sprachfüchse* auch dazu einlädt, Verantwortung abzugeben. Die „Zuständigkeit“ der Sprachförderung wird dann in den Augen mancher an die Sprachförderkraft verlagert. Zudem bedeutet die strukturierte Sprachförderung zunächst mehr Arbeit, da sie den alltäglichen Ablauf der Kindertagesstätte „stört“. Schließlich verschieben sich Kompetenzbereiche, wenn der Bereich Sprachförderung neu definiert und ausgebaut wird. Diese müssen zwischen den KollegInnen ausgehandelt und ausgehalten werden.

- Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich im Verlauf des Übergangs zwischen der Kindertagesstätte und den weiterführenden Schulen. Um der Sprachförderung Nachhaltigkeit zu verleihen, ist ein Projekt wie die *Sprachfüchse* nicht nur auf die Zusammenarbeit in den Kindertagesstätten angewiesen, sondern auch darauf, dass sich die Grundschulen, die die Kinder anschließend besuchen, an der Auseinandersetzung um eine möglichst umfassende Sprachförderung beteiligen.[26]

Wie alle befristeten Projekte stellt sich die Frage der Nachhaltigkeit bei den *Sprachfüchsen*. Es stellt sich also die Frage, ob sich

[26] Die besonderen Schwierigkeiten des Übergangs zwischen Elementar- und Primarbereich geraten momentan stark ins Blickfeld der Bildungsforschung. Vgl. dazu die Ausschreibung des BMBF im August 2009 zu den Richtlinien zur Förderung der Bildungsforschung "Kooperation von Elementar- und Primarbereich". Vgl. auch die von Ernst Apeltauer und Martina Rost-Roth geleitete AG auf der DGFF 2009 „(Zweit)Sprachliche Probleme von Kindern aus Zuwandererfamilien beim Übergang von der Vor- in die Grundschule“

die im Projekt begonnene Sprachförderung in den verschiedenen Einrichtungen verankert und – auch ohne zusätzliche Sprachförderkraft – Teil des Kindergartenalltags wird. Momentan hat das Projekt die Möglichkeit, neben der konkreten Sprachförderung, Prozesse bei allen beteiligten Institutionen anzuschieben. Dies geschieht durch die finanzielle Förderung der Stadt Jena, den Trägerverbund, die intern ausgebildeten MitarbeiterInnen und die extrem hohe Motivation aller Beteiligten, die strukturierte Sprachförderung auch umzusetzen. Innerhalb der Förderperiode moderiert und berät das Team der *Sprachfüchse* die beteiligten Kindertagesstätten in (für die Institutionen neuen) Formen der Sprachförderung sowie in der Auseinandersetzung mit der – immer wieder als problematisch wahrgenommenen – Mehrsprachigkeit. Es bietet Fortbildungen für die ErzieherInnen an und moderiert die Zusammenarbeit zwischen den Kindertagesstätten und den Eltern sowie (zumindest in Ansätzen) den weiterführenden Grundschulen.

Über den Fortgang des Projekts informieren Sie sich bitte unter: http://www.sprachfuechse-jena.de/

Literatur

Apeltauer, Ernst 2007. Grundlagen vorschulischer Sprachförderung. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Sonderheft 4. Universität Flensburg, Abt. Deutsch als Fremde Sprache: Flensburg.

Apeltauer, Ernst 2006. Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.). Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach, 11–33.

Fischer, Jörg; Merten, Roland & Römer, Robert 2009. rung und Armutsprävention in Jena. rung von pädagogischen Bedarfen auf kommunaler Ebene. Jena: Friedrich-Schiller_Universität Jena.

Heath, Shirley Brice 1982. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In: Language in Society, 11(2), 49-75.

Jampert, Karin; Best, Petra et al. 2007. Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Ergebnisse der bundesweiten

Recherche im DJI-Projekt Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. 2. überarbeitete Auflage. Weimar, Berlin: Das Netz.

Kaltenbacher, Erika 2009. Vom Nutzen der Spracherwerbsforschung für die Sprachvermittlung. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 153, 39-59.

Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana 2007. Deutsch für den Schulstart. Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.). Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach, 135–150.

Kaltenbacher, Erika, Klages, Hana & Pagonis, Giulio 2009. Projekt Deutsch für den Schulstart – Arbeitsbericht April 2009. URL: http://www.deutsch-für-den-schulstart.de/upload/arbeitsbericht.pdf (06.10.2009)

Kurvers, Jeanne 2002. Met ongeletterde ogen: Kennis van taal en schrift van analfabeten Amsterdam: Aksant.

Lengyel, Drorit 2008. Sprachförderung durch Erzählen. Indikatoren für die Analyse der Erzählfähigkeit von Vorschulkindern in der Zweitsprache Deutsch. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3 (3), 259-276.

Lüdtke, Ulrike M. & Kallmeyer, Kirsten 2007. Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. In: Die Sprachheilarbeit, 6, 261-278

Maas, Utz 2005. Geschriebene Sprache. In: Ammon, Ulrich et al. (Hg.). Soziolinguistik. Ein internationales Hanbuch. HSK 3.1. Berlin: de Gruyter, 633-345.

Penner, Zvi 2005. Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Ein Arbeitsbuch. Frauenfeld (CH): kon-lab.

Röber, Christa & Müller, Claudia 2008. Der Aufbau von professionellem sprachlichem Wissen als Voraussetzung für eine kompetente Sprachförderung vorschulischer Kinder. Eine Expertise. Robert-Bosch-Stiftung. URL: http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/ bausteine/bildungsbereiche/expertise-sprache (06.10.2009).

Röber-Siekmeyer, Christa & Stein, Mareike 2001. Spiele für Wortforscher. Selbstverlag Pädagogische Hochschule Freiburg.

Röber-Siekmeyer, Christa & Stein, Mareike 2003. Spiele zum Aufbau von Sätzen im Deutschen. Selbstverlag Pädagogische Hochschule Freiburg.

Roth, Hans-Joachim 2006. Perspektiven der Zweitspracherwerbsforschung für die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Hanke, Petra (Hg.): Grundschule in Entwicklung. Münster, Westfalen u.a.: Waxmann, 159-187.

Street, Brian V. 1995. Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. London: Longman.

Tophinke, Doris 2003. Sprachförderung im Kindergarten: Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache. Materialien und praktische Anleitung. Weinheim : Beltz, 2003

Tophinke, Doris [in Zusammenarbeit mit Henrike Pracht] 2008. Sprachförderung im Kindergarten: Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache. Materialien und praktische Anleitung. 2. komplett überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Cornelsen.

Tracy, Rosemarie 2007. Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen : Francke.

Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana 2007. Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.), Deutsch als Zweitsprache – Förderkonzepte und Perspektiven. Freiburg: Fillibach, 80-97.

Spracharbeit statt Strafarbeit. *Zum Ausbau von Sprachkompetenz mit Kiezdeutsch im Unterricht*

Katharina Mayr, Verena Mezger und Kerstin Paul, Universität Potsdam

1 Einleitung

2 Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Jugendliche der 2. und 3. Generation

2.1 Sprachliche Situation

2.2 Kiezdeutsch als jugendsprachlicher Multiethnolekt

3 Die Bedeutung der Schriftsprache: "Standarddeutsch" und Registervarietäten

3.1 Die Varietät des formalen Registers

3.2 Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit

4 Von der didaktischen Theorie zur praktischen Umsetzung

4.1 Pädagogische Grundlagen und Forderungen

4.2 Ein Unterrichtsentwurf und erste Erfahrungen

5 Fazit

1 Einleitung

Sprachunterricht als Grammatik- und Rechtschreibunterricht wird oft als unbeliebtes Thema angesehen, dem man eine „Hilfsfunktion“ zubilligt, „um Fehler zu vermeiden und kritischer mit Sprache umgehen zu können“ (Kunze 2004:188). Ein typisches Ziel vieler Lehrkräfte ist, dass Schülerinnen und Schüler „über

solide muttersprachliche Fähigkeiten“ verfügen sollen (Kunze 2004:298).

> „Guter Unterricht hat dazu zu führen, dass die Kinder automatisieren bestimmte Regeln, die Regeln, die es gibt. […] für die Ausnahmen habe ich meinen Duden, wenn ich das nicht im Kopf habe“ (Gedanken einer Lehrerin zu dem, was guter Deutschunterricht ist, in: Kunze 204:314)

Problematisch sind solche Konzepte von Sprachunterricht spätestens aber dann, wenn Deutsch für die Schülerinnen und Schüler nicht mehr das ist, was Lehrkräfte unter dem Begriff "Muttersprache" verstehen.

Dass die Klassenräume mehrsprachig sind, wurde schon in den 1970er Jahren erkannt. Die Perspektive, dass Deutschunterricht „Muttersprachunterricht“ ist, wird jedoch auch heute noch häufig vertreten. Für einen nicht zu unterschätzenden Anteil an Schülerinnen und Schülern trifft diese Begriffsbestimmung jedoch nicht zu – in den multiethnischen und multilingualen Stadtteilen wie Berlin-Kreuzberg, -Neukölln oder –Wedding wird damit die Realität sogar extrem verzerrt. Der Deutschunterricht steht also vor der Herausforderung, den hybriden Identitäten der Schülerinnen und Schüler (vgl. 2.) und der mehrsprachigen Realität in den Klassenzimmern gerecht zu werden, um nicht Unterricht an den Schülerinnen und Schülern vorbei zu gestalten. Durch die sehr heterogenen Sprachbiografien verfügen Schülerinnen und Schüler über ganz unterschiedliche Sprachkompetenzen in Be-

zug auf die Beherrschung des Standarddeutschen - auch Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Trotz dieser Ausgangslage ist und bleibt die Standardsprache Ideal des Deutschunterrichts und die Normen des Standards sind Orientierungs- und Bewertungsmaßstab. Problematisch ist hierbei jedoch ein Bewertungsraster in „richtig“ und „falsch“, da damit die sprachliche Variation, die in den Klassenräumen beobachtbar ist, nicht angemessen erfasst werden kann. Eine rein normative Ausrichtung des Deutschunterrichts kann zu sozialer Selektion und Diskriminierung führen.

Die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler dafür, welche Sprachverwendung je nach Kommunikationssituation angemessen ist und das Bewusstmachen von Varietäten ist nicht nur eine sinnvolle Ergänzung, sondern sollte Kern des Sprachunterrichts sein. Die Verwirklichung dieses Ansatzes ist der Bereich „Reflexion über Sprache“, der sich in ähnlicher Formulierung mittlerweile in aktuellen Rahmenlehrplänen findet.

In unserem Beitrag stellen wir ein Konzept vor, wie „Reflexion über Sprache“ im Deutschunterricht realisiert werden kann. Die Idee dabei ist, von verschiedenen Substandardvarietäten ausgehend die Schüler für die Angemessenheit unter-schiedlicher Sprachverwendungen zu sensibilisieren.

Übergeordnetes Ziel dabei ist die Entwicklung von Sprachbewusstsein bei den Schülerinnen und Schülern. Dieses Sprachbewusstsein beinhaltet drei verschiedene Aspekte:

- Wissen über sprachliche Normen und Regeln der Angemessenheit,
- ein differenziertes Konzept von Sprache, das Sprachwandel und Sprachvariation mit einschließt,
- eine reflektierte eigene Position in Bezug auf sprachliche Phänomene und Sprachverwendung.

Was theoretisch sehr einleuchtend klingt, muss auch methodisch-didaktisch adäquat umgesetzt werden – gerade hier liegt vielleicht der Knackpunkt dieses Themas. Sprach-bewusstsein auf Schülerseite kann nur in realen Situationen mit „echten“ Texten und auch nur mit einem Toleranzspielraum auf Lehrerseite für sprachliche Variation herbeigeführt werden. Die Ausrichtung des Unterrichts ist natürlicherweise schüler- und handlungszentriert, d.h., dass die Schülerinnen und Schüler sich der Thematik möglichst selbstständig und selbstorganisiert nähern sollten. Genau hier setzt das didaktische Konzept an, dass wir im Folgenden vorstellen wollen.

Unser Vorschlag bewegt sich an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Die Möglichkeit, vom sprachlichen Repertoire der Schüler auszugehen und verschiedene Sprachvarianten spielerisch-experimentell zu untersuchen und

auch zu bewerten, bietet einen Mehrwert im Vergleich zu Schulbüchern, denn hier wird die sprachliche Realität der Schülerinnen und Schüler direkt einbezogen.

Im ersten Teil skizzieren wir kurz die sprachliche Situation Jugendlicher, die in der 2. oder 3. Generation mit Migrationshintergrund in Deutschland leben. Problematisiert wird dabei der Begriff „Deutsch als Zweitsprache“, der die Sprachbiografie dieser Jugendlichen nicht mehr adäquat erfasst. Desweiteren wird die besondere Form von Jugendsprache beschrieben, die von Jugendlichen in multiethnischen urbanen Vierteln entwickelt wird und die wir mit dem Begriff „Kiezdeutsch“ bezeichnen.

Der zweite Teil unseres Textes befasst sich mit didaktisch-methodischen Vorschlägen zur Sprachförderung der beschriebenen Sprechergruppe. Ausgehend von linguistischen Modellen zur Erfassung von sprachlicher Variation in Abhängigkeit von der kommunikativen Situation erläutern wir, wie die Forderungen der Rahmenlehrpläne nach Kompetenzen im Standarddeutschen und Wissen um Situationsangemessenheit von Sprechstilen verwirklicht werden könnten. Idee dabei ist, Sprachunterricht an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Alltagswelt zu gestalten. Konkret bedeutet das, dass von echten, von den Jugendlichen selbst erhobenen Sprachdaten ausgegangen wird. Davon aus-gehend kann produktiv über Sprachvarietäten und deren Beschreibung sowie deren Angemessenheit in Bezug auf

Gesprächspartner bzw. Kommunikationssituation gesprochen werden.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Bildungsstandsmessungen wie z.B. der PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001), die zwar zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund deutliche größere Probleme auf der schriftsprachlichen Ebene haben, aber Handlungsbedarf auch für Jugendliche ohne Migrationshintergrund besteht, wollen wir Ideen und Impulse liefern, wie Sprachunterricht sinnvoll ausgerichtet und realisiert werden kann.

2 Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Jugendliche der 2. und 3. Generation

2.1 Sprachliche Situation

Die in unserem Beitrag vor allem betrachtete Gruppe der Jugendlichen, die in 2. oder 3. Generation mit Migrationshintergrund in Deutschland leben, lässt sich nicht ohne weiteres in die klassischen Schemata der Erwerbsmodelle und -situationen einordnen. Diese Schüler sind von Geburt an mit Deutsch konfrontiert und so lässt sich hier keinesfalls von einem Erwerb des Deutschen als Fremd- oder gesteuerter Zweitsprache sprechen. Dies würde eine unterrichtliche Situation, ein bewusstes Lernen der Sprache voraussetzen, das in unserem Fall - wenn überhaupt - erst mit Beginn der Schullaufbahn einsetzt.

Auch die Bezeichnung "ungesteuerter Zweitspracherwerb" trifft die Erwerbssituation nur ungenügend, da Deutsch von Geburt an in der Lebensumwelt der Sprecher präsent ist und so in mehr oder weniger großem Umfang parallel erworben wird, auch als Teil des verbalen Repertoires der Familienmitglieder, auch wenn die eigentliche Familien-sprache nicht Deutsch ist. Einleuchtend scheint hier die Bezeichnung "L1.5" statt "L2" für den Status des Spracherwerbs dieser Sprecher (vgl. Pfaff 2009: 217). Nichtsdestotrotz werden vor allem die Sprachkenntnisse dieser Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Zeit nach PISA und IGLU für das schwache Abschneiden der Bundesrepublik in diesen Studien verantwortlich gemacht. (vgl. Stanat 2006) Dass es sich hierbei nicht um eine Unkenntnis des Deutschen "an sich" handelt, sondern einzelne Varietäten besser oder schlechter beherrscht werden, wird häufig nicht beachtet. Eine treffende Beschreibung der sprachlichen Fähigkeiten ist, dass mehr-sprachige Sprecher „‘kompetent‘ […] in ihrer ‚Gesamt-sprachlichkeit‘“ sind (Schroeder 2007:11). Die Jugendlichen sind also kompetente Sprecher, jedoch lässt sich mit ihrer Kompetenz nicht jede sprachliche Situation, mit der sie konfrontiert werden, angemessen bewältigen. Exemplarisch soll im folgenden Abschnitt beschrieben werden, wie Jugendliche in multiethnischen Vierteln Berlins und anderer deutscher Städte sprechen. Wir bezeichnen diese sprachlichen Routinen und Stile als

„Kiezdeutsch“ (vgl. Wiese 2006 zu einer Diskussion des Begriffs).

2.2 Kiezdeutsch als jugendsprachlicher Multiethnolekt

Dass Jugendliche in Peer-Groups eigene Sprechweisen schaffen und sich durch ihre Sprache von anderen Jugendgruppen und von den Erwachsenen unterscheiden wollen, ist auch in der Öffentlichkeit bekannt und wird zumeist toleriert. Die Sprache Jugendlicher mit Migrationshintergrund in multiethnischen Stadteilen dagegen ist Stein des Anstoßes.

Was die damalige Ministerpräsidentin von Schleswig-Holstein Heide Simonis 1994 in einer Talkshow über eben diese Sprache gesagt haben soll, ist nur ein besonders wirkungsvolles Beispiel dessen, was ein Tenor der öffentlichen Meinung ist:

> „Und ich sage Ihnen, ich würde immer dazwischen gehen, wenn zwei sich auf der Straße so unterhalten. Ich sage, ihr Arschlöcher, das ist der Anfang vom Ende, so fangen sie an miteinander zu reden.“ [27]

In den Medien werden vor allem stilisierte und verballhornte Versionen dessen transportiert, was sprachliche Realität ist. Solche Stilisierungen, populär durch Komiker wie Erkan und Stefan, vermitteln meist negative Stereotype des aggressiven, ungebildeten Ghetto-Türken (vgl. Androutsopoulos 2000:8f, Auer 2003) und sind vielleicht mitverantwortlich für die soziale

[27] *http://www.studienbibliothek.org/webarchiv/karoshi/k4/3zaimo.html* (17.10.2009)

Stigmatisierung der authentischen Sprechweisen und damit auch der Sprecher. Die Bezeichnung „Kanak Sprak“ für diese stilisierten Varianten drückt genau den negativen Kern dieser medialen Repräsentationen aus.

Linguistisch betrachtet sind die sprachlichen Routinen, die solche Jugendgruppen entwickeln, nicht problematisch, sondern aufschlussreich und ein interessanter Teil von Sprachwirklichkeit. Kiezdeutsch wird hier als besondere Formen von Jugendsprache gesehen, Jugendsprache mit einem besonders hohen Veränderungs- und Innovations-potential. Denn die Sprecher können auf Ressourcen anderer Sprachen zurückgreifen, um sich abzugrenzen und eine Gruppenidentität zu schaffen. Die Möglichkeit, dass sich neu geschaffene Konstruktionen von solchen Substandard-varietäten auch in der Umgangssprache oder im Standarddeutschen durchsetzen, ist ein vielschichtiger, aber möglicher Prozess (vgl. Androutsopoulos 2005:182) und wahrscheinlich ist es gerade die Angst vor dem Sprach-wandel „von unten“, der Befürchtungen und Abwehr-reaktionen auslöst.

Die Kreativität und das Innovationspotential umfassen in Kiezdeutsch alle Ebenen des Sprachsystems. So werden Begriffe aus Herkunftssprachen entlehnt, meist für Anreden, Begrüßungen und Bekräftigungen (z.B. türkisch „*lan*“ als Anrede, „*wallah*“ (türkisch-arabisch für „bei Gott“) zur Bekräftigung). Auch syntaktisch und morphologisch sind Abweichungen zur Standard- und

Umgangssprache systematisch beschreibbar. So werden Artikel und Präpositionen an redundanten Stellen weggelassen, es werden neue Partikeln geschaffen (z.B. „*lassma*“ für sprecherinklusive Aufforderungen und „*musstu*“ für Aufforderungen, bei denen der Sprecher sich nicht einbezieht). Insofern findet einerseits sprachliche Innovation statt, um sprachliche Inhalte auf neuen Wegen zu trans-portieren (vgl. Freywald et al. einger. 2009), andererseits werden Muster, die im Deutschen sowieso schon angelegt sind, erweitert bzw. ausgebaut.[28]

Die linguistische Forschung (besonders Wiese 2006) betont die Systematizität auf sprachstruktureller Ebene sowie die stark identitätsstiftende Wirkung als „We-Code“ (Hinnenkamp 2005) und sozialer Stil (Keim 1997, Dirim/Auer 2004).

Die Sprache Jugendlicher mit Migrationshintergrund ist keine Lernersprache auf dem Weg zum "perfekten Deutsch", dies macht die soziolinguistische Forschung deutlich. Kiezdeutsch ist Ausdruck von Identität, subkultureller Stil und Mittel zur Abgrenzung von ganz unterschiedlichen Gruppen.

Trotzdem werden die Sprechweisen Jugendlicher mit Migrationshintergrund als soziales Problem gesehen: Schulischer Erfolg hängt eng mit sprachlichen Kompetenzen zusammen (vgl. Gogolin et al. 2003). Wenn das Repertoire von Jugendlichen nur solche Substandardvarietäten umfasst, sind der Bildungserfolg

[28] Eine ausführliche Darstellung sprachlicher Neuerungen in Kiezdeutsch findet sich auf *www.kiezdeutsch.de*, einem Informationsportal mit Handreichungen für Interessierte und Schulen.

und die berufliche Zukunft Jugendlicher gefährdet. Hier ist die Schule und insbesondere der Sprachunterricht gefordert, um Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht zu Bildungsverlierern werden zu lassen.

3 Die Bedeutung der Schriftsprache: "Standarddeutsch" und Registervarietäten

3.1 Die Varietät des formalen Registers

Für den Schulerfolg oder -misserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann die jugendsprachliche Varietät also nicht als ausschlaggebender Faktor betrachtet werden. Wichtiger erscheint die Beherrschung der Schriftsprache als "Varietät des formalen Registers" (Schroeder 2007: 7). Dies betont auch Utz Maas, dessen Modell zur Registerdif-ferenzierung bei der Betrachtung dieser Situation hilfreich ist:

> Die schulische Förderung des Deutschen ist nicht im Feld einer alltagssprachlichen (mündlichen) Konkurrenz zu anderen Sprachen/sprachlichen Varietäten definiert, sondern auf der Ebene des Sprachausbaus, der an der sprachlichen Varietät ausgerichtet ist, die für die optimale Partizipation am gesellschaftlichen Verkehr gesetzt ist: der deutschen Schriftsprache. (Maas 2005: 101)

In seinem Modell unterscheidet Maas mit der *intimen-informellen*, der *öffentlich-informellen* und der *öffentlich-formellen* drei Ebenen von sprachlichen Registern, denen dann jeweils unterschiedliche Varietäten des Deutschen zugeordnet werden können.

	informell	**formell**
öffentlich	Markt, Straße...	gesellschaftliche Institutionen
intim	Familie, Peers...	

Abb. 1: *Registerdifferenzierung nach Maas (2005)*

Dabei steigt der Grad an Schriftsprachlichkeit weiter an, je öffentlicher und formeller die Situation ist.



Abb. 2*: Grade der Schriftsprachlichkeit nach Maas (2005)*

Mit Hilfe des Modells von Maas lassen sich Unterschiede zwischen sprachlichen Situationen auch für Jugendliche sehr gut verdeutlichen. Kiezdeutsch kann hier als jugendsprach-licher Multiethnolekt dem Intimbereich zugeordnet werden.

Außerdem leistet das Modell noch etwas anderes. Es legitimiert die Verwendung von Kiezdeutsch auf intimer Ebene. Hier hat Kiezdeutsch nämlich seine Berechtigung; eine grundsätzlichen

Abwertung und Tabuisierung einer solchen Sprechweise wird abgewehrt. Den Jugendlichen kann so verdeutlicht werden, dass die Angemessenheit von Sprechweisen von der Ebene bzw. Sprachsituation abhängt. Die Verwendung von Kiezdeutsch im Intimbereich ist zulässig und muss deshalb nicht kritisiert werden.

Auf formeller Ebene muss jedoch auf die Gegebenheiten der Schriftsprache eingegangen werden und diese müssen den Jugendlichen verdeutlicht werden.

3.2 Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Dass die geforderte Schriftsprachlichkeit nicht nur an graphische Texte gebunden und in diesen erwartet wird, macht besonders das Modell von Koch & Oesterreicher (1994) deutlich, das auf die Zusammenhänge zwischen der Konzeption eines Textes und seiner medialen Umsetzung eingeht. Es bietet eine gute, übersichtliche Möglichkeit, Texte einzuordnen und mit dieser Hilfe Unterschiede und Gemeinsamkeiten anschaulich darzustellen.

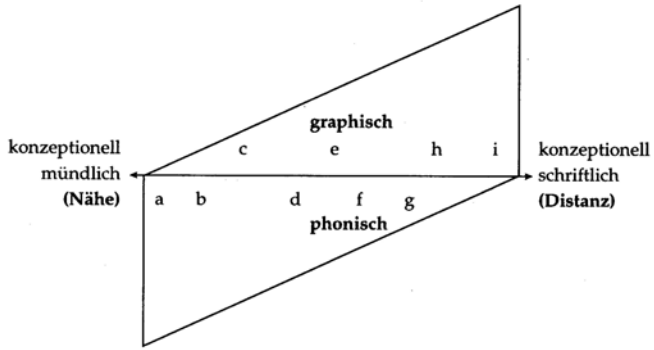


Abb.3: *Schematische Anordnung verschiedener Äußerungsformen im Feld medialer und konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit nach Koch/Oesterreicher (1994). (a = familiäres Gespräch, b = Telefongespräch, c = Privatbrief, d = Vorstellungsgespräch, e = Zeitungsinterview, f = Predigt, g = wissenschaftlicher Vortrag, h = Leitartikel, i = Gesetzestext)*

Koch & Oesterreicher (1994) unterscheiden in diesem Modell zwei unterschiedliche Ebenen: die mediale und die konzeptionelle. Auf der medialen wird zwischen graphischer und phonischer Kodierung unterschieden, auf der zweiten, der konzeptionellen Ebene, wird dann in einem Kontinuum zwischen "mündlich" und "schriftlich" gestalteten Äußerungen abgestuft. So sind Kombinationen wie z.B. stark mündlich gestaltete, graphisch kodierte (Chat, SMS, E-Mail…), oder aber auch deutlich schriftlich gestaltete, phonisch kodierte Äußerungen (wissenschaftlicher Vortrag) möglich. Über die konzeptionelle Ebene drückt sich auch die Distanz zwischen den an der Kommunikation beteiligten Personen aus. So wird die konzeptionelle Mündlichkeit auch

als "Sprache der Nähe", die konzeptionelle Schriftlichkeit als "Sprache der Distanz" bezeichnet (vgl. Koch/Oesterreicher 1985). Distanz wird dabei vor allem durch das Fehlen eines gemeinsamen Referenzraumes deutlich, was zu stärkerer Elaboriertheit, Planung, Komplexität und Informationsdichte der Äußerung führt.

In diesem Modell kann Kiezdeutsch der „Sprache der Nähe“ zugeordnet werden. Für die Jugendlichen kann somit deutlich gemacht werden, dass ihre Sprechweisen nur einen bestimmten Bereich, der sich sowohl auf die phonische als auch auf die graphische Ebene beziehen kann, abdecken sollte.

4 Didaktische Ansätze zur Sprachförderung

4.1 Pädagogische Grundlagen und Forderungen

Die eben beschriebenen sprachwissenschaftlichen Modelle sind sehr gut geeignet, um die sprachliche Realtäten zu beschreiben. Sie würden also auch einen Orientierungs-maßstab für Sprachunterricht bilden.

Allerdings fanden die Erkenntnisse, die man aus diesem Modellen ziehen kann, in der schulischen Realität lange Zeit keine Umsetzung.

Seit den 1970ern wurden durch die Arbeiten zur interkulturellen Pädagogik (z.B. Gogoglin 2003, Luchtenberg 1998 und 2005, Oomen-Welke 2000) vor allem für die Grundschule wichtige

Schritte hin zu einer Neuorientierung des Deutschunterrichts unternommen. Es fand eine Abkehr vom monokulturellen Selbstverständnis des Deutschunterrichts als „Muttersprachunterricht“ statt. Ein Kernpunkt war die Förderung von interkultureller Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern jedweder Herkunft.

Auch der Ansatz, der sich mittlerweile in den Rahmenlehrplänen für die Sekundarstufe I und II allgemein durchgesetzt hat, ist vielversprechend: Das Themen wie „Reflexion über Sprache“ (hier der Begriff aus dem RLP Berlin 2006) in den Rahmenlehrplänen definiert wurden, zeigt ebenso, dass neue sprachdidaktische Ansätze ihren Niederschlag bis in die Verordnungen über Deutschunterricht gefunden haben. Ein funktionaler Deutschunterricht, in dem nicht nur Schriftsprachnormen, sondern Sprachbewusstheit und das Wissen um Situationsangemessenheit ebenso im Fokus stehen, eröffnet Möglichkeiten, der Vielsprachigkeit im Klassenraum gerecht zu werden und die Erkenntnisse aus den oben beschriebenen Modellen einzubeziehen

Erwähnt sei hier auch das Konzept der „language awareness“ (vgl. für den britischen Raum Harris 2003 sowie Harris/Leung/Rampton 2003), das Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein von der Vielfältigkeit und des Varianten-reichtums von Sprache und Sprachen geben und so zur Förderung von Sprachkompetenz auch für standardnahe Varietäten beitragen will. Damit wird auch die Sichtweise einer reinen Defizitorientie-

rung abgelöst und Varietäten und Sprechstile, die vom Standard abweichen, werden nicht als fehlerhaftes Deutsch klassifiziert. Trotzdem kann bei diesem Konzept der schriftliche Standard Ziel des Deutschunterrichts bleiben.

Ein Ziel des Deutschunterrichts, das der Mehrsprachigkeit und den Identitäten der Schülerinnen und Schüler gerecht wird, ist auch der Ansatz des „kommunikativen Deutsch-unterrichts“(vgl. z.B. Horstmann 2002, Neuland 2006). Hier ist das Ziel dem Ansatz der „language awareness“ vergleichbar: die individuelle Kommunikationsfähigkeit statt einer rein normsprachlichen Orientierung steht im Fokus.

Mittlerweile ist also das Ideal des Sprachunterrichts „das Verfügen über Varianten einschließlich der Norm auf allen sprachlichen Ebenen, von der Phonetik, Phonologie und Orthographie über die Grammatik bis hin zu Semantik, Stil und Pragmatik“ (Frentz/Lehmann 2002:6).

Allerdings ist die Verwirklichung dieses Ziels die Hauptschwierigkeit. Die Fragestellung, wie Sprachunterricht konkret realisiert werden kann, um Jugendliche zu kompetenten und reflektierten Sprachverwendern zu machen, ist dabei nicht leicht zu beantworten. Es muss Unterricht sein, der mehr ist als die Vermittlung der Begrifflichkeiten der Grammatik oder von Orthografieregeln.

Dabei sollten zwei Aspekte besonders im Fokus stehen:

(1) Authentizität des Materials

Es müssen authentische Beispiele solcher Sprachvarietäten angesprochen werden, die die Jugendlichen selbst verwenden bzw. beherrschen. Kiezdeutsch als Sprachstil findet hier also im Deutschunterricht seine Berechtigung neben dialektal gefärbter Umgangssprache sowie standard-nahen Textbeispielen.

(2) Angemessenheit der Methode

Unterricht, der die Förderung von Sprachbewusstheit zum Ziel hat, darf nicht Belehrung sein, sondern muss sich die Methoden der Wissenschaft zueigen machen, also die „Rekonstruktionsverfahren“ und „Arbeitsweisen, mit denen die Wissenschaftler aufgrund eigener Sprachkenntnisse die Prozesse rekonstruieren, die zu Äußerungen geführt haben“ (Ingendahl 1997:6) zum Vorbild des Sprachunterrichts nehmen.

Der Ansatz, der im nächsten Abschnitt vorgestellt wird, stellt eine Möglichkeit der praktischen Umsetzung dieser Forderung dar.

4.2 Ein Unterrichtsentwurf und erste Erfahrungen

Unser Konzept setzt dort an, wo die Schülerinnen und Schüler stehen. Wir wollen Kiezdeutsch als sprachliche Ressource nut-

zen und von dort ausgehend den Jugendlichen bewusst machen, dass verschiedene sprachliche Varietäten existieren. Basierend auf diesem Bewusstsein sollen die Jugendlichen dazu befähigt werden, sich im Kontinuum zwischen konzeptionell mündlich und konzeptionell schriftlich sicher und situationsangemessen sprachlich bewegen zu können. Unser Entwurf umfasst zwei Abschnitte, von denen sich der erste mit dem Thema „Sprechen“, der zweite mit dem „Schreiben“ beschäftigt.

Zu Beginn des ersten Abschnitts soll den Jugendlichen zunächst der Zugang zum Thema Sprache erleichtert werden. Deshalb ist eine Ebene Ausgangspunkt, die Jugendlichen sicher beherrschen: ein Telefongespräch mit Freunden. Inhaltlich wird dieses fiktive Telefonat über einen Comic motiviert, der auch den kontextuellen Rahmen für die gesamte Unterrichtseinheit liefern kann.



***Abb.4**: Ausschnitt aus dem verwendeten Comic*

Aufgabe der Jugendlichen ist es, sich ausgehend von diesem Comic selbst aufzunehmen, z.B. mit Hilfe ihres eigenen Mobiltelefons. Die Jugendlichen befinden sich hier in einem konzeptionell mündlichen Bereich, der sicher von ihnen beherrscht wird, hier fühlen sie sich kompetent.

Mit diesen Aufnahmen kann nun im Unterricht gearbeitet werden. Mögliche Vorgehensweisen wären als nächstes die Verschriftung der Aufnahmen, wobei erste Eindrücke, die bei diesem Prozess entstehen, festgehalten werden sollten. Des Weiteren könnte hier ein Austausch über Auffälligkeiten im Vergleich von Mündlichkeit und Schriftlichkeit stattfinden.

Nun könnten weitere Aufnahmen in anderen Gesprächssituationen desselben Kontextes folgen, wie z.B. die Kartenreservierung beim Kino. Die Bestellung von Kinokarten fordert einen anderen sprachlichen Anspruch im Vergleich zum Telefonat mit einem Freund. Hier bewegen sich die Jugendlichen im öffentlichen Raum und ihnen soll bewusst werden, dass hier ein anderes sprachliches Register vorliegt. Auch diese Aufnahmen sollten dann verschriftet werden, um sie so mit den ersten Aufnahmen vergleichen zu können. Das erste Zwischenziel sollte sein: „Situativ angemessen sprechen!“.

Anschließend würde nun das Verfassen schriftlicher Texte im selben Kontext folgen.

An erster Stelle steht wieder eine informelle Situationen auf intimer Ebene: eine E-Mail an den Freund /die Freundin. Auf dieser Ebene kennen sich die Schülerinnen und Schüler wieder aus, hier sind sie sicher. Auf diesen Abschnitt folgt der letzte Schritt, der sich auf den höchste Grad an konzep-tioneller Schriftlichkeit bezieht: ein schriftlicher Bericht bei der Polizei, in dem die Jugendlichen die Geschehnisse zu Protokoll geben müssen, da die Kinokartenverlosung ein Betrug war. Das Ziel dieser Sequenz sollte lauten: „Situativ angemessen schreiben!“

Durch die gesamte Unterrichtssequenz wird den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, ein Bewusstsein für verschiedene Kommunikationssituationen und Gesprächs-partner zu entwickeln und die Fähigkeit zu entfalten, sich in verschiedenen Situationen angemessen zu äußern. Die Schülerinnen und Schüler sind nun sensibilisiert dafür, dass sich der Grad an Schriftlichkeit, der erwartet wird, erhöht, je formeller und öffentlicher die Situation ist.

In der folgenden Grafik werden die realisierten Kommunikationssituationen im Modell von Koch & Oesterreicher verdeutlicht.

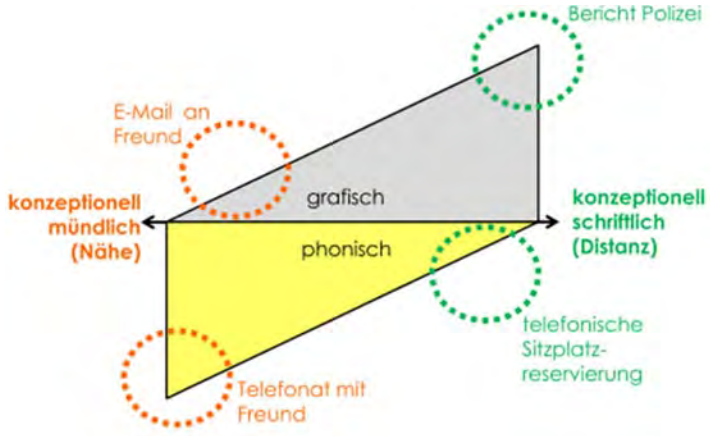


***Abb. 5**: Anwendung des Konzepts auf Koch/Oesterreicher (1994)*

Auch im Modell von Maas werden alle möglichen Kommunikationssituationen verwirklicht:

	informell	**formell**
öffentlich	Kinokartenbestellung	Bericht Polizei
intim	Telefonat mit Freund/ E-Mail an Freund	

***Abb. 6**: Anwendung des Konzepts auf Maas (2005)*

Wir haben diesen Ansatz in einer Projektwoche an einer Oberschule in Berlin- Kreuzberg erprobt. Das Thema „Kiezdeutsch“ war ein Angebot innerhalb der 9. Jahrgangsstufe. Wir sind dabei

so vorgegangen, dass wir zunächst Aufnahmen von uns selbst, die die im Comic dargestellte Situation wiedergeben, vorgespielt haben. Durch diese beispielhafte Eigenaufnahme konnten wir die Hemmschwelle der Schülerinnen und Schüler herabsetzen. Sie konnten sehen, dass auch "Autoritätspersonen" in einer solchen intimen Situation anders - umgangssprachlich - sprechen. Anschließend waren dann die Schülerinnen und Schüler an der Reihe. Sie haben Eigenaufnahmen auch von sich angefertigt und darüber reflektiert. Schon dies war sehr produktiv in Bezug auf ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstbewusstsein.

Im nächsten Schritt galt es herauszufinden, wie andere Personen, sowohl Fremde als auch Personen des schulischen Umfeldes, Kiezdeutsch wahrnehmen und bewerten.

Die Erkenntnisse, die die Jugendlichen während der Projekttage erlangt haben, stellten sie in ganz unterschiedlicher Form, als Film, Radiobeitrag, Bildershow und Powerpoint-Präsentation, am letzten Tag ihren Mitschülerinnen und Mitschülern vor.

Eines der wichtigsten Ergebnisse des gesamten Projekts war, dass die Schülerinnen und Schüler ein Selbstbewusstsein für ihre sprachliche Kompetenz entwickelt haben. Es war für einige Schülerinnen und Schüler eine ganz neue Erfahrung, dass ihre Sprechweise im Mittelpunkt des Interesses stand, ohne abgewertet oder als „falsch“ und „unangemessen“ klassifiziert zu

werden. Daraus resultierte eine beobachtbare Motivation, *mit* und *an* Sprache zu arbeiten.

5 Fazit

Die Beherrschung des Standarddeutschen, des schriftsprachlichen Deutsch, ist wesentlich für die Jugendlichen in Bezug auf ihren Bildungserfolg, ihren Berufseinstieg und beruflichen Werdegang und nicht zuletzt für ihre Teilhabe an der Gesellschaft. Standarddeutsch sollte zu ihrem sprachlichen Repertoire gehören und sicher beherrscht werden.

Nicht die Beherrschung von Kiezdeutsch an sich führt zum Scheitern, sondern das Nichtbeherrschen des Standards.

Jedoch sollte dabei immer berücksichtigt werden, dass das Standarddeutsch nur einen Teil der deutschen Sprache ausmacht: Das Deutsche umfasst eine Vielzahl von Dialekten, Varietäten und Stilen. Auch Jugendsprachen und Einflüsse von anderen Sprachen gehören dazu und bereichern die Sprache. Das Bewusstmachen dieser sprachlichen Vielfalt sollte ein zentraler Punkt des Sprachunterrichts sein. Ansätze zur Realisierung dessen finden sich theoretisch in den Modellen des kommunikativen Deutschunterrichts sowie im Konzept der ‚language awareness‘ und sollten Eingang in die schulische Realität finden.

Der Sprachunterricht muss dabei so ausgerichtet sein, dass nicht nur Belehrung und die Vermittlung von Regeln Inhalte sind,

sondern dass Schülerinnen und Schüler selbst-entdeckend verschiedene Sprachebenen ergründen sowie die Angemessenheit verschiedener Stilebenen in Abhängigkeit von der kommunikativen Situation austesten.

Dies kann nur geschehen, wenn das Material authentisch ist und einen Bezug zu den Schülerinnen und Schülern hat – Eigenaufnahmen sind deshalb Texten aus Schulbüchern vorzuziehen.

Sensibilisiert für die Diversität von Sprache sind Schülerinnen und Schüler fähig, sich immer sicherer im Kontinuum zwischen konzeptionell mündlich und konzeptionell schriftlich zu bewegen. Dabei gilt: je formeller und öffentlicher die Situation, desto höher der Grad an Schriftlichkeit, der erwartet wird.

Ein sprachlich kompetenter Jugendlicher, der sich der Gesprächssituation und dem jeweiligen Gesprächspartner entsprechend angemessen äußern kann, ist das Ziel, das sich der Deutschunterricht setzen sollte.

In Bezug auf eine angemessene methodisch-didaktische Realisierung dieses Ziels haben wir ein Konzept vorgestellt, das sprachwissenschaftliche Untersuchungsmethoden als Weg zur Erkenntnis von Sprachvariation macht. Das in den Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe I und II formulierte Thema „Reflexion über Sprache“ bekommt so eine konkrete Gestalt. Wenn Jugendliche mit eigenen Sprachdaten arbeiten und experimentieren, wird ihnen von innen heraus klar, wie sie Sprechweisen kommunikativen Anforderungen anpassen können – sie erkennen viel deutlicher, was die Unterschiede zwischen konzeptionell schriftlicher und mündlicher Kommunikation sind. Auch die Einbeziehung dessen, was andere Menschen über bestimmte Sprachstile denken, eröffnet eine für Jugendliche sinnvolle Ebene des Diskurses. Sprachideologien, Stereotype und Mechanismen sozialer Diskriminierung können nachgespürt werden und auch selbstreflexiv durchschaut werden. Bei der Realisierung dieser Idee hat sich gezeigt, wie motivierend es für Schülerinnen und Schüler war, zu Erforschern ihrer multiethnischen Jugendsprache zu werden, sowohl in Bezug auf deren sprachliche Besonderheiten als auch auf die Bewertung von außen.

Sprachunterricht wurde, das wurde während des Projekts deutlich, zum ersten Mal nicht aus einer stark normorientierten, restriktiven Perspektive durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler haben erkannt, dass Sprache mehr ist als Strafarbeit. Dass Sprache Wirkung hat und dass Spracharbeit und das Entdecken von sprachlichen Regeln auch Freude bereiten kann, wurde sogar für die Zuschauer während der Ergebnispräsentation am Ende der Projektwoche deutlich.

Genau dies macht offensichtlich, dass Sprachunterricht nicht an der sprachlichen Realität von Jugendlichen vorbei gestaltet werden darf. Anstelle des Verweises auf die schlechten Pisa-

Ergebnisse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sollte der Fokus auf der thematischen und methodischen Ausrichtung des Deutschunterrichts liegen. Dies betrifft Deutschunterricht für alle Schülerinnen und Schüler. Vielleicht ist das Zitat von Konfuzius eine gute Zusammenfassung dessen, was Inhalt und Ziel unseres Konzepts ist:

Erkläre es mir und ich werde es vergessen.
Zeige es mir und ich werde mich erinnern.
Lass es mich selber tun und ich werde es verstehen.

Literatur

Androutsopoulos, Jannis (2000): From the streets to the screens and back again. On the mediated diffusion of ethnolectal patterns in contemporary German. Paper presented at the ICLaVE I Conference, Barcelona June 29, 2000 (IdS Mannheim).

Androutsopoulos, Jannis (2005). "… und jetzt gehe ich chillen": Jugend- und Szenesprachen als lexikalische Erneuerungsquellen des Standards. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hgg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin/New York: de Gruyter, 171-206.

Auer, Peter (2003): 'Türkenslang': Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen: Francke, 255-264.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

Dirim, Inci & Auer, Peter (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehungen zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin: de Gruyter.

Frentz, Hartmut & Lehmann, Christian (2002): Der gymnasiale Lernbereich ‚Reflexion über Sprache' und das Hochschulzugangsniveau für sprachliche Fähigkeiten. In: ASSIDUE. Erfurt.

Freywald, Ulrike & Katharina Mayr & Tiner Özçelik& Heike Wiese (2009 einger.): Kiezdeutsch as a multiethnolect. In: Friederike Kern & Margret Selting (Hgg.): Pan-ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Cities.

Gogolin, Ingrid (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. Bonn: BLK. [URL http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf (1.9.08)]

Harris, Roxy (2003). Language and New Ethnicities – Multilingual Youth and Diaspora. In: Working Papers in Urban Language & Literacies, 22.

Harris, Roxy; Leung, Constant & Rampton, Ben (2002): Globalization, diaspora and language education in England. In:Block, David & Cameraon, Deborah (Hgg.): Globalization and language teaching. London: Routledge, 29-46.

Horstmann, Susanne (2002): SchülerInnen als Experten: Mehrsprachigkeit als Ressource im Lernbereich Sprachreflexion nutzen. In: Der Deutschunterricht 3, 79-83.

Ingendahl, Werner (1997): Sprachreflexion statt Grammatikunterricht. In: Wirkendes Wort 2, 272–291. Zitiert nach E-Ressource, [URL http://edocs.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2008/11373/ (15.11.2009)]

Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15-43.

Koch, Peter & Oesterreicher Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin. S. 587 - 604.

Kunze, Ingrid (2004): Konzepte von Deutschunterricht: Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag.

Luchtenberg, Sigrid (1998): Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch)-Unterricht. In: Kuhs, Katharina & Steinig, Wolfgang (Hgg.) Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg/B: Fillibach, 137-156.

Luchtenberg, Sigrid (2005): Mulicultural Education. Challenges and Responses. In: JSSE 1,://www.jsse.org/2005-1/education_luchtenberg.htm.

Maas, Utz (2005): Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland. In: IMIS Beiträge 26, 89-133

Neuland, Eva (2006). Jugendsprachen – Was man über sie und was man an ihnen lernen kann. In: Neuland, Eva (Hg.), Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/M.: Lang, 223-241.

Oomen-Welke, Ingelore (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. [URL: http://jaling.ecml.at/pdfdocs/articles/IOLfacing.pdf, 17.10.2009]

Pfaff, Carol (2009): Parallel assessment of oral and written text production of multilinguals. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Förderung. Freiburg/B.: Fillibach, 213–234.

Reich, Hans H. (2000): Deutsch: Sprache. In: Reich, Hans H.; Holzbrecher, Alfred & Roth, Hans Joachim (Hgg.) : Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, 235-256.

Schroeder, Christoph. 2007. Sprache und Integration. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 22-23 (Themenheft „Integration"), 6-12.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hgg.) (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I.Jahrgangsstufe 7-10. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Berlin: Wissenschaft und Technik.

Wiese, Heike (2006): „Ich mach dich Messer": Grammatische Produktivität in Kiez-Sprache ("Kanak Sprak"). In: Linguistische Berichte 207, 245-273.

Stanat, Petra. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, Jürgen & Stanat, Petra & Watermann, Rainer (Hgg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189-21

Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Integrationskursteilnehmern. Eine sprachbiografische Analyse.

Regina Grassmann, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

1 Mehrsprachigkeit als Forschungsfeld

2 Fragestellung der Untersuchung

3 Auswertung der Ergebnisse

4 Schlussfolgerungen

Eine bisher nicht gekannte Mobilität lässt heute Menschen mit verschiedenen Sprachen temporär oder auf längere Zeit miteinander in Kontakt treten. Mehrsprachigkeit und Multikulturalität sind inzwischen nicht mehr nur in Sprach-grenzregionen Europas zu Hause, in den urbanen Lebens-räumen gehören sie zum Lebensalltag von Zuwanderern und Aufnahmegesellschaft, während in den meisten Köpfen noch die Vorstellung von der Einsprachigkeit von Territorium und Gemeinschaft wohnt (vgl. Franceschini, 2006: 34 ff.).

In den europäischen Ländern sind in den letzten Jahrzehnten, besonders in städtischen Lebensräumen, weitgreifende Veränderungen vor sich gegangen. Sprachen wie Türkisch, Russisch, Arabisch und viele andere mehr werden außerhalb ihres Territoriums von Migranten gesprochen, innerhalb des Territoriums der Sprachgemeinschaften beobachten wir eine zunehmende Heteroglossie. Der territoriale Bezug von Sprachen hat sich in zwei-

facher Hinsicht verändert, dennoch sind Mehrheitssprache und Sprachgebiet weiterhin prägend. In diesem neuen Verhältnis von Nation und Sprache bildet nicht mehr die Homogenität der Sprache das zentrale gemeinschaftsbildende Prinzip. Das Phänomen Migration weist Menschen variable Gruppenidentitäten und wechselnde sprachliche Zugehörigkeiten zu. Loyalitäten begründen sich nicht mehr auf eine Sprache als das Merkmal, welches in der Kommunikation Fremdheit von Vertrautheit sofort unter-scheiden lässt (vgl. Extra/Yağmur, 2004, 14 - 15). Sprache konstruiert Identität, sie ist das auffälligste Signal, an dem erkennbar ist, ob eine Person zugehörig ist. Sie ist Symbol einer Kultur, sie beinhaltet Werte und Identität, mit ihr können kollektive Erfahrungen und kulturelle Errungenschaften konstruiert, erhalten und weitergegeben werden, und sie kann auch Refugium sein, in dem die Nation sich wiederfindet. (vgl. Putzer, 2006: 54 - 55).

Die zunehmende gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in den europäischen Einwanderungs-ländern hat aber nicht nur Konsequenzen für die Menschen, die selbst in zwei oder mehr Sprachen leben, sondern sie wirkt sich auch auf die Sprachpraxis der an sich einsprachigen Sprecher aus und lässt zunehmend sprachlich vielschichtige Situationen entstehen. Die sprachliche Lage der Gegenwartsgesellschaft in von Einwanderern bevorzugten Ländern der EU ist heute durch ein hohes Maß an Hete-

rogenität und Pluralität gekennzeichnet, deren Ursache eben Migrationsbewegungen sind.

Für die Zuwanderer gehört der Erwerb mehrheitssprachlicher Fertigkeiten zu den wichtigen Voraussetzungen für Integration, Partizipation am gesellschaftlichen und kulturellen Leben, sozialen Erfolg und den individuellen Aufbau einer neuen Lebensgeschichte fern der Herkunftskultur und -sprache. Die Lebensgeschichten von Migranten, die Erfahrungen des Aufeinandertreffens verschiedener Kulturen, sind Dokumentation einer Identitätsgestaltung, die sich auf dem Hintergrund der Herauslösung aus vorgegebenen Sozialformen sowie dem Verlust an stabilen Zugehörigkeiten vollzieht und neue Selbstkonstruktionen von Identität in heterogenen Rollenbezügen erforderlich macht. Setzt man individuelle Spracherwerbsprozesse in einen Zusammenhang mit erfolgreichem sozialem Handeln, so wird deutlich, dass sich Migranten nur dann Sprachkenntnisse aneignen, wenn ihnen die Lerntätigkeit *Sinn macht*. Die Identitätsarbeit der Zuwanderer besteht nach Ehlich (2007: 239 ff.) darin, sich in der aufnehmenden Gesellschaft zunächst jenseits der staatsbürgerlichen Anerkennung einzugliedern, wobei sie aufgefordert sind, in einer mehr oder weniger stabil marginalen Lage zwischen Aufenthaltstitel und der kulturellen Herkunft ein Identitätsfundament zu formen. Diese ist häufig begleitet von In-Group-Prozessen und der Erfahrung der Zugehörigkeitszuweisung(en)

der Aufnahmegesellschaft. Die Kenntnis der deutschen Sprache bedeutet für Zuwanderer eine „leistungsfähige Handlungsressource“, zugleich ist sie „Zugehörigkeitsausweis“ im Kontext der öffentlichen Förderungen und politischen Forderungen nach Deutschkenntnissen von aufenthaltsberechtigten Zuwanderern. Unter diesen Bedingungen ist es nicht einfach, die geforderten Kompetenzen und Ziele wie Aneignung der deutschen Sprache, berufliche Weiterbildung und Neuorientierung zu erbringen, die für eine gelungene Eingliederung in den deutschen Lebensalltag relevant sind. Das *sprachliche Handeln* der Sprecher ist

> „(…) meist ein Handeln, das gegenüber dem muttersprachlichen unter spezifischen Schwierigkeiten leidet: Schwierigkeiten, die etwa die traditionelle Sprechakttheorie aus ihrer Betrachtung von vornherein ausscheidet, indem sie so genannte ‚normal in- and output conditions’ unterstellt. Die ‚normal output conditions’ sind aber hier gerade nicht erfüllt. Gleichwohl geschieht das fremdsprachliche Handeln von Sprechern unter denselben prinzipiellen Bedingungen, unter denen das sprachliche Handeln allgemein geschieht. Es ist, als Handeln, Eingreifen in die Umgebung, Versuch, die Wirklichkeit auf Ziele des Sprechers hin zu verändern – und dies, ohne daß die gesellschaftlich dafür ausgearbeiteten Mittel voll zur Verfügung stehen. Damit steht der Sprecher, der mit Hilfe einer ihm fremden Sprache handelt, vor einer komplexen Problemsituation oder genauer, vor einem Bündel solcher Situationen, die seine Lebenspraxis entscheidend prägen. Insbesondere prägen ihn schließlich die Misserfolge, mit denen er in seinem sprachlichen Handeln konfrontiert wird.“ (Ehlich, 2007: 223 - 224)

Wirklich verständlich wird der Zusammenhang von Sprachbiografie und Migration aber erst, wenn der Blickwinkel der Subjekte eingeholt wird und aufgezeigt werden kann, was der Aufbau bi- bzw. mehrkultureller Handlungsfähigkeit für Zuwanderer in ihrer konkreten Lebenswelt bedeutet.

1 Mehrsprachigkeit als Forschungsfeld

Mehrsprachigkeit ist mit der Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland zu einem sehr großen Thema geworden. Die Berichterstattung in den Medien, besonders nach dem Pisa-Schock, hat dazu geführt, dass das Thema Mehrsprachigkeit Hochkonjunktur hat. Problematisch ist daran lediglich, dass hinter dem Komplex der Mehrsprachigkeit ganz viele unterschiedliche Ansätze und Richtungen verborgen sind. Auch im Kontext von Migration stellt sich das Forschungsfeld Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Perspektiven dar, auf die im Folgenden kurz eingegangen werden soll.

Die Idee der *Mehrsprachigkeit* ist unbestritten Bestandteil der Konzepte für Sprachunterricht erwachsener Zuwanderer, so wie sie in den verschiedenen EU-Mitgliedstaaten angeboten werden, und dient damit den pragmatisch-zweckorientierten Zielen der Einwanderungspolitik.

Die Ausbildungsangebote sind auf den Erwerb von Sprachkompetenz für die gesellschaftliche und staats-bürgerliche Integrati-

on ausgerichtet und für die berufliche Einglieder-ung und Mobilität eine allgemeine Bedingung. Seit den 90er Jahren werden in den o. g. Ländern auch Integrationskursangebote und -tests für Neuzuwanderer zunehmend als verpflichtend erklärt. Diese Angebote reichen von aktiver staatlicher Förderung der Person bis hin zur Verpflichtung, wenn es um die Aufenthaltserlaubnis oder den Erwerb der Staatsbürgerschaft (vgl. Joppke, 2007) geht. Im Mittelpunkt dieser Kurse stehen der Spracherwerb und die Vermittlung von Kenntnissen der Geschichte, der Institutionen und der Kultur der Aufnahmegesellschaft (vgl. Entzinger, 2004: 13).

Im Zusammenhang von Einwanderung und Integrationskursangeboten sind Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit der Zuwanderer unabdingbare Grundvoraussetzungen für Integration. Krumm (2007: 171) verweist in diesem Zusammenhang auf das *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs* (abrufbar unter: http://www,bamf-bund.de; Stand: 30.09.09) und die dort als „Grundgröße" eingeführte „Einstellung zur Erstsprache und zur Mehrsprachigkeit" (vgl. *Konzept für den Basissprachkurs*: 16). Das *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs* greife seiner Ansicht nach zwar die Aussagen der Zweitspracherwerbsforschung auf (vgl. dazu Klein, ^{3}1992: 43 - 63), bleibe aber hinsichtlich der Kursstrukturen dennoch von einer teilnehmerorientierten und erwachsenengerechten Methodik weit entfernt (vgl. Krumm, 2007: 171 - 172). In Einwandererfamilien werde die Alltagsrealität durch die Herkunfts- und Familiensprache abgedeckt (vgl. z.B. Meng, 2001) nicht zuletzt deshalb verlangt Integration als Grundvoraussetzung die Anerkennung der durch Migrationsbiografie und familiale Konstellation bedingten sprachlichen Verschiedenheit. Die spezifischen Lernbedürfnisse und Lerndispositionen erfordern ein Curriculum, das „die Entwicklung unterschiedlich ausbalancierter (Mehrfach-)Identität" der Migranten unter-stützt. Besondere Aufmerksamkeit gelte in diesem Zusammenhang der Frage, ob und wie Sprachkenntnisse überprüft werden sollten.

Sprachenlernen bleibt auch nicht allein auf das Individuum beschränkt bleibt, sondern sollte in einem Lernkontext gesehen werden, der die gesamte Interaktion innerhalb der Lernumgebung der Zuwanderer fokussiert, indem die verschiedenen Lernfelder in Beziehung zueinander gesetzt werden. An der Erfahrung der Arbeits- und Flüchtlings-migration lässt sich zeigen, dass Sprachen zur Kennzeichnung ethnischer Gemeinsamkeit von dominierten Gruppen bzw. von Einwanderungsgruppen über sehr lange Dauer nicht aufgegeben werden. Minderheiten tendieren dazu, Netzwerke auszubilden, die unter anderem den Zweck der Pflege des sprachlichen Erbes besitzen. Hierzulande sind Entstehen und Funktionsweisen solcher Netzwerke bisher kaum erforscht, aber es gibt zahlreiche Belege dafür, dass sie existieren; man betrachte nur die zahlreichen Initiativgruppen,

Elternvereine oder semiprivaten Organisationen, die erkennen lassen, dass Sprachgemeinschaften aktiv sind und sich öffentliche Räume schaffen.

Für das Forschungsfeld Mehrsprachigkeit ergibt sich hieraus die Möglichkeit, die Konstituenten Umgebung, Sprache und Sprecher in ihrer Interaktion und gegenseitigen Abhängigkeit und Beziehung zueinander zu untersuchen:

> „Multilingualism is perceived in this study as the domain of knowledge which explores three crucial interrelated constituents – 'environment', language' and 'speaker' – in their interaction, interdependence and interrelationship. All three constituents are indispensable for multilingualism to exist. All three constituents are intrinsically interdependent in a complex, largely overlapping manner. The same three constituents in various forms and different scopes are examined in a wide variety of disciplines (political science, sociology of language, sociolinguistics, psycholinguistics and neurolinguistics) which study language use." (Aronin, 2006: 144)

In dieser Hinsicht eröffnet die Einbindung von Sprachbio-grafien in die Zweitsprach- und Mehrsprachigkeitsforschung nicht nur neue Möglichkeiten für die Diskussion der Mehrsprachigkeit, sondern sie kann auch Grundlage für neue methodologische Perspektiven für den DaZ-Unterricht sein. Sprachbiografien sind in der Beschreibung der Spracherwerbsprozesse aus der Retrospektive als subjektive Theorien, die sich auf Alltagswissen und persönliche Erfahrungen beziehen, einzuordnen und tragen zum

Fremdverstehen multilingualer Personen bei. Sprachbiografische Studien bezeichnen interkulturelle Identität als einen Teil der sprachlichen Identität und machen deutlich, dass veränderte Lebensumstände sprachliche Anpassung und damit auch Veränderungen der sprachlichen Identität nach sich ziehen. Die Autobiografien von mehrsprachigen Personen zeigen, dass die Lerner oft gleichzeitig Eigenschaften von Bilingualen und Zweitsprach-lernern aufweisen. Dieser Tatbestand erfordert eine ganzheitliche Betrachtung der Teil-perspektiven auch in der Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. Jessner, 2003: 32 - 34).

Die Entwicklungen seit Einführung der Integrationskurse zeigen, dass die Heterogenität der Teilnehmer einer weiteren methodische Differenzierung innerhalb des einheitlichen Angebots bedarf, die in ihrer Binnendifferenzierung Sprachlernbiografien sowie Lebens- und Lernkontexte der Migranten stärker berücksichtigt (vgl. auch Demmig, 2008: 34). Die Dynamik und Nichtlinearität der Entwicklung sprachlicher Kompetenz in der Situation der Zwei- oder Mehrsprachigkeit erfordert einen Sprachunterricht, der bei der mitgebrachten sprachlichen Identität der Lernenden ansetzt und ihnen hilft, sich ihrer kommunikativen Möglichkeiten bewusst zu werden und diese ihren Lernvoraussetzungen angemessen weiterzuentwickeln (vgl. Krumm, 2007: 170 ff.).

2 Fragestellung der Untersuchung

Die hier kurz vorgestellte Studie *Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Integrationskursteilnehmern. Eine sprachbiografische Analyse* versteht sich als Beitrag in dieser Entwicklungslinie. Sie hat das Ziel, empirische Zugriffe zu erarbeiten, indem sie das bereits vorhandene Sprach- und Fremdsprachenwissen von Zuwanderern untersucht. Dabei wird zwischen simultanem und sukzessivem Erwerb, institutionellem und außer-institutionellem (Fremd-) Spracherwerb unterschieden.

Ferner sollte die Verwendung der Herkunftssprachen und weiterer (Fremd-)Sprachen im sprachlichen Netz der Probanden im deutschen Lebensalltag dargestellt werden, um eine differenzierte Sicht auf die Nutzung der sprachlichen Ressourcen von Zuwanderern gewinnen zu können. Sie versteht sich als prozessorientierte Untersuchung, die die Erhebung introspektiver bzw. retrospektiver Daten erfordert, da sich der individuelle Spracherwerb der Probanden prozessual und im Produkt der sprachlichen Handlung dokumentiert (vgl. Königs, 2000: 56; Henrici, 2000: 32). Es ergaben sich folgende zentrale Forschungsfragen:

- Zuwanderer in Integrationskursen sind bilingual. Es gilt zu überprüfen, ob die Lerner, bezogen auf ihre Migrationsbiografie, bereits über eine Zweitsprach-kompetenz in einer anderen Sprache verfügen.

- Zuwanderer in Integrationskursen sind multilingual. Es gilt zu untersuchen, über welche weiteren Sprache(n) die Lerner, bezogen auf ihre Migrationsbiografie, verfügen.

- Sind aus der lebens-, und migrationsgeschichtlichen Entwicklung einer Person die Grundlinien ihrer sprachlichen Entwicklung einschließlich ihrer sprach-lichen Integration ableitbar?

Als Erhebungsmethode wurde das *halbstandardisierte* Interview gewählt. Es ermöglicht dem Forscher einen methodischen Zugang zur Erfassung subjektiver Kategorien und zur Skizzierung der Lebens- bzw. Sprachbiografie der Probanden hinsichtlich ihres Zweitspracherwerbs. Es stellt eine Form der Befragung dar, die anhand eines Interview-leitfadens die Ergänzung bzw. Modifikation vorgegebener thematischer und prototypischer Fragen, je nach Verlauf des Interviews, Nachfragen erlaubt. Dadurch wird es möglich, repräsentative Situationen, Ereignisse und Entwicklungen im subjektiven Erleben der interviewten Person ganzheitlich und authentisch zu erfassen.

Der dieser Untersuchung zugrunde liegende Forschungs-ansatz ist explorativ-interpretative und dem von Riemer (1997, 2000: 93 - 95) entworfenen interpretativen *Mehr-Methoden-ansatz* ver-

pflichtet. Seine explorative Funktion besteht in der Erfassung der Verwendung zwei- und mehrsprachiger Kompetenzen von Zuwanderern in Integrationskursen in Kontaktsituationen und dem autonomen Lerne-n mehrsprachiger Lerner. Die interpretative Funktion will anhand der biografischen Schilderungen erwachsener DaZ-Lerner Erklärungsmuster für die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs Deutsch finden, um die kulturell bedingte und sprachliche Heterogenität der Zielgruppe Integrations-kursteilnehmer differenzierter angemessen beschreiben zu können.

Die für die Studie kombinierten Datenerhebungsmethoden *sozio-demografische Analyse* (quantitativ), *Selbstbeurteilung der Sprachkenntnisse und Einstellungen* (qualitativ) und *Sprachbiografie* (qualitativ) ermöglichen einen kaleidoskopartigen Blick auf den Forschungsgegenstand. Sie ergänzen einander insofern, als sozio-demografische Variablen in Korrelation zu expliziter Sprachbewusstheit der Probanden und der Analyse von sprachbiografischen Fallbeispielen gesetzt werden. Demnach stärkt das der Arbeit zugrunde liegende *Mehr-Methoden-Design* die Repräsentativität der Studie, da die analysierten Fallbeispiele über die Einordnung in Altersgruppen und Einschätzung der Deutschkenntnisse und Kenntnisse weiterer Sprachen in die Population Integrationskursteilnehmer eingeordnet und als Grundlage für die Entwicklung methodisch-didaktischer Konzepte genutzt werden können. Die Hauptstudie umfasst 103 Interviews (à ca. 20 - 25 Min.), sie fand im Zeitraum von11/2005 bis 11/2006 statt.

3 Auswertung der Ergebnisse

Die Ergebnisse belegen eindeutig, dass die überwiegende Mehrheit der Untersuchungsgruppe mehrsprachig ist. Zwei Drittel der Sprecher verfügten zum Zeitpunkt des Interviews bereits vor dem Besuch des Integrationskurses über mehrsprachige Kompetenzen. Lediglich ein Drittel lernte im Sprachkurs erstmals eine Fremd- bzw. Zweitsprache. Diese Probandengruppe verteilt sich mit großer Mehrheit auf die Herkunftssprachen Türkisch, Russisch, Vietnamesisch, Arabisch und Albanisch.

Abb. 1 Übersicht Erwerb Deutsch als L2, L3, Ln

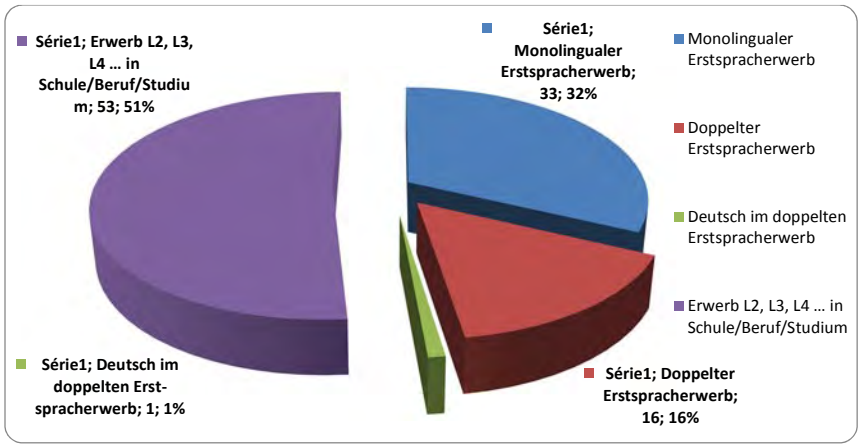
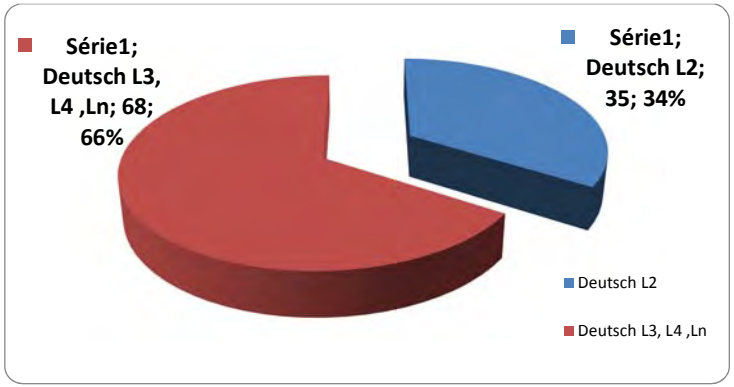


Abb. 2 Verteilung zwei- und mehrsprachiger Personen in der Untersuchungsgruppe



Die Lebensgeschichten der interviewten Personen dokumentieren vor allem die Erfahrungen des Aufeinandertreffens verschiedener Kulturen, sind Dokumentation einer Identitätsgestaltung, die sich auf dem Hintergrund der Herauslösung aus vorgegebenen Sozialformen sowie dem Verlust an stabilen Zugehörigkeiten vollzieht und neue Selbstkonstruktionen von Identität in heterogenen Rollenbezügen erforderlich macht. Im Folgenden soll dies anhand der Biografie einer jungen Frau aus der Türkei verdeutlicht werden:

E ist vor ca. einem Jahr aus der Türkei nach Deutschland eingewandert. Sie ist eine moderne junge Frau, sie ist in einer Metropole aufgewachsen, hat eine solide Schul- und Berufsausbildung (Verkäuferin) und war vor ihrer Heirat erwerbstätig. Ihre Kontakte und Möglichkeiten, Deutsch zu sprechen sind bisher

auf den nur auf den Integrationskurs und einige wenige Alltagssituationen begrenzt. In der Schule hat sie Englisch als Fremdsprache gelernt. Außerhalb ihrer Familie hat sie bisher kaum Kontakte. Gerne würde sie aber mehr Deutsch sprechen, sie bedauert den Mangel an Kommunikationsmöglichkeiten:

99 S1: sprechen sie auch in der familie türkisch?

100 S2: JA hhh

101 leider ((lacht)).

102 imma=türkisch immer so.

Die Zweitsprache Deutsch erlebt sie im Lebensalltag als eine Mischung vom Meistern einfacher Sprachhandlungen (z. B. Einkaufen) und dem Gefühl der Abhängigkeit, etwa beim Arztbesuch, wo sie von ihrer Schwägerin begleitet sie und unterstützt wird. Nur mit ihrem zweisprachig aufgewachsenen Mann (türkisch-deutsch) spricht sie gelegentlich Deutsch. Die Frauen in ihrem unmittelbaren familiären Umfeld haben auch nach vielen Jahren des Aufenthalts noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache:

126 S2: mein=manns schwester.

127 die=sie HELFT -

128 sie helft=aba: äh:immer nicht.

129 manchmal sie kann nicht.

144 S2: mei=meine schwiegermutter kann nicht deutsch.

145 sie lebt (--) seit (1.0) hm:: 25 jahre aba sie kann nicht deutsch.

Die weitere Sprachlerngeschichte der jungen Frau bleibt offen; sie vergleicht immer wieder ihre Möglichkeiten mit denen der Frauen in ihrer Familie. Es ist nicht auszuschließen, dass sie auf der Grundlage dieser Erfahrungen alle möglichen Anstrengungen unternehmen wird, Deutschkurse auch weiterhin zu besuchen, um Selbstständigkeit im Lebensalltag zu gewinnen:

106 S2: ich möchte äh: gern -

107 ganz gut äh: sprechen;

Der Integrationskurs hat hier zumindest ein Fundament gelegt, auf dem die junge Frau ggf. in weiterführenden Deutschkursen aufbauen und sich weiterbilden kann.

4 Schlussfolgerungen

Ausgehend von der erörterten Fragestellung erfordert der Deutsch als Zweitsprache Unterricht bei erwachsenen Lernern ein ganzheitliches, und an die Bedürfnisse des individuellen Lerners anpassungsfähiges Lernsystem, wenn er der kulturellen, lebensge-schichtlichen, familialen und sprachlichen Heterogenität der Zielgruppe Rechnung tragen soll. Sollen die individuellen Sprachlern- und –erwerbs-prozesse von Migranten in Integrationskursen Berück-sichtigung finden, so gehört hierzu vor allem eine konsequente Aufnahme der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Modularisierung nach Lernfähigkeiten und -zielen in die Curricula sowie eine entsprechende Schwerpunktsetzung in der Lehrkräfte-qualifikation. Ein weiteres Instrument sind Portfolios, die differenzierte Sprach-, Lern- und Berufsprofile der Zuwanderer, schon vor ihrer Einreise nach Deutschland erheben, z. B. im Rahmen der Deutschkurse (A1). Sie können eine Grundlage zur Unterrichtsgestaltung, Lernförderung, sozialen wie beruflichen Eingliederung in die Einwanderungsgesellschaft darstellen. Portfolios würden auch, wie das Beispiel der jungen Frau zeigt, die Individualisierung und Selbststeuerung der Lerner in Bezug auf ihre Lernziele und Lernweise berücksichtigen. Es gibt es inzwischen vielfältige Anregungen und Vorschläge zur Einführung und Umsetzung dieses Instruments für Zuwanderer in Integrationskursen, die zum Vorteile aller, Lerner wie Lehrende, aufgenommen werden können (vgl. Plutzar/Haslinger, 2005; Ballweg, 2009).

Literatur

Aronin, L. (2006): “Dominant Language Constellation: An Approach to Multilingualism Studies”, in: Ò Laoire, M. (Hrsg.): Multilingualism in Educational Settings, Bd. 3, Hohengehren: Schneider, 144

Ballweg (2009): „Portfolioarbeit – Ideen, Konzepte und Einsatzmöglichkeiten im außerschulischen Fremd- und Zweitsprachenunterricht“, in: Deutsch als Zweitsprache 1/2009, 10 - 18

Demmig, S. (2008): “Binnendifferenzierung und Heterogenität im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Beispiele aus dem Unterricht mit erwachsenen Lernenden“, in: Deutsch als Zweitsprache 4/2008, 34 - 39

Ehlich, K. (2007): Transnationale Linguistik, München: iudicium

Extra, G./Yağmur, K. (2004): Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School, Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters LTD

Entzinger, H. (2004): Integration and Orientation Courses in a European Perspective, (abrufbar unter: www.bamf.de ; Stand: 19.08.09)

Franceschini, R. (2002): Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnis für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit, in: Adamzik, K./Roos, E./ (Hrsg.): bulletin vals-asla-numéro 76, 19 - 33

Franceschini, R. (2006): „Mehrsprachigkeit: das Lernpotential von Grenzregionen“, in: Abel, A./Stuflesser, M./Putz, M. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa, Bozen, Europäische Akademie, 33 – 41

Henrici, G. (2000):“Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdspracherwerbs“, in: Aguado, K. (Hrsg.): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Band 13, Hohengehren, Schneider, 31 - 40

Jessner, U. (2003): „Das multilinguale Selbst: Perspektiven der Veränderung“, in: De Florio-Hansen, I./Hu, A. (Hrsg.): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen, Tübingen, Stauffenberg, 25 - 37

Joppke, C. (2007): „Fördern Pflicht-Integrationskurse in Westeuropa die Integration von Zuwanderern“, Focus Migration 8/2007 (abrufbar unter: http://www.focus-migration.de/Foerdern=Pflicht-Int.2562.0.html ; Stand: 20.08.09)

Klein, W. (31992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung, Frankfurt a. M.: Verlag Anton Hain

Königs, F. G.(2000): „How to research with words? Überlegungen zur Forschungsmethodologie in der Fremdspracherwerbsforschung”, in: Aguado, K. (Hrsg.): Zur Methodologie in der empirische Fremdsprachenforschung. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Band 13, Hohengehren, Schneider, 55 - 61

Krumm, H.-J. (2007): „Ein Curriculum für Integrationskurse sollte mehr leisten als die Legitimierung von Prüfungen“, in: Eßer, R./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht,…. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski, München: Iudicium, 170 - 215

Plutzar, V./Haslinger I. (2005): Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen, Wien: Verein Projekt Integrationshaus (abrufbar unter: http://www.integrationshaus.at/portfolio Stand: 30.09.09)

Putzer, O. (2006): Staat – Nation- Sprache, in: Abel, A./Stuflesser, M./Putz, M. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa, Bozen: Europäische Akademie, 49 - 62

Riemer, C. (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Bd. 8, Hohengehren: Schneider

Thopinke, Doris (2002): „Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht“, in: Adamzik, K./Roos, E. (Hrsg.): bulletin vals-asla-numéro 76, 1 - 14

Werlen, I. (2002): „Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen“, in: Adamzik, K.; Roos, E. (Hrsg.): bulletin vals-asla-numéro 76, 57 - 77

Sprachförderung im Rahmen des Ehegattennachzugs: DaF oder DaZ? *Erfahrungsbericht*

Heinrich Stricker & Andrea Hammann, Goethe-Institut München

1 Hintergründe
2 Charakterisierung der neuen Teilnehmergruppe
3 Unterricht mit der neuen Teilnehmergruppe
4 Aktivitäten des Goethe-Instituts in diesem Bereich
5. DaF für Zuwanderer oder DaZ im Ausland? Das Beispiel der eingesetzten Lehrwerke
6 Zusammenfassung der wichtigsten Diskussionspunkte

Zwei Jahre sind vergangen, seit die deutsche Bundes-regierung den Sprachnachweis als Voraussetzung für die Visumserteilung für nachziehende Ehegatten eingeführt hat. In diesem Erfahrungsbericht werden einige Entwicklungen skizziert, die die Neuregelung ausgelöst hat. Der vorintegrative Sprach- und Landeskundeunterricht ist inzwischen ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit der Goethe-Institute wie auch anderer Sprachkursanbieter in den Herkunftsländern der nachziehenden Ehegatten geworden. Damit ist eine neue Kursteilnehmergruppe mit unterschiedlichem Lern- und Bildungshintergrund ins Blickfeldgerückt, auf die methodisch und lernpsychologisch angemessen reagiert werden muss.

Der Titel des Beitrags „Sprachförderung im Rahmen des Ehegattennachzugs – DaF oder DaZ?“ ist als Aufforderung an die Fachwelt zu verstehen, die neue Zielgruppe, die sich bisherigen Klassifizierungen entzieht, in ihrer Eigenart näher zur untersuchen und zu diskutieren. Unser Beitrag soll dazu als Ausgangspunkt dienen. Im ersten Teil „Hintergründe“ werden zunächst die Gesetzeslage und die geltenden Durchführungsbestimmungen zum Sprachnachweis beim Ehegattennachzug dargestellt. Außerdem soll durch ein paar Zahlen und Daten die Entwicklung der neuen Kurs- und Prüfungsteilnehmergruppe am Goethe-Institut illustriert werden. Im zweiten Teil wird der Versuch unternommen, die nachziehenden Ehegatten als eigenständige Lernergruppe zu charakterisieren und einige häufig auftretende Merkmale der Gruppe zu umreißen. Da diese Teilnehmergruppe in der Regel eine andere Methodik als akademische Lerner verlangt, wird im dritten Teil auf den Unterricht mit der neuen Teilnehmergruppe eingegangen. Methoden und Strategien, die sich in Kursen mit Zuwandernden bewährt haben, werden kurz dargestellt. Das Goethe-Institut, das sich als „Brückenbauer“ und Ansprechpartner für die Vermittlung von Kenntnissen über Deutschland versteht, hat sich durch eine Reihe gezielter Maßnahmen bemüht, der neuen Teilnehmergruppe gerecht zu werden und die sprachliche und interkulturelle Vorintegration zu fördern und zu erleichtern. Die bisherigen Aktivitäten des Goethe-

Instituts in diesem Bereich werden daher im vierten Teil ausgeführt. Im abschließenden fünften Teil soll der Kernfrage „DaF für Zuwanderer oder DaZ im Ausland?“ anhand der im Unterricht eingesetzten Lehrwerke nachgegangen werden. Darüber hinaus sollen in dieser Verschriftlichung des Vortrags die wesentlichen Punkte der Diskussion, die in der Sektion im Anschluss an den Beitrag stattfand, kurz zusammengefasst werden.

1 Hintergründe

Am 28.08.2007 trat das geänderte Zuwanderungsgesetz in Kraft. Nach § 30 Abs. 1 Nr.2 und § 28 Abs. 1 S.4 AufenthG ist für den Ehegattennachzug zu Ausländern und zu Deutschen Voraussetzung, dass der zuziehende Ehegatte sich „zumindest auf einfache Art in deutscher Sprache verständigen kann.“ Im Rahmen des Visumsverfahrens wird der Begriff der einfachen Deutschkenntnisse dahingehend präzisiert, dass als sprachliche Anforderung für nachziehende Ehegatten in der Regel Sprachkenntnisse der Niveaustufe A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) nachgewiesen werden sollen. Das Bestehen der Prüfung *Start Deutsch 1* des Goethe-Instituts wird im Visumsverfahren als gültiger Nachweis der Sprachniveaustufe A1 anerkannt.

Um der stark erhöhten Nachfrage nach Kursen und Prüfungen in der Folge des Gesetzes nachzukommen, hat das Goethe-

Institut seine Prüfungskapazitäten in den Hauptherkunftsländern der nachziehenden Ehegatten deutlich erhöht und das Sprachkursangebot ausgeweitet. Durch Informationsveranstaltungen und Fortbildung für Partnerschulen wurde das Netzwerk an Deutschkursen auch auf Orte außerhalb der Zentren ausgedehnt. Die 15 Hauptherkunftsländer sind in nachstehender Reihenfolge (die Zahlen in Klammern bezeichnen jeweils die Anzahl der *Start Deutsch 1* – Prüfungsteilnehmenden im Rahmen des Ehegattennachzugs im Jahre 2008):

Türkei	(15.531)
Kosovo	(4.988)
Mazedonien	(4.467)
Thailand	(3.161)
Russland	(2.707)
Ukraine	(2.395)
Vietnam	(2.353)
Marokko	(2.321)
Kasachstan	(2.009)
Indien	(1.721)
Tunesien	(1.226)
Serbien	(1.190)
Iran	(1.043)
Bosnien-Herzegowina	(809)
China	(646)

Weltweit haben im Jahr 2008 insgesamt über 62.000 nachziehende Ehegatten die *Start Deutsch 1*- Prüfung absolviert. Circa 16.000 Prüfungsteilnehmende, also ungefähr ein Viertel der Gesamtzahl, haben sich in Sprachkursen des Goethe-Institutes auf die Prüfung vorbereitet. Das Verhältnis zeigt deutlich, dass das Deutschkursangebot durch private Sprachkursanbieter inzwischen stark gewachsen ist. Gerade in der Türkei, dem zahlenmäßig stärksten Herkunftsland, gibt es inzwischen mehrere Tausend private Sprachschulen, die Deutschunterricht auf der Stufe A1 anbieten. Das Goethe-Institut unterstützt die privaten Anbieter und weitet zu-nehmend die Zahl der Prüfungsorte auch in der Provinz aus.

2 Charakterisierung der neuen Teilnehmergruppe

Inzwischen hat sich gezeigt, dass sich diese neue Teilnehmergruppe in ihren Voraussetzungen und Lerngewohnheiten stark von der Standardzielgruppe der Goethe-Institute im Ausland unterscheidet. Da noch keine wissenschaftlichen Daten vorliegen, stellen wir an dieser Stelle die bisher gesammelten Rückmeldungen aus regelmäßigen Austauschseminaren mit Kolleginnen und Kollegen, die im Ausland mit dieser Zielgruppe arbeiten, vor.

Insgesamt handelt es sich bei dieser neuen Lerngruppe an den Goethe-Instituten im Ausland um eine sozial und kulturell sehr

heterogene Lerngruppe. Dem entsprechend ist auch die Motivation zum Deutschlernen anfangs oft sehr unterschiedlich: Das Ziel dieser Teilnehmenden ist das möglichst schnelle Bestehen der Prüfung *Start Deutsch 1*, um ihr Visum für Deutschland zu bekommen. Vor dem Hintergrund dieses Ziels ist die Lernmotivation sehr hoch. Ein grundsätzliches Interesse an der deutschen Sprache und Kultur bringen sie allerdings oft nur ansatzweise mit. Dieses kann aber in den meisten Fällen durch eine motivierende und zielgruppengerechte Gestaltung des Unterrichts geweckt werden.

Die meisten Teilnehmenden weisen im Gegensatz zu den bisherigen Zielgruppen des Goethe-Instituts meist eine sehr geringe Schulbildung von einigen Jahren auf und bringen wenig Fremdsprachlern- und Prüfungserfahrung sowie allgemeines Weltwissen mit. Zudem sind die Teilnehmenden oft aufgrund der Herkunft aus weniger schriftsprachlich orientierten Kulturen auch in ihrer/ ihren Muttersprache/-n lese- und schreibschwach. Die detaillierten Ergebnisse dieser Austauschseminare sind in Tabelle 1 zu finden. Dabei handelt es sich um eine Sammlung von Eindrücken unserer Auslandskolleginnen und –kollegen, die in diesen Kursen unterrichten. Mit diesen Aussagen kann allerdings weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Wissenschaftlichkeit erhoben werden.

Charakterisierung der KTN	Erwartungen/ Wünsche der KTN	Probleme der KTN
- Scheu, schüchtern - Gehemmt, ängstlich - Unterwürfig, verunsichert - Starke Heterogenität hinsichtlich Motivation, Alter und sozialer Herkunft - Dankbar - Respektvoll gegenüber Autoritäten (Lehrkraft als Autoritätsperson) - Oft niedriger Bildungsstand (auch ohne Schulabschluss)	- Möglichst schnelles Bestehen der Prüfung *Start Deutsch 1* - Möglichst schnelles Erlernen der deutschen Sprache - Größtmögliche Hilfestellung durch die Lehrkräfte - Kennenlernen von Lern-methoden und Medien	- Hoher Druck aufgrund der Visumsfristen - Große soziale Belastung (Unterkunft bei Verwandten → wenig Zeit und Ruhe zum Lernen, große Entfernung zu Familien auf dem Land ...) - Finanzielle Belastung - Geringe Aufnahmefähigkeit - Konzentrationsprobleme - Mangelnde Lerndisziplin - Ungewohnte Lernformen - Wenig Lernerfahrung, kaum Kenntnis von Lernstrategien - Mangelndes Sprachwissen - Keine/Wenig Erfahrung im Fremdspracherwerb - Oft Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben - Kaum Wissen über den Umgang mit Lehrwerken, Prüfungen, Zeitmanagement - Mangelnde Nachbereitung des Kurses (aus Zeitgründen oder Unkenntnis der Notwendigkeit) - Wenig/kaum Vorwissen über die Zielkultur - Wenig Interesse an der deutschen Sprache/ Kultur - Wenig Weltwissen - Gelegentlich „beratungsresistent“

Tabelle 1: Arbeitsergebnisse der Seminare zur Sprachförderung im Unterricht mit lernungeübten Kursteilnehmenden in der Zentrale in München (Dez. 07, Jan./Feb. 08, Dez. 08, März 09): Zielgruppeneingrenzung; Quelle: Seminarmitschriften

3 Unterricht mit der neuen Teilnehmergruppe

Im Zuge dieser Zielgruppenbestimmung wurden während der Austauschseminare auch allgemeine Kriterien für den Unterricht gesammelt bzw. aufgrund der Ergebnisse der Zielgruppenbestimmung erarbeitet. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es bei dieser Zielgruppe von besonders großer Bedeutung ist, eine entspannte, angenehme und freundliche Lernatmosphäre zu schaffen. Insgesamt erfordert der Unterricht mit der neuen Teilnehmergruppe ein extrem kleinschrittiges Vorgehen mit vielen Wiederholungen. Vor allem imitativ-reproduktive Übungsformen, verstärkt mehr-kanaliges Lernen sowie der gezielte Einsatz der Mutter-sprache haben sich bewährt. Unter anderem aufgrund der Wohnsituation und der Lernvoraussetzungen der Teil-nehmenden erfolgt an vielen Kursorten auch die Nachbereitung des Unterrichts unter Anleitung durch Lehrkräfte oder Praktikanten in der unterrichtsfreien Zeit. Auch dieses Vorgehen führt laut Aussagen der Lehrkräfte zum Erwerb der notwendigen Lernstrategien und damit zu einer Steigerung des Lernerfolgs und höheren Motivation der Teilnehmenden.

Die Person der Lehrkraft bekommt generell einen neuen Stellenwert: Sie wird in diesen Kursen zunehmend als soziale Bezugsperson für die Lernenden in dieser besonderen Situation zwischen Heimatland und Zielland gesehen.

Auch die Themen in diesen „Zuwandererkursen im Ausland“ werden aufgrund der Hintergründe und der persönlichen Situation der Teilnehmenden sehr stark an den Themen des DaZ-Unterrichts in Deutschland orientiert, damit sich die Teilnehmenden auch mit den Lerninhalten identifizieren können. Den Lernerfolg fördernd ist nicht nur die Ausrichtung der Themen auf die Lebenswelt der Teilnehmenden, sondern auch auf deren Gefühlswelt. In Tabelle 2 finden Sie die Auflistung der diesbezüglichen Ergebnisse aus den oben erwähnten Austauschseminaren. Auch mit diesen Aussagen kann weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Wissenschaftlichkeit erhoben werden.

Wie sollte der Unterricht mit dieser Zielgruppe aussehen?
- Schaffung einer entspannten, angenehmen, freundlichen Lernatmosphäre - Vermittlung einer positiven Sichtweise von und eines produktiven Umgangs mit Fehlern - Hervorhebung der Lernerfolge, viel Lob - Unautoritäres, hilfsbereites, freundliches und freundschaftliches Vorgehen des Kursleitenden - Hohes Maß an Orientierung und Betreuung durch die Kursleitenden - Rücksicht auf die Lerngeschwindigkeit der Teilnehmenden bei der Vermittlung der Lerninhalte, verstärkte Einplanung von Pausen - Interkulturelle Beratung - Handlungsorientierter, kommunikativer Sprachunterricht - Teilnehmerorientierter, binnendifferenzierter Unterricht - Flache und kleinschrittige Progression - Von der Rezeption über Reproduktion zur Produktion - Verstärkte Vorentlastung der Lerninhalte - Bevorzugt induktives Vorgehen - Verstärkte Bedeutung von ganzheitlichem und multisensorischem Lernen - Möglichst vielfältige visuelle Unterstützung des Unterrichts - Besonders klare Arbeitsanweisungen und Beispiele - Besonders anschauliche Erklärungen - Unterstützender Einsatz von Gestik, Mimik und Körpersprache - Automatisierungsübungen zur Festigung der Lerninhalte - Abwechslungsreiche, aktivierende Übungsformen - Häufiger Sozialformwechsel - Viele Schreibübungen (als zusätzliche Aufgaben) - Besonders viele Übungen zur Wortschatzfestigung - Verstärkter Einsatz spielerischer Arbeits- und Übungsformen, aber behutsame Heranführung an das spielerische Lernen - Thematische Orientierung der Lerninhalte an der Erfahrungs- und Gefühlswelt der Lernenden - Möglichst wenig Metasprache, Grammatik als Mittel zum Zweck - Möglichkeiten zur Selbstkontrolle/ Transparenz der Lerninhalte - Anfangs gezielter Einsatz der Muttersprache, später langsamer Abbau

Tabelle 2: Arbeitsergebnisse der Seminare zur Sprachförderung im Unterricht mit lernungeübten Kursteil-nehmenden in der Zentrale in München (Dez. 07, Jan./Feb. 08, Dez. 08, März 09): Anforderungen an den Unterricht mit der neuen Teilnehmergruppe; Quelle: Seminarmitschriften

4 Aktivitäten des Goethe-Instituts in diesem Bereich

Um den Zugang zu Kursen und Prüfungen für nachziehende Ehegatten zu erleichtern, hat das Goethe-Institut die entsprechende Infrastruktur dafür rasch ausgebaut. Vor allem Prüfungskapazitäten wurden zunächst erhöht, um Wartezeiten für

Kandidaten zu vermeiden. Parallel dazu wurde das Kursangebot erweitert und diversifiziert. Nicht nur werden in den Hauptherkunftsländern spezielle Kurse für diese Lernergruppe angeboten, sondern auch verschiedene Kursmodelle, d. h. Extensiv- und Intensivkurse zu verschiedenen Tageszeiten sowie an den Wochenenden.

Zusätzlich zu den regulären Kursen wird Förderunterricht für Lernende mit Schwächen in bestimmten Bereichen, z. B. im Lesen und Schreiben, erteilt. In einigen Ländern mit anderem Schriftsystem, z. B. in Thailand, werden an den Goethe-Instituten auch Alphabetisierungskurse zum Erlernen der lateinischen Schrift angeboten. Durch Mittel aus dem Europäischen Integrationsfonds konnte außerdem der Beratungsservice für die neue Zielgruppe intensiviert werden. So wurden an vielen Instituten Sprechzeiten für Kurs- und Prüfungsberatung eingeführt. Um Stresssituationen entgegen zu wirken, wurden an allen Instituten in der Türkei sozialpädagogische und psychologische Beratungsstellen eingerichtet.

Da die Lehrkräfte an Goethe-Instituten den Unterricht mit einer akademischen Klientel gewohnt waren, wurde besonderer Wert auf die Lehrerfortbildung gelegt. Der Unterricht mit lernungeübten Kursteilnehmenden wurde deshalb in vier zentralen Seminaren und zahlreichen lokalen Schulungen für Lehrkräfte in Zuwandererkursen thematisiert. Einige Lehrkräfte an den Goethe-

Instituten wurden wiederum als Multiplikatoren, d. h. als Trainer bei Seminaren mit privaten Sprachschulen eingesetzt.

Nachdem sich auch gezeigt hat, dass gängige Unterrichtsmaterialien nicht immer direkt im Unterricht mit dieser Zielgruppe einsetzbar sind, wurden motivierende Zusatzmaterialien speziell für den Unterricht mit Zuwandernden im Ausland bereitgestellt. Hier sind besonders zu nennen das Unterrichtspaket „Fotokiste: Leben in Deutschland“, das didaktisiertes, visuelles Material zu fünf Themenbereichen aus dem A1-Curriculum anbietet, und der in der Türkei entstandene „Integrationskoffer“ mit speziell für diese Zielgruppe aufgearbeitetem audiovisuellen Material.

Bei der Erprobung der Prüfungssätze wird inzwischen verstärkt auch die neue Teilnehmergruppe in den Hauptherkunftsländern berücksichtigt. Um die Lebens-wirklichkeit der Migrantinnen und Migranten noch besser in die Prüfung einzubringen, wurde außerdem ein Workshop mit Lehrkräften in Zuwandererkursen im Ausland durchgeführt. Dabei konnten auch Prüfungsautoren aus den Haupt-herkunftsländern der neuen Zielgruppe gewonnen.

5 DaF für Zuwanderer oder DaZ im Ausland? Das Beispiel der eingesetzten Lehrwerke

Vor dem Hintergrund der bisherigen Darstellungen, d. h. der Erfahrungen der letzten zwei Jahre mit dieser Zielgruppe, stellt sich folgende Frage: Handelt es sich bei der Sprach-förderung

im Rahmen des Ehegattennachzugs um Unterricht für Deutsch als Zweitsprache (im Folgenden DaZ) oder um Unterricht für Deutsch als Fremdsprache (im Folgenden DaF)? Diese Problematik soll anhand der in den Kursen mit dieser Zielgruppe eingesetzten Lehrwerke exemplifiziert werden und die Frage der generellen Einordnung während der anschließenden Diskussion wieder aufgegriffen werden.

Wie oben bereits erwähnt, hat es sich bewährt, die Themen und auch die Progression des Unterrichts an den DaZ-Lehrwerken zu orientieren. Mit den Themen der DaF-Lehrwerke können sich Zuwandernde in der Regel wenig identifizieren, da diese meist sehr stark im Hinblick auf die Lebenswelt von Studierenden oder Lernenden mit akademischen Hintergrund entwickelt wurden. Deshalb fehlt auch oft die notwendige Kleinschrittigkeit und Lenkung der Aufgaben und die Progression wird insgesamt zu steil. Die für den DaZ-Unterricht entwickelten Lehrwerke hingegen eignen sich zwar im Hinblick auf oben genannte Kriterien hervorragend für die neue Zielgruppe, jedoch können bestimmte Übungen nur bedingt in Zuwandererkursen im Ausland eingesetzt werden, da sie für den DaZ-Markt entwickelt wurden, der bisher in Deutschland zu Hause war. So sind diese Lehrwerke an ausgangssprachlich heterogenen Gruppen orientiert, was sich vor allem in der Aufgaben-stellung niederschlägt und für Zuwandererkurse im Inland natürlich positiv genutzt wird, von

den Kolleginnen und Kollegen im Ausland allerdings nur bedingt genutzt werden kann. Zudem wird bei den DaZ-Lehrwerken vorausgesetzt, dass die Lernenden sich in Deutschland befinden. Besonders bezüglich der Vorentlastung vieler Themen bedarf es im Ausland zusätzlicher Materialien (v. a. visuell). Auch zur Weiterarbeit mit einzelnen Themen gibt es in vielen DaZ-Lehrwerken Rechercheaufträge, Projektaufgaben oder Reflexionsaufgaben, die im Ausland selten durchführbar sind.

Mit diesen Überlegungen wollten wir einen kurzen Einblick in dieses für das Goethe-Institut neue Feld geben und würden uns freuen, unsere Leitfrage zur Methodik und Didaktik in diesem Bereich weiter zu erörtern: Sprachförderung im Rahmen des Ehegattennachzugs - DaF oder DaZ?

6 Zusammenfassung der wichtigsten Diskussionspunkte

An dieser Stelle sollen nun kurz die wichtigsten Punkte, die nach dieser Präsentation während der Sektion diskutiert wurden, zusammengefasst werden.

Aufgrund von Rückfragen und generellem Diskussionsbedarf zu dieser Regelung konnte in der zur Verfügung stehenden Zeit leider die aufgeworfene Frage zur Methodik-Didaktik (Sprachförderung im Rahmen des Ehegattennachzugs – DaF oder DaZ?) nicht diskutiert werden. Deshalb werden wir hier nun die tatsächlich diskutierten Punkte zusammenfassen und würden

uns freuen, im Nachgang zu dieser schriftlichen Zusammenfassung den einen oder anderen Kommentar zu unserer aufgeworfenen Frage (Sprachförderung im Rahmen des Ehegattennachzugs: DaF oder DaZ?) per E-Mail zu erhalten (stricker@goethe.de oder hammann@goethe.de).

Die ersten Rückfragen im Anschluss an die Präsentation dienten als Anlass zur Klärung der Rolle des Goethe-Instituts innerhalb dieses Gesetzes. Das Goethe-Institut ist eine der deutschen Institutionen, die an vielen Orten im Ausland Sprachkurse und Prüfungen der deutschen Sprache anbieten mit dem Ziel, die deutsche Sprache und Kultur zu verbreiten. So galt und gilt u. a. die Prüfung *Start Deutsch 1* als Nachweis für einfache Deutschkenntnisse im Rahmen des Visumsverfahrens. Es ist nicht erforderlich, die entsprechenden Deutschkenntnisse in den Kursen des Goethe-Instituts zu erwerben.

Eine weitere Rückfrage betraf die Motivation der Teilnehmenden: Die Teilnehmenden an Sprachkursen des Goethe-Instituts sind in der Regel sehr motiviert, allerdings lastet zu Beginn der Kurse ein hoher Druck auf einigen Lernenden, so dass die Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache und das Kennenlernen der deutschen Kultur häufig erst während der Sprachkurse geweckt wird.

Schließlich wurde die Frage aufgeworfen, ob nicht der Spracherwerb im Inland für Migrantinnen und Migranten sinnvoller wä-

re, da sich die Teilnehmenden bereits in der Zielkultur befinden und dies positive Auswirkungen auf den Lerneffekt hätte. Bezüglich der Möglichkeiten zur Verwendung und Einübung der erlernten Strukturen in authentischen Situationen ist dies natürlich von großer Bedeutung.

Jedoch haben wir beobachtet, dass die Migrations- und Sprachlernerfahrung der Teilnehmenden im Ausland durch gezielte Vorbereitung in einem zielgruppenspezifischen Kursangebot, oft „vorentlastet“ werden kann, so dass die Zuwanderer bei ihrer Ankunft sprachlich und kulturell nicht völlig „ins kalte Wasser“ geworfen werden. Wie oben erwähnt, bringen die Teilnehmenden kaum Vorwissen über Deutschland, die deutsche Kultur und die deutsche Sprache mit, wenn sie sich für den Kurs anmelden.

Als besonders positiv hat sich in diesem Kontext auch der Unterricht durch Remigranten erwiesen, da diese ihre eigene Migrationserfahrung weitergeben können und sowohl die Ausgangs- als auch die Zielkultur gut kennen. Zudem kann die Muttersprache der Teilnehmenden positiv in diesen Kursen eingesetzt werden, was in den Kursen in Deutschland nicht mehr oder nur noch in seltenen Fällen möglich sein wird. Gerade Lernende mit geringem Lernhintergrund im Anfängerbereich können so ohne zu große Frustration an die neue Sprache und Kultur herangeführt werden.

Auch hat sich gezeigt, dass sich Kursteilnehmende durch diese Kurse bereits im Herkunftsland untereinander vernetzen. Diese Kontakte bilden oft eine wichtige Basis für das spätere soziale Leben in Deutschland. Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein der Teilnehmenden werden somit sowohl durch die soziale Vernetzung im Kurs als auch durch die im eigenen Umfeld erworbenen sprachlichen und interkulturellen Grundkenntnisse gestärkt.

Integrationssprache Deutsch: Eine Herausforderung für die DaF-Lehrenden. Eine indische Perspektive

Pratibha J.S. Sharma, Punjabi University

ES BEREITET MIR BAUCHSCHMERZEN,
HASSGEFÜHLE GEGENÜBER DEUTSCH ZU BEMERKEN.

1 Einleitung
2 Die Einstellung der Lernenden – ein wichtiger Ausgangs-punkt
3 Ein erster Schritt der Integration geschieht im Heimatland
4 Zusammenfassung

1 Einleitung

Integration ist ein Prozess, der auf vielen unterschiedlichen Ebenen stattfindet. Ohne Kenntnisse der Landessprache kann keine Integration gelingen, d.h. der Spracherwerb ist dabei eine wichtige Voraussetzung. Die Landessprache ist zugleich das Medium der alltäglichen Kommunikation sowie das Mittel, berufliche Aussichten zu verbessern. Der Erwerb der Sprache des Einwanderungslandes ist ohnehin von absoluter Bedeutung nicht nur für die Berufstätigen, sondern auch für ihre Familienangehörigen. Vollkommene individuelle sowie gesellschaftliche Integration hat bessere Aussichten, wenn die Familie als eine Ganze das Zugehörigkeitsgefühl entwickelt. Sonst ist es durchaus möglich, dass man sich das Dasein in Deutschland nur als

eine Möglichkeit vorstellt, Geld zu verdienen, das - in die eigene Währung umgerechnet - in die Heimat überwiesen wird. Im Wohnumfeld wird man so total isoliert und mit Minimalkontakt zu der Mehrheitsgesellschaft führt man ein ‚anderes' Leben als Außen-stehender.

Nach wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit dem Spracherwerb befassen, spielt die Motivation bei den MigrantInnen eine erhebliche Rolle. Für die Berufstätigen können die Aussichten auf ein höheres Einkommen durch bessere Sprachkenntnisse schon Motivation genug sein aber wie kann man deren Ehefrauen motivieren? Wie stellen sich diese ihr Leben vor? Da die meisten von ihnen, aus ländlichen Gebieten Pundschabs stammend, nicht sehr hohe Bildung aufweisen - und manchmal hat es der Lehrer sogar fast mit Analphabeten zu tun -, stellen die sozio-kulturelle Distanzen ein großes Hindernis dar. Das ‚Anderssein' wird so geprägt und die Lernenden haben noch bevor sie die Heimat verlassen sich in eine Hülle begeben. Das Entstehen von Fremdenfeindlichkeit ist unter solchen Umständen nicht total auszuschließen. Die Aufgabe für Lehrende bestünde also darin, anderen Kompetenzen bei vielleicht weniger motivierten Ehefrauen auf psychologischer Ebene zu identifizieren und zu stärken.

Die Frage könnte lauten: Was sind diese anderen Kompetenzen?

Meines Erachtens sind das: eine positive Einstellung, Annahmebereitschaft, Einsichtigkeit, Kontaktfreudigkeit, Selbtsengagement, Überwindung der Angst vor dem Unbekannten, Selbstvertrauen und vor allem Interesse an der Umgebung. Die Herausforderung für den Lehrer besteht darin, eben diese Kompetenzen zu bilden und Vorurteile abzubauen. Die beschränkte Lernfähigkeiten (Ausbildungs-niveau, Intelligenz oder Begabung für Sprachen) einerseits und andererseits die sozialen Bedingungen dürften nicht hemmend wirken.

Die Staatsverordnung, nach der das Bestehen der Prüfung ‚Start Deutsch 1' eine Voraussetzung für einen Bewerber ist um ein Familienzusammenführungsvisum zu beantragen, ist sicherlich gut gemeint. Aber ist ein minimaler Spracherwerb genug für die erwünschte Integration? Auf keinen Fall, lautete die Antwort. Deutschland, das sich immer mehr als Zuwanderungsland sieht, sollte das richtige Klima und passende Bedingungen zur Integrationen der MigrantInnen schaffen. Die staatlich verordneten Sprachkurse allein reichen hierfür nicht aus. Zugang zu anderen Angeboten (kulturellen Aktivitäten), Kontaktmöglichkeiten mit Menschen der Mehrheitsgesellschaft und eine offene Aufnahmepolitik brächten sicherlich große Erfolge.

Im Folgenden werden Integration, der Lernprozess, die Lernkosten, der Lernstress und die Erwartungen an die DaF-Unterrichtenden problematisiert.

2 Die Einstellung der Lernenden – ein wichtiger Ausgangspunkt

Viele Menschen lernen Deutsch aus Begeisterung für die Sprache, für das Land oder die Kultur. Sie tun es freiwillig. Wer Deutsch studiert, um Goethes Faust im Originell lesen zu können wird, Freude daran haben, in Deutschland seinen Kaffee oder Mahlzeiten in der Landessprache bestellen zu können. Er wird kein Urteil über den Klang und die Struktur oder die Grammatik der deutschen Sprache fällen. Durchaus sympathisch scheinen ihm wohl die eigenartigen Einzelheiten. Dass jedes Substantiv einen Genus hat, weist eher auf die ‚wissenschaftliche Präzision' hin, die man geneigt ist den Deutschen zuzuschreiben und die ein ‚made in Germany' Label assoziieren lässt. Statt die vielen Deklinationen im Vergleich zum Englischen oder Französischen überflüssig zu finden, ist er überzeugt, dass sie die deutsche Sprache melodisch machen. Die verschiedenen Pluralformen, sei es ein ‚-e' wie bei ‚Tische' oder gar keine Endung wie etwa bei ‚Zimmer' scheinen zur Ästhetik der Sprache beizutragen. Der glottale ‚ch'-Laut, für den jeder Deutschlernende trainieren muss, stellt den starken Charakter des Deutschen dar, keine Rede davon, dass er brutal klingt. Dass das weiblich aussehende ‚Mädchen' oder ‚Fräulein' grammatisch Neutra sind, ist eher ein Beweis, dass sich die Deutschen keine Ausnahmen erlauben, auch wenn es den Anderen

lächerlich scheint. Fast immer stufen diejenigen Lerner, die sich der deutschen Sprache freiwillig nähern, diese als sympathisch ein!

Diese Sympathie erreicht Deutsch nicht bei denen, die sich eher gezwungen fühlen, die Sprache zu lernen, für die es staatlich verordnet ist, gewisse Sprachkenntnisse vorzuweisen, sei es bevor sie sich nach Deutschland zu dem Ehepartner begeben können oder wegen der Absicht, sich dauerhaft in Deutschland niederzulassen oder um die deutsche Staatsbürgerschaft zu erlangen. Obwohl die Forderung ‚Deutsch ins Grundgesetz' momentan Proteste hervorruft, müssen die Familienangehörigen der MigrantInnen Grundkenntnisse des Deutschen durch das Bestehen der ‚Start Deutsch I' Prüfung vorweisen, um ein Visum zu beantragen. Man wolle keine Ghettobildung fördern und verfolge vielmehr, dass die neuen Einwanderer durch Sprachkenntnisse befähigt sich in die neue Gesellschaft zu integrieren einreisen. Klingt wunderbar und ist sicherlich erstrebenswert! Vor allem für die Ehefrauen, ohne die, wie bereits in der Einleitung erwähnt, keine wahre Integration vorstellbar ist. Diese Argumentation unterstütze ich mit einigen Beispielen aus meiner langjährigen Praxis als DaF-Lehrerin.

In Zeiten wo es nicht staatlich verordnet war, Grund-kenntnisse der deutschen Sprache vorzuweisen, begaben sich die Ehefrauen völlig ‚unausgerüstet' für jegliche Kommunikation in das

Einwanderungsland. Ein paar höchst tragische Fälle sollen hier Erwähnung finden. Die junge, lebensfreudige Gattin eines Gaststättenbesitzers wurde einige Monate von ihm misshandelt und als kostenlose Küchenhilfe ausgebeutet. Als sie krank wurde, gab es keine Medikamente oder einen ärztlichen Besuch. Alleine war sie nicht in der Lage sich zurecht zu finden. Ihre einzige Kontaktperson war der brutale Ehemann. Die Arme konnte ihre Leiden und Frust mit keinem teilen. Irgendwie gelang ihr aber ein Heimatbesuch und sie erzählte mir über ihr hoffnungsloses Dasein in Deutschland. So groß war ihre Enttäuschung, dass sie sich keiner vernünftigen Rede offen zeigte. Am nächsten Morgen stand in den Zeitungen, dass sie in der Nacht Selbstmord begangen hatte!

Eine Andere wurde ebenfalls von ihrem indischen Ehegatten gequält. Geschwängert, ganz im Stich gelassen, wusste die Arme nicht bei wem sich zu beschweren. Wäre sie ihrer Rechte bewusst oder in der Lage gewesen, sich zu wehren, wäre sie nicht in Depression geraten. Bald bekam sie das Scheidungsurteil zugestellt und musste zu ihren Eltern nach Indien zurück wo sie das Kind allein erziehen musste. Von finanzieller Unterhaltung war natürlich keine Rede.

Ähnliche Fälle könnten auch aus Österreich oder anderen deutschsprachigen Ländern vorgelegt werden. Aber hier sei es die Absicht an Hand von ein paar Beispielen nur zu erläutern,

was für einen enormen Wert diesen Integrations-kursen beizumessen ist, für das persönliche und auch für das gesellschaftliche Wohlsein.

Anfangs wird jedoch diese staatliche Verordnung bei den Neuzuwandernden als große Überforderung empfunden, besonders so, weil unter ihnen ‚bildungsferne' Männer und Frauen sind. Mit großer Skepsis fangen sie mit dem Deutsch-lernen an. Diesen Skepsis in motivierende Impulse zu verwandeln, ist die Herausforderung der DaF-Lehrererin.

3 Ein erster Schritt der Integration geschieht im Heimatland

Die Fähigkeit zur Integration ist eine besondere, die in psychischem und kulturellem Grunde wurzelt. Hier soll der Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit die eigene Kultur und auch fremde Kulturen das Lehren und Lernen vom Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland prägen, und wie dies konkret den Unterricht beeinflusst.

In Betracht zu ziehen sind die Unterschiede zwischen der Kultur der Lernenden und der zu vermittelnden Kultur. Im Fall Indiens ist die Rede von erheblichen Unterschieden, besonders aus der Sicht der Zuwandernden, unter denen die Ehefrauen aus Kleinstädten Nordindiens einen großen Teil bilden. Das Gefühl von ‚Anders sein' und damit eine gewisse ‚Distanz' ist sehr geprägt. Dass man sich so ‚leicht' scheiden lässt, mehrere Ehen eingeht

oder manchmal über den biologischen Vater des Kindes nicht im Klaren ist, finden manche von ihnen leichtsinnig. Die fehlende Bescheidenheit bei der Kleidung oder das Verhalten von Frauen, bei denen Alkoholkonsum oder Rauchen in öffentlichen Anlagen akzeptabel ist, kann diese Gruppe von Frauen nicht begreifen. FKK zum Bespiel oder unbekleidet in den schweizerischen Alpen Ski zu fahren, kann sie nicht davon überzeugen, dass es sich dabei um völlige Freiheit des Individuums geht. Dass Jugendliche mit 18 aus dem Elternhaus ausziehen und mit Partnern außer ehelicher Gemeinschaft zusammenleben steht im starken Gegensatz zu indischen Verhältnissen, wo eine Ehe ein Bund zwischen zwei Familien ist und eher eine heilige Beziehung darstellt.

Nun kommt es darauf an, wie der DaF Lehrer mit diesen kulturellen Gegensätzen umgeht. Dient er selbst als eine Brücke zwischen den kulturellen Gegensätzen? Offensichtlich steht ihm eine beurteilende Rolle nicht zu, aber zu erwarten wäre, dass es ihm daran liegt, diese ‚Fremdheit' zu lindern. Parallelen oder extreme Beispiele aus der einheimischen Kultur lassen sich öfter finden. Mit ein bisschen Phantasie lassen viele kulturelle Unterschiede mit eigenen kulturellen Erscheinungen erklären. FKK lässt sich einigermaßen mit den nackten aschenbeschmierten Asketen am Ufer des heiligen Ganges vergleichen. Es geht letzten Endes um die individuelle Entfesselung von gesellschaftlichen Normen, die viele von uns gern loswerden möchten. Die indischen Epen, Ramayana und Mahabharata, mit denen fast jeder DaF-Lehrer sowie die Lernenden vertraut sind, bieten eine unerschöpfliche Quelle aller möglichen lebensbezogenen Erscheinungen an. Wenn die epische ‚Daraupdi' mit den vier Brüdern gleichzeitig als gemeinsame Gattin verheiratet werden konnte, sollte uns die etwas lockere Wahrnehmung der ehelichen Gemeinschaft im deutschsprachigen Raum nicht so sehr erstaunen. Die Vaterschaft des Kindes ist ohnehin ernst zu nehmen, aber ungeheuere Bedeutung dürfe ihr nicht beigemessen werden. Unsere epischen Charaktere, wie etwa der Gott ‚Hanuman', Sohn des Windes oder ‚Karan', Sohn der Sonne (auf Hindi ist dem Genus nach die Sonne allerdings maskulin!), sind eher vage was die Vaterschaft angeht und überlassen vieles unserer Phantasie. Wichtiger ist also die leibliche Mutter, genau wie bei den ‚Single'-Müttern im deutschsprachigen Raum. Große Aufregung lässt sich öfter durch Gegenbeispiele beseitigen. Die ‚Brückenfunktion' des DaF-Lehrers - mal ernst, mal mit Humor - zeigt sich als ein wirksames Instrument zur Entwicklung der Einsicht bei den Lernenden. Die Entwicklung einer Haltung der Einsicht bei den Lernenden wäre also höchst wünschenswert. ‚Anders sein' muss nicht unbedingt Distanz schaffen und wenn es dem Lehrer gelingt, eine gewisse Offenheit bei den Lernenden zu wecken, kann man vom Erfolg reden.

Eine enorme Aufgabe fällt dem Lehrer daher auch auf psychologischer Ebene zu. Die meistens ‚bildungsfernen' Ehefrauen aus dem Gebiet Pundschab werden wohl eine entscheidende Rolle bei der künftigen Integration der ganzen Familie spielen. Berufliche Integration wäre für die meisten von ihnen ohne große Konsequenzen. Gesellschaftliche Integration aber geschieht ohne ihre Mitwirkung bestimmt nicht. Dazu müssen sie schon im Heimatland aufgemuntert werden, damit sie sich ein Leben außerhalb der vier Wänden und Kontakt mit Menschen aus der Mehrheitsgesellschaft vorstellen können.

Diese Kompetenz zu fördern bedarf größten Engagements seitens des Lehrers. Man darf nicht vergessen, dass für sie der staatlich verordnete Nachweis des Spracherwerbs eine reine Last ist. Theoretisch sollte jeder, der das lateinische Alphabet kann, Deutsch lernen können. Wir wissen aber längst, dass Deutsch mit seinen Strukturen eine der schwierigeren Weltsprachen ist. Und wer es mehr als Mittel und nicht als Zweck sieht, empfindet es eher als lästig. Wie es öfter vorkommt, bringen die Lernenden viel Stress und Angst mit. Am Schlimmsten ist die ihnen schon bekannte Tatsache, dass viele erst die „Start Deutsch" Prüfung nach mehrmaligen Fehlversuchen (manchmal sind es fünf oder sechs) bestehen.

Was mich eigentlich zu diesem Vortrag bewogen hat, war die Hoffnungslosigkeit, Angst vor dem Unbekannten, totale Verzweifelung – alles was an Depression grenzte. Ein paar Beispiele schienen mir in diesem Zusammenhang nennenswert. Eine 43 jährige Mutter eines erwachsenen Sohnes, schon 15 Jahre verheiratet, konnte die Prüfung nach dem sechsten Versuch nicht bestehen. Nach all diesen Fehlversuchen kam sie zu mir, völlig erschüttert. Sie wünschte sich den Tod, denn ihr Leben bedrohte aus den Schienen zu springen. Finanziell könne sie es sich auch nicht mehr leisten, die extrem hohen Gebühren bei manchen Deutschsprachinstituten zu zahlen. Ihr Leid bereitete mir Bauchschmerzen, besonders weil es mir schien, als ob sie ein Hassgefühl gegen Deutsch zeigte. Mein erstes Anliegen war, sie aufzumuntern und ihre Ängste abzubauen. Deutsch habe ich ihr als absolut lernbar präsentiert und sogar mit Spaß! Dann bemühte ich mich, ihr Selbstvertrauen einzuflößen. Nach 8 Wochen bestand sie die Prüfung und heute lebt sie schon mit ihrem Mann in Deutschland.

Eine andere Frau kam ebenfalls nach ein paar Fehlversuchen zu mir. Sie hasse Deutsch, denn sie sehe keine Aussichten, zu ihrem Ehemann zu gehen. Sie fürchte, dass ihr Mann sich scheiden lassen wolle, wenn sie die Prüfung nicht bestünde. Dazu wirkten die hohen Gebühren abschreckend. Sie musste beruhigt und gesichert werden, dass Deutsch überhaupt nicht schwer ist. Mit Hilfe ihrer Muttersprache gelang es ihr, die Struk-

turen usw. in Griff zu bekommen. Besondere Lehr-strategien ermöglichten ihr, die Prüfung kurz danach zu bestehen.

Diese Beispiele heben zwei Aspekte hervor – das Vermitteln der deutschen Sprache gelingt nur mit Verständnis und unter Berücksichtigung der je eigenen Lernsituation. Es ist die Herausforderung für den Lehrer, diese zu identifizieren und dafür zu sorgen, dass keine Deutschfeindlichkeit entsteht. Die ganze Sprachpolitik und erwünschte gesellschaftliche Integration könnte schon im Heimatland scheitern. Den Lernenden sollten gute Lernmöglichkeiten durch motivierte Lehrer verfügbar sein. Skrupellose finanzielle Ausbeutung sollte kontrolliert werden. Die zuständigen Behörden in Deutschland würden dem Ziel der Integration dadurch einen großen Gefallen tun. Nicht Profitgier, sondern motivierte und gut ausgebildete Lehrer in dem Heimatland, die je nach der Zielgruppe passende Lehrstrategien einsetzen und damit ermöglichen, dass jeder Einwandernder positiv eingestellt nach Deutschland einreist. Ein Hassgefühl gegen Deutsch und damit auch die Deutschen dürfte auf keinen Fall aufkommen!

4 Zusammenfassung

Spracherwerb ist ohnehin der Schlüssel zur gesellschaftlichen Integration. Aber staatlich verordnete Sprachkurse alleine reichen nicht. Psychisch und kulturell muss es seitens der Einwandernden eine Bereitschaft vorliegen, indem sie sich freiwillig dazu aufgemuntert fühlen. Der dazu erforderliche Geisteszustand unterzieht sich keinen Verordnungen. Vielmehr sind es die im Unterbewusstsein abspielende Vorgänge, die auf die Integrationsbereitschaft wirken. Das Abbauen von Vorurteilen gegenüber den Menschen der Mehrheitsgesellschaft gelingt ausschließlich durch eine Haltung der Einsicht. Im ‚Anders sein' sind auch neue Einsichten zu gewinnen, falls man in der Lage ist, das zu erreichen. Die Herausforderung für den Deutschlehrer läge gerade darin, dass er außer dem Sprachunterricht bei den Lernenden auch die dazu erforderlichen Kompetenzen entwickelt.

Im Ausland, wo das Goethe Institut als leitendes Organ der staatlichen Sprachpolitik durch seine Niederlassungen und dem in seine Obhut aufgenommenen sog. ‚Multiplikatoren' das Deutschlernen ermöglicht und fördert, bedarf es gewisser Interventionen. Nichts dürfte Feindlichkeit erweckend auf die Lernenden wirken, wenn Integration ernst gemeint ist.

Bereich B
Kultur und Sprache

Sektion B2
20 Jahre nach dem "Mauerfall": Was bewegt uns heute?

Sektionsleitung
Elisabeth Basteck (Deutschland)
Nadežda Zemaníková (Slowakische Republik)

1989-2009-2029 – Was war? Was ist? Was wird sein? Ein Oral History Projekt am Österreich Institut

Tina Csencsics

Ljubljana, Bratislava, Budapest, Brno, Warszawa, Kraków, Wrocław – einige der Standorte des Österreich Institut waren vor 1989 – zumindest aus österreichischer Sicht – hinter dem Eisernen Vorhang und damit vielen ÖsterreicherInnen unbekannt.

Den Veränderungen im politischen wie auch im privaten Leben seit damals nachgespürt haben KursteilnehmerInnen der Österreich Institute im Rahmen des Oral History Projekts *1989-2009-2029 – Was war? Was ist? Was wird sein?* „Zwei Fragen standen für uns im Vordergrund“, so Brigitte Ortner, Geschäftsführerin der Österreich Institut Zentrale in Wien, „einerseits wollten wir wissen, wie man die historischen Ereignisse von 1989 und die weitere Entwicklung bis heute auf den zwei Seiten des ehemaligen Eisernen Vorhangs beurteilt. Andererseits hat uns interessiert, welche europäischen Zukunftsperspektiven die Menschen für 2029 sehen“.

„Die Welt von heute ist kein Substantiv, sondern ein Verb...“

...wie Radim Herout, Projektleiter am Österreich Institut Brno meint. Die ProjektteilnehmerInnen interviewten Österreicher-

Innen und Menschen aus ihren Ländern, wie z.B. Walter Persché, den ehemaligen Direktor des Kulturforums in Prag, Martin Schrödinger, Bürgermeister der Gemeinde Wolfsthal oder Joanna Kędracka, Deutschlehrerin in Warschau. „Dabei konnte ich gleich meine Deutschkenntnisse in der Praxis erproben“, meinte eine Projektteilnehmerin aus Budapest. Herausgekommen sind interessante Gespräche, spannende Präsentationen, informative Webseiten und witzige Videos. „Überraschend für mich war, dass für die meisten jugendlichen TeilnehmerInnen aus Polen das Jahr 1989 keine Bedeutung mehr hat und sie auch keinen Unterschied mehr zwischen ihrem Leben und dem Leben von Jugendlichen z.B. in Österreich oder Deutschland sehen“, beschreibt Thomas Holzmann, Leiter des Österreich Institut Warschau seine Eindrücke. Oder wie Martin Pollack im Interview sagt: „Polen ist ein ganz normales europäisches Land“.

Die gesammelten Projektergebnisse sind unter http://www.oesterreichinstitut.at/mauerfall.html nachzulesen.

Kontakt

Österreich Institut GmbH
A – 1090 Wien
Alser Straße 26/2b
oei@oei.org

Anhang

Bild 1

Marek Galinsky interviewt Gerhard Schödinger, Bürgermeister von Wolfsthal



Bild 2

Monika Prikkelová interviewt Andreas Martinsich, Gemeinderatsmitglied von Hainburg



(Sprach-) Biographien im Wandel – ein qualitativer Ausschnitt gesamtdeutscher Wirklichkeit. Ergebnis eines Projektseminars des Instituts für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Sommer 2008

Daniel Jendrissek

1986, drei Jahre vor dem Fall der innerdeutschen Grenze, veröffentlichen die Herausgeber Rudolf Chowanetz und Walter Lewerenz im Ost-Berliner Verlag *Neues Leben* ein Buch mit dem Titel *Schüleraufsätze*. Mehr als 130 Texte damaliger Oberschülerinnen und -schüler aus der DDR finden sich in dieser Aufsatzsammlung. Das Buch ist heute nur noch in einigen Online-Antiquariaten und gut sortierten Bibliotheken zu finden.

Die Aufsätze behandeln lebensweltliche Themen wie z.B. Zukunftsvorstellungen, Heimat und Partnerschaft. Unschuldige Texte über die erste Liebe finden sich da, beschrieben werden Paddeltouren und Weihnachtsabende im Kreis der Familie. Ein Großteil der Aufsätze entspricht jedoch dem staatlich-propagandistischen Partei- Duktus. So schreibt ein Ostberliner Schüler einer 8. Klasse über seinen Berufswunsch:

> In meinem zukünftigen Beruf als Offizier will ich mithelfen, den Frieden in der Welt zu erhalten und den Sozialismus in unserem Vaterland allseitig zu stärken und zu schützen.

Ein Zehntklässler aus Luckenwalde denkt über das Jahr 2000 nach und sieht die Aufgabe seiner Generation darin

> …das bisher Erreichte zu erhalten, zu verteidigen und weiterzuentwickeln. Vielleicht werden wir den Übergang vom Sozialismus zum Kommunismus in den sozialistischen Ländern noch erleben.

Und einer Oberschülerin aus Strausberg bereitet der NATO-Doppelbeschluss schlaflose Nächte:

> Und wir, soll das wirklich alles sein, was wir tun können: lernen, lernen, lernen? Können wir damit einen Atomkrieg verhindern? Ich glaube nicht, daß wir Reagan damit beeindrucken. Was muß das nur für ein Mensch sein. Sicher hat er noch niemals richtig geliebt. Will er nicht, daß seine Kinder leben, daß sie eine gesicherte Zukunft haben?

Ausgehend von dieser Aufsatzsammlung haben Studierende der Friedrich-Schiller-Universität Jena (nach umfangreicher Recherchearbeit) mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern Jenaer Oberschulen, deren Texte in dem 1986 veröffentlichten Buch publiziert worden waren, qualitative Interviews geführt. Leitfragen waren hierbei: Wie haben die geschichtlichen Umbrüche der letzten 20 Jahre ihre Biographien beeinflusst? Wie ihre Wertvorstellungen geprägt? Wie ihren dialektalen Gebrauch verändert? Inwieweit haben sie sich eine „Ostidentität“ bewahrt, und wie manifestiert sich diese noch heute? Wie bewerten die

SchülerInnen von damals das politische System der DDR und die Wendeereignisse aus heutiger Sicht?

Im weiteren Verlauf des Projekts wurden die Interviews digital aufbereitet und inhaltlich ausgewertet. Die Ergebnisse gewähren einen konkreten und zum Teil sehr intimen Einblick in einen Ausschnitt deutscher Wirklichkeit und sollen im Folgenden exemplarisch anhand einiger Themenschwer-punkte dargestellt werden.

Der Mauerfall

In den *Schüleraufsätzen* schreibt Holger T., damals in der neunten Klasse einer Jenaer Oberschule, über ein Schachturnier. Drei Stunden dauerte das Duell, das am Ende mit einem Remis endete. Eine Nervenschlacht sei es gewesen, schreibt der damalige Oberschüler, er könne nur hoffen, dass ihm so etwas in Zukunft erspart bleibe.

Schach spielt der Holger T. des Jahres 2008 nur noch selten. Er hat Informatik studiert, mit Auslandsstationen in den USA und auf Kuba. Es folgten Dissertation und Habilitation, heute lehrt er an einer Universität in Sachsen-Anhalt. An das Schachturnier von damals kann er sich nur noch vage erinnern, doch um so klarer sind die Erinnerungen an den Abend des 9. November 1989.

> Ich war im Studentenwohnheim in Rostock. Das war so ein ganz kleiner, russischer Schwarz-Weiß-Fernseher, wo man

> dann diese Bilder sah, und es war ein ganz komisches Gefühl. Es war überhaupt kein jubelndes Gefühl. Es war so ein ganz stilles Gefühl, so das Gefühl: Jetzt wird alles anders und ich weiß nicht, was kommen wird, und ich wusste in dem Augenblick auch nicht, ob das gut ist.

Ein „komisches“ Gefühl beschreibt auch Adrienne B., wenn sie an den Wendeabend denkt. Im November 1989 lebt sie in Berlin, arbeitet an ihrer Promotion über Brecht.

> Also ich war schon ziemlich systemnah und wusste nicht, was das alles bedeuten soll. Ich bin an dem Tag in die Chausseestraße gefahren, ins Brecht-Archiv, und auf dem Weg dahin stand eine lange Schlange vor der Polizeiwache, und die wollten da Ausreisevisa beantragen. […] Also für mich war das alles eine Zeit der großen Verwirrung. Ich habe eine Weile gebraucht, um mich da zu sortieren.

Diese „Verwirrung“, dieses „komische Gefühl“, zieht sich wie ein roter Faden durch nahezu alle Interviews. Keiner der ehemaligen Oberschüler brach rückblickend im November 1989 in Wendeeuphorie aus. Nicht, dass man sich die Wende nicht gewünscht hätte, doch im Moment des Systemumsturzes ist vielmehr Orientierungslosigkeit das vorherrschende Gefühl, das zunächst so gar nicht passen will zu den Fernsehbildern, die aus den Wendetagen geblieben sind und die oftmals das Bild einer wahren Wendehysterie zeichnen.

Das erste Mal im Westen

Annegret S. thematisiert in den *Schüleraufsätzen* einen Umzug, den sie nicht gewollt hat, von einem Dorf „am Fuße des Erzgebirges“ nach Jena. Geweint habe sie, allein und auch bei Freunden, schreibt sie und erinnert sich an „Möbelpacker mit rauher Stimme, groben Händen und Routine“. Das war 1984. Fünf Jahre später soll sich ein weiterer Umzug im Leben von Annegret S. ereignen; sie wird eine der Ersten sein, die Ostdeutschland den Rücken kehren. Keine zwei Monate nach dem Fall der Mauer wird sie mit ihrem Mann in den Westen gehen, wo es, wie sie sagt, keine goldenen Kloschüsseln und anfangs eine Menge ganz alltäglicher Probleme gab.

> Ich wusste nicht, wie man telefoniert. Ja, ich wusste nicht, wo man den Groschen in den Telefonautomat einwirft. Das waren so für mich die ersten Punkte, wo ich dachte: ups – Ausland? Am Ende war es dann so, dass man so ein bisschen den Ost-Bonus hatte und eigentlich alle ganz herzlich waren.

Holger T. erlebt den Westen anders. Er lässt sich Zeit mit dem ersten Besuch und fährt erst Monate nach dem Fall der Mauer nach Lübeck, zu einem Zeitpunkt, als die Wendeeuphorie langsam abebbte.

> Ich bin einen Tag durch die Stadt gelaufen und kam mir unheimlich fremd vor. Das war alles irgendwie kalt und glänzend. Es wurde sofort erkannt, dass ich Ostdeutscher bin – ich hab es nicht für möglich gehalten. Wenn ich ir-

> gendwo in einen Laden ging, haben die Leute sofort gesehen, wo ich herkam. Das lag vielleicht an der Kleidung und vielleicht auch am Habitus. Da war dann schon das Gefühl da: so richtig Begeisterung ist da nicht mehr; das ist eher so ein bisschen lästig, dass da schon wieder einer aus dem Osten kommt. Ich bin dann auch relativ schnell wieder zurückgefahren.

Zwischen diesen beiden Polen bewegen sich alle Aussagen zum ersten West-Besuch. Die eine Hälfte der Interviewten nimmt den Westen als herzlich und freundlich war, die andere Hälfte als kalt und glänzend. Keine der beiden Seiten überwiegt.

Dialekt

Kerstin S. hat ihrem Aufsatz in den *Schüleraufsätzen* die Überschrift „Warten“ gegeben. Warten auf den Liebsten, der einen dreijährigen Dienst bei der Nationalen Volksarmee ableistet. Ob sich das Warten lohnt, fragt sie sich.

> Es ist, glaube ich, besser, mal auf materielle Dinge zu verzichten und auch drei Jahre Trennung in Kauf zu nehmen, als auch nur einen Tag Krieg zu erleben. […] Ich weiß, daß er dort ist, um mein Leben und das Leben aller anderen Menschen unseres Landes zu schützen.

Heute kann sich Kerstin S. nicht einmal mehr an den Namen des Liebsten von einst erinnern – und als sie das sagt, muss sie lachen. Nach dem Abitur hatte sie eigentlich Betriebswirtschaft

studieren wollen, doch das wäre mit einem Eintritt in die SED verbunden gewesen. Kerstin S. weigerte sich und machte eine Ausbildung zur Krankenschwester. Das Studium hat sie nachgeholt, nach der Wende. Sie hat sich 2000 von ihrem damaligen Mann getrennt und wieder geheiratet. Heute leitet sie den Pflegedienst einer westdeutschen Uniklinik. Ihren thüringischen Dialekt hat sie sich bis heute bewahrt.

> Das ist immer auch so ein Stück Heimatgefühl. Man hört es ja jedem auch sofort an und man wird sofort identifiziert als Ossi. Das kann man ja auch nicht verstecken, und ich will es auch nicht verstecken. Andererseits erkennt man selbst aber auch sofort jeden anderen Ossi an seiner Sprache und fragt dann gleich: na, wo kommen sie denn her? Man ist gleich im Gespräch – das ist nett.

Andere haben sich ihren Dialekt schnell abgewöhnt. So erklärt Holger T., er habe in seiner Kindheit sehr starkes Thüringisch gesprochen.

> Ich hab mich dieses Dialektes geschämt, vielleicht weil ich auch nicht so wirklich heimatverbunden bin. Ich fühlte mich damals als Außenseiter und ich fand diesen Jenaer Dialekt irgendwie nicht schön, irgendwie schmutzig und nicht intellektuell. Und dann hab ich über ein halbes Jahr versucht, mir diesen Dialekt abzugewöhnen. Der Thüringer Dialekt kommt manchmal noch wieder, wenn ich verunsichert bin. Oder wenn ich betrunken bin.

Auch hier werden wieder die für die Gesamtheit der Interviews repräsentativen Positionen deutlich. Wo der Dialekt für die einen die Funktion einer Identifikation mit der Heimat darstellt, empfinden andere diese Varietät als unpassend, kennzeichnend, „schmutzig".

Ostidentitäten

Beate H. schreibt in ihrem Schüleraufsatz über ihre Mutter, eine studierte Chemieingenieurin, die die Doppelbelastung von Familie und Beruf zwar meistert, dafür aber einen hohen Preis zahlt.

> Manchmal habe ich etwas Angst um dich. Anfang Vierzig – schon Herzanfälle, herzkreislaufkrank. Aber du bist nicht kleinzukriegen. Gäbe es nicht Tausende von deiner „Sorte", wir ständen noch ganz am Anfang.

Beate H. hat nach der Schule selber Karriere gemacht, Germanistik und Anglistik studiert. Heute arbeitet sie an ihrer Habilitation, hat einen Lehrauftrag für Linguistik an einer Universität. Bei all dem, sagt sie, sei sie immer vom Frauenbild der DDR geprägt gewesen.

> Ich bin mit der Idee groß geworden, dass es für eine berufliche Karriere ja wohl keinen Unterschied macht, ob ich eine Frau oder ein Mann bin. Das ist aus heutiger Sicht falsch und extrem naiv, aber in dem Weltbild, mit dem ich groß geworden bin, hat es wirklich keinen Unterschied gemacht, und ich hab nie gedacht, dass es mal eine Rolle spielen könnte, dass ich eine Frau bin, wenn ich eine Karriere wähle. Also die Rolle der Frau, das war etwas Positives vor der Wende.

Auch Kerstin S. konstatiert, die Menschen ihrer Generation im Osten würden durch ihre unterschiedliche Erziehung „anders ticken", und sie sei gespannt, wie dieser Prozess weitergehen werde.

> Letztendlich ist für unsere Kinder „DDR" und „Osten" schon überhaupt nicht mehr begreifbar, die leben in dieser Welt, wie sie jetzt ist, für die ist das alles selbstverständlich. Also ich glaube, dass Ost und West in zehn Jahren keinen Unterschied mehr machen wird. Währenddessen… so die alten Ossis, die sind eben anders.

Holger T. ist der Überzeugung, er habe durch seine Ost-Sozialisation vielen Menschen, die nur in einer Gesellschaft aufgewachsen sind, etwas voraus.

> Ich habe dabei das Glück, dass mich diese andere Erfahrung zwar bereichert, aber nicht zerstört oder gebrochen hat, wie es bei vielen anderen der Fall war. Vielleicht ist es für einen Menschen auch gut, dass das, was man irgendwann mal gelernt hat, plötzlich alles mit einem Schlag ad absurdum geführt wurde und plötzlich alles falsch war und man sich neu orientieren musste. Das relativiert eine ganze Menge.

Ausnahmslos alle Befragten haben sich eine „Ostidentität" bewahrt und sind der Meinung, dass das Aufwachsen im Osten und die Erlebnisse der Wendejahre sie noch heute prägen. Er-

fahrungen, die für die nachfolgende Generation wahrscheinlich nur noch wenig Relevanz besitzen werden.

Fazit

Insgesamt sind im Rahmen der hier vorgestellten Projekt-arbeit ein gutes Dutzend Interviews entstanden, die eine neue Perspektive auf die Ereignisse der Wendejahre finden. Diese Zeitzeugen-Gespräche sollen in absehbarer Zeit der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden; in welcher Form wird derzeit noch diskutiert.

Die für diese Arbeit Befragten haben eine gemeinsame sozialhistorische Erfahrung gemacht. Darum aber von einer Homogenität an Meinungen und Einstellungen auszugehen, wäre falsch, zu unterschiedlich sind z.T. die Positionen zu bestimmten Themenbereichen. Diese Multiperspektivität auf die Ereignisse des Wendejahres 1989 gilt es insbesondere im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht zu berück-sichtigen. Mauerfall und Wende lassen sich nicht beschränken auf einen Prager Balkon, hupende Trabbis unter dem Brandenburger Tor und Bananen. In einem fremd-kulturellen Kontext sind es vor allem individuelle Lebensgeschichten ohne Anspruch auf eine generalisierende Objektivität, die diesen Teil der jüngsten deutschen Geschichte lebendig werden lassen. Um es mit dem Autor Christoph Hein zu sagen:

> „Dass ich über die Wende schrieb, liegt daran, dass ich in dieser Zeit herumlief und aufschrieb, was ich gesehen und erfahren habe. Das ist unabhängig von all dem politischen Kram. […] Es gibt in der Geschichte jeder Nation bedeutende Erinnerungspunkte, die aber für die Literatur belanglos sind – weil sie gegen den Kuss der Geliebten nicht bestehen können. Es ist nun mal so, dass das Hemd der Geliebten einem näher ist als der Mantel der Geschichte, der vorbeirauscht."

Literatur

BOEHM, C. et al. (1992): Der Broiler lebt. Die deutsche Sprache im Wandel zwischen DDR und BRD – Ergebnisse einer interdisziplinären Untersuchung im Bereich Jugendsprache in der mecklenburgischen Landeshauptstadt Schwerin im Sommer 1991. Hamburg.

CHOWANETZ, R./ LEWERENZ, W. (Hrsg.) (1986): Schüleraufsätze. Berlin.

FIX, U./ BARTH, D. (2000): Sprachbiographien : Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR : Inhalte und Analysen narrativ-diskursiver Interviews. Frankfurt am Main.

HEIN, C. (2009): Das Hemd der Geliebten und der Mantel der Geschichte. Interview. In: Literaturen. Nr. 10.

PADROS, A. (2003): Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31: Deutsch als Fremdsprache. Berlin [u.A.]

STOLZ, M. (2008): Die neue Dialektik. Warum sich die Deutschen nicht mehr für ihre Mundarten schämen. In: Zeit Magazin Leben. Nr. 26.

Kontakt

An der Realisierung des Projekts beteiligt:
Susanne Athmann, Marco Chowdhury, Daniel Jendrissek, Tina Stein

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena
daniel.jendrissek@uni-jena.de

1989 – Was passiert mit unseren Erinnerungen? Ein Geschichtsprojekt mit Zeitzeugeninterviews in Bukarest kommt auf die Bühne

Stephanie Krauch

> *Deine Geburt hat zwei Nylonstrumpfhosen, fünf Packungen Kent und ein Kilo Bohnenkaffee gekostet.*[29]

In diesem Jahr werden in Rumänien die Revolutionsereignisse von 1989 zum zwanzigsten Mal erinnert. Anlässlich des sich nähernden Gedenktages entstand im Winter 2009 die Idee[30] gemeinsam mit Deutsch lernenden Schülern und Studenten „Erinnerungen an den Alltag im Kommunismus“[31] zu recherchieren und in Form einer Theatercollage auf die Bühne zu bringen. So fand sich im vergangenen Frühjahr an fünf Tagen eine Gruppe von 15 Teilnehmern der Deutschen Schule Bukarest im Alter zwischen 15 und 18 Jahren sowie Studenten aus Bukarest und dem bulgarischen Varna zusammen, die gemeinsam mit den Organisatorinnen des Projektes den Erinnerungen an Kommunismus und Wendezeit mittels Zeitzeugeninterviews[32] auf die Spur gingen. Das Projekt schloss mit einer szenischen Aufführung ab, die Aussagen der Interviewpartner aufgriff und deren

[29] Aussage einer Mutter, Interview im Rahmen des Projektes.

[30] Die Projektleitung oblag Luisa Brandsdörfer (freie Regisseurin in Rumänien und Deutschland), Annett Müller (freie Journalistin in Bukarest und Leipzig) und Stephanie Krauch (DAAD-Lektorin in Bukarest zwischen 2003 und 2009).

[31] Womit wir uns vor allem auf die 80er Jahre beziehen, die in erhöhtem Maß von totalitärer Diktatur, sozialem Notstand und systematischer Repression geprägt waren.

[32] Dazu gehörten ein Geschichtslehrer an einem rumänischen Lyzeum, eine 70-jährige Architektin, ein Literaturwissenschaftler an der Universität Bukarest und ein Fernsehredakteur und Journalist.

Geschichten weiterentwickelte. Zudem wurden Erinnerungsorte besucht, wie das Bukarester Revolutions-denkmal, das sich auf dem Revolutionsplatz vor dem ehemaligen Zentralkomitee der Kommunistischen Partei Rumäniens (KPR) befindet.[33]

Spannend waren für die Organisatorinnen erinnerungstheoretische Fragen wie: Welche Erinnerungen werden 20 Jahre danach erzählt? Wie wird erinnernd erzählt? Wird gerne erinnert?

> *„Der Kommunismus war eine wunderbare Zeit, in der meine Großeltern viele lustige Streiche gespielt haben...“ (Bobo, Schülerin, 15 Jahre)*

Über schwieriges, verharmlosendes und unmögliches Erinnern

Die Teilnehmer, zwischen 15 und 24 Jahre jung, brachten sehr unterschiedliche Voraussetzungen, Wissenshinter-gründe, Reflexionsvermögen und Motivationen mit, auf die Rücksicht genommen werden musste. Im Vorfeld fand daher eine „Wissensabfrage“ statt. Dazu schickten die Teilnehmer Texte ein, in denen sie ihre Assoziationen zum Schlagwort „Kommunismus“ äußerten und sich mit der Frage beschäftigten, an welchen Plätzen oder an welchen Handlungsweisen noch heute Spuren von Kommunismus sichtbar sind.

[33] Das Denkmal steht an dem Ort, an dem der Generalsekretär Nicolaie Ceauşescu seine letzte Rede hielt, die mit einem Fluchtversuch im Hubschrauber endete. Der Bau des Denkmals wurde vom ehemaligen Präsidenten Ion Iliescu, gleichzeitig Gründer des Institutes der „Rumänischen Revolution vom Dezember 1989“, 2003 initiiert.

Am Abend des ersten Tages wurden dazu die eigenen Eltern und Großeltern nach persönlichen Erinnerungen befragt. Auch wurden Erinnerungsgegenstände und Musik mitgebracht. Die gesammelten Geschichten, die sich vielfach in Variationen wiederholten, erhielten im Wesentlichen die folgenden Erinnerungsmomente und Erinnerungsmotive:

> das Stehen in der Schlange nach Waren, die Kälte in den Schlafzimmern, die dazu führte, dass man sich vor dem Schlafengehen nicht auszog, sondern anzog, die „dünnen Wände“ in den Wohnblocks und die damit verbundene Notwendigkeit zu flüstern, Trinkgelder für Arztbesuche, das restriktive Fernsehprogramm, das staatlich verordnete Energiesparprogramm mit der 40-Watt-Glühbirne, das Ernährungsprogramm mit seinen ungenießbaren Lebensmitteln wie Sojaschnitzeln und Fischkonserven sowie die Spuren des Persönlichkeitskults in allen Verwaltungsräumen und Klassenzimmern.

Über die erlebten Einschränkungen wurde aus der Distanz heraus von der älteren Generation oft humoristisch erzählt. Dazu gehörte die von einer Mutter erzählte Hochzeits-geschichte an einem Wintertag, an dem beim ohnehin schon stark eingeschränkten Autoverkehr[34] private Pkws Fahrverbot erhielten. Um dennoch rechtzeitig in die Kirche zu kommen, organisierte man den Transportweg zur Kirche per Kranken-wagen. Diese Geschichte wurde als Bühnengeschichte beim Schlangestehen neu erzählt.

[34] Ceauşescu hatte im Rahmen seines Energiesparprogramms die irrwitzige Lösung durchgesetzt Autos in ungerade und gerade Nummernschilder zu teilen, die abwechselnd fahren durften, um Stau zu vermeiden.

Jedoch mussten wir auch die Erfahrung machen, dass nicht immer gerne erinnert wird oder auch Erinnerungen banalisiert werden, wie die oben von einer Schülerin zitierte Äußerung ihrer Großeltern zeigt. Zu dem Dilemma des „Sich-nicht-erinnern-Wollens“, kommt das „Sich-nicht-erinnern-Können“.

Die teilweise nach 1989 geborene Generation gehört einer Epoche der Erinnerungslosigkeit an, in der das Thema in den Geschichtsbüchern kaum thematisiert wird und von Lehrern und der Fachdidaktik aus Befangenheitsgründen gerne vermieden wird, um einer Positionierung zu entgehen.[35]

„Die Unmöglichkeit, sich erinnern zu können“ wurde auch von einem bulgarischen Studenten[36] thematisiert. Er macht in seinem Essay darauf aufmerksam, einer Generation anzugehören, die sich auf das Familiengedächtnis verlassen muss oder auf das im Geschichtsunterricht vermittelte Wissen zurückgreifen muss.

> Zum Glück oder zum Unglück bin ich zu jung, um dieses System von meinem Kulturhorizont beschreiben zu können. Aber nicht alle meine Erinnerungen an die vom Kommu-

[35] Die Beschäftigung mit der Ära des Kommunismus fällt in die Schlusskapitel der allgemeinen Geschichtsbücher in der Oberstufe. Seit dem Schuljahr 2008/09 bieten rund 100 Lyzeen in den 12. Klassen ein Wahlfach über die Geschichte des Kommunismus an. In Bukarest hat sich bislang kein Lyzeum dafür entschieden. Der Historiker Dorin Dobrincu, Mitverfasser des Schulbuchs, macht dafür einen Wettstreit der Erinnerungen verantwortlich, in dem sich Haltung der Nostalgie und Idealisierung mit traumatisierten Erinnerungen gegenüberstehen. Dazu kommt die Haltung des Verdrängens und der Wunsch vieler Eltern und Großeltern, mit der Vergangenheit abzuschließen. Vgl. Müller, Annett (2009): Wir brauchen eine kritische Masse. Interview mit Dorin Dobrincu. In: Debizz, Februar 2009.

[36] An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass im Projekt bedingt durch den Standort Bukarest und die dort lebenden Interviewpartner die rumänische Perspektive in den Vordergrund trat. Auf die Erinnerungen an die bulgarische Palastrevolution hier einzugehen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Zum Verlauf eines international angelegten Projektes im bulgarischen Russe über Erinnerungen an 1989 vgl. Bopp, Valeska; Krauch, Stephanie (2007): 1989 – Ein europäisches Gedächtnis? Eine Didaktisierung zur Arbeit mit narrativen lebensgeschichtlichen Interviews. In: Bopp/Lampe/Schneiker (Hrsg.): Balkanbilder in Ost und West. Mythen und Stereotypen auf der Spur. Anregungen zur Didaktik internationaler Studienseminare. Mit-Ost Editionen Band 15.

> nismus beeinflusste Kindheit sind in der lethargischen Umarmung der Vergangenheit versunken. (Sergej, 24 Jahre)

Er versucht sich im Folgenden detailliert zu erinnern und nennt dabei neben den Schattenseiten der kommunistischen Ära wie der Übermacht der Partei, den Eingriffen ins Privatleben und Beeinträchtigungen im Alltag fast schwärmend die schönen Seiten dieser Zeit, in die seine Kindheit fällt:

> Zu dieser Zeit gab es keine Angst vor der dunklen Stadt. Die Arbeitslosigkeit und die Zahlungsunfähigkeit unter der Bevölkerung waren niedrig. Jede Familie konnte sich zumindest eine Urlaubsreise pro Jahr leisten. Ich erinnere mich immer noch an die kostenlosen Waren und Dienstleistungen, die ich als Kind in Anspruch nehmen konnte, wie zum Beispiel die Fahr- und Eintrittskarten und die freien Leckereien, die nicht nur am „Tag des Kindes", sondern an jedem größeren Fest vorhanden waren. Anstatt von Joghurt, der heute 10 Tagen haltbar ist, aßen wir guten und reinen, stärkefreien Joghurt.

Seinen kurzen Erinnerungsbericht schließt er resümierend mit der Feststellung:

> Allein meine Erinnerungen genügen mir nicht, um die sozialistische Lebensweise genau beschreiben und bewerten zu können.

Im Folgenden soll der Ablauf der Arbeit mit narrativen Interviews vorgestellt werden. Dazu werde ich in Kürze auf die Erinnerungstheorie eingehen, mit der Frage, wie die Ansätze aus der Kulturwissenschaft und Gedächtnis-forschung, die in der Geschichtsdidaktik den „cultural und spatial turn" ausgelöst haben, sich didaktisch umsetzen lassen.

Geschichte als viele Geschichten? – Geschichtszugang über erzählte Erinnerung

Das Vorgehen geschichtliche Inhalte über erzählte Erinnerungen zu vermitteln, fußt auf dem Konzept der „oral history". In den Erinnerungsgesprächen über den kommunistischen Alltag mit den erzählenden Zeitzeugen hatten die Projektteilnehmer teil am **kommunikativen Gedächtnis** und konnten dieses als Zuhörer, Verarbeitende und Handelnde während des Workshops und auf der Bühne „weiterschreiben".

Das kommunikative Gedächtnis hat die Funktion eines Kurzzeitgedächtnisses[37] von Individuen und Gruppen. Es ist „an die Existenz der lebendigen Träger und Kommunikatoren von Erfahrung gebunden und umfasst etwa 80 Jahre, also drei bis vier Generationen"[38]. Laut dem Erinnerungs-theoretiker und Gedächtnisforscher Harald Welzer ist es „durch ein hohes Maß an Unspezialisiertheit und Unorganisiertheit"[39] gekennzeichnet. Dies bedeutet, im eigentlichen Erinnerungsprozess wird unsere Lebens-geschichte, somit unsere persönliche Vergangenheit, immer wieder neu erfunden. Mit ihr verändern sich auch histori-

[37] Erst wenn kein Erzähler mehr existiert, „der das in Rede stehende historische Geschehen noch miterlebt hat" beginnt sich das **kulturelle Gedächtnis** zu bilden. Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und Identität in frühen Hochkulturen. München.

[38] Welzer, Harald (2002): Das Kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München.

[39] Ebd.

sche, soziale, politische Fakten, die in unser Leben direkt eingegriffen haben. Wie können Gesprächspartner einer anderen Generation an diesem komplexen Konstruktions-prozess der Erinnerung teilhaben?

In der „oral history“ geht es bekanntlich nicht um die Dokumentation von faktengeleitetem Wissen, sondern darum, die Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle des Interviewpartners zu dokumentieren. Erfahrungen haben gezeigt, dass sich für ein umfassendes Verständnis und eine „gute“ Interpretation ein biografisch-narratives Interview[40] eignet. Diesem liegen Leitfragen zugrunde, die möglichst in Form von offenen Fragen gestellt werden, sodass dem Erinnernden Freiraum bleibt für seine ganz individuelle Sichtweise, ohne sich von vorneherein eingeengt zu fühlen.

Als Arbeitsauftrag erhielten die Teilnehmer des Projekts die Aufgabe, eine erzählgenerierende Einstiegsfrage und wesentliche Leitfragen zu formulieren. Folgende Fragen boten sich dabei an:

- Wie sah ihr Alltag in den 80er Jahren aus? Wie haben Sie sich versorgt?
- Welche Gefühle verbinden Sie mit dem Jahr 1989?
- Wie haben Sie die Revolution erlebt?

[40] Helfferich, Cornelia (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden, 24 f.

Die Befragten sollten beim Durchlauf möglichst wenig unterbrochen werden.

Nach dem Interview wurden Notizen gemacht und es wurde ausführlich besprochen:

- worüber die Person besonders viel, gerne und lebendig erzählt hat,
- in welchen Momenten Unsicherheiten auftraten, zum Beispiel in Form von Pausen oder Selbstkorrekturen,
- ob es Leitmotive des Erinnerns gab.

Alle Interviewpartner erinnerten 1989 mit einem Gefühl der Frustration. In den Gesprächen fiel das Schlagwort der „Unsicherheit“, und „Verwirrung“, womit man sich auf die ungeahnte Schnelligkeit, auf das Überrumpeltwerden durch die Ereignisse und auf die Geschehnisse zwischen Revolutionsplatz und Universitätsplatz in Bukarest bezog.

Das Stichwort „Verwirrung“ beschreibt treffend die erinnerte emotionale Grundhaltung vieler Zeitzeugen. Dabei ist deren leibhaftige Erinnerung auch von den medienvermittelten Auseinandersetzungen mit der Revolution durchsetzt, in denen die Ereignisse als obskur, als „Geschehen, das selbst noch seine Akteure überraschte“, bezeichnet wurden.[41]

Einer unserer Interviewpartner, Fernsehredakteur in Bukarest, erinnert sich an seine Wahrnehmung des Revolutions-

[41] Zu den ungezählten offiziellen und inoffiziellen Versionen gehört auch die der imaginären Terroristen, die als unbekannte Einzelkämpfer gegen Soldaten der Armee und bewaffnete Revolutionäre aus den Reihen der Bürger gezielt geschossen hätten. Daneben existiert die Version eines Putsches von außen – initiiert durch ausländische Geheimdienste, die Revolutionskämpfer mit Waffen ausgestattet hätten.

ausbruches, die von Gefühlen der persönlichen Enttäuschung und Frustration begleitet waren, weil er an den Ereignissen nicht unmittelbar teilhaben konnte.

> Wir planten damals, eine Gruppe junger Studenten in ihrer Ausbildungszeit als Journalisten, einen großen Auftritt als Dissidenten. Ab Herbst 1989 waren wir in einem Bukarester Keller dabei, Flugblätter für den Widerstand zu drucken. Die Geschichte war aber schneller als wir. Die Revolution überraschte uns plötzlich von hinten, als wir erfuhren, dass es in Temeswar schon losgegangen war, bevor wir in Bukarest unsere Flugblätter verteilen konnten. Damit hatte sich die Sache erledigt. (Herbert, 50 Jahre)

An solchen Erinnerungsmomenten konnten die Teilnehmer des Projektes nachvollziehen, wie Erinnerung sich vor dem Hintergrund eines Bildungs- und Entwicklungsprozesses wandelt, relativiert und differenziert wird. Der Gesprächspartner beschreibt sich aus einer ironisch reflektierten Distanz heraus als jemand, der gewissermaßen in seiner jugendlichen Naivität glaubte, Geschichte durch deren Mitgestaltung machen zu können, aber sehen musste, dass die Geschichte auch ohne sein Dazutun passiert ist.

Das Gefühl, die Revolution nur vermittelt, aber nicht direkt miterlebt zu haben, das viele Zeitzeugen teilen, wird auch treffend durch den von Gabanyi geprägten Ausdruck der „Tele-Revolution“[42] gegeben. Hier wird eine neue Ära der Informationsübertragung und Medieninszenierung eingeläutet, in der die Revolution live bis auf die Hinrichtung des Diktators begleitet wurde und gewissermaßen direkt vom Studio ins Wohnzimmer gebracht wurde.

Die Mediengeprägtheit unserer Erinnerung wurde im Laufe des Projektes den Teilnehmern deutlich sichtbar. Um sich stärker mit der gedächtnissteuernden Rolle von Medien auseinander zu setzen, suchten wir innerhalb des Projektes ganz bewusst den Zugang zu Medien bei der Erinnerungs-recherche. So lässt sich die letzte Ceauşescu-Rede als YouTube-Film im Internet herunterladen, womit sie für das kollektive Gedächtnis verfügbar bleibt. Das Audio- und Bildmaterial kann für eine Theaterinszenierung verwendet werden, wobei hier vielfältige Einsatz- und Deutungs-möglichkeiten gegeben sind.

> *„Geben Sie nicht so viel, damit es für alle reicht! Geben Sie jedem nur eins ...“*[43].

Der Mangel und die Schlange – Leitmotive in Erinnerungen

Der permanente Mangel an Lebensmitteln, an Energie und Informationen zeigte sich als die am meisten präsente Erinnerung an den kommunistischen Alltag. In der Erinnerung an eine Straßenszene Ende Dezember 1989 wird spürbar, wie das Mangelempfinden die Gedanken stets dominierte:

[42] Hier verwischen sich die Grenzen zwischen Berichterstattung und Wirklichkeit. Auf den Punkt bringt es der erste Direktor des Freien Rumänischen Fernsehens, Munteanu: „Das Fernsehen hat die Revolution gemacht; das Fernsehen *ist* die Revolution“ zitiert nach: Gabanyi, Anneli (1998): Systemwechsel in Rumänien. Von der Revolution zur Transformation. München, 140.

[43] Vielgeäußerter „Kampfspruch“ beim Schlangestehen vor Beginn der Lebensmittelrationierung, Interview in Bopp, Valeska (2005): “Wir haben uns zurechtgefunden...“ Mangel und Überlebensstrategien in Rumänien in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts. In: Berlin Osteuropa Info 23, 70-82.

> Wir sind ins Zentrum durchgekommen und ich habe die ersten Losungen „Nieder mit dem Schuhmacher! Nieder mit der Analphabetin“ gesehen, die mit Farbe geschrieben waren. Ich fand das merkwürdig und habe mich dumm gefragt: Wie sind die wohl an die Farbe gekommen? Denn bei uns konnte man überhaupt keine Farbe finden. Man bekam das nicht in den Läden, man musste das von der Fabrik besorgen. (Radu, 68 Jahre)

Gleichzeitig betonten die Gesprächspartner ihren Erfindungsreichtum, um sich mit dem Mangel zu arrangieren. Fragt man „die Rumänen“ nach ihren Überlebensstrategien, wird die Frage oft typischerweise mit dem Satz „Wir haben uns zurechtgefunden…“[44] beantwortet. Fragt man weiter, was dieses „Zurechtfinden“ an Alltagspraktiken und Taktiken beinhaltete, so erhält man sehr unterschiedliche und auch widersprüchliche Antworten.

So wurde das Schlangestehen als ein alltägliches Phänomen im Straßen- und Stadtbild geschildert, das den eigenen Alltag zeitlich strukturierte und damit planbar machte, auf der anderen Seite wurde es als zermürbendes Gefühl der Unsicherheit und gerade der Nicht-Planbarkeit erlebt.

Zeitzeugen berichten davon, stundenlang oft schon in den frühen Morgenstunden vor den Öffnungszeiten der Geschäfte in Schlangen gestanden zu haben, die sich hinter den Warenhäusern bilden mussten, da es offiziell keine Schlangen im kommunistischen Rumänien geben durfte.

> Es gab von irgendwoher ein Gerücht, dass irgendwo eine Ware geliefert wurde. Wann es was gab, ob es noch was gab, wenn man an der Reihe war, war unsicher. Die Ware blieb manchmal aus. (Ana, 35 Jahre)

Die unsichere Situation über den Verbleib der Ware ließ einerseits feste Regeln und Handlungsweisen in den spontan auftretenden Gruppierungen entstehen. So gab es Listen, Platzanweiser, Plätze wurden frei gehalten – und um das Warten besser organisieren zu können, „lieh“ man sich gegenseitig seine Kinder. Auch dienten Rentner in der Schlange als „Platzhalter“, weil sie die am meisten frei verfügbare Zeit hatten. Andererseits wirkte die Rationierung der Ware und die damit entstehende Situation der Konkurrenz der Solidarität entgegen. Es wird ebenso von spontanen Schlägereien berichtet und von eingesetzten Ordnungshütern erzählt, die die Disziplin beim Schlangestehen aufrecht hielten.[45]

Wie erniedrigend das Schlangestehen für rationierte Portionen empfunden wurde, schildert eine der Befragten:

> Als 1985 die Rationalisierungsmarken eingeführt wurden für Zucker, Butter, Öl und Fleisch – und das hat nie für den ganzen Monat gereicht – wenn du Marmelade kochen wolltest, musstest du dafür den Tee wochenlang ohne Zucker trinken. Durch das Sichorganisieren, Einsparen, Planen

[44] Siehe dazu auch Bopp (2005).

[45] Siehe dazu auch Bădică, Simina(2007/08): Schlangestehen. In: Social Issues and Initiatives. Serbien und Montenegro. (www.kontakt.erstegroup.net/report/stories/Issue23_08_Schlangestehen/de)

> und das Sichanstellen warst du immer beschäftigt, bist nicht zum Nachdenken gekommen – und das war ja die Idee des Ganzen. (Ana, 35 Jahre)

Die Schlange ist zu einer kollektiven Erinnerung im Gedächtnis der Erzähler geworden, sie wurde von Gesprächspartner als „ein Lebensgefühl“ bezeichnet. In der Zeit des Wartens entstand vielfältige soziale Interaktion. Eine Form des Gedankenaustauschs, der durchaus subversive Züge trug, hat sich dabei etabliert und tradiert. Es ist das Erzählen des politischen Witzes, der beim Schlangestehen weitergegeben wurde.

Der Witz – Erzählkultur in der Schlange

> Fragt ein in der Schlange Stehender einen anderen Wartenden: Ist das hier die Schlange, wo es kein Brot gibt? Der andere antwortet: Nein, das ist die Schlange, wo es kein Fleisch gibt, da hinten ist die Schlange, in der es kein Brot gibt!“[46]

Die Frustration über das vergebliche Warten, die Unsicherheit und Erniedrigung wird im erzählten Witz eines Interviewpartners verarbeitet. Hier verspottet der Erzähler sein sinnwidriges Handeln, das Anstehen in einer Schlange ohne Ware und seine Bereitschaft „das Spiel mitzuspielen“. Mit dieser feinen Selbstironie wird der Kritik am System die Direktheit und Konkretheit genommen, die ohnehin gefährlich zu äußern war.

[46] Erzählter Witz eines Interviewpartners.

Die Interviewten ließen immer wieder solche Witze in ihre Erzählungen einfließen. Auf die an einen interviewten Lehrer gestellte Frage, ob er je seinen Schülern erzählt habe, was er über Ceauşescu dachte, erwiderte dieser: „Was soll ich ihnen erzählt haben? Natürlich habe ich ihnen erzählt, dass er der beste Mann im Staat war. Ich konnte ihnen doch schlecht folgenden Witz erzählen:

> In einer langen Schlange vor einem Lebensmittel-geschäft tritt ein Mann aus der Reihe und schnauft: „Ich gehe und werde Ceauşescu umbringen!“ Nach einer Stunde kommt er wieder. Die Leute voller Ungeduld: „Hast du ihn umgebracht?“ – „Nein, aber ich habe mir auch dort in der Schlange einen Platz reserviert.“

Der Witz als eine Form der Gegenreaktion, in der Widerstand wenigstens hinter vorgehaltener Hand „theoretisch“ praktiziert werden kann, ist in zahlreichen Witzesammlungen für die Erinnerung tradiert. Das Schlangestehen, die hier entstehende Gruppendynamik und die hier praktizierten Erzählformen eignen sich für das Umsetzen auf der Bühne.

„Auf die Bühne...!“ – Transformation von Erinnerung

Wie können die obigen Erinnerungen nun in eine Szenencollage einfließen? Welche Chancen und Schwierigkeiten liegen darin, Erzähltes zum Bühnenprodukt zu transformieren?

Bekannterweise verläuft Erinnerung mehrkanalig über Erlebnisse, Bilder, Geräusche, Gerüche und Emotionen ab. Sie kann

ruckartig ausgelöst, durch Emotionen verstärkt und kanalisiert werden. In Gesprächen wird nicht immer logisch erinnert, Erzähler korrigieren sich beim Erinnern, um „richtig“ verstanden zu werden, können Erlebtes beim Erzählen relativieren, aber auch im Nachhinein ausschmücken, im Rückblick neu sortieren und aus der Gegenwart und dem Jetzt-Gewussten neu bewerten und ins rechte Licht rücken. So erwidert eine Interviewpartnerin auf die Frage nach ihren Gefühlen 20 Jahre nach der teilweisen Hausenteignung:

> Ceauşescu jetzt noch etwas sagen wollen? Nein, was soll ich ihm jetzt noch sagen? – Doch jetzt denke ich, man hätte ihn wenigstens einmal dazu zwingen sollen, selber in so einem Block zu wohnen.[47] (Irina, 70 Jahre)

In der Umsetzung der erfahrenen Geschichtswahrnehmung auf der Bühne liegt die Möglichkeit, die Erinnerungsschnipsel in ihrer Unvollständigkeit und Unfertigkeit passgerecht in Form einer Collage unter Einbezug von Foto- und Tonmaterial (Reden, Geräusche, Lieder etc.) und anderen Symbolen wie der der rumänischen Revolutionsflagge einzublenden.

In eine Aufführung können dabei einfache Mittel der Regie und Bühnenbildtechnik einfließen. Die Monotonie des Alltags kann durch die uniforme graue Kleidung der Schauspieler gezeigt werden. Die Einheitlichkeit von Abläufen und Routinen wie das Schlangestehen vorm Lebensmittelgeschäft und das zermürbende, ungewisse Warten in Ämtern auf Ausreisegenehmigungen etc. können durch Schauspieltechniken wie Wiederholungen von Bewegungsabläufen wie schauen, umgucken, rennen, anstellen, salutieren, grüßen, abstempeln usw. anschaulich gemacht werden. Die Angst vor Beobachtung und Kontrolle konnte durch das Beobachten von anderen und das Hinschauen im Wegschauen auf der Bühne sichtbar werden.

Daneben konnte der Bruch und Widerspruch zwischen dem Funktionieren im öffentlichen Alltag und der inneren Gedanken- und Gefühlswelt im Neben- und Nacheinander von Massenszenen und Einzelszenen, von Sprechchören und inneren Monologen transportiert werden. Ebenso lässt sich das mechanische Funktionierenmüssen in Form von Maschinerien und Robotern zeigen. So entstand eine Maschinenszene, in der die Darsteller als Maschinenteile einen selbst verfassten Text über die eintönige Kost der gefrorenen Hühnerbeine rappten. Am Ende zersprang die Maschine über den Widerwillen an der unzumutbaren Versorgungslage und die einzelnen Bestandteile wurden wieder zu protestierenden Individuen.

Geschichte neu erzählen durch narrative Interviews – eine didaktische Chance?

Lebensgeschichtliche Interviews sind eine lohnenswerte Herangehensweise an geschichtliche Inhalte: Sie verdeutlichen, dass

[47] Laut Verordnung standen jedem Menschen 8 qm Wohnraum zu. Wer mehr hatte, bekam „Untermieter“ vom Staat in das eigene Haus oder die Wohnung gesetzt.

Geschichtsschreibung und Erinnerung an erlebte Geschichte nicht deckungsgleich sind. Sie zeigen die Funktion von Erinnerung: nämlich die Orientierung am Gegenwärtigen um der Zukunft willen. Es wird stets das erinnert und erzählt, was für die Konstruktion der eigenen Identität wichtig ist. Über das Erzählen entsteht so Geschichtsbewusstsein.

Interviews vermitteln auch, dass wir die Urheber und Schreiber unserer eigenen Erinnerungen und Biografien sind, die permanent von uns geformt werden. Wir vermischen eigene Erfahrungen mit gehörten oder gelesenen Erfahrungen anderer, die Ähnliches erlebten (aber nicht dasselbe).

Sicherlich ist es letztendlich genauso unmöglich wie unwichtig, die Frage zu beantworten, ob die Schlüsselerlebnisse aus erster Hand oder medienvermittelt erfahren wurden. Es bleibt irrelevant, ob der von unseren Studierenden befragte Onkel nun wirklich den Hubschrauber mit dem fliehenden Ceauşescu und seiner Frau am 21. Dezember 1989 Richtung Târgovişte gesehen hat.[48] Solche Interviewpassagen zeigen vielmehr, dass Autobiographie als situationsunabhängige wirkliche gelebte Lebensgeschichte nicht existiert; sie entsteht als Erzählprodukt, wenn das erzählende Ich seinem Gegenüber eine glaubhafte und selbstbezogene Geschichte erzählt.

Es bleibt einzuräumen, dass das Vorhaben, Geschichtsbewusstsein und Geschichtswahrnehmung auf eine Bühne bringen zu wollen, natürlich Gefahren in sich birgt. Die Teilnehmer befanden sich im Handlungszwang und in einer gewissen Drucksituation, ein Stück muss entstehen. Dadurch werden die Erzählungen der Zeitzeugen wieder neu erzählt und verformt zu einer neuen Geschichte. Die Erinnerung wird durch ihren Mitteilungscharakter teilbar, kann aber auch verzerrt, verkürzt und verfälscht werden.

Eine Szenencollage braucht zudem eine Struktur, die zum einen an das Können der Darsteller angepasst werden muss, zum anderen als Orientierungsstruktur die Proben entlastet. Nicht alle Ideen können dadurch aufgegriffen und verwirklicht werden. Letztlich sind Projekte weder messbar noch ihre Ergebnisse kalkulierbar. Somit müssen Überraschungseffekte wie absagende Interviewpartner und abspringende Teil-nehmer in Kauf genommen werden.

Am Ende eines erfolgreichen Projektes bleiben Fragen offen. Hier seien die von den Projektteilnehmern an den Diktator gerichteten Fragen kommentarlos ans Ende gestellt:

[48] Wir sind zum Zentralen Komitee gekommen. Ihr wisst, da ist jetzt der Revolutionsplatz. Und wir sahen dort schon junge Leute an den Fenstern. Nach zwei oder drei Minuten war ich mitten auf dem Platz, da habe ich einen Hubschrauber gesehen, der vom Gebäude des Zentralen Komitees gerade abflog. Ich wusste nicht, wer drin war und was geschah. Aber wir begannen zu vermuten, dass es sich um Ceauşescu und seine Leute handelte. Es gab noch zwei Hubschrauber dort und einen Lastkraftwagen mit Fernsehlautsprecher mitten auf dem Platz. Ich sah, wie die Menschen das Gebäude des Zentralen Komitees gestürmt haben. Ich war nah genug, aber ich bin nicht reingegangen. Es gab zu viele Menschen. Ihr könnt euch das nicht vorstellen: ein Ozean von Leuten, alle Straßen waren so voll, man wurde fast erdrückt. Viele junge Menschen warfen Gemälde, Bücher, Stühle, alles, was man sich nur vorstellen kann aus den Fenstern. Und sie sind auf die Balkone gegangen und schwenkten die Fahnen. Die rumänische Flagge mit dem Loch in der Mitte, die berühmte Revolutionsflagge. (Radu, 68 Jahre)

Glauben Sie, dass das rumänische Volk glücklich war?

Haben Sie an Ihre Worte geglaubt?

Bereuen Sie?

Warum sind Sie heute noch so lebendig?

Konnte Elena eigentlich gut kochen?

Was machen Sie in Ihrem jetzigen Leben?

Kommen Sie je wieder?

Kontakt

Stephanie Krauch
Fontys Hogeschool Tilburg
Lerarenopleiding/Lehrerausbildung
Mollergebouw, Kamer B 212
Prof. Goossenslaan 1-01

5022 DM Tilburg
Niederlande

stephaniekrauch@gmail.com

Die Bewohner der Stadt Neubrandenburg kurz nach der Wende und zehn Jahre danach

Franziska Lys

Einführung

Im Jahre 1991 fuhren wir zum ersten Mal nach Neubrandenburg. Wir wollten die Stadt und die Bewohner für unsere Studenten in Amerika kennen lernen und herausfinden, wie die Wende die Bewohner dieser Stadt beeinflusst hat und noch immer beeinflusst. Das Resultat dieser und späterer Reisen ist das Projekt *Drehort Neubrandenburg*.

Drehort Neubrandenburg besteht aus zwei Dokumentarfilmen, je zehn Kurzporträts, die die Bewohner der Stadt Neubrandenburg und ihre Einstellung zum Thema Wende und DDR kurz nach der Wende (im Jahre 1991) und elf Jahre danach zeigen. Eine Lernplattform, die online abrufbar ist und von der Northwestern Universität entwickelt wurde, enthält das bearbeitete Filmmaterial sowie verschiedene Lernübungen, die es dem Studenten ermöglichen, sich intensiv mit dem Filmmaterial auf kultureller und sprachlicher Ebene zu befassen. Das Projekt bietet sich als Unterrichtsmodell für zahlreiche Lernsituationen an: das Material kann im Sprachlabor, im Klassenzimmer oder im Selbststudium erarbeiten werden. Das Ziel dieses Projektes ist es den Deutschunterricht zu bereichern, indem Schüler und Studenten sich intensiv mit Themen der deutschen Kultur und der deut-

schen Sprache in einem multimedialen Umfeld auseinander setzen. Das Projekt zeigt auch eine Neuausrichtung unseres Lehrplans in Bezug auf Sprach-unterricht. Der ursprünglich kommunikativorientierte Unterricht soll durch einen inhaltsorientierten Ansatz erweitert werden, mit der Idee, dass zum Sprachenlernen auch ein Verständnis der Geschichte des Landes und des Volkes gehört. Claire Kramsch schreibt in dem Artikel „From communicative competence to symbolic competence“ (*Perspectives*, MLJ, 90, ii, 2006):

> „In order to understand others, we have to understand what they remember from the past, what they imagine and project onto the future, and how they position themselves in the present” [Um andere zu verstehen, müssen wir verstehen, was aus der Vergangenheit für sie wichtig ist, wie sie sich die Zukunft vorstellen und wie sie sich selber in der Gegenwart sehen. (Übersetzung F.L.)]

Drehort Neubrandenburg: das ursprüngliche Projekt

Der erste Dokumentarfilm *Drehort Neubrandenburg* wurde 1991 vor Ort gefilmt. Es ist ein Film über eine Stadt und ihre Bewohner in Mecklenburg-Vorpommern und zeigt eine faszinierende menschliche Perspektive zum Thema Wende. In verschiedenen Porträts erhält der Lernende einen lebendigen Einblick in das Leben der Bewohner dieser Stadt. Der Film ist sechzig Minuten lang und ist in zehn Teile aufgeteilt. Der erste Teil gibt einen historischen Überblick zur Stadt, danach folgen neun kurze Porträts verschiedener Bewohner. Die Themen sind wie folgt aufgeteilt:

Drehort Neubrandenburg

1.	Die Stadt	In diesem Teil erfahren wir, wo die Stadt Neubrandenburg liegt. Neubrandenburg war schon im Mittelalter eine wichtige Handelsstadt und noch heute findet man Spuren aus dieser Zeit. Seit der Wende hat sich das Leben in der Stadt für die Einwohner drastisch verändert. Wir erfahren, wie das Leben ein Jahr nach der Wende aussieht.
2.	Kinderhaus Kuno	Das Kinderhaus Kuno liegt auf dem Datzeberg in einer ausgedehnten Neubausiedlung. Frau Reimsch ist die Leiterin dieser Kindertagesstätte. Vieles hat sich im Kinderhaus Kuno seit der Wende verändert. Der Unterricht ist viel freier. Die Kinder singen, lernen Gedichte und Reime und spielen oft im Freien. Frau Reimsch möchte diese Kindertagesstätte so lange wie möglich erhalten.
3.	Oberschule V	Hier lernen wir einige Schüler der Oberschule fünf kennen. Wir erfahren, wie der Schulalltag der Kinder aussieht und was sie nach der Schule in der Freizeit machen. Herr Klam ist der Leiter dieser Schule und Frau Walter unterrichtet Mathematik. Sie sagt, der Unterricht ist manchmal schwer, weil die Kinder mit den Problemen der Wende beschäftigt sind und sich nicht auf

		den Unterricht konzentrieren können.
4.	An der Hochschule	In diesem Teil lernen wir die pädagogische Hochschule von Neubrandenburg, den Rektor Herrn Hartmann und einige Studenten kennen. Diese Schule wurde kurz vor der Wende gegründet und gleich danach zu einer Fachhochschule für die Fächer Sozialwesen und Ingenieurwesen umbenannt. Die Studenten erzählen uns, wie das Leben als Student aussieht und wie schwer es war, so kurzfristig Studienpläne zu ändern.
5.	Der Trabant	Hans Georg Brügner besitzt einen Trabi und er ist sehr stolz darauf. In diesem Teil beschreibt Herr Brügner, wie sein Trabi aussieht, wie viel Benzin er verbraucht und wie er ihn erworben hat. Er erzählt uns auch, was alles sich seit der Wende auf den Straßen in Neubrandenburg verändert hat.
6.	Gebrauchtwagen	Herr Heine arbeitete früher bei der Stadt Neubrandenburg. Nach der Wende war er arbeitslos. Er eröffnete sein eigenes Geschäft, ein Autohaus mitten auf dem Feld. Er verkauft viele Autos, zum Teil Autos aus dem Westen, zum Teil Autos aus der ehemaligen DDR. Herr Heine möchte später sein eigenes Autohaus bauen.
7.	Kolonialwaren	Herr Usedom ist der Besitzer des ältesten Kolonialwarengeschäftes in Neubrandenburg. Er erwarb das Geschäft vor 40 Jahren

		und führte es auch während des Sozialismus. Renate, seine Frau, half ihm dabei. Zurzeit baut man einen modernen Supermarkt in der Katharinenstraße. Aber Herr und Frau Usedom sind optimistisch. Sie haben den Sozialismus überstanden, also werden sie den Kapitalismus auch überstehen.
8.	”Welcome”	In der Katharinenstraße in Neubrandenburg liegt das Haar- und Sonnenstudio Welcome. Wir lernen Frau Isolde Bräsel, die Besitzerin dieses Salons, kennen. Sie erzählt uns, wie sie das Geschäft kurz nach der Wende erworben hat und wie sie es zuerst umbauen musste. Reinhart Wagner hat ihr dabei geholfen. Er ist heute der Geschäftspartner von Frau Bräsel und leitet den Salon.
9.	St.-Michael-Kirche	Fritz Rabe ist Pastor an der lutherischen St.-Michael-Kirche in Neubrandenburg. Er erzählt uns, wie die Kirche im Sozialismus vom Staat kontrolliert wurde und wie sich die Oppositionsbewegung unter ihrem Dach entwickeln konnte. Viele Leute kamen vor der Wende in diese Kirche, um ihre Frust auszusprechen. Paul Teichert ist Kirchenältester und arbeitet seit 12 Jahren mit Körper- und Geistigbehinderten.
10.	Bauer Gischow	Bauer Gischow lebt heute auf einem Bauernhof, den schon sein Vater und Großvater bewirtschaftet haben. Der Bauernhof wurde 1848 erbaut. Nach dem zweiten Weltkrieg war der Bauernhof ganz heruntergewirtschaftet und Gischows mussten neu anfan-

		gen. Mit der Kollektivierung im Jahre 1958 verloren sie den Bauernhof zum zweiten Mal: sie wurden enteignet. Seit der Wende ist der Hof und das Land wieder in Gischows Hand. Aber es ist nicht leicht, noch einmal neu anzufangen.

Didaktische Überlegungen zum Projekt

Das ursprüngliche Filmmaterial wurde nach drei grundlegenden didaktischen Prinzipien zusammengestellt, die die Motivation und das Interesse des Lernenden an der deutschen Sprache und Kultur erhöhen sollen. Das Ziel der Dokumentarfilme ist es, a) neue historische und kulturelle Informationen zu präsentieren, b) den Umgang mit aktueller Sprache mit all den Dialektabweichungen und lokalen Färbungen zu ermöglichen, und c) die Information so zu präsentieren, dass mit allen Sinnen gelernt werden kann. Insbesondere wurde beim Schneiden und Zusammenstellen des Filmmaterials auf Folgendes geachtet:

- Szenen mit stillen Passagen

  Da bei Filmmaterial neben der Verarbeitung der Sprache auch das Visuelle besondere Beachtung verlangt, gibt es in den verschiedenen Porträts Passagen ohne Ton. Der Lernende soll die Kultur durch Bilder erforschen.

- Authentische Sprachbeispiele mit einer integrierten, gut verständlichen Erzählerstimme

  Authentische Sprache ist oft schwierig zu verstehen, besonders für Schüler und Studenten im Sprachunterricht, da sie beim Lernen oft nur die Sprache des Lehrers hören. Beim Schneiden haben wir darauf geachtet, interessante kurze Passagen im Originalton zu verwenden. Die Information aus den nicht verwendeten Szenen wurde in einer Erzählerstimme zusammengefasst. Diese Erzählstimme dient dazu, den Inhalt der Dialektpassagen im Voraus anzudeuten oder zusammenzufassen. So soll das Verständnis erhöht werden.

- Segmentierung

  Der einstündige Dokumentarfilm ist in zehn thematische Porträts aufgeteilt, die im Durchschnitt nicht mehr als vier oder fünf Minuten dauern. Jedes Porträt kann leicht noch einmal in kurze thematische Szenen (mit oder ohne Ton) aufgeteilt werden. Diese Segmentierung erhöht nicht nur das Verständnis (man kann ganz leicht wiederholen), sie erleichtert auch den Einsatz im Unterricht.

Einsatz im Unterricht

Das *Drehort Neubrandenburg* Projekt kann im herkömmlichen Unterricht oder multimedial als Selbstlernmaterial auf einem

Computer verwendet werden. Für den normalen Unterricht können die beiden Dokumentarfilme von einer Film-DVD ohne Untertitel oder mit englischen Untertiteln abgespielt werden. Dazu gibt es ein Arbeitsbuch mit Verstehensübungen und zusätzliche kulturelle und landeskundliche Informationen. Die Übungen sind grundsätzlich kommunikativ orientiert und richten sich in erster Linie nach den Bedürfnissen der Lernenden. Das Lehrerhandbuch enthält Vorschläge zum Einsatz der Porträts im Unterricht, den Filmtext auf Englisch und auf Deutsch, und verschiedene Zeitungsartikel, die zur Zeit, als der Film gedreht wurde, in Neubrandenburg erschienen sind.

Zum eigenständigen Lernen online oder für den Gebrauch im Sprachlabor gibt es eine interaktive multimedial aufbereitete Lernumgebung. Sie enthält Quicktime-Versionen aller Porträts. Der Lernende hat die Wahl, sich die Filmsequenzen mit englischen oder deutschen Untertiteln oder auch ohne Untertitel anzusehen. Dazu gibt es einführende kulturelle Lesetexte mit Verstehensübungen, Übungen zum neuen Vokabular und eine breit angelegte Übungstypologie zum Hörverständnis: verschiedene Zuordnungsübungen, Sortierübungen, Markierübungen, Lückentexte, und ein abschließendes Arbeitsblatt mit verschiedenen Fragen zum Inhalt der einzelnen Sequenzen. Dieses Arbeitblatt kann am Schluss dem Lehrer per E-Mail zur Korrektur zugeschickt werden. Alle Übungen außer dem Arbeitsblatt enthalten

Feedback, damit der Lernende den Lernprozess selber steuern kann.

Drehort Neubrandenburg 2002

Im Jahre 2002 fuhren wir nach Neubrandenburg zurück. Wir wollten die Veränderungen in der Stadt mehr als zehn Jahre nach der Wende filmen und mit den ursprünglichen Stadtbewohnern noch einmal sprechen. Der Anstoß zu diesem neuen Filmprojekt kam von den Studenten, die unbedingt wissen wollten, wie es den Bewohnern der Stadt geht und ob Ihre Träume und Wünsche für die Zukunft sich verwirklicht haben. Drehort Neubrandenburg 2002 ist eine Zusammenfassung der Erfahrungen der Stadtbewohner der letzten elf Jahre. Der erste Teil beschreibt das neue Gesicht der Stadt. Danach folgen neun kurze Porträts mit den Interviewpartnern, die wir im ursprünglichen Dokumentarfilm kennen lernten.

Drehort Neubrandenburg 2002

1. Die Stadt — Seit der Wende hat sich die Stadt und das Leben in der Stadt für die Einwohner sehr verändert. Überall gibt es Werbung: für Politik, Kleidung und kulinarische Spezialitäten. Es gibt viele neue Geschäfte und einen modernen Supermarkt. Eigenheime schießen wie Pilze aus dem Boden. Die Häuser in der Stadt werden renoviert. Für

junge Leute gibt es aber wenig Perspektive. Sie ziehen von Neubrandenburg weg, um Arbeit in den umliegenden Gebieten zu finden.

2. Fröbels Spielwiese — Kinderhaus Kuno war nicht mehr da. An seiner Stelle war ein Parkplatz. So besuchten wir die Kindertagesstätte Fröbels Spielwiese im Südstadtbereich Neubrandenburgs. Frau Reimer ist die Leiterin dieser Kindertagestätte. In diesem Videoteil beschreibt sie den Tagesablauf der Kinder und den Unterricht. Sie spricht auch über die wechselnde Arbeitssituation der Erzieherinnen in der Kindertagesstätte.

3. Integrierte Oberschule Mitte — Herr Brettschneider ist der neue Direktor der Schule. Er spricht über die Schule und wie sie sich verändert hat. Herr Klam ist heute Lehrer. Er erzählt uns, warum er seine Stelle als Direktor verloren hat und wie er heute dazu steht. Yvonne wohnt jetzt in Hamburg. Sie spricht über Ihre Schulzeit, ihre neue Arbeit und über ihre ehemaligen Träume. Sind sie in Erfüllung gegangen?

4. Fachhochschule — Die pädagogische Hochschule von Neubrandenburg ist heute eine Fachhochschule. Herr Nordhof ist der neue Rektor der Fachhochschule, an der zehn verschiedene Bereiche unterrichtet werden. 2000 Studenten gehen auf diese Fachhochschule. Wir lernten eine Gruppe neuer Studen-

ten kennen. Sie erzählten uns, warum sie diese Fachhochschule ausgewählt haben und wie ihr Studium aussieht.

5. Der Trabant — Hans Georg Brügner fanden wir nicht in Neubrandenburg. Wir sprachen aber mit Mechthild Kilchstein. Sie fährt noch einen Trabant und hat Freude daran. Dann trafen wir junge Leute in einem Trabiclub. Sie erzählen uns, warum sie gerne Trabant fahren und wie sie am Wochenende ihre Autos selber reparieren und umbauen.

6. Autohaus Eschengrund — In diesem Teil treffen wir Herrn Heine in seinem neuen Autohaus. Sein Traum hat sich erfüllt. Herr Heine erzählt uns, wie es zu seinem neuen Autohaus kam und welche Autos er heute verkauft. Er er-zählt auch, wie er heute zur Wende steht.

7. Frau Usedom — In diesem Teil erfahren wir von Frau Usedom, warum sie das Geschäft verkaufen mussten, und was mit Herrn Usedom passiert ist. Gibt es das Kolonialwarengeschäft noch? Frau Usedom spricht auch über ihr Leben als Witwe und ihre Erinnerungen an die Vergangenheit. Was hält Frau Usedom heute von der Wende?

8. VIVA — Das Haar- und Sonnenstudio Welcome war nicht mehr da. An seiner Stelle fanden wir Viva, ein Friseur für die ganze Familie. Frau Bräsel musste ihr Geschäft verkaufen. Heute gibt es viele neue Kosmetikstu-

		dios und Schönheitssalons in Neubrandenburg.
9.	St.-Michael-Kirche	Pastor Rabe und Paul Teichert arbeiten beide nicht mehr in der St.-Michael-Kirche. Wir trafen sie aber trotzdem dort, um zu hören, wie die Neubrandenburger heute zur Kirche stehen. Paul Teichert brachte Maria und Kai mit. Wir erfahren, wie sich die Betreuung der Behinderten seit der Wende verbessert hat.
10.	Familie Gischow	Wir erfahren, was sich auf dem Hof alles verändert hat. Das Haus wurde renoviert, die Scheune hat jetzt ein Dach und die Grenzen des Grundstückes sind wieder hergestellt. Die ganze Familie hilft mit, um den Hof zu erhalten. Claudia und Birgit, die beiden Töchter, erzählen uns, was ihr Vater von der Wende gehalten hat und wie sie beide die Situation heute selber sehen.

Didaktische Überlegungen zum Projekt 2002

Beim Zusammenstellen und Schneiden des Filmes *Drehort Neubrandenburg 2002* machten wir uns folgende Überlegungen zum Inhalt: Im Allgemeinen sollte der Film interessant, anregend, herausfordernd sein, aber keine einfache Wiederholung des ersten Projektes darstellen. Bei der Auswahl der Sprache versuchten wir, an den Wortschatz des ersten Filmes anzuknüpfen, damit der Lernende den Inhalt besser versteht und sich so-

mit in den eigenen Fähigkeiten bestätigt fühlt. Die authentischen Sprachbeispiele und die Erzählerstimme sind auch Merkmale des zweiten Filmes. Die Passagen mit der Erzählerstimme sind aber etwas länger. Die Passagen mit authentischen Sprachbeispielen kommen häufiger vor. Auch visuell und kulturell hielten wir uns an die Informationen und Themen der Porträts von 1991. Es gibt weiterhin Passagen ohne Kommentar und wir aktualisierten historische und kulturelle Informationen. Die enge Verknüpfung der beiden Filme soll das Interesse der Lernenden wecken.

Dank der interaktiven Lernumgebung online ist es den Lernenden möglich, das Filmmaterial auf zwei verschiedene Arten zu bearbeiten. Der erste Dokumentarfilm (1991) wird von umfangreichen Verstehensübungen begleitet, die ein intensives Lernen und ein Auseinandersetzen mit der Sprache und Kultur ermöglichen. Das Ziel ist der Erwerb und die Festigung des neuen sprachlichen Materials. Der zweite Dokumentarfilm (2002) soll durch die enge Anknüpfung an den ersten Film ein extensives Lernen, ein globales Verstehen ermöglichen. Herausfordernde Klassendiskussionen über soziokulturelle, historische und kulturelle Themen ist die Zielsetzung dieser Aufgabe.

Mehr als kommunikative Kompetenz

Das Ziel dieses Projekt war neben der kommunikativen Kompe-

tenzförderung im Sprachunterricht vor allem die Vermittlung von Kultur und Geschichte. Das Projekt fördert den Umgang mit historischer und kultureller Information und lässt den Lernenden die verschiedenen Facetten und Nuancen einer Kultur erforschen. Das Verständnis von aktueller Sprache in verschiedenen sozialen und sprachlichen Kontexten wird geübt. Die interaktive Lernumgebung präsentiert intellektuell anspruchsvolle Information so, dass Lernende mit begrenzten Sprachkenntnissen damit umgehen können.

Kontakt

Franziska Lys
Department of German
Northwestern University
Evanston, IL, USA
flys@northwestern.edu
http://neubrandenburg.mmlc.northwestern.edu

Bereich B
Kultur und Sprache

Sektion B4
„Die schönen Künste“ und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Sektionsleitung
Camilla Badstübner-Kizik (Polen)
Margarita Repeckiene (Litauen)

Sektion B4: „Die schönen Künste“ und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Camilla Badstübner-Kizik, Adam-Mickiewicz-Universität, Poznań, Polen cbkizik@amu.edu.pl

Im Zentrum der Sektionsarbeit standen Bilder- und Klangwelten, die einen motivierenden Zugang zur Fremd- und Zweitsprache Deutsch sowie ihrem kulturellen Umfeld bieten. Es sollte ein Eindruck von der Vielfalt der dabei möglichen Ziele, Inhalte und Arbeitsformen vermittelt werden. Neben unterschiedlichen Arten von Musik konnten Bildende, Darstellende und Angewandte Künste thematisiert werden. Erwünscht waren innovative konzeptionelle Beiträge sowie Erfahrungsberichte aus unterschiedlichen Unterrichtskontexten in vielfältigen Formen, breiter Raum waren dem Austausch und der Diskussion gewidmet.

Innerhalb der ersten Sektionseinheit unter dem Titel „Bilderwelten im DaF- und DaZ-Unterricht“ wurden insgesamt 10 Beiträge aus Deutschland, Kanada, Österreich, Polen, Russland, Taiwan und der Türkei in multimedialer Form präsentiert, die unterschiedliche Bildarten (Fotos, Reproduktionen von Gemälden, Skulpturen und Installationen, Grafiken, Karikaturen und Bildergeschichten sowie von Lehrenden und Lernenden selbsterstellte Zeichnungen und Bilder) sowie Aspekte ihrer Wahrnehmung und Nutzung in einem lerner-, inhalts- und handlungsorientierten DaF-/DaZ-Unterricht thematisierten. Im Mittelpunkt standen Fragen nach dem kreativen, sprachdidaktischen, motivatorischen und (inter)kulturellen Potenzial von Bildern sowie nach geeigneten Auswahlkriterien und Arbeitsmethoden. Die Beiträge waren sehr vielfältig und anregend und betrafen unterschiedliche Lernergruppen, von Kindern im Grundschulalter bis hin zu Germanistikstudierenden im Ausland. Deutliche Schwer-punkte bildeten das fächerübergreifende kreative Potenzial der Arbeit mit Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Grundschulbereich sowie die Arbeit mit Karikaturen im Unterricht mit Fortgeschrittenen.

Die zweite Sektionseinheit stand unter dem Titel „Klangwelten im DaF- und DaZ-Unterricht“. In den präsentierten 16 Beiträgen aus insgesamt 10 Ländern (Argentinien, Bolivien, Deutschland, Island, Litauen, Österreich, Polen, Senegal, USA, Taiwan) wurde das sprachdidaktische und (inter)kulturelle Potenzial von vertonten Texten, Instrumentalklängen und Geräuschen für den DaF-/DaZ-Unterricht vorgestellt und diskutiert. Einen wichtigen Schwerpunkt bildete das sprachevozierende und kreative Potenzial von intermedialen Verbindungen, in mehreren Beiträgen wurde vor allem die fruchtbare Verbindung zwischen szenischem Spiel und Musik für die Arbeit mit jüngeren Lernenden im Grundschulbereich angesprochen (Figurentheater, darstellendes Spiel, Pantomime), diskutiert und mit interessanten Beispielen illustriert wurden ebenso die intermedialen Konstellationen

Text –Musik (an Beispielen historischer und zeitgenössischer Lyrik) sowie Musik – Bild (am Beispiel von Videoclips und Filmausschnitten) für alle Alters- und Lernergruppen. In mehreren Beiträgen wurde die über-ragende Rolle von Klängen und Hörbildern als Hörschulung und Sprechanlass sowie der kreative und spielerische Umgang mit Klangimpulsen für Lernende aller Altersgruppen thematisiert. Einen bewährten Programmpunkt bildeten Anregungen zur phantasievollen Didaktisierung von neuen und neuesten deutschsprachigen Rock- und Popsongs. Die Präsentationen waren durchweg medial sehr vielseitig und innovativ.

Allen Beiträgerinnen und Beiträgern sowie dem zahlreich erschienenen, interessierten und diskussionsfreudigen Publikum sei an dieser Stelle nochmals gedankt. Die Beiträge und die vielen Gespräche haben eindeutig gezeigt, dass die Arbeit mit künstlerischen Medien in- und außerhalb des Klassenraums in den letzten Jahren spürbar ins Zentrum der Fremdsprachendidaktik getreten ist und sich zunehmenden Interesses bei DaF- und DaZ-Lehrenden erfreut. Kreativität, Medienvielfalt und Intermedialität nehmen inzwischen weltweit einen festen Platz in der DaF-/DaZ-Landschaft ein und gerade in diesem Bereich sind in den nächsten Jahren weitere wichtige Innovationen zu erwarten.

Auf Grund ihrer z.T. sehr materialaufwendigen, multimedialen und oftmals sehr innovativen und zeitgebundenen Präsentationsformen (Erfahrungsberichte, kommentierte Demonstrationen, Konzerte, intermediale Video-Musik-Text-Präsentationen) sind die Beiträge aus Sektion B4 nur begrenzt für eine Publikation geeignet, denjenigen Kolleginnen und Kollegen, die sich dennoch zu einer entsprechenden Bearbeitung ihrer Beiträge entschlossen haben und sie damit einem breiten internationalen Publikum zugänglich machen, gebührt ein herzlicher Dank.

Arbeit mit Karikaturen im fortgeschrittenen DaF-Unterricht

Magdalena Dudzińska, Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, Polen, mdudz@amu.edu.pl

Obwohl die Karikatur als visuelles Medium schon seit langem zum festen Bestandteil des Unterrichts gehört, scheint sie im Fremdsprachenunterricht eine Randexistenz zu führen. Zu Unrecht, weil die Einsatzmöglichkeiten der Karikatur (auch im Hinblick auf ihr interkulturelles Potenzial) bei Fremdsprachenlernenden sehr vielfältig sind. Somit können Karikaturen im fremdsprachlichen Unterricht zur Unterstützung von unterschiedlichen Zielsetzungen verwendet werden. Das Ziel des Beitrags ist es, einleitende Informationen zur Arbeit mit Karikaturen im Fremdsprachen-unterricht als Anregung für selbstständige Didaktisierungsversuche zu liefern. Als Zielgruppe werden Lernende im fortgeschrittenen DaF-Unterricht angenommen. Von einer Systematisierung der Karikaturen ausgehend, sollen im nächsten Schritt mögliche Funktionen der Karikatur im Fremdsprachenunterricht hinterfragt und Auswahlkriterien dargestellt werden.

1. Einführung

Die Karikatur hat heutzutage einen festen Platz in der Presse. Auf dem Büchermarkt erscheinen immer neue Karikaturensammlungen in Buchform, was von der großen Popularität dieser Darstellungsform zeugen kann. Die Karikatur besitzt einen

sehr hohen Stellenwert: „[...] aufgrund ihrer Beliebtheit und hochprozentigen Aufnahme hat sie den gleichen Stellenwert wie der politische Kommentar; dieses mit einer noch breiteren Aufnahme, da mehr gesehen als gelesen wird“ (Grünewald 1979:17). Schon dies stellt einen guten Grund dar, sich im Unterricht, darunter auch im Fremdsprachen-unterricht, mit der Karikatur zu beschäftigen. Die Karikatur ist eine Form, der Lernende mit großer Wahrscheinlichkeit im alltäglichen Leben begegnen können. Im Unterricht, wo sie sich zwar mittlerweile als Lehrmaterial eingebürgert hat, wird die Karikatur dennoch oft unterschätzt. Dieser Beitrag stellt den Versuch dar, einige allgemeine Überlegungen zum Einsatz von Karikaturen im DaF-Unterricht vorzustellen und Anregungen zu weiteren Didaktisierungsversuchen zu geben.

Obwohl die Karikaturform den meisten Presserezipienten vertraut erscheint, muss man sich dessen bewusst sein, dass der Umgang mit Karikaturen in der Unterrichtspraxis erst einmal erlernt werden muss. Dies bezieht sich auch auf den Umgang mit Unterrichtsmedien überhaupt: „Jeder Umgang mit einem Unterrichtsmedium muß gelernt werden; Karikatur stellt hier keine Ausnahme dar“ (Sangs 1985:16). Die Hauptschwierigkeit besteht vor allem darin, dass Karikaturen, sei es in der Presse oder in elektronischen Printmedien, nur ganz flüchtig betrachtet werden, während sie nach einer längeren und intensiveren Be-

schäftigung verlangen: „Ihr Aussageangebot muss decodiert werden, um verstanden, verwertet und schließlich beurteilt werden zu können“ (Grünewald 1979:17). Es handelt sich um einen aktiven Prozess, der weit über ein „genießendes passives Konsumieren“ hinausgeht und die assoziative Fähigkeit erfordert, „das Angebotene mit seinem unmittelbaren und mittelbaren Kontext interpretierend in Beziehung zu setzen“ (Grünewald 1979:17). Die Beschäftigung mit Karikaturen sollte schließlich auch zur Entwicklung einer kritischen Medienkompetenz führen (vgl. Dammer 2001:11).

2. Zur Systematisierung der Karikaturen

Karikaturen lassen sich nach unterschiedlichen Kriterien klassifizieren (vgl. z.B. Schneider 1988, Marienfeld 1990). Hier wird auf den Systematisierungsversuch von Fritz (1980) zurückgegriffen, in dem Karikaturen nach ihrer Wirkungs-absicht unterschieden werden:

1. satirisch-politische Karikatur:
   Kritik an Personen, Organisationen, gesellschaftlichen Zuständen, Einstellungen und Verhaltensweisen
2. Witzkarikatur (auch „Cartoon“ genannt):
   Komik, Witz, Überraschungseffekt
3. Pressekarikatur:
   Illustration und Kommentar

4. Personenkarikatur:
   Hier steht „die Absicht, eine Person wieder erkennbar zu machen, sie zu typisieren und zu charakterisieren, im Mittelpunkt“. (Dauvillier/Köchling 1988:8)

Dabei ist zu beachten, dass eine satirisch-politische Karikatur oder ein Cartoon auch in einer Tageszeitung veröffentlicht werden können. Die Grenzen zwischen den einzelnen Karikaturentypen bleiben somit diesem Systematisierungs-vorschlag zufolge fließend.

Aus dieser Zusammenstellung geht hervor, dass die Gattung der Karikatur nicht als einheitlich zu betrachten ist, sondern in sich differenziert werden muss. Es drängt sich nun die Frage auf, was diese Vielfalt für den Deutschunterricht leisten kann.

3. Funktionen der Karikatur im Unterricht

Karikaturen können im DaF-Unterricht unterschiedliche Funktionen haben. Das Spektrum reicht von allgemeinen Funktionen, die ebenfalls auch für den allgemeinsprachlichen Unterricht (wie z.B. Geschichte oder Sozialkunde) gelten können, bis hin zu den spezifischen Funktionen, die sich ausschließlich auf den fremdsprachigen Unterricht beziehen. An dieser Stelle soll gleich vorweggenommen werden, dass sich die einzelnen Funktionen überlappen und eine Karikatur mehr als eine Funktion übernehmen kann.

Zu den wichtigsten Funktionen der Karikatur im Unterrichtskontext gehören: Motivation, Veranschaulichung, Demonstration, Zusammenfassung und Wiederholung, Vermittlung landeskundlicher Inhalte, Vorbereitung und Unterstützung einer verlangsamten, bewussten, intensiven Wahrnehmung („(Hin-)Sehen lernen“), Unterstützung der Rezeption und Produktion von Sprache (vgl. dazu: Grünewald 1979, Badstübner-Kizik 2007). Diese sollten hier kurz erläutert werden.

Motivation

Die Rolle der Karikatur als Motivationsmittel ergibt sich nach Hoffmann aus ihrem „Rebus-Charakter“, „der den Betrachter, aufgrund ihrer verschlüsselten Anspielungen, geradezu anregt und auffordert, dieses visuelle Rätsel zu entschlüsseln“ (Sangs 1985:8). Zur Steigerung der Motivation werden Karikaturen gerne am Anfang des Unterrichts bzw. zur Einführung in eine Unterrichtseinheit eingesetzt. Die Karikatur bringt Abwechslung, ist dabei anschaulich und regt (obwohl diese Komponente grundsätzlich nicht immer auftritt) zum Lachen an, was für den Aufbau einer positiven Atmo-sphäre im Unterricht sorgt (vgl. Grünewald 1979:49). „Durch Bilder [damit wird auch die Karikatur gemeint M.D.] wird nicht nur der Intellekt, sondern auch die affektive Seite des Lerners angesprochen: Freude an einer gelungenen Zeichnung, Spaß an witzigen Details“ (Scherling/Schuckall 1992:10). Dabei ist zu beachten, dass die gewählte Karikatur die behandelte Thematik leicht identifizierbar darstellt, Interesse am Thema weckt, zum Fragen provoziert und als Einleitung zur Diskussion dient, auch wenn sie nicht detailliert analysiert wird (vgl. Grünewald 1979:49). Die Karikatur schafft auch neue methodische Möglichkeiten, weil sie die lehrbuch-unabhängige Arbeit erlaubt, was wiederum die Routine im Unterricht vermeiden lässt (vgl. Scherling/Schuckall 1992:10).

Veranschaulichung, Wiederholung und Zusammenfassung

Eine andere Funktion, die der Karikatur zugeschrieben werden kann, ist die Veranschaulichung: „Eine oder mehrere Karikaturen werden so im Unterrichtsprozess eingesetzt, daß sie als Verdeutlichung von Teilaspekten Anstoß zu klärender und vertiefender Diskussion sind“ (Grünewald 1979:50). Die Lerner werden zur Auseinandersetzung mit der Aussage der Karikatur animiert, „die entweder innerhalb der erarbeiteten Thematik Schülererkenntnisse noch einmal veranschaulichend aus anderem Blickwinkel unterstützt oder provokatorisch Gegenposition bezieht und so Anlaß weitergehender Auseinandersetzung mit der behandelten Thematik ist“ (Grünewald 1979:50). Durch die Arbeit mit Karikaturen können die Lerner das vorhandene Wissen anwenden und überprüfen, sowie Informati-

onsdefizite aufdecken (vgl. ebd.). Die Karikatur als visuelles Medium spricht den Betrachter sehr stark an und veranlasst zur Konzentration, zwei Faktoren, die für die Unterrichtssituation und den Lernprozess von Belang sind (vgl. Sangs 1985:9). Sie lässt auch den „trockenen Verbalismus vermeiden“ (vgl. Loch/Görres 1985:12). Zugleich ist aber die verbale Kommunikation möglich - sie wird zwar durch die mediale Aussage determiniert, muss aber nicht unbedingt ausschließlich darauf begrenzt bleiben (vgl. Sangs 1985:9). Die Karikatur ermöglicht nicht nur eine schnelle Refletierung des Lernstoffes, sondern unterstützt auch wesentlich das Behalten von intendierten Inhalten: „Durchgeführte Untersuchungen ergaben, daß Schüler Wissensteile aus dem Unterricht, die mit Karikaturen transportiert wurden oder unterlegt waren, eindeutig besser im Gedächtnis verankerten, als Kenntnisse und Informationen, die ohne visuelles Medium vermittelt wurden“ (Sangs 1985:9). Darauf verweisen auch Scherling und Schuckall (1992:16): die Visualisierung kann als Gedächtnisstütze eingesetzt werden, da „das optische Gedächtnis effektiver als das kognitive“ ist.

Demonstration

Schließlich kann die Karikatur als Zeitdokument zur Demonstration herangezogen werden. Die Lerner können untersuchen,

wie sich aktuelle oder historische Ereignisse und Prozesse in einer Karikatur widerspiegeln (vgl. Grünewald 1979:50). Karikaturen sind hier zugleich als Informationsquelle zu verstehen, die „insbesondere parteiliche Standpunkte [...] deutlich machen“ (ebd. 50). Dabei sollten die Lerner erkennen, dass die Aussagen von Karikaturen auf ihren Wahrheitsgehalt geprüft und gewertet werden sollten, was mit dem Bedarf nach weiterführenden Informationen zusammenhängt (vgl. ebd. 50).

Vermittlung landeskundlicher Inhalte (**authentisches Dokument in der Landeskunde)**

Als kulturspezifisches Produkt ermöglichen Karikaturen die Annäherung an die Kultur des Zielsprachenlandes und eignet sich somit für den Einsatz bei der Vermittlung von landeskundlichen Inhalten: „Da Karikaturen immer in einem spezifischen örtlichen, zeitlichen und kulturspezifischen Kontext entstehen, kann der Fremdsprachenlerner an ihnen Besonderheiten der Zielsprachenkultur erkennen und reflektieren.“ (Dauvillier / Köchling 1988:9) (Abb. 1)



Abb. 1: Quelle: Partnersprache 2 (2006), S. 115. Karikaturautor nicht angegeben.

Vorbereitung und Unterstützung einer verlangsamten, bewussten, intensiven Wahrnehmung („(Hin-)Sehen lernen")

Während langsames Lesen in der Fremdsprache als selbstverständlich betrachtet wird, wird langsames Sehen kaum beachtet, zu Unrecht, weil gerade die bewusste Wahrnehmung eines visuellen Objektes und die langsame Aufnahme seiner Botschaft sich als erfolgreiche Strategien für das interkulturelle Lernen erweisen können (vgl. Badstübner-Kizik 2007:20). Die Karikatur kann sich somit als geeignetes Instrument des Wahrnehmungstrainings anbieten. Zur Genauigkeit können die Lernenden durch entsprechende Aufgabenstellungen angeregt werden (vgl. ebd. 20). (Abb. 2)

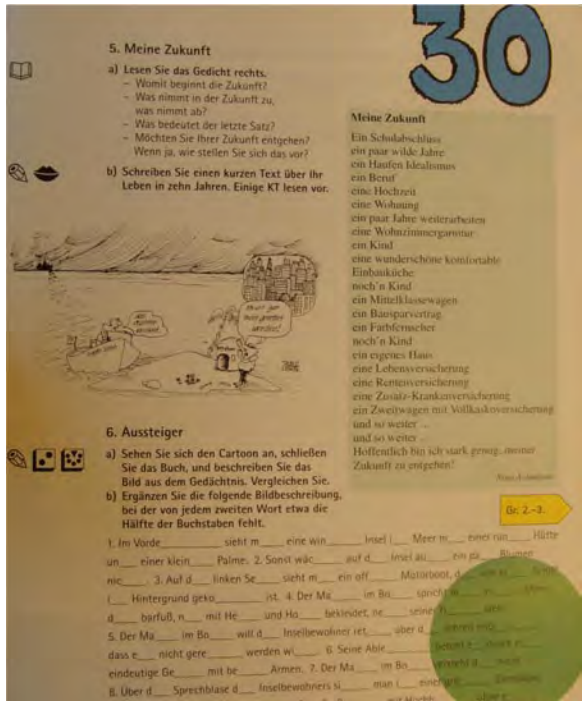


Abb. 2: Quelle: Stufen international 3 (2002), S. 157. Cartoon von A. Taubenberger.

Unterstützung der Rezeption und Produktion von Sprache (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben)

Karikaturen können zur Unterstützung der Rezeption und Produktion von Sprache eingesetzt werden, was im Kontext des Fremdsprachenunterrichts eine vorrangige Bedeutung hat. Eine Übungstypologie für den Einsatz von Karikaturen im fremdsprachigen Unterricht liegt bisher nicht vor. Die folgenden Beispiele wurden den DaF-Lehrwerken für Fortgeschrittene auf dem We-

ge der Lehrwerkanalyse entnommen und sollen zur Veranschaulichung herangezogen werden.

- Hör- und Leseverstehen

  Die Karikatur kann hier zur Vorentlastung eingesetzt werden. Sie dient vor allem der Vorwissensaktivierung der Lerner und lässt sie Vermutungen bezüglich des Hör- oder Lesetextes anstellen. (Abb.3, 4)

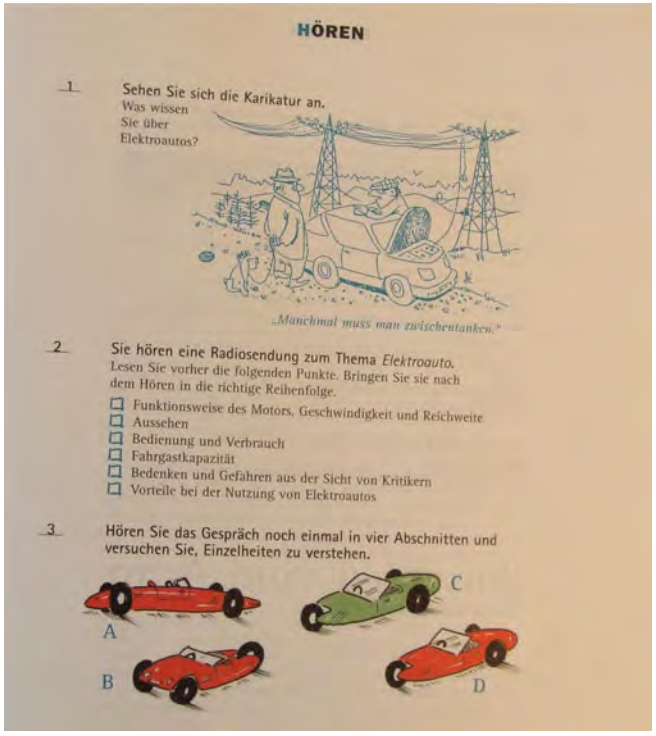


Abb. 3 Quelle: em Hauptkurs (2002), S. 155. Karikatur von E. Hürlimann.



Abb. 4 Quelle: em Brückenkurs (2000), S. 43. „Everyman" von R. Searle.

- Sprechanlass (mündliche Ausdrucksfähigkeit)

  Die Karikatur wird zum Interpretationsobjekt und kann als Diskussionsanlass dienen. Die Lerner werden zur eigenen Stellungnahme und Meinungsäußerung aufgefordert. Um das Verstehen der Karikatur zu ermöglichen, sollte den Lernenden ein geeignetes Interpretationsschema an die Hand gegeben werden (vgl. dazu Uppendahl 1978:23,

Grünewald 1979:68, Sauer 2000:104). Die allgemeine methodische Reihenfolge führt vom Betrachten und detaillierten Beschreiben der bildlichen Darstellung über die Entschlüsselung der Bildsprache bis zum Erkennen und Darlegen der Absichten des Zeichners (vgl. Loch / Görres 1985:13).



Abb. 5 Quelle: Tangram 2A (1999), S. 11. „Gute Nachbarschaft“ von Papan.

- Schreibanlass (schriftliche Ausdrucksfähigkeit) (Abb. 6, 7)

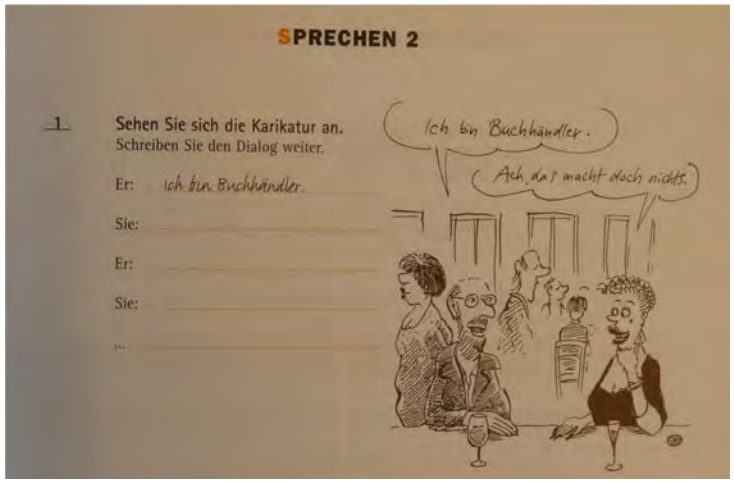


Abb. 6 Quelle: Tangram 1A (1999), S.41.
Cartoon von W. Poll.

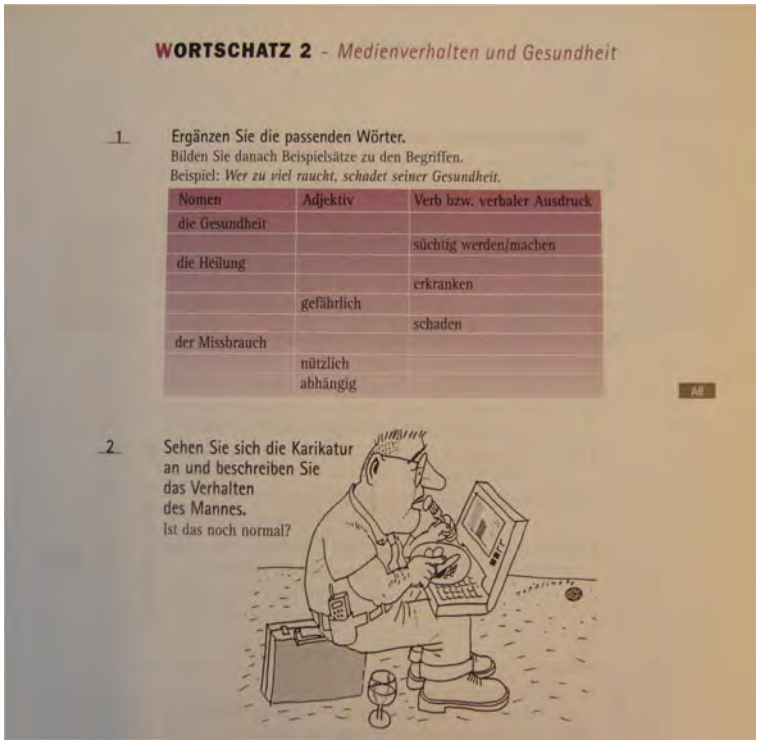


Abb. 7

Quelle: em Hauptkurs (2000), S. 133.
Karikatur von F. Wössner.

- Wortschatzfestigung

  Da die Beschreibung ein unentbehrlicher Teil des Interpretationsvorgangs ist, kann die Karikatur auch zur Festigung von Lexik eingesetzt werden.



WORTSCHATZ 2 – *Medienverhalten und Gesundheit*

1 Ergänzen Sie die passenden Wörter.
Bilden Sie danach Beispielsätze zu den Begriffen.
Beispiel: *Wer zu viel raucht, schadet seiner Gesundheit.*

Nomen	Adjektiv	Verb bzw. verbaler Ausdruck
die Gesundheit		
		süchtig werden/machen
die Heilung		
		erkranken
	gefährlich	
		schaden
der Missbrauch		
	nützlich	
	abhängig	

AB

2 Sehen Sie sich die Karikatur an und beschreiben Sie das Verhalten des Mannes.
Ist das noch normal?

Abb. 8 Quelle: em Hauptkurs (2002), S.128. Karikatur von J. Tomaschoff.

Nach Sangs (1985:16) lassen sich Karikaturen in verschiedenen Phasen des Unterrichts einsetzen. Wie schon angedeutet wurde, ist der Motivationswert der Karikatur vor allem in der Einführungsphase sehr hoch. Nach Uppendahl (1978) differenziert man zwischen einem „karikaturgesteuerten“ und einem „karikaturzentrierten“ Unterricht: „Der karikaturgesteuerte Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, daß alle entscheidenden Lern- und Unterrichtsphasen durch den Einsatz von Karikaturen intensiviert und befruchtet werden“ (Sangs 1985:16). Im karikaturzentrierten Unterricht dagegen werden die Karikaturen ausschließlich zur Wiederholung und Zusammenfassung eingesetzt. Besonders vorteilhaft ist der Einsatz einer Karikatur gerade in der Wiederholungsphase, in der die Lerner das bereits erworbene Wissen reflektieren und anwenden können. Schließlich kann eine Karikatur auch als „Mittel zur beurteilenden Erfolgskontrolle“ dienen, z.B. als Ausgangspunkt und Grundlage von Prüfungsgesprächen oder in schriftlichen Tests und Prüfungsarbeiten (vgl. Sangs 1985: 16). An dieser Stelle ist die Frage nach der methodischen Vorgehensweise zu stellen.

4. Auswahlkriterien

Wer sich für den Einsatz von Karikaturen im Unterricht entscheidet, wird bald vor der Frage stehen, welchen Anforderungen diese gerecht werden sollten. Hierzu bietet sich eine Liste von Auswahlkriterien an, die sich in der Phase der vorunterrichtlichen Vorbereitung als nützlich erweisen können (Hilfsfragen in Klammern nach Sangs 1985:14, Dauvillier und Köchling 1988:10):

1. Technische Qualität

(Ist die Karikatur so gut gezeichnet, dass der Lerner Lust hat, sich länger mit ihr zu beschäftigen? Ist die Kopie technisch akzeptabel?)

2. Verständlichkeit des visuellen Impulses

(Ist das Bild auch ohne dazugehörigen Text [Bildunterschrift, Sprechblasen, Titel] aussagekräftig? Geht das Abstraktionsniveau der Karikatur nicht über die Abstraktionsfähigkeit der einzelnen Lernenden hinaus?)

3. Aktualität

4. Kultureller Mehrwert (Kulturspezifik)

(Entstand die Karikatur im deutschen Sprachraum? Kann sie als authentisches landeskundliches Material eingesetzt werden?)

5. Offenheit für eigene Stellungnahmen/ thematische Offenheit

(Fordert die Karikatur eigene Stellungnahmen der Lerner heraus? Ist sie als Sprechanlass/Diskussionsanlass geeignet?)

6. Vorwissen der Lerner

(Verfügen die Schüler über genügend Vorwissen, um die Karikatur zu interpretieren?)

Diese Kriterienliste (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) könnte Lehrenden die Auswahl von geeigneten Karikaturen erleichtern. Es ist aber anzumerken, dass ein umfassender Kriterienkatalog

zur Auswahl von Karikaturen für Zwecke des Fremdsprachenunterrichts bisher noch nicht erarbeitet wurde.

5. Abschluss

Karikaturen haben ein großes Potenzial im Hinblick auf ihre thematische Vielfalt und ihre möglichen Funktionen im Fremdspracheunterricht. Daher ist es empfehlenswert, dass sie einen festen Platz im Deutschunterricht erhalten. Der intensive Einsatz von Karikaturen stellt eine der Möglichkeiten dar, den Unterricht interessanter und attraktiver zu gestalten und damit den Lernerfolg zu optimieren.

Literatur

Badstübner-Kizik, C. (2007): Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Peter Lang-Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt/Main

Dammer, K.H. (2001): „Die Rhetorik der Karikatur. Ein Ansatz zur Analyse von Bildsatire im Unterricht.“ In: *Französisch heute*, 32. Jahrgang, Heft 1. 10-31

Dauvillier, C./ Köchling, M. (1988): Bild als Sprechanlaß. Karikaturen. Goethe Institut, Paris-München

Fritz, J. (1980): Satire und Karikatur. Fächerübergreifender Unterricht in Deutsch-Politik-Kunst-Musik. Westermann, Braunschweig

Grünewald, D. (1979): Karikatur im Unterricht. Geschichte-Analyse-Schulpraxis. Beltz, Weinheim-Basel

Loch, W. / Görres, K. (1985): Politische Karikaturen und ihr Einsatz im Unterricht. Frankonius, Limburg

Marienfeld, W. (1990): „Politische Karikaturen.“ In: *Geschichte lernen*, 3. Jg., Heft 18. 18f.

Sangs, H. (1985): Die Karikatur. Didaktische Hinweise zu Einsatzmöglichkeiten im Unterricht. Winklers-Gebrüder Grimm, Darmstadt

Sauer, M. (2000): Bilder im Geschichtsunterricht. Kallmeyer, Seelze-Velber

Scherling, T. / Schuckall, H.-F. (1992): Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht. Langenscheidt, Berlin-München

Schneider, F. (1988): Die politische Karikatur. Beck, München

Uppendahl, H. (1978): Die Karikatur im historisch-politischen Unterricht. Eine Einführung in Unterrichtsbeispielen. Freiburg-Würzburg

Quellen

Perlmann-Balme, M. / Schwalb, S. (2002): em Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. 2. Auflage. Hueber, Ismaning

Dallapiazza, R.M. / Jan, E. von / Schönherr, T. (1999): Tangram 1A. Deutsch als Fremdsprache. Hueber, Ismaning

Dallapiazza, R.M. / Jan, E. von / Blügell, B. / Schümann, A. (1999): Tangram 2A. Deutsch als Fremdsprache. Hueber, Ismaning

Perlmann-Balme, M. / Schwalb, S. / Weers, D. (2000): em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. 2. Auflage. Hueber, Ismaning

Vorderwülbecke, A. (2002): Stufen international 3. Deutsch als Fremd-sprache für Jugendliche und Erwachsene. 1. Auflage. Klett, Stuttgart

Brewińska, E. / Joras, M. / Obidniak, D. / Świerczyńska, E. (2006): Partnersprache 2. 3. Auflage. Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa

Einsatz der Karikaturen (Bildergeschichten) im fortgeschrittenen Deutschunterricht

Valentina Sobyanina, Städtische Pädagogische Universität Moskau, Russische Föderation valensob@mail.ru

Karikaturen bzw. ganze Bildergeschichten lassen sich effektiv im Deutschunterricht bei den fortgeschrittenen Studenten (im 4. und 5.Studienjahr am Institut für Fremdsprachen) einsetzen. Sie gehören zu den visuellen Unterrichtsmitteln und beleben wesentlich die Gestaltung des Deutsch-unterrichts.

Bildergeschichten sind gezeichnete Erzählungen. Die Wörterbücher geben folgende Definitionen der Karikatur: „bildliche Darstellung, die eine Eigenschaft oder ein Merkmal stark übertreibt und dadurch lächerlich macht, Zerrbild“ (Wahrig); „Zeichnung o.Ä., die durch satirische Hervorhebung bestimmter charakteristischer Züge eine Person, eine Sache oder ein Geschehen der Lächerlichkeit preisgibt“ (Duden).

Karikaturen verfügen über ein breites didaktisches Potenzial, sind sehr effektiv im Deutschunterricht. Durch die dargestellte Handlung, Spannung und Satire können sie die Studenten zum Sprechen motivieren, was zur Entwicklung ihrer Gesprächsfähigkeiten beiträgt. Die Bildergeschichten berühren meistens gesellschaftlich wichtige Probleme, alltägliche Situationen, die gewöhnlich niemanden kalt lassen und immer ein Interesse hervorrufen. Deswegen dienen sie auch als Anreiz für Diskussionen

der Studenten mit eigener Stellungnahme und Schlussfolgerung, was in der Oberstufe besonders wichtig ist. Durch die Wortschatzarbeit wird das Lexikon der Studenten bedeutend bereichert und aktiviert.

Für solche Aufgaben sind Bildergeschichten des bekannten deutsch-dänischen Malers und Karikaturisten Herluf Bidstrup besonders gut geeignet.

Herluf Bidstrup wurde 1912 in Berlin als Sohn eines Dänen und einer Deutschen geboren. 1917 zog er mit seinen Eltern nach Dänemark. Mit „spitzer“ Feder zeichnete Bidstrup politische Karikaturen (vor allem Kritik des Kapitalismus), aber auch unpolitische Karikaturen, in denen er Alltagssituationen, Spießigkeit und menschliche Schwächen aufs Korn nahm. Er starb 1988 in Allenöd (nördlich von Kopenhagen) (vgl.: http://de.wikipedia.org/wiki/Herluf_Bidstrup). Man kann seine Karikaturen bei der Besprechung von verschiedenen Themen im Deutschunterricht einsetzen: z.B. „Kraft des Realismus“ (Thema „Die Kunst“), „Kriminalromane“ (Thema „Literatur“), „Das schwache Geschlecht“ (Thema „Ehe- und Familien-probleme“), „Reue“ (Thema „Droge Alkohol“) usw. Die Bildergeschichte von „Das schwache Geschlecht“ kann man sehr erfolgreich in der Sprachpraxis gebrauchen, zum Bei-spiel bei der Behandlung des Themas „Ehe- und Familien-probleme, Wahl des Partners“. Dieses Thema wird im fort-geschrittenen Deutschunterricht von

den Studenten gern besprochen und diskutiert, weil es die alltäglichen Beziehungen zwischen Mann und Frau berührt, was in jedem Alter von Bedeutung ist. Die Studenten sind dabei keine Ausnahme.

Herluf Bidstrup „Das schwache Geschlecht“



Es geht hier darum, wie sich die Beziehungen und Verhaltensweisen eines Mannes und einer Frau entwickeln und verändern

können, eine alltägliche Geschichte, die zumindest in Russland manchmal passieren kann.

Als ein eventuelles Didaktisierungsverfahren der Bildergeschichte sollen die folgenden Überlegungen dienen. Es gibt einige Etappen der Arbeit an der Bildergeschichte „Das schwache Geschlecht“ im Deutschunterricht. Man kann sie kurz folgendermaßen formulieren:

- lexikalische Vorbereitungsetappe: Arbeit am themengebundenen Wortschatz, Wörterbucharbeit: Synonyme, idiomatische Redewendungen, Sprichwörter zum Thema usw.
- vorbereitende Sprechetappe: Beantworten von all-gemeinen Fragen zur Bildergeschichte, Aufgaben zu den einzelnen Bildern
- aktive Sprechetappe: Beschreiben, Erzählen, Erörtern der Bildergeschichte usw.
- nachfolgendes freies Sprechen: Schlussfolgerungen zum Gehörten, Diskussion zu den Problemen, die in der Bildergeschichte angedeutet sind usw.

Kommen wir näher zu den einzelnen Etappen:

Lexikalische Vorbereitungsetappe: Arbeit am themengebundenen Wortschatz, Wörterbucharbeit: Synonyme, idiomatische Redewendungen, Sprichwörter zum Thema usw.

Bei der ersten Beschreibung bekommen die Studenten vom Lehrer den fertigen Wortschatz zu der Bildergeschichte, damit sie überhaupt sehen können, wie groß er sein soll, was er einschließen soll usw. Die Studenten sollen dann diesen Wortschatz bei der Beschreibung als Grundlage gebrauchen, wobei auch eigene Vorschläge der Lexik zu begrüßen, sogar wünschenswert sind. Hier gibt es keine Begrenzungen. Auf diese Weise wird der Wortschatz der Studenten erheblich erweitert und bereichert. Dazu ein Beispiel für einen möglichen Wortschatz zu den einzelnen Bildern, der natürlich nicht ganz vollständig ist:

Erste Reihe, 2.Bild:

Er: *nobel/elegant/attraktiv/schick gekleidet sein; hochmütig, eingebildet, selbstbewusst, selbstherrlich; kalte Schulter zeigen usw.*
Sie: *kokettieren, flirten, verleiten, die Versuchung, versuchen, um jeden Preis gewinnen, anbeten, schwärmen für Akk. usw.*

Vorletzte Reihe, 3. Bild:

Er**:** *in die Knie gehen, in die Knie brechen (knicken), j-n um etwas anflehen, ewige Liebe schwören, vergöttern, unter dem Pantoffel stehen; die Liebe ist blind (Sprichwort) usw.*

Sie**:** *Nachsicht zeigen, j-n in (auf) die Knie zwingen, die Hosen anhaben, seinen Mann stehen usw.*

Bei der Beschreibung der nächsten Bildergeschichten und Karikaturen sollen die Studenten selbst den Wortschatz zu Hause als Hausaufgabe sammeln und erarbeiten und erst dann die Bildergeschichte beschreiben. Positiv ist auch, dass die Studenten viel mit verschiedenen Wörterbüchern arbeiten sollen, um passenden Wortschatz, auch idiomatische Wendungen und Sprichwörter zu finden.

Vorbereitende Sprechetappe: Beantworten von allgemeinen Fragen zur Bildergeschichte, Aufgaben zu den einzelnen Bildern.

In dieser Etappe könnte man die folgenden Fragen stellen und diskutieren:

- Welche Situation ist hier dargestellt?
- Wie verstehen Sie den Titel der Karikatur?
- Wie würden Sie diese Karikatur betiteln?
- Wie benimmt sich der Mann auf den ersten 4 Bildern?
- Wie verändert sich sein Benehmen? Wie benimmt sich die Frau auf den ersten 4 Bildern?
- Wie verändert sich ihr Benehmen?

Die Studenten sollen hier ihre Meinung äußern, eine konkrete Situation diskutieren und die Zusammenhänge zwischen einzelnen Bildern erkennen. Eine mögliche Aufgabe wären auch In-

terpretation und Kommentar eines Bildes, zum Bei-spiel des letzten. Die Wortschatzarbeit gehört auch unbedingt dazu.

Aktive Sprechetappe: Beschreiben, Erzählen, Erörtern der Bildergeschichte oder Führung eines Dialogs zwischen den Helden usw.

In dieser Etappe ist schon die ganze Bildergeschichte im Spiel (nicht mehr Teile davon). Man soll hier den Verlauf der Bildergeschichte schon von Anfang bis Ende in Dynamik und Entwicklung beschreiben.

Durch den Einsatz der Bildergeschichten und Karikaturen im Fremdsprachenunterricht kann man auch verschiedene Darstellungsarten üben: die dargestellte Geschichte lässt sich beschreiben, erörtern, erzählen und schildern (nicht nur aus der Perspektive einer dritten, sondern auch der ersten Person). Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten der Arbeit:

Man kann den Studenten eine Aufgabe geben, z.B. die Karikatur zu schildern, oder man kann die Studenten einteilen und eine Gruppenarbeit machen, indem die eine Gruppe die Karikatur beschreibt, die andere schildert, die dritte eine Erzählung erfindet, die vierte einen Dialog zwischen den Helden führt. Als Hausaufgabe kann man auch schriftliche Beschreibung der Bildergeschichte geben, was zur Entwicklung der Schreibfertigkeiten dienen könnte.

Freies Sprechen: Schlussfolgerungen zum Gehörten, Diskussion zu den Problemen, die in der Bildergeschichte angedeutet sind usw.

Die abschließende Etappe ist im fortgeschrittenen Unterricht besonders wichtig, weil die Studenten zum freien Sprechen kommen, was eigentlich als Endziel des Unterrichts in der Oberstufe zu betrachten ist. Die Aufgabe dieser Etappe besteht darin, die Studenten zum Sprechen und zur Diskussion, zur Meinungsäußerung, zur Schlussfolgerung zu motivieren (vor allem durch Fragen). Sie sollen imstande sein, auch triftige Argumente zu finden, ihre Meinung zu verteidigen, wenn nötig zu zweifeln, zuzustimmen oder nicht zuzustimmen. Lexikalisch gesehen braucht man beim Sprechen auch verschiedene feste Wendungen zur Meinungsäußerung. Mögliche Diskussionsfragen wären:

Wie schätzen Sie das Benehmen des Mannes und der Frau ein? Was würden Sie in diesem Benehmen akzeptieren, was nicht? Haben Sie in Ihrem Leben ähnliche Situationen beobachtet? Wie war das Ergebnis? Hat solche Familie bzw. Partnerschaft überhaupt die Zukunft? Wie würden Sie sich in ähnlicher Situation verhalten, z.B., wenn Sie verliebt sind? Welche Schlussfolgerungen würden Sie aus dieser Situation ziehen? Welche Tipps würden Sie den Männern oder den Frauen zum Benehmen in ähnlichen Situationen geben?

Man kann annehmen, dass im Falle einer multikulturellen Gruppe verschiedene Vorstellungen und Stereotypen von den Beziehungen zwischen Mann und Frau vertreten sein werden. Desto interessanter ist dann die Diskussion dieses Problems. Auf diese Weise können die Studenten Kulturunterschiede feststellen und lernen.

Bildergeschichten oder Karikaturen kann man sehr effektiv als visuelles Unterrichtsmittel in der Sprachpraxis bei den fortgeschrittenen Studenten einsetzen. Die Arbeit daran dient vor allem der Entwicklung von kommunikativen Sprachfertig-keiten und Sprechfähigkeiten der Studenten und fördert bedeutend das Interesse an der deutschen Sprache. Außerhalb des Studienraumes lassen Bildergeschichten als Rollenspiele und Theaterspiele gut darstellen, was auch sehr stark das Interesse an der deutschen Sprache anregt.

Literatur

Duden (1999): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. CD Rom-Ausgabe auf Grundlage der 3., völlig neu bearbeiteten und erweiterten Auflage der Buchausgabe in 10 Bänden

Lusensky H., Schreiber H., Köhler H. (1981): Bildergeschichten im Deutschunterricht für Ausländer, VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig

Wahrig (2008): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Wissen Media Verlag GmbH, Cornelsen Verlag, Berlin

http://de.wikipedia.org/wiki/Herluf_Bidstrup

http://www.tegneseriemuseet.dk/2004/herluf_bidstrup.htm

Märchenillustrationen und -karikaturen und ihr Einsatz im DaF-Unterricht

Ai-hua Lin, Soochow Universität Taipei, Taiwan, aihualin@scu.edu.tw

1. Einleitung

Die Pragmatik der Grimmschen Märchen für den DaF-Unterricht gründet sich einerseits auf ihre populären Geschichten, die interessante Stoffe für die anthropologische Forschung anbieten. Anderseits ist die einfache kindlich naive Sprache geeignet für Anfänger zum Erwerb der deutschen Sprache. Um das Unterrichtsmaterial zu bereichern und zu variieren, kann man sich außer den verschiedenen Märchenfassungen und Parodien auch noch verschiedener Bilder, wie z. B. Märchenillustrationen und -karikaturen bedienen. Der Einsatz von Bildern erweckt in den Lernenden viel mehr Interesse als eine reine Textbearbeitung ohne Bilder. Bilder als Illustrationen schränken die Phantasie nicht ein. Nach den Erkenntnissen der Lernpsychologie können sie das Gedächtnis der Lernenden für den Text sogar stärken, indem sie Geschichte und Sinn des Märchens visualisieren.

Die Grimmschen Märchen sind in 70 Sprachen übersetzt und werden in unterschiedlichen Kulturkreisen erzählt. Dieselben Geschichten werden von den Illustratoren mit ihren sozialen, kulturellen Hintergründen und örtlichen Bedingungen häufig anders illustriert. Diese kulturbedingten Illustrationen zeigen

auf indirekte und interessante Weise unterschiedliche Sitten und Gebräuche.

Das Märchen wird auch zum Gegenstand der Karikatur. Heute wurden immer mehr Karikaturisten angeregt, sich wieder mit den schönen, alten Märchen auseinander-zusetzen und sie in die moderne Zeit zu übertragen. Sie beschäftigen sich mit dem Märchen, mit den Märchenfiguren und ihren alltäglichen Problemen, sei es im Zusammenhang mit dem Computer, mit der Ernährung oder mit der jeweiligen politischen Situation.

Das Ziel dieses Beitrags ist, anhand einiger Beispiele das Verhältnis zwischen Märchentext, Märchenillustration und -karikaturen zu verdeutlichen und überdies einige Bilder auch aus interkultureller Perspektive zu betrachten, und zum Schluss ein paar Unterrichtsvorschläge zum Einsatz der Märchenillustrationen und -karikaturen zu machen.

2. Eine kurze Geschichte der Illustrationen in den Grimmschen Märchen

Die beiden ersten Bände der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm (KHM) (1812 und 1815) waren zunächst ohne Illustrationen erschienen, was Wilhelm Grimm ziemlich bedauerte. So schrieb er bei seiner Übersendung an Ludowine von Haxthausen am 5. Februar 1815: „Ich hätte gerne schöne Bilder zu dem Buch, aber das ist eine gar nicht leichte Sache.

Die Märchenfrau, die in der Vorrede genannt und beschrieben ist, hat mein Bruder gut gezeichnet und wenn es einmal zu einer zweiten Auflage kommt, so soll er sie dazu radieren. Es ist ein feines, gescheites und gutes Gesicht; die arme Frau ist in diesen Zeiten sehr krank gewesen und hat viel Unglück erlebt und es geht ihr kümmerlich.“ (Zit. n. Grimm o. J., 15) Der zweite Band der zweiten Auflage erfüllt diese Absicht. (Abb.1)



(Abb.1) Titel und Frontispiz der 2. Ausgabe der Grimmschen Märchen (1819), Band II mit Bildnis von Dorothea Viehmann. Radierung von Ludwig Emil Grimm

Ab 1819 erschienen dann erste Kupfer, wie es damals hieß, bildhafte Ergänzungen zu den Märchentexten. Die Märchenbände wurden wegen des mangelhaften Absatzes nie ein verlegerischer Erfolg. Zu größerer Popularität verhalf den KHM erst die so genannte Kleine Ausgabe, die Wilhelm Grimm 1825 nach englischem Vorbild zusammenstellte: Fünfzig der bedeutenderen und vor allem kindgerechteren Märchentexte wurden samt sieben Illustrationen[49] von dem Malerbruder Ludwig Emil Grimm (1790-1863) für einen Taler angeboten. Die Illustrationen von Ludwig Emil Grimm (Abb. 2) sind von dem modernen Standpunkt aus zwar veraltet, aber sie behalten als romantische Leseart trotzdem ihre Bedeutung. Diese allerersten Grimmschen Illustrationen hat Hans-Jörg Uther so kommentiert, „(sie) zeichnen sich durch starke Einbeziehung landschaftlicher Elemente (*Gänsemagd, Schneewittchen*) wie auch durch strenge Raumbehandlung *(Dornröschen*) und liebvolle Einzelheiten der Gerätschaften aus (*Aschenputtel, Rotkäppchen*).“ (Uther, 2008, 518)



Illustrationen zu »Schneewittchen«, »Aschenputtel« und »Dornröschen« von Ludwig Emil Grimm. Drei der sieben Kupferstiche zur kleinen Ausgabe der »Kinder- und Hausmärchen« (1825)

[49] Ludwig Emil Grimm lieferte die Vorlagen für *Marienkind* (KHM 3), *Aschenputtel* (KHM21), *Dornröschen* (KHM 50), *Schneewittchen* (KHM53), *Gänsemagd* (KHM 89), *Rotkäppchen* (KHM 26) und *Hänsel und Gretel* (KHM 15).

(Abb.2) Illustrationen zu „Schneewittchen“, „Aschenputtel“ und „Dornröschen“ von Ludwig Emil Grimm. Drei der sieben Kupferstiche zur kleinen Ausgabe der „Kinder- und Hausmärchen“ (1825)

Als sehr erfolgreich ist die erste englische Übersetzung durch Edgar Taylor einzuschätzen: ihr erster Band von 1823 war schon dreimal aufgelegt worden, ehe 1826 der zweite, wieder mit den Illustrationen von George Cruikshank, veröffentlicht wurde. Die Grimmschen Märchen wurden auch von vielen deutschen Künstlern illustriert, z. B. Franz Graf Pocci, Otto Speckter, Wilhelm Simmler, Arthur Rackham, Hermann Vogel usw. Der populärste Illustrator für die Grimmschen Märchen ist der zeitgenössische Künstler Ludwig Richter (1803-1884), der 130 Holzschnitte für die Grimmschen Geschichten geliefert hat. Diese Tatsache hat Jens Thiele anscheinend außer Betracht gelassen, wenn er schrieb: „Die meisten Märchenbücher folgen heute der 7. Auflage von 1857. Aber auf der Illustrationsebene käme niemand auf die Idee, heute die Illustrationen des 19. Jahrhunderts als authentische, adäquate Märchenbilder zu betrachten.“ Die Märchen-illustrationen von den zwei bekannten Buchillustratoren Ludwig Richter und Gustave Doré (1832-1883)[50] hat Thiele offenbar übersehen, weil die

[50] 1862 erschien im Pariser Verlag J. Hetzel eine Prachtausgabe der Märchen von Charles Perrault mit Holzschnitten des dreißigjährigen Gustave Doré. Der aus dem Elsass stammende Zeichner Doré spezialisierte sich schon früh auf die Illustration zumeist bedeutender weltliterarischer Werke (wie z. B. von Dante), aber auch der europäischen Romantik (z. B. Coleridges ancient Mariner) und der Perrault´schen Märchen, etwa durch die bekannten Bilder zu Rotkäppchen oder Aschenputtel. (Lecke, 2003, 22)

zwei Illustratoren beide im 19. Jahrhundert wirkten und ihre Illustrationen bis heute noch sehr beliebt und viel gedruckt sind. Die Märchenillustration erfasst meistens eine für das Geschehen wichtige Szene und signalisiert die zentrale Botschaft des Märchens. Charakteristisch für das Aschenputtel-Märchen z. B. ist die Szene mit Aschenputtel vor dem Herd (mit Tauben) oder bei der Schuhprobe. Für Dornröschen ist es die Begegnung des Prinzen mit der Schlafenden, für Schneewittchen die Szene im Glassarg mit den sie bewachenden Zwergen und die mit der Überreichung des Apfels.

3. Die Funktion der Märchenillustrationen

Nach Jens Thiele können Illustrationen „etwa der Information und Belehrung, der dekorativen Gestaltung eines Textes bzw. einer Buchseite, der Unterhaltung oder der ästhetischen Stimulans dienen.“ (Thiele, 2005, 229) Aber wo befinden sich die Illustrationen? Vor allem in der Kinderliteratur, natürlich auch im Märchenbuch und zwar in der Kinderausgabe, weil Kinder Bilder bzw. Illustrationen brauchen, sie sind Teil der frühen ästhetischen Erfahrungen, die Kinder in ihrer Sozialisation sammeln müssen. Kinder sind „Augenwesen“, d.h. sie erblicken als Baby die Welt als eine bunte Fülle von Bildern und wachsen mit Kritzeln und Zeichnen auf. In der Kommunikation mit der Welt sind sie auf Bilder angewiesen, bevor sie erlernen,

mit Sprache und Schrift zu reflektieren. Kinder lieben deshalb die Bilder in ihren Büchern. Illustration ist also eine Kunst, die Kinder in besonderem Maße anspricht.

3.1. Kinder brauchen Bilder

Wann beginnen unsere Kinder, Märchen zu hören und zu lesen? Nach der Untersuchung von Charlotte Bühler dauert das Märchenalter bei den „gepflegten“ Kindern vom 4. bis 8., bei den „geistig weniger regsamen und weniger sorgfältig erzogenen Kindern“ vom Beginn der Schulzeit bis zum 12./13. Lebensjahr. (Bühler/Bilz 1977, 25) Warum bietet man dem Kind illustrierte Märchenbücher an? Der Hauptgrund ist, dass es den Eltern leichter fällt, anhand der Illustrationen Kindern, die noch nicht selbst lesen können, Geschichten zu erzählen. Illustrierte Märchenbücher schaffen eine besondere Form der Kommunikation zwischen den Generationen, denn „das gemeinsame Be-trachten eines Bildbuchs gehört nicht nur zu den ele-mentaren bildnerischen-literarischen, sondern auch zu den frühen emotionalen Erfahrungen des Kindes.“ (vgl. Thiele, 2005, 238) Die Kinder vermögen sich dann, angeregt von Bildern, gleichermaßen Situationen und Personen vorzustellen und sie mit Bedeutungen zu belegen.

Aber sind die Illustrationen für die älteren Kinder, die schon selbst lesen können, noch brauchbar, oder unnötig, vielleicht

sogar schädlich? Weil sie den Lesern vielleicht ein Hindernis sind, die eigene Phantasie zu entfalten und innere Bilder zu produzieren? Diesen Befürchtungen hält Michael Sahr entgegen, dass ohne jegliche Aufnahme äußerer Bilder auch keine inneren erzeugt würden. (vgl. Sahr, 2003, 255) Nach Sahr sollten die Kinder auch von Bildern stimuliert werden dürfen. Seine „Verteidigung der Bilder gilt es allerdings einzuschränken: auf ausgezeichnete, authentische, eindrucksvolle Illustrationen (…).“ (Sahr, 2003, 256) Aber es gibt durchaus Leute mit der Meinung, dass illustrierte Märchenbücher für das Kind nicht das Beste seien, denn die Illustrationen könnten die Phantasie der Kinder austrocknen. Man muss immer daran denken: Wenn hundert Kinder *Rotkäppchen* als Illustration oder im Film sehen, dann haben alle mehr oder weniger die gleiche Figur gesehen. Wenn aber hundert Kinder das Märchen von Rotkäppchen erzählt bekommen, haben sie hundert verschiedene „Filme“ gesehen. Es gibt viele Argumente für oder gegen die Illustrationen im Märchen-buch. Aber eins ist festzuhalten: Als Kinderlektüre sind Märchenbücher heutzutage fast alle ohne Ausnahme illustriert! Und manche Autoren von Kinderbüchern haben sogar selbst für die bildhafte Verkörperung ihrer Figuren gesorgt, z. B. Lewis Carroll bei seinem Buch *Alice im Wunderland*, Michael Ende bei seiner *Momo* oder Antoine de Saint-Exupéry beim *Kleinen Prinzen*.

Man braucht sich wirklich keine Sorge zu machen, dass die Illustration die Phantasie der Kinder hemmen würde. Gute Illustrationen lassen durchaus Spielräume für kreative Prozesse und sind Verkörperung von Phantasie und Imagination.

3. 2. Illustrationen als Verkörperung von Phantasie und Imagination

Was für andere Funktionen haben die Illustrationen außer den oben genannten für die Kinder? Die Illustrationen können vor allem helfen, die noch verschwimmende Phantasie und Imagination an eine Verkörperung in konkreten Bildern festzuhalten. Sie verleihen unserer Phantasie viel imaginativen Raum. Die bildliche Szenenschilderung bietet einen interpretatorischen Ausgangspunkt und regt zu weiteren Interpretationen an. Umso besser, wenn es im Text um eine Märchensymbolik geht. Jens Thiele nimmt Dorés Illustration zu Rotkäppchen als Beispiel: „Ein Blick auf Dorés Rotkäppchen – Illustration (Abb.3) zeigt, dass sich an Bildern sehr wohl Phantasie und Imagination entzünden können, die auf die Textsymbolik zurückwirken und sich mit ihr verbinden.“ (Thiele, 2004, 165) Die hier gemeinte Phantasie bezieht sich natürlich auf die Schilderung im Bild, auf deren Grund die Geschichte sich anschaulich erzählen lässt.

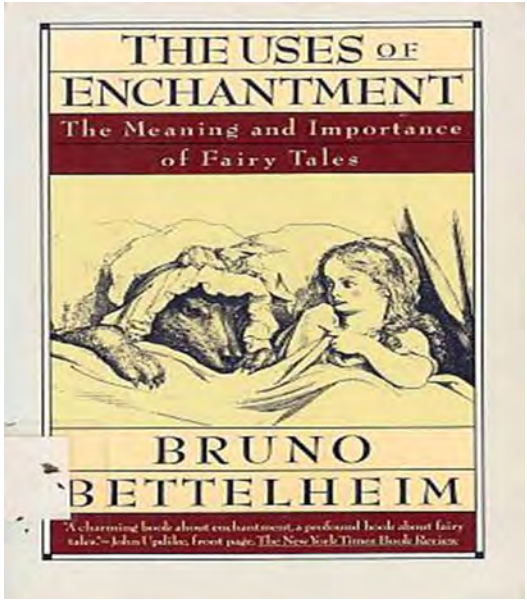


(Abb. 3) Illustration zu *Le Petit Chaperon rouge* von Gustav Doré

3. 2. 1. Rotkäppchen

In der Rotkäppchenfassung von Charles Perrault kommt die Erotik klar zum Ausdruck: Das kleine Mädchen zog sich aus und legte sich ins Bett, wo es zu seinem großen Erstaunen sah, wie seine Großmutter ohne Kleider beschaffen war. Es sagte zu ihr: „Großmutter, was habt Ihr für große Arme!“ „Damit ich dich besser umfangen kann, mein Kind!“ In der französischen Fassung wird der Wolf durch deutliche Andeutungen mit den männlichen Verführern gleichgesetzt, die mit schönen Reden böse Absichten verhüllen und den Mädchen nachstellen, um deren Vertrauen auszunutzen. Die Illustration von Gustav Doré zu „Le Petit Chaperon rouge“ (Rotkäppchen) hat einen Bildkommentar zum

Text geliefert. Auf der Illustration sieht Rotkäppchen nicht wie ein naives Mädchen aus, sondern wie eine reife junge Frau. Sein Gesichtsausdruck scheint vieldeutig, besorgt, erstaunt und auch schüchtern, während der Wolf, der neben dem Mädchen im Bett liegt, scheinbar müde aber zufrieden aussieht. Dorés Illustration gefiel Bruno Bettelheim so gut, dass er dieses Bild für den Buchdeckel seines Bestsellers „The Uses of Enchantment“ (deutscher Titel „Kinder brauchen Märchen“) benutzte. (Abb. 4) Die Wangen von Rotkäppchen hat er sogar rot färben lassen, um zu zeigen, dass das Mädchen vor Scham rot geworden ist.



(Abb. 4) Der Buchdeckel von Bettelheims Buch. „*The Uses of Enchantment*“ („*Kinder brauchen Märchen*“).

Nach Bruno Bettelheim hat Gustav Doré den unbewussten Gefühlen Ausdruck verliehen: „In einer seiner berühmten Märchenillustrationen zeigt Gustave Doré Rotkäppchen und den Wolf zusammen im Bett. Dabei ist der Wolf ziemlich friedlich dargestellt. Aber das Mädchen sieht aus, als ob es von starken ambivalenten Gefühlen beherrscht würde, als es den Wolf neben sich liegen hat. Es macht keine Anstalten davonzulaufen. Offenbar ist es von der Situation heftig beeindruckt – gleichzeitig angezogen und ab-gestoßen. Die gemischten Gefühle, die in seiner Miene und in seiner Haltung zum Ausdruck kommen, kann man am treffendsten als Faszination bezeichnen. Es ist eben die Faszination, die die Sexualität und alles, was damit zusammenhängt, auf das Kind ausübt. Das ist es (…), was Kinder in Bezug auf Rotkäppchen und den Wolf und ihre Beziehung zueinander empfinden, aber nicht sagen können, und was uns an diesem Märchen so fesselt. Es ist diese ‘tödliche’ Faszination durch die Sexualität – die gleichzeitig als höchste Erregung und als höchste Angst erlebt wird (…).“ (Bettelheim, 1985, 202) Man muss nicht Bruno Bettelheims psychoanalytische Märchendeutung lesen, die sowieso ziemlich umstritten ist, um die erotische Anspielung in dieser Geschichte zu erkennen. Die bildnerische Umdeutung im Sinn der thematischen Akzentuierung des Perraultschen Rotkäppchens („Le Petit Chaperon“) durch Gustav Doré dürfte schon

bei vielen Erwachsenen Irritation und Abwehr hervorrufen, wenn es um die Frage der Kindgemäßheit geht.

Im Vergleich dazu ist das Bild von Ludwig Richter wesentlich konservativer und kindgerechter. (Abb. 5) Wilhelm Grimm hat die erotischen Elemente getilgt. Das Zubettgehen ist in der Grimmschen Version nicht vorhanden. Rotkäppchen bleibt am Bett stehen, zieht die Vorhänge zurück und wundert sich über das komische Aussehen der „Großmutter“. Auf dem Holzschnitt von Ludwig Richter starrt Rotkäppchen dem im Bett liegenden Wolf ins Gesicht. An Rotkäppchens Gesichtsauszügen kann man aber kaum erkennen, ob es ängstlich oder erstaunt ist.



(Abb. 5) Illustration zu „Rotkäppchen“ von Ludwig Richter

Leider wissen wir zu wenig darüber, wie die Bilder, die von den Erwachsenen und aus der Erwachsensicht gezeichnet sind, auf kindliche Rezipienten wirken. Aber die Illustrationen zu Rotkäppchen von Doré und Richter können im Märchenunterricht genau betrachtet, interpretiert und kommentiert werden.

Die Geschichte vom „Rotkäppchen“ ist durch zwei Handlungsstränge gekennzeichnet: Der Wolf verkleidet sich als Großmutter, und die „Wolfsgroßmutter“ frisst das Kind. Diese zwei Handlungsstränge kommen auch in einer in China und in Taiwan weit verbreiteten Volkserzählung „Die Wolfsgroßmutter“ (in Taiwan „Die Tigergroßtante“) vor. In der chinesischen Fassung sind die Kinder auf den Baum geklettert, um dem Wolf zu entkommen. (Abb. 6)



(Abb. 6), Illustration zu der chinesischen Volkserzählung „Die Wolfsgroßmutter“

3. 2. 2. Dornröschen – Wo schläft Dornröschen eigentlich?

„Dornröschen“ ist oft illustriert worden, vor allem die Szene „die Begegnung des Prinzen mit der Schlafenden“. Aber wo schläft die Schlafende? Wo ist der Prinz Dornröschen begegnet? Verschiedene Illustrationen zeigen verschiedene Schlafstätten: Dornröschen schläft auf dem Stuhl (Abb. 7), auf der Stufe (Abb. 8), auf der Wiese (Abb. 9) oder im Bett (Abb. 10).

Im Grimmschen Märchen steht: „In dem Augenblick aber, wo sie den Stich empfand, fiel sie auf das Bett nieder, das da stand, und lag in einem tiefen Schlaf. (…)Nach langen Jahren kam wieder einmal ein Königssohn in das Land. (…)und endlich kam er zu dem

Turm und öffnete die Tür zu der kleinen Stube, in welcher Dornröschen schlief.“ (Grimm, 1989, 282-283)



(Abb. 7) Dornröschen schläft auf dem Stuhl. Aus einem Märchenbilderbuch für Kinder.



(Abb. 8) “Dornröschen“, gezeichnet von Wilhelm Simmler, Deutscher Bilderbogen, um 1870.



(Abb. 9) Illustration zu *Dornröschen* von Ludwig Richter

Abbildung 10 zeigt Dorés Illustration zu Perraults *La Belle au bois dormant* (Die schlafende Schöne im Wald). Hier hat die

Schlafende im Vergleich zu anderen Schlafenden eine ganz verlockende Haltung.



(Abb. 10) Dorés Illustration zu Perraults *La Belle au bois dormant (*Die schlafende Schöne im Wald*)*

Dorés Illustration hat die im Märchentext verborgenen, aber doch unübersehbaren erotischen Anspielungen zum Ausdruck gebracht. Diese Illustration erinnert eher an die erotische Handlung in Basiles Geschichte „Sonne, Mond und Talia“, aus der Perraults Version *La Belle au bois dormant*, die Vorlage von Grimms *Dornröschen*, geschöpft worden ist. Das Motiv mit der schlafenden Schönen befindet sich also schon in Basiles *Der Pentamerone*. Die Heldin Talia wird durch eine Hanffaser am Finger verletzt und fällt in einen todesähnlichen

Schlaf. Sie wird in einem Schloss zurückgelassen. Auf der Jagd findet ein König das Schloss und Talia. Er verliebt sich in ihre Schönheit und pflückt dort die Früchte der Liebe. Dann verlässt er sie und vergisst zunächst die ganze Geschichte. Neun Monate später bringt Talia zwei Kinder zur Welt, doch wacht sie auch bei der Geburt nicht auf. Die Kinder trinken an ihrer Brust. Einmal, als eines der Kinder an ihr saugen will, kann es die Brust nicht finden und erwischt stattdessen den verletzten Finger. Daran saugt es so heftig, dass es die Hanffaser herauszieht, worauf Talia aus ihrem Schlaf erwacht. Eines Tages fällt dem König die schlafende Schöne wieder ein, und er begibt sich zu Talia. Er ist entzückt, sie mit ihren zwei Kindern wach zu finden. Er bleibt dann oft bei ihnen. Talia kommt aber später in die Gewalt der eifersüchtigen Gemahlin des Königs, welche befiehlt, dass die Kinder gekocht und dem Vater vorgesetzt, Talia aber verbrannt werden soll; der Koch rettet die Kinder und der König Talia, worauf er seine Frau in das für Talia angezündete Feuer werfen lässt.

In der Geschichte „Sonne, Mond und Talia“ begeht der König eigentlich ein schlimmes Verbrechen: Er vergewaltigt ein schlafendes Mädchen! Die Perraultsche und die Grimmsche Version haben dieses Sexualverbrechen getilgt. Dazu hat Bettelheim erklärt: „Es ist leicht einzusehen, dass Perrault es als unpassend empfunden hätte, am französischen Hof eine Ge-

schichte zu erzählen, in der ein verheirateter König ein schlafendes Mädchen vergewaltigt, sie schwängert und zunächst völlig vergisst, bis er sich nach einiger Zeit zufällig wieder an sie erinnert.“ (Bettelheim 1985, 267) Die Brüder Grimm stützten sich auf Perrault oder auf eine Wiedergabe der Perraultschen Fassung durch ihre „Gewährsleute“, die Töchter Hassenpflug. Die Grimmsche Fassung enthält auch keine erotische Handlung. Nach der ethischen Vorstellung von Wilhelm wurde diese unmoralische Tat des Königs ohne weiteres eliminiert. Aber wenn man Basiles Geschichte „Sonne, Mond und Talia“ gelesen hat, wird man sich nicht mehr wundern über die erotische Anspielung in Dorés Illustration zu Perraults *La Belle au bois dormant*.

4. Die kulturbedingten Illustrationen

Das Buch „Kinder- und Hausmärchen“ ist das meistaufgelegte und meistübersetzte deutschsprachige Buch. Viele Grimmsche Märchen sind schon längst globalisiert. Und weil die sozialen und kulturellen Gegebenheiten unterschiedlich sind, sind die Grimmschen Märchen in verschiedenen Kultur-kreisen auch verschieden illustriert. Diese kulturbedingten Illustrationen zeigen auf eine indirekte und interessante Weise unterschiedliche Sitten und Gebräuche. Ein Beispiel zeigt die japanische Zeichnung „Der böser Wolf im Kimono“ (Abb. 11):



(Abb. 11) “Der böse Wolf im Kimono.“ Aus: Zeitmagazin Nr. 36. vom 30.08.1985

Auf der Zeichnung wird aus dem Wolf eine Drachengestalt, aus dem Opfer eine Geisha. Im DaF-Unterricht kann man die Kursteilnehmer dann ohne weiteres dazu anregen, das Rotkäppchen und den Wolf in die Umgebung verschiedener Länder zu versetzen, z. B.:

- Rotkäppchen und der Wolf in einem mexikanischen Kakteenwald,
- in einer New Yorker Wolkenkratzerstraße,
- zwischen holländischen Windmühlen,
- unter italienischen Pinien,
- vor griechischen Tempeln und Ruinen,
- vor dem Pariser Eiffelturm,
- im brasilianischen Dschungel. (vgl. Kaminski, 1986, 8)

So gibt es z. B. Hänsel und Gretel in der Umgebung von Thailand (Abb.12), Rotkäppchen bei Indianern (Abb. 14), Sterntaler im chinesischen Kulturkreis (Abb. 15). Erwähnenswert sind die thailändischen Eltern von Hänsel und Gretel auf dem Bild. Die Frau geht voran, die anderen drei folgen ihr, während auf der deutschen Illustration von Richter (Abb. 13) der Mann vorangeht. Die thailändische Illustration zeigt gegebenenfalls, dass in der Geschichte die Frau bestimmend ist. Auffallend ist noch, dass in der Illustration von Richter nur der Vater Schuhe trägt, während die anderen barfuß laufen. Heißt das, dass in der patriarchalischen Gesellschaft die Männer, auch wenn sie Pantoffelhelden sind, noch auf gewissem Gebiet privilegiert sind?



(Abb. 12) „Hänse und Gretel“, Thailändisch



(Abb. 13) Illustration zu „Hänsel und Gretel“ von Ludwig Richter



(Abb. 14) Das Indianer-Rotkäppchen. (Bisonrobe (Ausschnitt), Linden-Museum Stuttgart, Ernst Klett Druckerei, 1984.



Illustration zu »Die Sterntaler«, Chinesisch

(Abb. 15) Illustration zu „Die Sterntaler“, Chinesisch

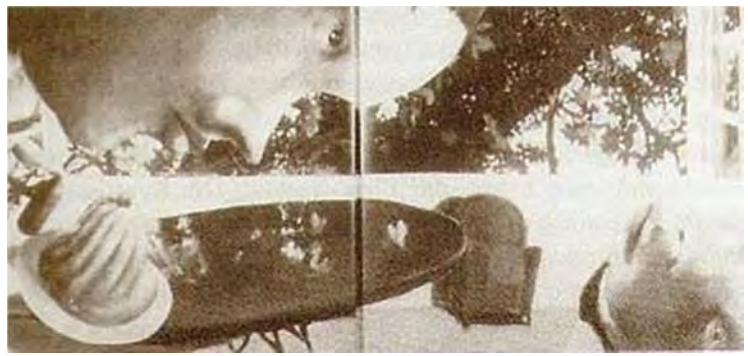
5. Kritische Blicke auf die Märchenillustration

Wie illustriert man Märchen? Wie weit darf ein Bild-Künstler mit seiner Deutung und Interpretation des Märchens gehen? Im Grunde genommen haben die Bild-Künstler völlige Freiheit. Man muss z. B. mit Mühe raten, was Eric Battut mit seiner Illustration (Abb. 16) meint oder zu interpretieren versucht. Der Wolf sieht so winzig auf dem riesengroßen Bett aus. Auf dem Bettbezug sieht man eine Schattenfigur, die den Hut eines Beamten aus der chinesischen letzten Dynastie (Qing-Dynastie) trägt. Vor dem Bett stehen ein Paar Schuhe auf dem Fußboden. Was bedeutet das Bild? Ist Rotkäppchen schon verschlungen?



(Abb. 16) Aus: Charles Perrault (1998): *Rotkäppchen*. Illustriert von Eric Battut. Zürich.

Ein anderes Beispiel zeigt Susanne Janssen mit ihren ziemlich eigenwilligen Illustrationen (Abb. 17) in dem Bilderbuch „Rotkäppchen“. (vgl. Grimm 2001)



(Abb. 17) Aus Grimm, Jacob u. Wilhelm (2001): Rotkäppchen. Mit Bildern von Susanne Janssen.

Auf dem Bild sieht man zwei Köpfe. Die Mutter reicht dem Kind Kuchen und Wein für die Großmutter. Sie starrt auf das Kind, aber das Kind weicht ihrem Blick aus. Beide Gesichter sind ein bisschen verzerrt. Die Illustratorin zeigt uns eine imaginierte Welt.

Nach Jens Thiele scheint die Minimalvoraussetzung für Märchenillustrationen folgende: „Das Bild hätte konkret nachweisbar oder assoziativ mit einem Märchentext in Verbindung und nicht frei zu stehen." (Thiele, 2004, 163) Ferner meint er: „Demnach stellen freie, nur in mehrfacher Brechung mit einem Märchentext verknüpfte Bilder keine Märchenillustration im engeren Sinne dar, sondern sind ehr als 'visuelle Kommentare' zu Märchen zu verstehen. Dorés, Janssens und Battuts „Rotkäppchen" zählen wohl zu den „visuellen Kommentaren" zu Märchen von einzelnen Illustratoren."

Bezüglich des Märchenstoffes gibt es Illustrationen in allen Qualitätsgraden. Eine überzeugende Antwort auf die Frage, was eine gute Illustration auszeichnet, ist schwer zu finden. Sich einerseits der literarischen Vorlage anzupassen und gleichzeitig damit autonom und kreativ umzugehen, ist sicher eine ästhetische künstlerische Arbeit. Es gibt ja auch kein offizielles Kriterium dafür. In der Buchhandlung findet man von Zeit zu Zeit immer wieder schöne bewundernswerte Märchenillustrationen, aber es gibt auch jede Menge Kaufhaus-

Märchenbücher mit ihren kitschig-süßlichen Klischeebildern (z. B. Abb. 7). Wie sollte man gute Illustrationen fördern und schlechte vermeiden, ist dann eine ernste Frage. Zu überlegen ist zunächst, mehr Wettbe-werbe für Märchenillustration zu veranstalten und gute Zeichner zu ermutigen, sich mit der Märchenillustration zu beschäftigen.

6. Märchen in der Karikatur

Das Märchen erfährt auch weitere Wandlungen in der Form der parodierenden Karikatur. Die Verbindung von Märchen und Karikatur ist noch nicht alt. Die Illustrationsgeschichte beginnt in der Mitte des 19. Jahrhunderts, die Ironisierung und die Karikatur setzten aber erst wesentlich später ein und Beispiele von Karikaturen sind erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu finden. Heute sind aber immer mehr Karikaturisten angeregt, sich mal wieder mit den schönen, alten Märchen auseinanderzusetzen und sie in die moderne Zeit zu übertragen. Sie beschäftigen sich mit dem Märchen, mit Märchenfiguren und ihren alltäglichen Problemen, z. B. im Zusammenhang mit der Ernährung, mit dem Computer oder mit der politischen Situation. In knappen Umrissen werden die wohlbekannten Märchen wiedergegeben, aber mit ganz anderem Sinn und Inhalt. Heutzutage schwärmen die Menschen z. B. für Ökoprodukte. Neben dem Pfefferkuchenhaus hat die

Hexe dann ein Schild aufgestellt. Darauf steht: „Jetzt noch leckerer. Ohne Konservierungsstoffe!“ (Abb. 18).



(Abb. 18) “Jetzt noch leckerer. Ohne Konservierungsstoffe!“ Karikatur von Ralf Böhme

Oder: „Hier nur Vollwertkuchen!“ Oder: „Kinder, besichtigt das biodynamische Öko-Knusperhäuschen. Eintritt frei!“ In einer weiteren Version bietet die Hexe anstatt Kuchen und Bonbon „alle Tage Hasch und LSD“. Eine Version zeigt einen Computer, weil das Leben heute ohne Computer nicht denkbar ist. Auf Abbildung 19 surfen Hänsel und Gretel also zuerst im Internet, bevor sie anfangen, vom Pfefferkuchenhaus zu essen.

In einer anderen Version macht der Wolf Computerspiele und jagt Rotkäppchen auf dem Bildschirm, wobei er dauernd jammert: „Wieder daneben!“



(Abb.19) “Wir besuchen sie lieber erst mal auf ihrer Webseite.“ Karikatur von Erik Liebermann

Und wenn früher die goldene Kugel das liebste Spielzeug der Prinzessin war, was ist es heute? Es ist heute die Fernbedienung! (Abb. 20)



(Abb. 20) “Küss mich, dann kriegst du die Fernbedienung!“ Karikatur von Peter Gaymann

Häufig denkt sich die moderne Karikatur einen völlig anderen als den gewohnten Märchenausgang bzw. -anfang aus (Abb. 21): Alle Frösche springen entsetzt davon, als eine dicke, hässliche Prinzessin an den Brunnen kommt, um ihre goldene Kugel zu suchen.



(Abb. 21) Karikatur von Kim Schmidt

Weil das Tierbräutigammärchen „Froschkönig“ sowohl das Verwandlungsmotiv als auch erotische Elemente enthält, ist der Froschkönig der beliebteste Gegenstand von Karikaturen, Cartoons und Comics geworden. In vielen Polit-Karikaturen verkörpert der zu küssende Frosch ein politisches Versprechen auf eine bessere Zukunft. In Karikaturen treten die Politiker als Froschprinzen auf, die nur vom Wähler geküsst zu werden brauchen, um sich in sympathische Kanzlerkandidaten oder Parteivorsitzende zu verwandeln. (Abb. 22)



»Küsse mich, und ich verwandle mich in einen wunderschönen Bundeskanzler!«.
Karikatur von Horst Haitzinger, Nebelspalter 1979.

In Karikaturen wird das traditionelle Kindermärchen für die Erwachsenwelt wieder aktuell gemacht. Das Märchen wird durch die Karikatur und das zeitgemäße Umfeld der Karikatur ins Heute geholt. Wie Röhrich richtig geschrieben hat, sind Cartoons „Zeugnisse von Phantasie, Kreativität, Witz und Innovationsfreude. Sie bieten sogar Interpretationshilfe an für die vielen, die im Märchen mehr sehen wollen als die bloß faktische Story des erzählten Märchenablaufs. Cartoons wecken die Lust, einer altvertrauten Sache immer neue Reize abzugewinnen; und sie beweisen letztlich erneut doch auch die Dauerhaftigkeit und Wandlungsfähigkeit des Märchens.“ (Röhrich, 2002, 352)

7. Zum Einsatz der Märchenillustrationen und -karikaturen im Unterricht

Didaktisch besonders reizvoll ist die medienintegrierende Form, also die Beschäftigung sowohl mit der literarischen Vorlage als auch mit der medialen Adaption. Im 20. Jahrhundert,

bedingt durch mediale Entwicklungen wie Film, Fernsehen und Video, durch eine grundlegend veränderte Bild-Medien-Kultur haben die Bilder eine enorm große Präsenz im Alltag erlangt. Und die einflussreichen Bilder bzw. die Illustrationen können wir gut im Märchen-unterricht anwenden. Der Leiter des Märchenkurses von heute hat also die Aufgabe, seine Kursteilnehmer nicht nur im Hinblick auf Märchentexte lesefähig zu machen, sondern auch im Hinblick auf die Mediatisierungen, das sind z. B. Märchenfilme, Märchenkassetten, Märchenillustrationen und -karikaturen. Im Prinzip kann man die Illustrationen vor der Textrezeption (als Einstieg, als Ausgangspunkt), während der Textrezeption (in ständigem inhaltlichem Vergleich, als interpretierende Transformation) und nach der Textrezeption (als Zusammenfassung, Auswertung) einsetzen. (vgl. Sahr, 2003, 267) Kulturbedingte Illustrationen und diejenigen mit psychologischer Deutung sollte man jedoch erst nach der Textrezeption einsetzen. Die Illustrationen von Doré können z. B. für die Perrault-Fassung im Unterricht behandelt werden. Hier erwartet man ein kreatives Umgehen mit solchen Illustrationen. Bei der Betrachtung sollen unterschiedlichste Meinungen der Kursteilnehmer zum Ausdruck kommen, indem sie ihre ersten „echten“ Eindrücke mitteilen. Man freut sich über jede offene, spontane Meinungsäußerung.

Anders als Märchenillustrationen, die man im Märchenunterricht vor der Textrezeption, während der Textrezeption und nach der Textrezeption einsetzen kann, soll man die Märchenkarikaturen erst nach der Textrezeption einsetzen, denn es handelt sich dabei um eine zweifelnde Infragestellung der Märchenweisheit, indem der Märchen-inhalt mit modernen Lebensproblemen konfrontiert wird. Erst nachdem man den Märchentext und seinen historischen Hintergrund gut studiert hat, ist man dann in der Lage, sich kritisch mit den im Märchen dargestellten Werten auseinanderzusetzen. In der Karikatur offenbart sich häufig die Auseinandersetzung zwischen der schönen Märchenwelt und der meist unschönen Wirklichkeit. Man muss auch bedenken, dass ein Sprachlernender den Sinn, den Humor und die Pointe in der deutschen Karikatur nicht so einfach begreifen kann, da er in der deutschen Geschichte, Gesellschaft und der gegenwärtigen poli-tischen Situation nicht sehr gut bewandert ist. Zu Recht schrieb Röhrich, dass sich Cartoons eher an ein intellektuelles und aufgeklärtes Publikum als das naive Kindermärchen wenden. (Röhrich, 2002, 352) Die Sprachlernenden müssen auch zuerst „aufgeklärt“ werden, um die Märchen-Karikaturen richtig zu verstehen.

8. Schluss

Eine gute Illustration ist selbst eine Interpretation des Illustrators zum Märchentext. Sie gibt nicht nur den Inhalt der Geschichte wieder, indem sie Szene und Handlung imponierend schildert, sondern sie weist auch auf eine thematische Akzentuierung hin. In Anwendung auf den Märchen-Unterricht haben die Illustrationen bei dem Einsatz vor, während und nach der Textrezeption spezifische Funktionen. Die Kursteilnehmer bzw. Leser, die ein Märchen noch nicht gelesen und von ihm keine Vorstellung haben, können durch illustrierende Bilder schnell und anschaulich in die Märchenwelt eingeführt werden. Selbst in Begegnung mit einem wohl bekannten Märchentext hilft die Illustration kraft bildlicher Hinweise dem Leser, der von diesem Märchen allzu viele phantastische Vorstellungen hat, seine Phantasie in eine konkrete interpretatorische Perspektive zu lenken. Diese bildet den Ausgangspunkt zu weiteren Diskussionen.

Karikatur, das ist visuelle Satire, aktueller und kritischer Kommentar. Märchenkarikaturen ziehen die vielepisodige Märchenerzählung in wenige Bildfolgen oder gar in eine einzige Momentaufnahme zusammen. Fast immer besteht die Pointe darin, dass das traditionelle Element des Zaubermärchens in einen unerwarteten Kontrast zu rationalen Überlegungen tritt. In Karikaturen bewundern wir nicht nur die Phan-

tasie der Künstler, sondern auch die Wandlungsfähigkeit des traditionellen Märchens.

Die Bildsprache der Märchen aktiviert die Vorstellungskraft der Rezipienten. Zum Schluss hoffen wir, dass der Märchenunterricht die schöpferischen Kräfte der Studenten freisetzen kann und die Studenten angeregt werden, ihre eigenen Märchen zu schreiben, zu illustrieren und zu karikieren.

Literatur

Bettelheim, Bruno (1985): Kinder brauchen Märchen. München: DTV

Frank, Karlhans (1985): Dornröschen nach dem Erwachen. In: Karlhans Frank (Hrsg.), literarische Texte im Unterricht – Märchen. Goethe-Institut München.

Grimm, Jacob und Wilhelm (o. J.): Kinder- und Hausmärchen. Vollständige Ausgabe in der Urfassung von 1812. Wiesbaden

Grimm, Jacob und Wilhelm (1989): Kinder- und Hausmärchen, vollständige Ausgabe. 12. Auflage. München: Winkler Verlag.

Grimm, Jakob und Wilhelm (2001): Rotkäppchen. Mit Bildern von Susanne Janssen. München: Carl Hanser Verlag.

Kaminski, Diethelm (1986): Märchen – Aufgaben und Übungen. Goethe-Institut München.

Kling, Burkhard (Hg.) (2009) : Küss mich, dann kriegst du die Fernbedienung! Märchen in der Karikatur. Marburg, Jonas Verlag.

Lecke, Bodo (2003): Von einem, der auszog… - Die Heilung des Unheils im Märchen. In: Tatjana Jesch (Hg.), Märchen in der Geschichte und Gegenwart des Deutschunterrichts. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Orenstein, Catherine (2003): Little Red Riding Hood Uncloaked. Taipei: Living Psychology Publishers.

Ritz, Hans (2006): Die Geschichte vom Rotkäppchen – Ursprünge, Analysen, Parodien eines Märchens. Kassel: Muriverlag.

Röhrich, Lutz (2002): Der Froschkönig, Rezeption und Wandlungen eines Märchens bis zu Gegenwart. In: Lutz, Röhrich, „und weil sie nicht gestorben sind…“ Anthropologie, Kulturgeschichte und Deutung von Märchen, Köln, Weimar, Wien, Böhlau.

Sahr, Michael (2003): Über das Weiter- und Überleben der Märchen in den Medien – dargestellt am Beispiel des Rotkäppchens. In: Tatjana Jesch (Hg.), Märchen in der Geschichte und Gegenwart des Deutschunterrichts. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schmidt, Kim (2006): Märchenprinzen. Originalausgabe, Hamburg: Carlsen Verlag.

Seitz, Gabriele (1985): Die Brüder Grimm: Leben – Werk – Zeit. 2. Auflage, München: Winkler.

Thiele, Jens (2004): Was macht das Bild mit dem Märchen? In: Günter Lange (Hg.), Märchen – Märchenforschung - Märchendidaktik. 2. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Thiele, Jens (2005), Das Bilderbuch. In: Günter Lange (Hg.), Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schnieder-Verl. Hohengehren.

Uther, Hans-Jörg (2008): Handbuch zu den „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm. Berlin: Walter de Gruyter.



Fotos zum Text – der Einsatz von Bildern in internationalen DaF-Prüfungen (C1) des ÖSD

Iris Gruber-La Sala & Ulrike Kapp, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Wien, Österreich
gruberiris@yahoo.fr ulrikekapp@gmx.net

1. Einleitung

Wir möchten mit unserem kurzen Beitrag ein Thema auf-greifen, das auf den ersten Blick möglicherweise von dem ihm übergeordneten: der Bildenden Kunst und Musik, relativ weit entfernt zu sein scheint. Es geht uns um den Einsatz von Bildern – genauer von Fotografien – in den internationalen DaF-Prüfungen des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch, und wer denkt im Kontext von Sprachtests schon an Kunstwerke, die in Museen hängen, beziehungsweise alles andere, was wir so landläufig als „die schönen Künste“ beschreiben würden?

Bilder sind im Fremdsprachenunterricht heute aber allgegenwärtig[51], und Bezüge zum Gesamtthema der IDT-Sektion „‚Die schönen Künste’ und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ ergeben sich auf alle Fälle über den Aspekt der individuellen und kollektiven Wahrnehmung und Interpretation von Bildern im internationalen, kommunikativen und handlungsorientierten Umfeld von DaF-Unterricht und DaF-Prüfungen. Schließlich betrachten wir alle, ob Lehrende, Testtheoretikerinnen oder Kul-

[51] Vgl. Burkhard Schäfer: „Erziehungswissenschaft“, in: Klaus Sachs-Hombach (Hg.): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden, Frankfurt am Main, Suhrkamp 2005 (= stw. 1751.), S. 220.

turmittlerinnen, die Produkte der schönen Künste hier unter dem Aspekt ihrer (Wieder-)Verwertbarkeit für den Bereich, in dem wir beruflich tätig sind: der Auseinandersetzung mit dem Deutschen als Fremd-sprache, und dadurch, um es mit Walter Benjamin zu sagen, als etwas, das technisch reproduziert werden kann mehr denn als das Kunstwerk selbst[52].

2. Der Kunstbegriff

Kunst soll hier also ein weit gefasster Begriff sein, schon deshalb, weil den Fotografien, mit denen wir uns befassen, im Gegensatz zum Kunstwerk allgemein eine ganz eindeutige Funktion in einer genau definierten Situation zugeschrieben wird. Auch ist der Kontext, in dem die Bilder entstanden sind, für diese Funktion nicht wichtig, Echtheit beziehungsweise Authentizität[53] des Kunstwerks sind – für den vorliegenden Zusammenhang – schlicht uninteressant. Vielmehr erfolgt eine Instrumentalisierung des visuellen Objektes für einen anderen, vorgegebenen Kontext, eben den der Prüfungssituation. Nicht das Abbild interessiert uns, sondern der Blick durch die Kamera eben darauf, sowie die damit verbundenen Transfers kultureller Informationen[54].

[52] Vgl. Walter Benjamin: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt am Main, Suhrkamp 1974[7] (= edition suhrkamp. 28.), S. 18.
[53] auch hier wieder im Benjaminschen Sinne: vgl. Benjamin, technische Reproduzierbarkeit, S. 19f.
[54] Vgl. Benjamin, technische Reproduzierbarkeit, S. 35f.

Schließlich muss der Begriff der Kunst auch insofern weiter gefasst werden, als es sich bei den von uns verwendeten Fotos nicht im engeren Sinne um Kunstwerke handelt, das heißt nicht um von einer namhaften Künstlerin oder Kunsthändlerin als solche deklarierte, sondern einfach um Fotografien (sehr häufig stammen diese aus dem Internet), die so gestaltet sind, dass sie sich in den vorgegebenen Prüfungskontext integrieren lassen. Wir wollen uns also alltäglichen und damit dem Alltag einer möglichst großen Anzahl von Kandidatinnen möglichst nahe stehenden Bildern als Impulsen für ein Prüfungsgespräch zuwenden und diese hier im Sinne einer Aufhebung der „Grenzen zwischen art und non-art“[55], wie sie im Bereich der Kunstgeschichte ja spätestens mit dem Computerzeitalter festgestellt wird, betrachten.

3. Funktionen der Bilder

Bilder sollen nicht nur allgemein im Unterricht, sondern auch in der Prüfungssituation, zur Bildung beitragen, sie bewirken also idealerweise „solche Korrespondenzen zwischen inneren und äußeren Bildern, die kreative Prozesse im Subjekt in Gang setzen und auf diesem Wege Überschreitungen von sozialisations- und erziehungsbedingten Rahmungen, d. h. Bildungsprozesse ermöglichen.“[56] Damit ist auch gleich eine der größten Schwie-

[55] Steffen Bogen: „Kunstgeschichte/Kunstwissenschaft“, in: Sachs-Hombach, Bildwissenschaft, S. 63.
[56] Vgl. Schäfer, „Erziehungswissenschaft“, in: Sachs-Hombach, Bildwissenschaft, S. 222.

rigkeiten dieses Testformats an-gesprochen: die der Grenze zwischen einer zu stark kulturspezifischen bzw. einer zu allgemeinen und damit womöglich aussagelosen Auswahl von Bildern. Beides ist nicht zielführend, wenn sich ein fruchtbarer, interkultureller Dialog aus der Prüfungssituation ergeben soll.

3.1. Die Bilder im Modellsatz der Prüfung C1 Oberstufe Deutsch des ÖSD

Damit dies alles besser vorstellbar und nachvollziehbar wird, und um schließlich zu zeigen, was uns bei der Konstruktion der Aufgaben sowie bei der Bildauswahl aus interkultureller Perspektive wichtig ist, sollen nun Bedeutung und Funktion der Bilder in der Aufgabe 2 der mündlichen Prüfung C1 Oberstufe Deutsch des ÖSD erläutert werden. Dazu ist ein Blick auf die Aufgabenstellung sowie auf die Bilder selbst unabdingbar

3.1.1. Aufgabenstellung

Die folgende Beschreibung ist dem Modellsatz einer Prüfung für das Niveau C1 Oberstufe Deutsch entnommen. Die Formulierungen variieren – selbstverständlich mit Ausnahme der Themennennung – in den Prüfungssätzen nicht.[57]

[57] Manuela Glaboniat; Regine Illy et al.: C1 Oberstufe Deutsch. Übungsmaterialien, Wien, ÖSD 2009², S. 70.

Name: .....

Sprechen — insgesamt ca. 15 – 20 Minuten

Aufgabe 2 | Diskutieren, Argumentieren, Überzeugen — ca. 5 Minuten

Situation: Sie arbeiten bei einer Zeitung, in der ein Artikel zum Thema „Senioren und Computer" erscheinen soll. Zu dem Artikel soll auch ein Foto abgedruckt werden.
Zwei Fotos (siehe unten) stehen zur Auswahl. Entscheiden Sie gemeinsam mit Ihrem Kollegen/ Ihrer Kollegin, welches Foto Ihrer Meinung nach besser geeignet ist und begründen Sie Ihre Meinung.

3.1.2. Die Fotos

Direkt darunter finden die Kandidatinnen die beiden zu vergleichenden Fotos, welche immer in Farbe und auf ein- und derselben Seite untereinander abgelichtet sind.[58]

Foto 1



Foto 2



[58] Ibid.

3.2. Ablauf der Prüfung

Beginnen wir mit einem Blick auf die Kandidatinnenebene, also auf das, was die Kandidatinnen leisten müssen, um die Prüfung zu bestehen: Die Prüfung C1 Oberstufe Deutsch ist wie alle ÖSD-Prüfungen international, kommunikativ und plurizentrisch ausgerichtet. Für die Überprüfung der Fertigkeit des mündlichen Ausdrucks wird hier von einem Text als Impuls – es handelt sich um die Überschrift bzw. das Thema für einen Zeitungsartikel, der selbst jedoch nicht existiert und also von den Kandidatinnen und ihren Gesprächspartnerinnen imaginiert werden muss – ausgegangen. Dieser stets sehr kurze Textimpuls dient der Kontextualisierung des Bildes für die in der Prüfungsaufgabe zu simulierende Situation. Sie gibt also eine Art Interpretationsmuster vor und hat eine ähnliche Funktion wie der „Titel" eines Bildes im Museum beziehungsweise eine Bildunterschrift, etwa in der Zeitung, in den Fernsehnachrichten etc.[59] Für den imaginären längeren Text, den Zeitungsartikel, soll nun zwischen zwei Bildern gewählt werden. Das erfordert nicht nur ein hohes Maß an Abstraktionsvermögen und argumentativer Geschicklichkeit, sondern auch an präzise vergleichender und differenzierender Bildanalyse.

Wichtig ist, dass in einem interaktiven Diskussions- und Argumentationszusammenhang frei gesprochen werden soll. Wie in der Angabe erläutert, soll eines der beiden Fotos zur Illustration des imaginären Zeitungsartikels abgedruckt werden. Dabei wird implizit ein deutschsprachiges Situations- und damit entsprechend kulturell geprägtes Umfeld angenommen („Sie arbeiten bei einer Zeitung"…). Die Kandidatin nutzt die relativ knapp bemessene Vorbereitungszeit (15 Minuten insgesamt für alle 3 (!) Aufgaben der mündlichen Prüfung), um sich spontan für das eine oder das andere Bild zu entscheiden und eventuell ein oder zwei Argumente dazu zu notieren, also um ihre Entscheidung für eines der beiden Bilder und gleichzeitig gegen das andere vorzubereiten.

Die Gesprächspartnerin (also eine der beiden Prüferinnen) wird die der Kandidatin entgegen gesetzte Haltung einnehmen. Nicht nur die Kandidatin, auch die Prüferin muss hier also über bisweilen recht differenzierte argumentative Fertigkeiten verfügen bzw., um die Authentizität und Natürlichkeit der Situation so weit wie möglich zu wahren, auf ihre Gesprächspartnerin so weit eingehen, dass das diskursive Machtgefälle zwischen den beiden idealerweise ausgeschaltet wird. Das ist natürlich weder dauerhaft noch systematisch durchführbar, da von zahllosen äußeren Umständen abhängig, sollte jedoch den Prüfenden wie oben erwähnt als ideale Ausgangssituation für die mündliche Prüfung im Bewusstsein bleiben. Bei weiter führendem Interesse ist es empfehlenswert, sich hierzu die dem Buch „C1 Oberstufe Deutsch. Handreichung für Prüferinnen und Prüfer" beige-

[59] Vgl. Thomas Knieper: „Kommunikationswissenschaft", in: Sachs-Hombach, Bildwissenschaft, S. 43.

legte DVD anzusehen: Auf dieser finden sich Beispielprüfungen des mündlichen Teils, die verdeutlichen, dass durchaus auch einmal die Kandidatinnen Machtverhältnisse, wie sie die Kommunikation zwischen Prüfenden und Geprüften für gewöhnlich prägen, umkehren können, indem sie die Initiative ergreifen, das Gespräch lenken und ihr vorgeblich mehr wissendes Gegenüber von ihrer Meinung überzeugen.[60]

Zur Erleichterung werden den Prüferinnen auf Wunsch übrigens mögliche Argumente für das eine bzw. gegen das andere Bild auch vorgegeben. Im konkreten Fall lauten diese[61]:

	Foto 1	Foto 2
pro	warme, gemütliche Atmosphäre Senioren sind unter sich und kommen alleine mit dem Medium Computer zurecht zeigt Senioren als kompetent	vermittelt Eindruck von Seriosität zeigt, dass auch Senioren noch Neues lernen können zeigt, wie Senioren Spaß am Lernen haben vermittelt Offenheit: Senioren können im Kurs andere Senioren kennenlernen, dem Alleinsein zu Hause entkommen generationenübergreifend: Alt und Jung arbeiten zusammen
contra	vermittelt Eindruck von Zurückgezogenheit, Senioren kapseln sich zu Hause mit dem Computer ab kitschig, will zu offensichtlich stimmungsvolle Atmosphäre erzeugen	kalte, sterile Atmosphäre stellt Senioren als inkompetent dar, müssen sich von jüngeren Leuten unterweisen lassen vermittelt Hilflosigkeit der Senioren

[60] Vgl. Manuela Glaboniat et al.: C1 Oberstufe Deutsch. Handreichung für Prüferinnen und Prüfer, Wien, ÖSD 2009, siehe beigelegte DVD, insbesondere die Prüfung mit Kandidatin Helena.

[61] Ibid., S. 72.

3.4. Prüfungserstellung

Sehen wir uns nun die Konstruktionsebene an: Woran ist beim Erstellen des Tests und der Bildauswahl vor allem zu denken?

3.4.1. Kommunikationspotenzial

Bei der Auswahl der Bilder ist zunächst zu beachten, dass die Fotos verschiedene Aspekte des gewählten Themas zeigen sollen, um eine vielseitige Diskussion zu ermöglichen. Auch gilt es, Bilder zu wählen, für bzw. gegen die relativ einfach mehr als ein Argument gefunden werden kann, damit die Kandidatinnen sich nicht auf nur einen Punkt beschränken, den sie dann womöglich im Gespräch lediglich wiederholen können. Die Kandidatinnen sollen also in der Lage sein, die „kommunikativen Absichten der Bilder“[62] zu verstehen.

3.4.2. Verknüpfung von Text und Bild

Des Weiteren ist bei der Konstruktion der Prüfung auch die Rolle des den beiden Bildern vorgelagerten Textes in Form der Themenvorgabe für den imaginären Artikel zu bedenken. Das Thema sollte komplex und gesellschaftlich relevant, und außerdem, damit der imaginäre Artikel nicht zu kurz kommt, so gefasst sein, dass ein Gespräch über die Intention bzw. die Aussage dieses Zeitungstextes möglich wird. Die wenigen vorgegebenen Titel- oder Themenworte, hier in unserem Modellsatz-

[62] Vgl. Stephan Schwan: „Psychologie“, in: Sachs-Hombach, Bildwissenschaft, S. 130.

Beispiel lauten sie lediglich „Senioren und Computer“, lenken gemeinsam mit dem vorgegebenen Kontext („Sie arbeiten bei einer Zeitung…“) ganz klar in die Richtung der geforderten Argumentation, Bildinterpretation aber auch des entsprechenden sprachlichen Registers.

3.4.3. Vergleichbarkeit

Schließlich ist es auch überaus wichtig, solche Bilder auszuwählen, die sich für einen Vergleich beziehungsweise eine Gegenüberstellung und damit einen Gesprächsanlass eignen. Das sind höchst selten Fotografien, die allzu große Gegensätze repräsentieren, denn dadurch könnte sich womöglich eine verwirrende Vielfalt an unterschiedlichen Impulsen ergeben, die eine spezifische Diskussion in Hinblick auf das vorgegebene Thema unnötig erschwerten. Vielmehr sollen die Bilder Ähnlichkeiten in Bezug auf das Thema (hier etwa durch die Abbildung von Computern und älteren Menschen) als auch Unterschiede in Bezug auf dessen Einbettung in einen bestimmten Kontext (hier: Privatraum – öffentlicher Raum) aufweisen: Das erleichtert den Kandidatinnen die Verknüpfung von Text und Bild und ermöglicht ein konstruktives Gespräch, das inhaltlich konkret bleibt und sich nicht in oberflächlich-globalen Diskursen oder Er-zählungen über eigene Erfahrungen verliert.

3.4.4. Interkulturalität

Spezifisch deutschsprachige Zusammenhänge, Symbole oder Hinweise in den Bildern sind dagegen nicht prioritär: Natürlich werden Fotos ausgewählt, auf denen Situationen zu sehen sind, wie sie uns im deutschsprachigen Raum begegnen könnten; es muss jedoch kein ausschließlich deutsch-sprachiger Kontext gegeben sein. Um bei den Beispielbildern aus dem Modellsatz zu bleiben: Senioren und ihr Umgang mit der technisierten Computer-Welt sind als Thema für einen Schweizer Zeitungsartikel ebenso vorstellbar wie für einen polnischen, argentinischen, russischen, chinesischen etc.[63]

Mit Sicherheit ist es hilfreich, wenn die Kandidatinnen in der Lage sind, während des Prüfungsgesprächs Bezüge zum deutschsprachigen Raum herzustellen (etwa: in Deutschland wächst die Zahl der älteren Menschen, gleichzeitig beschleunigt sich der gesellschaftliche Alltag durch die Computertechnik, mit der Seniorinnen sich oftmals schwerer anfreunden als Jugendliche etc.), müssen sich jedoch nicht ausschließlich auf ihr (erlerntes) Wissen über spezifisch deutschsprachige Situationen verlassen, sondern können auch auf globalere Erfahrungswerte bzw. jene aus dem eigenen kulturellen Feld zurückgreifen und so durchaus auch interkulturell vergleichend agieren und argumentieren. Die Zeitung, in der der betreffende Artikel erscheinen soll, wird

[63] Bei genauer Betrachtung des ersten Bildes aus dem Modellsatz wird überdies klar, dass dieses aller Wahrscheinlichkeit nicht im deutschsprachigen Raum aufgenommen wurde: Die Weihnachtsdekoration in Form des Türkranzes ist für diesen eher untypisch.

zwar als eine deutschsprachige angenommen, womit der kulturelle Kontext als deutschsprachiger vorgegeben ist, natürlich jedoch in all seiner möglichen interkulturellen Vielfalt.
Das Thema dementsprechend global zu halten, erleichtert den Kandidatinnen in jedem Fall den Umgang damit. Gleichzeitig dürfen auf Niveau C1 genügend kulturelles Wissen über das Zielsprachenland sowie Abstraktions-vermögen vorausgesetzt werden, sodass die Aufgaben-stellung auch dann gelöst werden kann, wenn die zu Prüfende nicht persönlich betroffen ist oder auch aus einer Gesellschaft stammt, in der das Thema der Aufgabe gegebenenfalls nicht so alltäglich beziehungsweise aktuell ist wie im deutschsprachigen Raum.

3.5. Bewertung

Während die Kann-Beschreibungen des GER und aus „Profile Deutsch“, die für die Bewertung[64] herangezogen werden, sich auf die verbalen Fertigkeiten des Diskutierens, Argumentierens und Überzeugens zu konzentrieren scheinen[65], was auch daran liegen mag, dass das Sprechen über Bilder im Raster von „Profile Deutsch“ bzw. in jenem des GER beinahe zur Gänze unberücksichtigt bleibt[66], wird doch, um die Bilder zu einem relativ komplexen Thema von gesellschaftlicher Relevanz angemessen

[64] Der gesamte Bewertungsbogen kann in der „Handreichung für Prüferinnen und Prüfer“ eingesehen werden. Vgl. Glaboniat, C1 Handreichung, S. 89.
[65] Vgl. dazu die Angaben im bereits zitierten Aufgabenblatt: Glaboniat; Illy, Übungsmaterialien, S. 70.
[66] Vgl. Manuela Glaboniat, Martin Müller, Paul Rusch et al.: Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1-A2; B1.B2; C1-C2, Berlin / München, Langenscheidt 2005 bzw. Europarat und Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, hg. v. Goethe-Institut, KMK, EDK und BMBWK, übersetzt von Jürgen Quetz et al., Berlin / München et al., Langenscheidt 2001.

interpretieren, vergleichen und verteidigen zu können, neben einem ausgeprägten Abstraktionsvermögen kulturelles Wissen über das Zielsprachenland ebenso vorausgesetzt wie eine gewisse interkulturelle Kompetenz der Kandidatinnen: Dies ermöglicht das Verstehen und die kontextuelle Einbettung der Bilder und damit die Lösung der Aufgabe. Auf Niveau C1 sind derlei Voraussetzungen unseres Erachtens auch in jedem Falle legitim und bedeuten keine Überforderung für die Kandidatinnen, die mit einer erfolgreich absolvierten Prüfung ja laut Globalskala der Kannbeschreibungen folgende Fähigkeiten nachweisen:

- Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.
- Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.
- Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.
- Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.[67]

Neben dem, was die globalen Kannbeschreibungen des GER hier fordern, müssen die Kandidatinnen auch in der Lage sein,

[67] Für die genauere Beschreibung der einzelnen Fertigkeiten sei auf die bereits erwähnten Standard-Nachschlagewerke (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen sowie Profile deutsch) verwiesen.

sich in ein spezifisches, rein deutschsprachiges Berufsumfeld hineinzudenken, einen komplexen Text zu einem komplexen Thema zu imaginieren und einen kognitiven Zusammenhang zwischen diesem und den zwei vorliegenden Bildern, die zudem zu vergleichen sind, herzustellen.

Angesichts dieser doch recht großen Herausforderung ist es wichtig, in jedem Falle interkulturell womöglich konfliktgeladene Themen (Politik, Sexualität, Religion…) sowie allzu große kulturelle Spezifizierungen (z. B.: „die Deutschen – eine Fußballnation / im Urlaub / und die Mauer…“ u.a.m.) zu vermeiden. Denn – und das gilt für die Kandidatinnen ebenso wie für die Prüferinnen – Schwierigkeiten, die sich möglicherweise negativ auf den Prüfungsverlauf und damit natürlich auch auf die Beurteilung auswirken könnten, entstehen dann, wenn sich die persönlichen Erfahrungen und Gefühle mit gesellschaftlich-kollektiven Werten und Vorstellungen mischen, die Grenzen nicht mehr deutlich sind und daher keine sprachliche Metaebene existiert, die abstrahierendes Betrachten erlaubte.

4. Ausblick

Als besonders interessant und gleichzeitig besonders schwierig erweist sich für den Einsatz der Bilder in der Prüfung C1 Oberstufe Deutsch des ÖSD also der Zusammenhang zwischen den Fotografien, die kulturelles Wissen transportieren, und dem

Wissen, das die Kandidatinnen über den Zielsprachen-Raum mitbringen müssen, um die ihnen gestellte Aufgabe erfolgreich lösen zu können. Wie viel an soziokulturellem Wissen über die deutschsprachigen Länder wird tatsächlich auf Oberstufen-Niveau und insbesondere in Prüfungssituationen vorausgesetzt? Wie lässt sich zwischen möglicherweise moralisches Empfinden verletzenden Fotos und solchen, deren Aussagen zu unpolitisch-allgemein sind, als dass darüber noch ein anregendes Gespräch geführt werden könnte, ein Bildertypus finden, der den interkulturellen Dialog ermöglicht?

Idealerweise bieten die sehr wohl kulturell geprägten, jedoch nicht zu sehr spezifizierten Bilder Impulse für einen solchen fruchtbringenden Austausch und zudem einen Gesprächsanlass, der es den Prüferinnen ermöglicht, die sprachlichen Fähigkeiten der Kandidatinnen möglichst eindeutig zu be-werten. Selbstverständlich finden sich nicht immer Fotos, die in Übereinstimmung mit der Themenwahl dieses Ideal bis in kleinste Detail erfüllen. Die Sicht auf Bilder ist außerdem immer durch die spezifische Perspektive des sichtenden Individuums und seiner Situation bestimmt, und damit ist sie – vor einem kulturwissenschaftlichen Hintergrund – immer positioniert und gewissermaßen politisch.[68] Dies ist für die Bildauswahl und die Testkonstruktion stets zu bedenken: Ein universell und immergleich einsetzbares Bild kann es nicht geben. Wir bemühen uns aber,

[68] Vgl. Tom Holert: „Kulturwissenschaft/Visual Culture“, in: Sachs-Hombach, Bildwissenschaft, S. 233.

die Bilder durch Kon-textualisierung und thematische Variationen so spannend zu halten, dass es für die Kandidatinnen trotz der oft schwierigen Prüfungssituation eine interessante Herausforderung bleibt, die ihnen gestellte sprachliche Aufgabe zu bewältigen.

Literatur

Benjamin, Walter (1974[7]): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt am Main, Suhrkamp (= edition suhrkamp. 28.)

Europarat und Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, hg. v. Goethe-Institut, KMK, EDK und BMBWK, übersetzt von Jürgen Quetz et al., Berlin/München et al., Langenscheidt

Glaboniat, Manuela et al. (2009): C1 Oberstufe Deutsch. Handreichung für Prüferinnen und Prüfer, Wien, ÖSD

Glaboniat, Manuela; Illy, Regine et al. (2009[2]): C1 Oberstufe Deutsch. Übungsmaterialien, Wien, ÖSD

Glaboniat, Manuela, Müller, Martin, Rusch, Paul et al. (2005): Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1-A2; B1.B2; C1-C2, Berlin/München, Langenscheidt

Sachs-Hombach, Klaus (Hg.) (2005): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden, Frankfurt am Main, Suhrkamp 2005 (= stw. 1751.)

Gedichte und Lieder im Deutschunterricht

David Chisholm, University of Arizona, USA
chisholm@email.arizona.edu

Deutsche Gedichte und deren Vertonungen als Lieder eignen sich sehr gut zum Deutschunterricht, zumal sie den Studenten die Möglichkeit bieten, ihre Sprachkenntnisse und linguistische Fähigkeiten zu verbessern, und ihnen darüber hinaus ein besseres Verständnis von literarischen und kulturellen Entwicklungen vermitteln.

Ausgewählte Gedichte von Goethe (z.B. „Erlkönig“, „Der Fischer“, „Rezensent“), Eichendorff (z.B. „Mondnacht“, „Waldgespräch“, „Zwielicht“), Heine (z.B. „Ein Jüngling liebt ein Mädchen“, „Belsazar“, „Die beiden Grenadiere“), Mörike (z.B. „Um Mitternacht“, „Der Feuerreiter“, „Begegnung“, „Ab-schied“), Brecht (z.B. „Die Legende vom toten Soldaten“, „Und was bekam des Soldaten Weib“ und Songs wie „Die Moritat von Mackie Messer“ und „Seeräuber Jenny“ aus der Dreigroschenoper) und anderen deutschen Dichtern des 19. und 20. Jahrhunderts lassen sich mit Gewinn im Deutsch-unterricht anwenden, vor allem weil die Studenten nach der Lektüre auch die Gelegenheit haben, sich mit hervorragenden Vertonungen dieser Texte bekanntzumachen.

Als Beispiele habe ich zwei Gedichte und Vertonungen ausgewählt, die besonders geeignet sind, Hochschul-studenten und

Studenten der Sekundarstufe sowohl sprach-lich als auch kulturell weiterzubilden. In den USA sind das College- oder Universitätsstudenten, die die deutsche Sprache mindestens vier Semester lang studiert haben, oder fortgeschrittene High School-Studenten, die mindestens drei Jahre lang Deutsch belegt haben. Da Tonaufnahmen von solchen Gedichten und Balladen leicht zugänglich und von CDs, Computern und tragbaren MP3-Playern überall abspielbar sind, können sie sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers gelesen und gehört, und auf mehreren Ebenen in die Klassenarbeit integriert werden. Auch rein sprachlich bilden solche Texte einen guten Ausgangspunkt für die Klassenarbeit, da sie die Studenten anregen können, verschiedene Rollen kreativ vorzuspielen und dabei am Unterricht und an Klassenprojekten aktiv teilzunehmen.

Anhand von diesen zwei Beispielen – Johann Wolfgang von Goethes „Rezensent“ und Eduard Mörikes „Abschied“, die den Beruf und die Verhaltensweise des Literaturkritikers karikieren und satirisieren – werde ich zeigen, wie man einzelne Gedichte und deren Vertonungen zur Aufheiterung und Vertiefung des Deutschunterrichts anwenden kann. Es folgen die Texte dieser Gedichte, zusammen mit dem 1889 von Gabriel von Max gemalten Bild „Affen als Kunstrichter“, das die Fähigkeit des Kunstkritikers karikierend in Frage stellt.



Gabriel Cornelius von Max: Affen als Kunstrichter (1889), z.B. unter:
http://www.pinakothek.de/neue-pinakothek/sammlung/kuenstler/kuenstler_inc.php?inc=bild&which=8667
http://www.kunstkopie.de/a/von-max-gabriel/affen-als-kunstrichter.html

Johann Wolfgang von Goethe „Rezensent“

Da hatt’ ich einen Kerl zu Gast,
Er war mir eben nicht zur Last;
Ich hatt’ just mein gewöhnlich Essen,
hat sich der Kerl pumpsatt gefressen,
Zum Nachtisch, was ich gespeichert hatt’.
Und kaum ist mir der Kerl so satt,
Tut ihn der Teufel zum Nachbar führen
Über mein Essen zu räsonieren:
„Die Supp´ hätt´ können gewürzter sein,
Der Braten brauner, firner der Wein.“
Der Tausendsakerment!
Schlagt ihn tot den Hund! Es ist ein Rezensent.

Eduard Mörike „Abschied“
Unangeklopft ein Herr tritt abends bei mir ein:
„Ich habe die Ehr, ihr Rezensent zu sein.“
Sofort nimmt er das Licht in die Hand,
besieht lang meinen Schatten an der Wand,

Rückt nah und fern: „Nun lieber junger Mann,
Sehn Sie doch gefälligst mal Ihre Nas so von der Seite an.
Sie geben zu, dass das ein Auswuchs ist.“
- Das? Alle Wetter - gewiss!
Ei Hasen! ich dachte nicht,
All mein Lebtage nicht,
dass ich so eine Weltnase führt im Gesicht!!

Der Mann sprach noch verschiedenes hin und her,
ich weiß, auf meine Ehre, nicht mehr,
Meinte vielleicht, ich sollt ihm beichten.
Zuletzt stand er auf: ich tat ihm leuchten.
Wie wir an der Treppe sind,
Da geb ich ihm, ganz froh gesinnt,
einen kleinen Tritt,
Nur so von hinten aufs Gesäße, mit
Alle Hagel! ward das ein Gerumpel,
Ein Gepurzel, ein Gehumpel!
Dergleichen hab ich nie gesehn,
all meine Lebtage nicht gesehn
Einen Menschen so rasch die Trepp hinabgehn!

Die Studenten erhalten diese Gedichte, zusammen mit dem Bild von Gabriel von Max, zunächst ohne den Namen des Dichters; erst nach der Lektüre raten sie, wer das jeweilige Gedicht geschrieben haben könnte, und erfahren dann erst nach der Diskussion, wer es tatsächlich geschrieben hat. Diejenigen Studenten, die das Gedicht schon kennen (oder einen Laptop oder MP3-Player zur Klasse mitgebracht haben), werden gebeten, „mitzuspielen“ und den Namen des Dichters nicht zu verraten. Vor dem Lesen dieser oder anderer Gedichte, die dasselbe

Thema behandeln, kann die Rolle des Literaturkritikers in der Gesellschaft allgemein besprochen werden. Einige Fragen ermöglichen den Einstieg in die Diskussion, z.B.:

1. Spielen Kunstkritiker eine positive Rolle, oder sind sie überflüssig? Welche Rolle (wenn überhaupt eine!) spielt der Kritiker im Verhältnis des schöpferischen Künstlers zum Publikum, das das Werk liest, hört oder betrachtet?
2. Der Kritiker braucht den Künstler, um seinen Beruf überhaupt ausüben zu können. Braucht der Künstler oder das Publikum den Kunstkritiker überhaupt? Was halten die meisten Künstler, in diesem Falle Schrift-steller, von Kunst- bzw. Literaturkritikern?
3. Gibt es Gedichte, Erzählungen oder Romane, in denen Literaturkritiker positiv dargestellt werden?

Solche vorausgehenden Fragen und Diskussionen können eine Art „Rahmen“ zur Erfassung und Interpretation dieser Gedichte bilden, indem die Klassenteilnehmer sie kritisch betrachten (und dadurch selbst die Rolle eines „Kritikers“ spielen).
Nach dieser kurzen einleitenden Diskussion wird das Gedicht „Rezensent“ von einem der Studenten vorgelesen. Nach dem Vortrag können Fragen wie die folgenden gestellt und diskutiert werden:

1. Warum benutzt der Dichter oder die Dichterin das Bild des Essens, um den Rezensenten zu schildern? Warum benutzt er/sie hier das Wort „Fressen“ statt „Essen“? Was bedeutet der Ausdruck „pumpsatt gefressen“? Wie spricht der Gast zum Nachbarn über das Essen, das er gerade verzehrt hat?
2. Wie stellen Sie sich diesen Menschen als Kritiker vor? Zum Beispiel, was stellt das Essen dar?
3. Welche Rolle spielt der Teufel in diesem Gedicht? Wie drückt der Dichter seinen Zorn gegen den Rezensenten aus? Was bedeutet wohl der Ausruf „Der Tausendsakerment!“?
4. Was ist das Versmaß des Gedichts? Warum hat der Dichter diese Versform gewählt, um den Inhalt dieses Gedichts auszudrücken?

Diese und ähnliche Fragen führen die Studenten in eine Diskussion sowohl über die Form (zum Beispiel Metrik, Rhythmus und die vom Dichter benutzten Bilder), als auch über den Inhalt und schließlich über die Wechselbeziehung zwischen diesen beiden Aspekten der Literatur.

In diesem Gedicht, das der Dichter bewusst in „niedrigen“ Knittelversen (im Gegensatz etwa zu jambischen Fünfhebern) geschrieben hat, lebt der Kritiker buchstäblich von dem, was der

Dichter kreativ geschaffen hat und frisst davon, bis er übersättigt ist; trotzdem aber hat er darüber nur Negatives zu sagen. Die Suppe ist nicht „gewürzt“ genug, das heißt, das Literaturwerk ist zu langweilig. Der Braten ist noch nicht zum Essen bereit, und der Wein ist (für den Feinschmecker) nicht gut genug, weil man ihn bei der Einlagerung nicht lange genug hat altern lassen; das heißt, das Werk des Dichters ist noch nicht vollendet und deshalb nicht druckreif, aber trotzdem hat er es vorzeitig veröffentlichen lassen, ohne sich um den nötigen Reifeprozess und die nötigen Verbesserungen (wie etwa durch Entfernung der schwachen Stellen) zu kümmern. Das Wort „Sakerment“, eine Verballhornung von „Sakrament“, ist ein Ausruf des Unwillens. Hier steigert der Dichter den Grad seines Zorns gegen den Gast durch das Wort „tausend“, ein Wort, das auch Assoziationen mit dem Teufel, dem „Tausendkünstler“ hat. Beim Nachbarn „räsoniert“ der Gast über das Essen, d.h. er kritisiert, meckert und nörgelt, genau wie der Rezensent oder Kritiker an einem neu erschienenen Literaturwerk tadelnd herumkrittelt. Der Dichter betrachtet den Rezensenten als seinen Feind, der sein tiefempfundenes, geniales Werk nach spitzfindigen Regeln beurteilt und schließlich zerstört, statt es zu genießen und mit dem Dichter mitzufühlen. Aus der Sicht des Dichters ist das Grund genug, den Rezensenten zu hassen und ihn totschlagen zu wollen. Die Haltung des Dichters gegenüber dem Rezensenten kann zu ei-

ner Diskussion der Sturm und Drang-Bewegung und des Geniebegriffs in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts führen, und schließlich zu dem jungen Goethe, der dieses Gedicht 1773 während seiner Sturm und Drang-Zeit geschrieben hat.

Nach dieser Diskussion spiele ich den Studenten eine Vertonung des Gedichts vor, in der Lutz Görner den hilflosen Zorn und die Frustrierung des Dichters treffend wiedergibt. Diese Fassung findet man auf Görners CD „Goethe für Alle, erster Teil“:

[Tondatei 1]

In dem Gedicht „Abschied“ gibt es wieder einen Besucher oder „Gast“, der aber hier dem Dichter uneingeladen und ohne zu klopfen ins Haus stürzt, den „Schatten“ des Dichters betrachtet, und auf höchst krittelnde und unangenehme Weise seine Nase als „Auswuchs“ bezeichnet. Auch hier kann man mit gezielten Fragen den Einstieg in den Text erleichtern, z.B.:

1. Welche Wirkung hat das Wort „Unangeklopft“ (im Gegensatz zu Ausdrücken wie „ohne zu klopfen“) als erstes Wort des Gedichts?
2. Warum besieht und kritisiert der Rezensent den Schatten des Dichters statt den Körper, der den Schatten wirft? Diese Frage führt direkt zu einer Diskussion über den Unterschied zwischen einem Abbild der Realität, das der Rezensent hier krittelnd betrachtet, und der Realität selber. Der

Rezensent sieht nur den „Schatten“, ein Abbild der äußeren Form des Kunstwerks, nicht das Kunstwerk selber; bei seiner oberflächlichen Betrachtung sieht er nicht ein, dass das Kunstwerk das Ergebnis eines dynamischen, schöpferischen Prozesses darstellt.

3. Was sagt der Rezensent über die Nase des Dichters? Was ist ein „Auswuchs“? Wie reagiert der Dichter zunächst auf diese nörgelnde und höchst beleidigende Bemerkung? Schon hier zeigt der Dichter, im Gegensatz zur Wut des Erzählers im ersten Gedicht, seine Souveränität und seine totale Beherrschung der Situation. Trotz der Bemerkung des Rezensenten, betrachtet er seine Nase nicht als einen „Auswuchs“, sondern mit Selbstironie als eine „Weltsnase“, eine Nase von Weltbedeutung. (Hier kann man im Vorübergehen zum zweiten Teil des Gedichts den Studenten einige der deutschen Ausdrücke und Redensarten mit dem Wort „Nase“ beibringen, die hier im Gedicht relevant sind, zum Beispiel „eine Nase für etwas haben“, „eine feine (oder gute) Nase haben“ (d.h. einen durchdringenden Verstand oder Spürsinn haben), oder „auf die Nase fallen“, was am Ende dem Rezensenten tatsächlich geschieht.
4. Wie bezeichnet der Dichter in der zweiten Hälfte des Gedichts die kritisierenden Worte des Rezensenten? Die ersten zwei Zeilen, vor allem das Wort „verschiedenes“, zei-

gen, dass er sich für den leeren Inhalt der Worte überhaupt nicht interessiert, und sich gar nicht darum kümmert.

5. Warum benutzt der Erzähler das Wort „beichten“, um das zu beschreiben, was der Rezensent vom ihm erwartet? Hier werden die meisten Studenten ohne Schwierigkeit einsehen, dass die Worte des Dichters sarkastisch gemeint sind. Das Bild des Rezensenten als „Beichtvater“ des Dichters ist vollkommen lächerlich.

Während in dem Gedicht „Rezensent“ der Erzähler nur seinen Zorn ausdrückte, rächt er sich in dem Gedicht „Abschied“ an dem Rezensenten, indem er ihm oben an der Treppe einen „kleinen Tritt“ in den Hintern gibt („hinten aufs Gesäße“), so dass der uneingeladene Gast die Treppe hinunterpurzelt und voll auf die Nase stürzt. Zu diesem Gedicht gibt es eine hervorragende, lustige Vertonung von Hugo Wolf, der in seinem Lied die Komik des Textes auf geniale Weise musikalisch einfängt. Hier wird Wolfs Lied von Dietrich Fischer-Dieskau vorgetragen:

[Tondatei 2]

Nach der Lektüre beider Gedichte und dem Anhören der Vertonungen können die Studenten die zwei verschiedenen Behandlungen desselben Themas miteinander vergleichen, und sich die Frage stellen, warum das 1773 geschriebene Gedicht von Goethe einen viel aggressiveren Ton hat als das 1837 geschriebene

Gedicht von Eduard Mörike. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage kann zu einer Diskussion über das Verhältnis eines Dichters zu den literarischen und gesellschaftlichen Strömungen seiner Zeit führen.

Solche deutsche Gedichte und deren Vertonungen lassen sich mit Gewinn im Deutschunterricht anwenden und ge-nießen, und führen zu neuen Einsichten nicht nur über das Wesen der Sprache und der Literatur, sondern auch über Wechselbeziehungen zwischen Musik und Literatur und über die Interkonnektivität der Künste im Allgemeinen.

Bereich B

Kultur und Sprache

Sektion B5

Fremdsprachenlernen mit Kindern und Jugendlichen - Kunst, Musik, Film, Literatur

Sektionsleitung

Gabriele Kniffka (Deutschland)
Grammatiki Rizou (Deutschland)

Konkrete Poesie als lyrische Textform und ihr didaktisches Potenzial für den Fremdsprachenunterricht

Valentina Belogrudova, Russland, tinabel@mail.ru

Die Ursprünge der konkreten Poesie reichen bis in die 20er Jahre zurück: in die Traditionen der Konkreten Kunst, die Traditionen des französischen Symbolismus und des italienischen Futurismus. Der Begriff „Konkrete Poesie“ taucht Mitte der 1950-er Jahre auf und bezeichnet eine Richtung innerhalb der modernen Lyrik, die die phonetische, visuelle und akustische Dimension der Sprache als literarisches Mittel verwendet. Wörter, Buchstaben, Satzzeichen werden aus dem Zusammenhang der Sprache gelöst und treten dem Betrachter »konkret« gegenüber. Es handelt sich um eine stille, meditative Kunst, die sich auch als Gegenpol zur sprachlichen Reizüberflutung der täglichen Umwelt versteht. In Wikipedia findet man folgende Definition der Konkreten Poesie: Die konkrete Poesie (lat. *concretus* „dicht, fest - *die Dichtung*) bezeichnet in der Dichtung eine bestimmte Herangehensweise an die Sprache. Die Sprache dient dabei vordergründig nicht mehr der Beschreibung eines Sachverhalts oder einer Stimmung, sondern sie wird selbst zum Zweck des Gedichts.

Der Ausgangspunkt der Konkreten Poesie ist die Materialität der Sprache und poetische Experimente mit ihr: sie entdeckt phonetische, grammatische und semantische Konstellationen an Wör-

tern und Sätzen. Die "Konkrete Poesie" legt eine starke Betonung auf die Ausdrucksseite der Sprache, sie macht die Sprache akustisch und visuell konkret.

Als Vater der Konkreten Poesie wird Eugen Gomringer bezeichnet, der diesen Begriff in Anlehnung an die konkrete Malerei zum ersten Mal 1953 verwendet. Wie er selbst schreibt, soll diese Poesie *"nicht mehr außersprachliche Wirklichkeiten abbilden, sondern sie soll sich selbst sprachreflexiv zum Gegenstand machen, Sprache und Sprachelemente 'konkret' präsentieren und thematisieren. Darstellung, Darstellungsmittel und Dargestelltes werden somit identisch."*

Die Konkrete Poesie wurde sofort in der ganzen Welt sehr populär. Wie Max Bense bemerkt, trennt die konkrete Poesie nicht die Sprachen, sondern vereinigt, mischt sie. Es liegt also in ihrer linguistischen Intention, dass die konkrete Poesie zum ersten Mal eine echte internationale dichterische Bewegung hervorgerufen hat. In Südamerika und Nordamerika, in Deutschland, Frankreich, Italien, England, Portugal, Dänemark, Schweden, in der Schweiz, Österreich und in Japan gibt es heute konkrete Poesie, und bereits bekannte Autoren bedienen sich dieser experimentellen Schreibweise großen Stils.

Zentren der Konkreten Poesie sind:

- Brasilien (die Noigandres-Gruppe),
- Canada (Bill Bissett),

- USA (Emmett Williams, Robert Lax),
- die deutschsprachigen Länder (Ernst Jandl, Gerhard Rühm, Franz Mon, die Stuttgarter Gruppe um Max Bense, Helmut Heissenbüttel, Reinhard Döhl),
- Frankreich (Henri Chopin, Pierre Garnier, Bernard Heidsieck),
- Italien (Ugo Carrega),
- England (Bob Cobbing, Dom Sylvester Houédard) usw.

Die konkrete Dichtung balanciert auf der Grenze zwischen Text und Bild. Viele Kritiker der konkreten Poesie bezeichnen sie als "elementare", "materiale", "abstrakte", "absolute", "künstliche", "evidente Literatur" bzw. "Poesie". Auf den ersten Blick scheint sie kindisch und primitiv zu sein. Wenn man sich aber in den konkreten Text einliest, entdeckt man darin einen tiefen Sinn, der aber nicht sofort zu entnehmen ist.

Wie schreibt man ein konkretes Gedicht? Ein ganz einfaches Rezept gibt uns Franz Mon:

> „Du speicherst die Wörter im Mund auf, bis der Mund ganz voll ist. Dabei müssen die Wörter echt gut angefeuchtet werden, damit sie einander nicht kratzen“.
>
> man muss was tun
> muss man was tun
> was muss man tun
> tun muss man was

tun was man muss
was man tun muss
tun muss man was
was muss man tun

Versuchen Sie es, liebe Leser. Vielleicht schaffen Sie das?

Was sind also die wichtigsten Merkmale von Konkreter Poesie? Bei der Analyse der theoretischen Aufsätze der Autoren, die sich mit dieser Dichtform befassen, ist es gelungen folgende Merkmale heraus zu finden:

* Materialreduktion;
* konsequente Kleinschreibung;
* Vereinfachung der Sprache;
* gebrochene Syntax (unvollständige Sätze);
* veränderte Semantik;
* keine Anwendung von Satzzeichen;
* Verzicht auf die Versform.

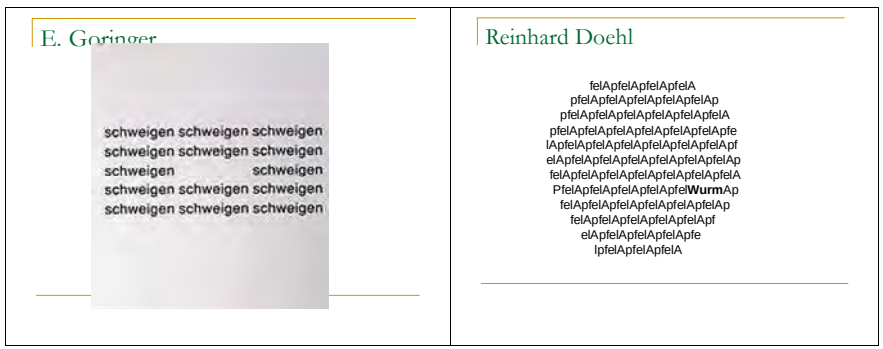
Dabei ist das wichtigste Prinzip der konkreten Poesie das Spiel mit dem Sprachmaterial: mit Wörtern, Buchstaben, Schrift, räumlicher Positionierung der Buchstaben und Wörter. Hier sehen Sie das visuelle Gedicht von E. Gomringer „Wind“.

W W
D I
N N N
I
W D W

Das visuelle Gedicht besteht nur aus einem Wort „Wind“, das in allen Richtungen geschrieben ist: in einer ausgewogenen Anzahl und in einer bestimmten typographischen Anordnung. Aber die Beschränkung in der Zahl der Wörter bedeutet keine Verarmung des Gedichtes, vielmehr wird durch die vereinfachte Darstellung der unendliche Reichtum in der Verteilung, Stellung, Anordnung sichtbar. Auch die typographische Anordnung des Gedichtes ist von großer Wichtigkeit.

Wie wunderbar malt der Autor das Bild mit Hilfe der Buchstaben! Die Positionierung der Buchstaben auf der Fläche lässt uns das konkrete Bild vorstellen: die Blätter (Buchstaben) werden vom stürmischen Wind getrieben, man spürt den Hauch des Windes und das Rascheln der Blätter.

Die verbreitesten Textsorten der Konkreten Poesie sind Konstellationen und Piktogramme. Hier sehen wir eine der berühmtesten Konstellationen von E. Gomringer „Schweigen und das Piktogramm von Reinhard Doel „Apfel“.



Die Konstellation besteht aus einem Wort „schweigen“, das 14-mal wiederholt wird, aber in der Mitte eine Lücke lässt und so das Schweigen versinnbildlicht. Das Schweigen, von dem hier vierzehnmal die Rede und einmal, emphatisch, nicht die Rede ist, soll weniger als Pause ins Ohr denn als Leerstelle ins Auge fallen.

Wesentliches Merkmal der Konstellation ist sowohl bei Buchstaben- wie auch bei Wort und Satzkonstellationen der Einbezug des Raumes als Zwischen- und Umgebungsraum, der einzelne Elemente nicht nur trennt, sondern auch verbindet und dabei Assoziationsmöglichkeiten schafft. Die Konstellation umfasst eine Gruppe von Worten, wie sie eine Gruppe von Sternen umfasst und zum Sternbild wird.

Piktogramme werden auch Textbilder oder Figurengedichte genannt. Sie visualisieren ein Wort oder einen Satz durch die vielfache Wiederholung des "Bauelementes", des Wortes. Oft ist in Piktogrammen ein zweites oder drittes Wort "versteckt", was beim Betrachter des Textes einen Aha-Effekt hervorruft und oft einen mehrdeutigen Sinn gewinnt.

Wie wir sehen, eignen sich konkrete Gedichte gut zur Entwicklung der Sprechfertigkeiten und Fähigkeiten, da sie formal sehr übersichtlich strukturiert sind, und sich daher als Vorlage zum Erstellen eines eigenen Gedichtes anbieten. Deshalb hat die Konkrete Poesie in die Kurs- und Lesebücher und auch in den

Deutschunterricht Einzug gefunden. Dabei deckt sie zahlreiche Ziele und Aufgaben ab. Der Umgang mit Konkreter Poesie

- entwickelt und fördert Sprachbereitschaft und Sprachfähigkeit der Lerner,
- regt ihre sprachliche Kreativität an,
- weckt Freude an der Textarbeit.

Da aber eine direkte Sinnentnahme aus dem konkreten Gedicht oft nicht möglich ist, verlangt der Umgang mit ihm vom Rezipienten Aktivität und Phantasie.

Die Praxis zeigt: wenn die Lerner sich mit dem konkreten Gedicht beschäftigen, kommen sie zu unterschiedlichen Interpretationsansätzen. Sie erkennen, dass es sehr unterschiedliche Möglichkeiten gibt, an ein Gedicht heranzugehen und dass es keine "richtige" oder "falsche" Interpretation geben kann. Es mag Interpretationen geben, die sich mit der Zeit durchsetzen und andere, die verworfen werden; aber keine, die "richtig" oder "falsch" ist.

Der sprachspielerische Charakter, der den Gedichten der Konkreten Poesie zugrunde liegt, kann die Lerner motivieren, selbst mit Worten und Sprache zu spielen.

Es ist aber wichtig, zuerst einmal die Form des konkreten Gedichtes zu betrachten und die Schüler/innen dazu anzuregen die "Formel" des Textes, seinen "Bauplan" herauszufinden. Nach

diesem Bauplan können die Lerner mit eigenen Wörtern experimentieren und so das Gedicht nachgestalten. Ein nächster Schritt kann der Entwurf eigener Baupläne und eigener Texte sein.

Bei der Betrachtung des konkreten Gedichtes kann der Lehrer die Lerner fragen:

- Was ist zu sehen?
- Was fällt auf?
- Was ist ungewöhnlich?
- Was soll durch den Text ausgesagt werden?
- Wie wirkt das Gedicht auf euch? u a.m.

Die eigenen konkreten Gedichte kann man mit Hilfe der Farbe strukturieren. Für nicht muttersprachliche Deutschlernende ist solche Arbeit sehr wichtig. Spielerisches Hantieren mit den Elementen der Sprache und den Beziehungen zwischen diesen Elementen trägt dazu bei, dass die Struktur des konkreten Textes besser verstanden wird.

Also sehen wir, dass bei der Arbeit mit der Konkreten Poesie das Hauptaugenmerk auf die produktive Arbeit der Lerner gelegt wird. Die konkreten Texte lassen die Phantasie der Lerner spielen, so dass ganz neue Texte entstehen, wo die Lerner ihre kreativen Fähigkeiten zum Ausdruck bringen können.

Viele konkrete Gedichte sind in der Regel nicht abgeschlossen, so dass sie den Lerner anregen, durch seine eigenen Gedanken diese Texte zu ergänzen, mit der Sprache zu spielen, mit dem Inhalt zu experimentieren, neue Texte zu produzieren.

So unabgeschlossen ist z.B. das Gedicht von E.Jandl „kleine auswahl'

orangen und
bananen und
äpfel und
birnen und
zitronen und
pampelmusen
und

Beim Schreiben eines Gedichts nach der Vorlage machen die Lerner die Erfahrung, dass auch mit wenigen Elementen viel ausgesagt und ausgedrückt werden kann. So müssen sie z.B. einen Höhepunkt nur durch Hinzufügen eines weiteren Wortes am Ende entwickeln.

Sprache als Material für dieses Gedicht stellt eine Unzahl verschiedener Objekte zur Verfügung, die sich bewegen, formen, reihen, zerlegen, miteinander verzahnen lassen. Es gibt eine große Auswahl an Varianten. Man kann aus einer kleinen Auswahl eine große machen, indem man die Vorlage durch andere

Wörter ergänzt: (Pflaumen, Melonen, Pfirsiche usw.). Man kann verschiedene Situationen vorschlagen: auf dem Markt, im Tante Emma Laden, im Supermarkt usw. Man kann den Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels erklären und Einzahl und Mehrzahl üben.

Das Gedicht ist eine gute Vorlage für die Aktualisierung der bekannten Lexik und für die Bereicherung des Wortschatzes. Hier sehen wir die Gedichte der Lerner „große familie“ und „langweilige stunde“, die nach Vorlage des Gedichtes von E. Jandl verfasst wurden:

• grosse familie vater und mutter und schwester und bruder und opa und oma und	• langweilige stunde sitzen und zuhören und lesen und analysieren und übersetzen und schreiben und

Die Arbeitsverfahren mit konkreten Texten sind vielseitig und mannigfaltig. Beim Umgang mit visuellen Gedichten geht es vor allem um das Spiel mit der räumlichen Dimension der Schrift und der räumlichen Positionierung der Buchstaben und Wörter.

Die Lerner können z. B. den visuellen Text in verschiedenen Schriftgrößen schreiben und dabei die Farbe einbeziehen. Sie können auch das Gedicht illustrieren, selbst malen oder ein passendes Bild finden. Bei akustischen konkreten Texten geht es vor allem um das Spiel mit Bedeutungen. Nachdem die Lerner sich mit dem Text vertraut gemacht haben, kann das Gedicht mit Perspektivwechsel mehrmals gelesen werden: leise oder laut, traurig oder lustig, schnell oder langsam. Solches künstlerische Spiel mit dem konkreten Text verhilft dazu, dass die nötige Information in das Langzeitgedächtnis transportiert wird. Wichtig ist aber, dass die Lerner zuerst den konkreten Text aufmerksam betrachten, seine Art bestimmen und seine formelle Struktur analysieren. Erst danach können die Lerner das Gedicht vortragen, es interpretieren, dramatisieren und eigene Gedichte schreiben.

Wie erfolgt der Prozess der Entstehung der eigenen Gedichte im Genre der Konkreten Poesie? Zuerst wählen die Studenten aus der Sammlung der authentischen Konkreten Poesie die Gedichte, die ihnen besonders gut gefallen haben. Dann erforschen sie die Baupläne dieser Texte, wählen eine Themeneinheit und erst danach schreiben sie ihre eigenen Texte. Nachdem der Zyklus vollendet ist, fertigen die Studenten eine POWER-POINT Präsentation an oder schreiben die Gedichte

ins Gedichtsalbum. Hier sehen wir einige Beispiele aus der Themeneinheit „Reisen bildet“ der Studentin N.

G *U* *Z* *Abfahren* *Abfahren* ***Zug** Abfahren fahren ankommen treffen* ***Zug** Abfahren fahren ankommen treffen* ***Zug** Abfahren fahren ankommen treffen* ***Zug*** ***Zug***	fahren und erfahren fahren fahren fahren fahren fahren fahren fahren fahren fahren fahren fahren fahren fahren fahren fahren erfahren
denke koffer sachen koffer	Fast wie bei E.Jandl nur das nötigste zahnbürste und zahnpasta und kleider und schuhe und geschenke und
am bahnhof bahnhof züge gleise leute getümmel	man muss reisen wohin reisen reisen muss man mit wem reisen muss man reisen wozu reisen reisen muss man wohin reisen muss man mit wem reisen muss man wozu

reisen reisen reisen reisen reisen reisen reisen reisen reisen reisen reisen reisen reisen reisen reisen reisen	der innere monolog reisekarte zeig mir den weg bring mich nach deutschland zeig mir dieses land bring mir neues wissen reisekartre öffne mir neue welt

Die Impulse der konkreten Poesie sind unübersehbar auf jüngste Formen der Lyrik. So greifen viele Autoren der "Alltagslyrik" und "Neuen Sensibilität" auf Techniken und Verfahren der konkreten Poesie zurück und es entstehen solche Formen wie Sinquene, Diamond, Rondelle u.a.m.

Ein Rondelle enthält Wiederholungen – wie ein Rondo in der Musik. So steht in der 2., 4. und 7. Zeile immer der gleiche Satz. Insgesamt besteht das Gedicht aus 8 Zeilen. Die Überschrift gibt das Thema des Gedichtes an.

Das Sinquene besteht aus 5 Zeilen, die in festgelegter Folge verteilt werden. Für jede Zeile wird eine Anforderung formuliert, die je nach didaktischer Vorgabe variiert werden kann:

- Erste Zeile: 1 Wort (ein Gedanke, ein Gegenstand, eine Person o.ä.)
- Zweite Zeile: 2 Wörter (wie ist das Wort aus Zeile 1)
- Dritte Zeile: 3 Wörter (was macht das Wort aus Zeile 1)
- Vierte Zeile: 4 Wörter (Ein Satz: was meinst du?)
- Fünfte Zeile: 1 Wort (Fazit: was kommt dabei heraus)

Der Diamant (Diamond) ist ein Gedicht aus 7 Zeilen.

1. Zeile – ein Wort –ein Nomen, der das Thema angibt
2. Zeile – zwei – drei Wörter – Adjektive, die den Nomen charakterisieren
3. Zeile – drei – vier Wörter – Nomen oder Verben, die den Gedanken in der ersten Zeile entwickeln
4. Zeile ist ein Satz, der Rollen von 2 Subjekten (in der ersten und der siebenten Zeilen) verbindet.
5. Zeile – wieder drei-vier Nomen, die den Gedanken in der letzten Zeile verstärken
6. Zeile – zwei-drei Adjektive, die die inneren Gedanken wiedergeben
7. Zeile – ein Nomen ein Antonym (selten ein Synonym zum Nomen in der ersten Zeile).

Um das oben Gesagte zu veranschaulichen, schlagen wir Ihnen vor, die Power Point Präsentation „Beruf und Karriere“ zu sehen. Also sehen wir, dass die Arbeit mit konkreten Texten zur Entwicklung der Sprechfertigkeit und der Kreativität der Lerner führt. Kurze, formal einfache konkrete Texte verhelfen den Lernern zu vergnüglichen Erfolgserlebnissen. Mit ihrem geringen Vokabular können sie sich bereits in der Anfangsphase in der deutschen Sprache ausdrücken und kommunizieren. Ein gemeinsames Plus der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz am Beispiel der konkreten Poesie besteht auch darin, dass es im ästhetischen Medium gelernt wird, was die Lerner auf mehreren Ebenen gleichzeitig involviert. Es werden Intellekt, Emotionalität, Empathie und Kreativität aktiviert, zu denen auch Ausdruck der Sprache, Stimme, Rhythmus ein-gesetzt werden.

Literaturverzeichnis

Bense, Max: Notiz über konkrete Poesie, in: ders.: Die Realität der Literatur. Autoren und ihre Texte. Köln 1971 (pocket 26), S. 97f.

Döhl, Reinhard: Konkrete Literatur, in: Die deutsche Literatur der Gegenwart. Aspekte und Tendenzen. Hrsg. von Manfred Durzak. Stuttgart: Reclam 1971, S. 257-284.

Doehl, R. Konkrete Literatur. In: Die deutsche Literatur der Gegenwart. Stuttgart: Reclam1976. S. 257-289.

Garbe, Burckhard: Experimentelle Texte im Sprachunterricht. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1976 /Fach: Deutsch. Schriften für Deutschlehrer/

Gomringer, Eugen: vom vers zur konstellation. In: konkrete poesie. Hg. v. Eugen Gomringer. Stuttgart: Reclam 1972 (= universal-biliothek nr. 9350)

Jandl, E. Augenspiel / E. Jandl. Berlin: Volk und Welt, 1988.

Hartung, Harald: Experimentelle Literatur und konkrete Poesie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1975

Heißenbüttel, Helmut: Text oder Gedicht? Theoretische und praktische Betrachtungen, in: Neue Zürcher Zeitung, 23. / 24.6.1979, Nr. 143, S. 67

Hohmann, Klaus: Einführung in eine neue Literatur des Sprachexperiments, in: Klaus Hohmann (Hg.): Experimentelle Prosa. Eine neue Literatur des Sprachexperiments. Texte (...). Paderborn 1974, S. 65-179

Kopfermann, Thomas (Hg.): Theoretische Positionen zur Konkreten Poesie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1974 Konkrete Poesie /Lexikonartikel/, in: Literatur Lexikon. Hrsg. v. Walther Killy, Bd. 13. München: Bertelsmann Verlag 1992.

Krechel, Rüdiger: Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Heidelberg : Groos 1983 (=Sammlung Groos 17)

Krusche, Dietrich; Krechel, Rüdiger: Anspiel : konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nations 1984

Marenbach, Dieter: Sprachspiele und Sprachreflexion. In: Sprachbetrachtung und Kommunikationsanalyse: Beispiele für den Deutschunterricht. Hg. v. Otto Schober. Königsstein: Scriptor 1980

Mon, Franz: Concrete Poetry (translated by Gilbert E. Kennedy and Emma Kafalenos), in: Stereo Headphones. Kersey, near Ipswich, Suffolk 1976, No. 7, Spring 1976, S. 46-48 (aus: Franz Mon: Texte über Texte. Darmstadt und Neuwied 1970)

Literatur zum Anfassen: Vorschläge zu einem produktiven Umgang mit Literatur / von Christoph Werr. – 1. Aufl., - München [i.e. Ismaning]: Hueber, 1987. – 120S.

Rieser, Hannes: Die Semantik der Fläche. Zur Ortsbestimmung der konkreten Dichtung aus der Perspektive der Literaturkritik, in: Literatur und Kritik. Salzburg 1971, Jg. 6, H. 53 (April), S. 159-166.

Schmidt, Siegfried J.: Konkrete Poesie. Ergebnisse und Perspektiven, in: Wort und Wahrheit. Freiburg/Breisgau 1969, Jg. 24, S. 324-335.

IDT JENA - WEIMAR 2009

Sektion B5: Deutsch lernen mit Rhythmus



Integrierte Ausspracheschulung auf der Basis des immanenten Sprechrhythmus'

Andreas Fischer, Fachberater DaF, www.phonetik-atelier.de

Sprache ist Klang

Am Anfang war das Hören und Reden, nicht Schreiben und Grammatik. Die Phonetik ist das Eingangstor zur Fremdsprache. Wer fragt: *Wie heißt das auf Deutsch?* meint damit *Wie klingt das auf Deutsch?*

Klang und Intonation sind schriftlich kaum zu vermitteln. Und doch hat jedes Wort, jeder Satz seinen immanenten Rhythmus. Man kann sich darauf verlassen. Wenn man den Rhythmus hat, hat man fast schon den ganzen Satz. Er geht einem nicht mehr aus dem Ohr.

Für den Sprachunterricht ist es das Optimum, wenn etwas klanglich und semantisch richtig Gelerntes nicht mehr aus dem Ohr geht. Aber wehe, es ist etwas Falsches im Ohr! Das lässt sich nur schwer korrigieren.



Eine Antwort auf die Einladung:
„Male ein Bild darüber, was dir am Deutschunterricht gefallen hat." (Frankreich, Schülerin, 10 Jahre)
Der Schülerin geht das, was sie am Tag gelernt hat, abends beim Einschlafen nicht aus dem Ohr.

Die weit verbreiteten, doch wenig geliebten und wenig nachhaltigen phonetischen Einzelübungen sind zwar von Fall zu Fall unumgänglich, doch **„Phonetik ist kein 'Extra', kein Schnörkel, Phonetik ist immer präsent, beim Hören, beim Sprechen und auch beim Lesen und Schreiben"**.[69] (Dieling/ Hirschfeld)

Integrierte Ausspracheschulung wird zum „Wasserzeichen" des DaF-Unterrichts; Wasserzeichen im Sinne von „Gütesiegel". Wie bei einem Qualitätspapier erst bei näherem Hinsehen das eingearbeitete (immanente) Wasserzeichen seine Herkunft verrät sowie Stil und Geschmack vermittelt, so ist es in übertragenem Sinne auch mit der deutschen Sprache: Eine Sprache unter vielen, deren Webmuster sich erst bei näherem Hinhören erschließt. Hat man es einmal verstanden, ist es aus der Menge der anderen sofort zu erkennen.

Sprache ist zunächst Klang und als Lehrer habe ich deshalb darauf zu achten, dass der Lernende den Klang – unverstellt durch muttersprachliche Hörgewohnheiten – wahrnimmt und wiedergibt. Fremdsprachenunterricht schult also **zunächst die Basisfertigkeiten Hören (phonematisch und intonematisch) und (Nach-) Sprechen (Artikulieren und Intonieren)**. Musikalische Elemente lassen sich für dieses Ziel systematisch und mit signifikantem Erfolg einsetzen.

[69] Dieling / Hirschfeld „Phonetik lehren und lernen", Fernstudieneinheit, Langenscheidt-Verlag München 2000, S. 64

Dazu muss sich der Lehrende darüber im Klaren sein, dass ein junger Lerner **deutlich stärkere Signale** braucht als ein Erwachsener, wenn er neue klangliche oder semantische Informationen wahrnehmen und verstehen soll. Physikalisch ausgedrückt:

Ein Erwachsener versteht ein neues Wort richtig, wenn es 9 Dezibel lauter gesprochen wird als der Geräuschpegel der Umgebung. Ein Kind der Primarstufe benötigt dafür einen Lautheitsunterschied von 15 – 18 Dezibel [70].

Bei Friedrich Nietzsche schon lesen wir: [71]

> *„Das Verständlichste an der Sprache ist nicht das Wort selber, sondern Ton, Stärke, Modulation, Tempo, mit denen eine Reihe von Worten gesprochen wird - kurz, die Musik hinter den Worten, die Leidenschaft hinter dieser Musik, die Person hinter dieser Leidenschaft: Alles das also, was nicht geschrieben werden kann."*

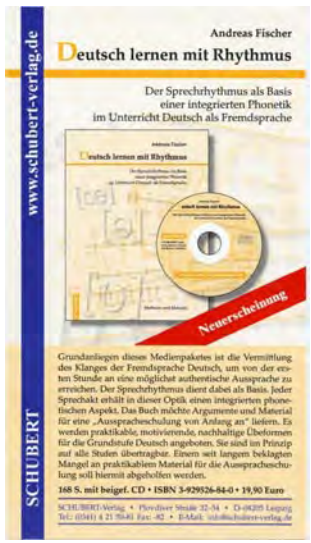
Der Lehrer gibt die Sprache also nicht nur lexikalisch und syntaktisch, sondern vor allem klanglich richtig vor. Wenn er das **bewusst** tut, mit der gehörigen dynamischen Differenzierung, wird er erleben, wie sich durch richtige Intonation die richtige Artikulation bei den Schülern weitgehend von selbst einstellt. Einzelübungen werden so fast überflüssig. Unter „klanglich richtig" wird hier mehr verstanden als standardgemäß, korrekt, neutral.

[70] nach Gerhart Tiesler, Ingenieur für medizinische Messtechnik an der Universität Bremen, in der Radiosendung „Lärmen oder lernen? Akustik im Klassenzimmer" des Südwestrundfunk vom 2.10.2004

[71] Friedrich Nietzsche, Nachgelassene Fragmente Sommer-Herbst 1883, S. 89

„Klanglich richtig" impliziert auch: **situationsgerecht, emotional gefärbt**. Die klangliche Norm hat – je nach Situation – eine „enorme" Bandbreite. Sie kann auch im Unterricht vom Flüstern bis zum Schreien ausgekostet werden – situationsgerecht, versteht sich, wie auf dem Schulhof oder wie zu Hause. Ein und derselbe Satz kann – unterschiedlich gesprochen – die Situation verändern: flüsternd, fragend, feststellend, drohend, beruhigend; z.B.: „Das habe ich nicht gesagt". Das Prinzip lässt sich auf alle Stufen übertragen!

Der kleine Workshop sollte dieses methodische Vorgehen anhand von praktischen Beispielen aus meinem Buch „Deutsch lernen mit Rhythmus" demonstrieren:



www.phonetik-atelier.de

Vorstellung des Buches mit ausführlichen Beispielen in: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht Heft 12-2, 2007
http://www.phonetik-atelier.de/files/werkstattbuch_fischer.pdf

Der Einsatz von Kunst in der Lehrerfortbildung

Carola Heine, Gymnasium Hittfeld, Seevetal
ch@intensivkurs-daf.de

I. Vorbemerkungen

Für die Arbeit mit Kunst im DaF-Unterricht gibt es viele Anregungen und Veröffentlichungen, die man unter dem Stichwort Fotos, Bilder und Kunst in DaF findet. Eine Literaturauswahl findet sich am Ende des Beitrags. Hier werden unterrichtspraktische Ideen vorgestellt, die sich zum einen sehr gut für den Einsatz und die Diskussion in der Lehrerfortbildung eignen und zum anderen auch direkt im Unterricht eingesetzt werden können. Ich beschränke mich auf die praktische Darstellung; die Ableitung von Lernzielen, die Einbindung in den unterrichtlichen Kontext und die Auswahl bzw. Anpassung für unterschiedliche Alters- und Niveaustufen ergeben sich für Praktiker von selbst.

Leitend bei dieser Zusammenstellung sind die Kriterien Lernerorientierung und Aktivierung sowie die Verschränkung der Fertigkeiten und Sprachsysteme. Für die Durchführung sind weder ein großer Materialaufwand noch besondere kunsttheoretische Vorkenntnisse nötig.

II. Unterrichtssequenzen zum Thema Kunst

1. **Einstimmen auf das Thema**

Eigene Erfahrungen und Vorkenntnisse zum Umgang mit moderner Kunst werden aufgerufen und ausgetauscht. Als Methoden bieten sich dafür ein zweiminütiges „Kugellager“ an, wobei die Thesen je zwei Minuten von zwei Gesprächspartnern besprochen werden. Dann wechseln die Partner und eine andere These wird besprochen. Alternativ können die Aussagen auf Postkarten geklebt werden, diese im Raum verteilt, bei einem „Klassenspaziergang“ aufgehoben werden und dann besprochen werden. (s. Anlage 1 und zu den Methoden Brüning/Saum)

2. Kunstpostkarten als Sprech- und Schreibanlass

Hier werden verschiedene Aktivitäten und Fertigkeiten kombiniert. Es bietet sich an, eine Reihe von Karten zu einem Thema einzusetzen, z.B. Frauenportraits, Landschaften etc. die sich gut beschreiben und wieder erkennen lassen.

1. Je zwei Partner sitzen Rücken an Rücken, einer hat eine Kunstpostkarte und beschreibt sie seinem Partner, der sie nicht sehen kann.
2. Es wird eine „Ausstellung“ auf dem Boden oder einem großen Tisch angelegt und der „hörende“ Partner muss „seine“ Postkarte wieder finden.

3. Er kommentiert die Karte und / oder die Beschreibung und ob ihm die Aufgabe leicht oder schwer gefallen ist.
4. Aus einer „Fühlkiste“ mit verschiedenen Gegenständen wird einer gezogen und in Verbindung mit der Karte gebracht. Es wird eine Geschichte, eine Situation o.ä. dazu erfunden.
5. Diese Geschichte kann verschriftlicht werden (als Hausaufgabe).

3. Dialog berühmter Persönlichkeiten

1. Es werden nacheinander Abbildungen zweier berühmter Persönlichkeiten auf OHP aufgedeckt. Die Lerner geben dazu ihre Vorkenntnisse und Assoziationen. (s. Anlage 2)
2. Die Lehrkraft kann Hintergründe und Fakten ergänzen oder Wortschatzarbeit anleiten.
3. Die Lerner schreiben einen Dialog der beiden Personen, die sich treffen. Situation, Gesprächsthema, Umfang und Stil können frei oder gelenkt sein.
4. Der Dialog wird im Plenum vorgetragen, vorgespielt und ggf. ausgewertet.

4. Jeder ist ein Künstler: Foto ergänzen

1. Das Foto wird zur Hälfte auf OHP gezeigt und im Plenum besprochen: Wer ist die Frau? Wie alt ist sie? Was könnte auf der 2. Hälfte sein? etc.

2. Jeder bekommt eine Kopie mit dem halben Foto und den Auftrag es „zu Ende“ zu zeichnen, die 2. Hälfte zu füllen.(s. Anlage 3.1)
3. Es kann dann eine Geschichte oder ein Text dazu verfasst und vorgelesen / verglichen werden.
4. Das komplette Originalfoto wird gezeigt und besprochen: Wer ist das? Wie war das Leben der beiden? Warum gibt es dieses Foto in der Zeitung?
5. Der Zeitungstext „Das älteste Ehepaar der Welt“ wird als Text bearbeitet (Inhalte erschließen, Wortschatzarbeit, Gespräch zum Thema Ehejubiläen, s. Anlage 3.2).
6. Alternativ können Elfchen zu dem Foto geschrieben werden.

5. Farben und Emotionen als Anlass für Gespräche und Wortschatzarbeit

1. Gefühle und Farben interkulturell: Welche Farben beschreiben / passen zu den folgenden Emotionen? (s. Anlage 4) Assoziationen werden genannt und in gemischtnationalen Gruppen verglichen bzw. mit der deutschen möglichen Benennung verglichen. Wichtig: hier gibt es nicht überall eindeutige Lösungen. Es handelt sich vielmehr um einen Gesprächsanlass für die Belegung / Konnotationen von Gefühlswörtern, die kulturell unter-schiedlich sein können.

2. Als Weiterführung wird die Übung „Ergänzen Sie die passenden Farben“ (Tangram 1B, S. 132) zur „Bedeutung“ von Farben eingesetzt.
3. Das Lied „Grün, grün, grün sind alle meine Kleider“ wird eingeübt. (z.B. Eurolingua, 1, Kursbuch, S. 11) Eine weitere Strophe wird verfasst und (musikalisch) vorgetragen.
4. Redewendungen zu Farben und ihre Erläuterungen werden als Puzzle in Gruppen gegeben. Anschließend können zu (einigen) Redemitteln Kontexte für die sprach-liche Anwendung gefunden und aufgeschrieben werden.

III. Literaturhinweise

Kunst im Unterricht:

Fremdsprache Deutsch 17 / 1997: Kunst und Musik im Deutschunterricht

Wicke, Rainer-E.: Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung. München 2000.

Huber, Gabriele: Mit Bildender Kunst Deutsch lernen? Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 10 (3), 10 pp. 2005 Abrufbar unter http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Huber1.htm

Arbeitsformen und Methodentraining:

Brüning, Ludger / Tobias Saum: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen 2008.

Weidenmann, Bernd: Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare. 2. Auflage, Weinheim und Basel 2006.

Poetry in Motion – Schreiben in Bewegung

Kirsten Schindler & Alexandra Lavinia Zepter, Köln

„Bitte stehen Sie alle zuerst einmal auf. Stehen Sie mit beiden Füßen fest auf dem Boden, richten Sie sich gerade auf und stehen Sie einfach nur. Horchen Sie in sich hinein: Wo sind Ihre Füße? Ihr Solarplexus? Der höchste Punkt auf Ihrem Kopf? – Beginnen Sie nun, langsam Ihre Arme und Beine zu bewegen. Schütteln Sie alles aus. Recken und strecken Sie sich. Ziehen Sie Ihre Fingerspitzen in Richtung Decke. Und schütteln Sie erneut alles aus. – Gut. Wir machen jetzt Musik an und Sie gehen im Rhythmus der Musik durch den Raum. Und dann erproben wir, unseren Gang entlang unter-schiedlicher Bewegungsqualitäten zu variieren: Machen Sie z. B. zunächst kleine Schritte – so klein wie möglich. Und jetzt große Schritte – so groß wie möglich. Nun eine andere Dimension: Gehen Sie, so langsam Sie können. Und dann so schnell Sie können (ohne ins Rennen zu fallen). Anschließend kombinieren wir die beiden Dimensionen: Probieren Sie kleine schnelle Schritte. Kleine langsame Schritte. Große langsame Schritte. Große schnelle Schritte. – Und jetzt, wie, meinen Sie, geht eine alte Dame? Probieren Sie das direkt einmal aus. Oder ein Rapper? Tänzeln Sie herum wie ein 100-Meter-Läufer vor dem Start. – Und nun sind Sie am Zuge: Rufen Sie sich gegenseitig verschiedene Gangarten zu und setzen Sie diese um (z. B. watscheln, schlurfen, hüpfen, schlendern).“

Mit solchen oder ähnlichen Aufwärmübungen beginnen wir unsere Seminare zum „Kreativen Schreiben und Tanztheater“, die wir seit dem WS 2008/09 an der Universität zu Köln durchführen und mit denen wir ein neuartiges Konzept der Verzahnung körperlich-ästhetischer und sprachlich-intellektueller Erfahrungen erproben und evaluieren. Die Aufwärmübungen verfolgen eine doppelte Zielsetzung: Sie dienen zum einen dazu, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Lehramtsstudierende im Fach Deutsch) ihren Körper im Seminar von Beginn an als präsent, aktiv und relevant wahrnehmen; eine gerade im Kontext geisteswissenschaftlicher Studiengänge für gewöhnlich unbekannte Erfahrung. Darüber hinaus erwachsen aus den Aufwärmübungen erste Bewegungs- und Benennungsübungen – so etwa die Unterscheidung unterschiedlicher Bewegungsqualitäten, die Erkundung von Bewegungsmöglichkeiten, das Spiel mit Bewegungsverben, die Erprobung eigener Bewegungsinterpretationen –, die für den weiteren Seminarverlauf von Bedeutung sind: Theoretisch reflektiert und praktisch-physisch erprobt wird hier Sprachunterricht im Kontext ästhetischer Bildung, genauer die Verbindung von kreativem Schreiben und tanztheatralem Gestalten, wobei Letzteres zum Impulsgeber wird für Ersteres und umgekehrt.

Der theoretische Hintergrund des Seminarkonzepts wird in einem ersten Kapitel vorgestellt. An einem Beispiel wollen wir im zweiten Kapitel unseren spezifischen Ansatz der direkten Verzahnung körperlicher und geistiger Arbeit veranschaulichen. Das Konzept soll daraus abgeleitet in einem dritten Kapitel konkretisiert werden. Ergebnisse der Seminararbeit – kreative Texte und Bewegungsinterpretationen – werden wir in einem vierten Kapitel präsentieren und mit Blick auf die Lernerfahrungen der Studierenden diskutieren. Das fünfte Kapitel dient der Diskussion des Konzepts mit Blick auf neue Strukturen im Lehramtsstudium (B.A./M.A.).

1. Körperliche und geistige Arbeit im gleichwertigen Dialog: der Ausgangspunkt

Der Ansatz, Sprech- und Schreibarbeit in einen ästhetischen Kontext zu setzen und mit Bewegung bzw. Tanztheater zu vernetzen, reagiert auf zwei aktuelle Entwicklungen: zum einen die Zunahme der Bedeutung, die kreatives Schreiben in und für die Schreibausbildung an der Schule spielt (u. a. Spinner 1993; Böttcher 1999; Lösener & Ludwig 2007); zum anderen die (Wieder-)Entdeckung, das mentale Entwicklungen durch körperliches Lernen – *Lernen in Bewegung* – angestoßen und potenziert werden können (u. a. Feldenkrais 2004; Milz & Varga von Kipéd 1998, Sieben 2007; Storch, Cantieni, Hüther & Tschacher 2006; Zimmer 2009) und dass es in diesem Sinne gilt, Schülerinnen und Schüler in ihrer Ganzheit wahrzunehmen und zu fördern (vgl. u. a. bereits Jacoby 1987, Montessori 1988, Steiner 2003). Dabei gehen wir von der Ausgangsthese aus, dass das Potenzial kreativer Schreib- und Tanztheaterarbeit in der Schule nur dann zu seiner vollen Wirkung gebracht werden kann, wenn (Deutsch-)Lehrerinnen und Lehrer, die doch ebendiese Potenzialentfaltung anleiten sollen, zuvörderst selbst kreativ-ästhetische Erfahrungen gewonnen haben. In unserem Verständnis wirken (Deutsch-)Lehrerinnen und Lehrer im besten Sinne als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die während ihres Studiums über die theoretische Bildung hinaus eigene kreativ-ästhetische Erfahrung machen und sich derart für spätere entsprechende Projekte im Deutschunterricht öffnen.

In der Basis verortet ist das Konzept in einem theoretischen Rahmen, in dem Körper und Geist beide und zwar *gleichwertig* Relevanz haben und zusammen eine Ganzheit bilden, in welcher der Körper für den Geist im Sinne eines ‚embodied mind' essenziell ist (u. a. Gallagher 2005; Johnson 2007; Lakoff & Johnson 1999). Dabei gehen wir von zwei Prämissen aus: erstens, dass der Körper Einfluss auf den Geist nimmt, ebenso wie umgekehrt der Geist auf den Körper (u. a. Storch, Cantieni, Hüther & Tschacher 2006); und insbesondere zwei-

tens, dass in Sprachproduktion wie -rezeption (also beim Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen) Geist und Körper gleichermaßen involviert sind (u. a. McNeill 2000; McNeill 2005; Perl 2004; Wygotski 1964; Zepter 2009).

Nicht immer wird uns der Körper bei der Geistesarbeit bewusst, meist erst, wenn wir gewisse Manipulationen vornehmen. So bewegen wir zum Beispiel beim (Hand-)Schreiben allein über 50 Muskeln und verharren in der Regel in einer gewissen Schreibhaltung – sitzend. Was ist, wenn wir diese Haltung verändern und beispielsweise einmal im Stehen, im Gehen oder im Liegen schreiben? Oder wenn wir die Schreibhand oder die Schreibrichtung (von rechts nach links, von unten nach oben) ändern? Wirkt sich diese Veränderung auf unser Schreiben aus und in welcher Weise tut sie das? Was ist, wenn wir die Schreibmaterialien modifizieren, das Schreiben schwerer und ungelenker (z. B. mit Kreide) und damit auch langsamer machen? Und wie wirken gesprochene Texte, wenn wir sie einmal leise, einmal laut, einmal langsam, einmal schnell, mit übertriebener Gestik oder ganz ohne Gestik präsentieren? Welcher Eindruck entsteht, wenn wir einen Text zunächst alleine, dann zu zweit oder zu mehreren vortragen?



Schreiben in Bewegung (hier dem Gehen)

Gilt die Prämisse der engen Wechselwirkung von Körper und Geist, und gilt sie auch und gerade bei Sprachproduktion und –rezeption, so ergibt sich in unmittelbarer Folge der Schluss, dass Geist *und* Körper konstitutive Momente didaktischer Unterrichtskonzepte sein sollten. Dabei scheint uns gerade *nicht* eine Abwechslung, ein Nacheinander von ‚herausfordernder' Geistesarbeit und ‚entspannender' Körperarbeit der Schlüssel, sondern im Gegenteil ein ‚ganzheitlicher' Sprachunterricht, der den Umgang mit Sprache, das Schreiben- und Sprechenlernen sowie die Erweiterung entsprechender Kompetenzen in den Kontext ästhetischer Bildung setzt. Unser Konzept propagiert die direkte Verzahnung: Bewegung, tanztheatrale Improvisation und Gestaltung geben Impulse für Sprechen und Schreiben. Sprechen und Schreiben geben wiederum Impulse für Bewegung.

Man beachte in diesem Zusammenhang, dass Begriffe wie *ästhetische Bildung*, *Improvisation* und *Tanztheater* hier nicht

in einem ‚Laien' ausschließenden, auf Profession begrenzenden Sinne zu verstehen sind. Im Vordergrund steht nicht die Vermittlung von fixierten Formen, von (Tanz- bzw. Schreib-)Techniken, im Fokus stehen vielmehr das Entdecken, Erweitern und Nutzbarmachen der eigenen kreativen Möglichkeiten im Umgang mit Sprache und Körper. Wie das Eingangsbeispiel der Aufwärmübungen und folgende Beispiele zu ‚bewegten' Sprach- und Schreibübungen zeigen mögen, lassen sich bereits mit sehr einfachen Mitteln entsprechende Impulse setzen – dies gilt für alle Lerner, unabhängig von ihren jeweiligen Vorkenntnissen oder Dispositionen. Auch können gerade Fremd- und Zweitsprachenlernende bzw. entsprechend heterogene Deutschklassen von der intendierten Herangehensweise profitieren.

2. Verzahnung von Tanztheater und kreativem Schreiben: ein Beispiel

Wie kann die Verzahnung von Elementen tanztheatraler Darstellung und kreativer Schreibarbeit im Konkreten aussehen? Ein Beispiel aus dem ersten Seminardurchlauf (WS 2008/2009) mag dies veranschaulichen. Das Seminar richtete sich an Deutsch-Studierende im Lehramt (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Sonderpädagogik) und wurde für das Aufbaumodul (Hauptstudium) Fachdidaktik als viertägiges Blockseminar angeboten. Zusätzlich zu den vier Seminartagen gab es eine Generalprobe sowie eine Aufführung. Im Übrigen stellten sich als Kooperationspartner der Museumsdienst Köln und das Wallraf-Richartz-Museum in Köln zur Verfügung. In Letzterem fand (im Rahmen des Jahres der Astronomie) bis August 2009 eine Sonderausstellung zum Thema „Mond" statt. Wir griffen dies auf und „Mond" wurde entsprechend zum inhaltlichen Aufhänger des Seminars; das heißt, alle von den Studierenden selbst produzierten Texte und tanztheatralen Textgestaltungen spiegeln individuelle Interpretationen zu diversen „Mond"-Thematiken. Dank der Kooperation konnte die aus der Seminararbeit final hervorgegangene Choreografie von den Studierenden im Mai 2009 auf der Bühne des Wallraf-Richartz-Museums präsentiert werden.

Das folgende Beispiel, in dem Tanztheater zum Impulsgeber für kreatives Schreiben wird und kreatives Schreiben wiederum in tanztheatrale Darstellung mündet, lässt sich unaufwändig in verschiedenen Kontexten umsetzen. Die gemeinsame Seminararbeit startet mit einer Gruppenarbeit:[1] Das Seminar, insgesamt zwölf Studierende, wird in zwei Gruppen geteilt. Jede Gruppe erhält ein Gedicht („An den Mond" von

[1] Als Anregung für dieses Vorgehen diente uns eine der 66 Schreibnächte von Ramona Jakob und Katrin Girgensohn aus ihrem gleichnamigen Buch (2001: 139ff.). Während die Autorinnen den Fokus allerdings stärker auf Elemente der Scharade und des Spiels richten, ging es uns um die Entwicklung eigener Bewegungsinterpretationen.

Johann Wolfgang Goethe sowie „Der Mond ist aufgegangen“ von Matthias Claudius), das es zu rezipieren, zu interpretieren und für das es eine Bewegungsinterpretation zu erarbeiten gilt. Dabei werden keinerlei Vorgaben gegeben. Körpereinsatz, Einsatz der Stimme, Requisiten – von der pantomimischen Darstellung bis zur körperlichen bzw. stimmlichen Gestaltung abstrakter Assoziationen ist alles erlaubt, nur darf das Gedicht nicht als solches vorgetragen werden. Anschließend führt jede Gruppe ihre Bewegungsinterpretation der anderen Gruppe vor. Die jeweiligen Zuschauerinnen und Zuschauer einer solchen „Poetry in Motion“ machen sich wiederum Notizen dazu, was die Vorführung in ihnen auslöst, und nehmen sie zum Ausgangspunkt, eigene kreative Texte zu schreiben. Die Präsentation wird derart also zum Impuls für die Produktion individueller Dichtungen. In einem weiteren Schritt gilt es schließlich, die neu verfassten Gedichte ebenfalls für eine Präsentation zu gestalten: Die individuellen poetischen Texte sollen vorgelesen bzw. rezitiert werden, u. U. auch mit Hilfe eines oder mehrerer Partner, mit mehr oder weniger Bewegung. Bei Interesse kann zu guter Letzt auch das Ausgangs-‚Geheimnis’ gelüftet werden, indem als Epilog der Arbeitssequenz das Originalgedicht vorgetragen wird.



Bewegungsinterpretation zu „Der Mond ist aufgegangen“ von Matthias Claudius

Ein Beispiel für die individuelle Textproduktion der dargestellten Übung ist das folgende Gedicht von Tatsiana Aksiuchyts, einer Studentin mit Weißrussisch als Erstsprache.[2]

Die Meeresbrandung kost mich lieb

Die Meeresbrandung kost mich lieb,
der Wind winkt rufend in
dasjenige Land, wo Träume sind,
wo wir alleine sind, wo es
kein Unglück und kein Übel gibt,
in das Land nur des Guten, der
Zärtlichkeit, der Liebe, wo wir
zusammen alleine sind.

Das Gedicht der ‚Deutsch-als-Zweitsprache’ studierenden Tatsiana mag manchen Leser überraschen: Aus der gleichsam intellektuellen *und* körperlichen Arbeit im Seminar – zu-

[2] Tatsianas Gedicht sowie 40 weitere Texte werden in einem von uns herausgegebenen Sammelband veröffentlicht und erscheinen Ende 2009 beim Duisburger Verlag Gilles & Francke.

nächst in Gruppen, dann individuell; zunächst rezeptiv als verstehender und interpretierender Prozess, dann produktiv in Form eigener Darstellungen und Rezitationen – ist hier ein sehr eigenständiger Text entstanden. Auch wenn es uns in unserem Ansatz weniger um die Brillanz der Produkte geht – denn unser Fokus richtet sich auf die Entstehungsprozesse und die individuellen Erfahrungen –, so sollte doch auch nicht unerwähnt bleiben, dass der Text eine hohe stilistische Qualität offeriert.

3. Lernende und Lehrende auf Augenhöhe: einige didaktische Prinzipien

Wie illustriert verorten wir Sprachunterricht im Kontext ästhetischer Bildung. Der Ansatz ist in diesem Sinne sowohl *interdisziplinär* als auch *transdisziplinär* zu verstehen. Beide Aspekte möchten wir im Folgenden kurz erläutern:

Die Interdisziplinarität zeigt sich darin, dass zum einen unterschiedliche ästhetische Domänen miteinander verknüpft werden (Schreiben und Sprechen bzw. Text/ Literatur (Sachtext, Prosa, Poesie) und Körperdarstellung/Tanz), zum anderen auch unterschiedliche Lernorte zum Einsatz kommen: außer der Universität bzw. der Schule zum Beispiel das Museum. Während das Museum im ersten Seminardurchlauf als Themengeber und Präsentationsort diente, haben wir die Kooperation im zweiten Seminar-durchlauf, SS 2009, noch ausgeweitet und auch einen Teil des Seminars selbst im Museum stattfinden lassen. Die musealen Objekte konnten so zu unmittelbaren Impuls-gebern für die Schreib- und Präsentationsarbeit werden. Einige der Übungen – beispielsweise die Rezitation individueller Texte vor den dazu gehörigen Objekten im laufenden Ausstellungsbetrieb – führten dabei durchaus auch zu Irritationen so mancher Besucher, was wiederum die Reflexion über ästhetische Erfahrungsräume und kulturelle Gebräuche in Kunst- und Literaturrezeption anregte. Museumsdidaktische Überlegungen flossen entsprechend in die schreib- und tanzpädagogische Arbeit ein. In der Quintessenz gehen wir davon aus, dass die interdisziplinäre Vernetzung Synergiepotenzial erzeugt: dass mehr bzw. andere kreative Prozesse freigesetzt und derart die Lern-prozesse insgesamt intensiviert werden. Wohlgemerkt bedarf diese Annahme der langfristigen empirischen Überprüfung.

Transdisziplinär ist unser Ansatz, da wir es zu einer notwendigen Komponente der Seminare machen, dass die Arbeitsergebnisse zu einem Produkt finalisiert werden, das anderen präsentiert wird. Die Ergebnisdarstellung kann unterschiedliche Formen annehmen: Sie kann in der Publikation der entstandenen Texte bestehen, sich als eine Performance der Texte bzw. Choreografien gestalten oder beides umfassen.

Denkbar ist auch, andere kreativ-ästhetische Bereiche in die Veröffentlichung zu integrieren: Fotos, Bilder oder Videos der Bewegungsinterpretationen, musikalische Begleitungen oder anderes. Unseres Erachtens verstärkt die finale Öffnung für (fremdes) Publikum die Motivation zur Weiterentwicklung und Überarbeitung über den ersten ‚Schaffensimpuls' hinaus. Das intensive Erleben auf einer Bühne beispielsweise stärkt – nach überwundener anfänglicher Skepsis und Scheu - das Selbstvertrauen und kann nachhaltig den Lernprozess stimulieren. Die Konfron-tation mit der Öffentlichkeit intensiviert im Übrigen auch den Reflexionsprozess. Wie wichtig in verschiedener Hinsicht die Präsentation von eigenen (Schreib-) Arbeiten für die Schaffenden ist, hat bereits Bräuer sehr anschaulich mit seinen Überlegungen zum Schreiben von Schülerinnen und Schüler belegt (Bräuer 2003).

Der von uns beschriebene Ansatz hat Konsequenzen. Er verlangt sowohl vom Lernenden als auch vom Lehrenden ein bestimmtes Verständnis ihrer Arbeit und ihres Miteinanders. Der Lernende steht als Individuum, mit seinen persönlichen Erfahrungen, seinem Wissen und Können, im Mittelpunkt. Das Lernen wird dabei als selbst entdeckender Prozess durch Stimuli bzw. Impulse ausgelöst. Als Stimuli können ein Musikstück, ein Text, ein Bild, eine Bewegungsaufgabe dienen; z. B das Bewegen, wenn ‚ein Bein am Boden festgeklebt ist'. Stets

geben die Impulse einen *Rahmen* vor, der ob seiner ‚Begrenzung' gleichsam als kreativer Katalysator wirkt. Für den Einzelnen geht es darum, den Rahmen zu füllen und dafür seine eigenen körperlichen wie geistigen Möglichkeiten bzw. seine individuellen Ideen auszuloten und diese im kreativen Prozess zu erweitern und zu variieren. Denn stets schließt sich der ‚ersten kreativen Entdeckung' die Weiterentwicklung und Überarbeitung an. Ziel ist in diesem Sinne nicht das einmalige Ausprobieren, sondern die Entdeckung von Alternativen, die Erarbeitung von Variationsmöglichkeiten. Es stellen sich in diesem Rahmen Fragen der Art: „Wie mache ich etwas? Und wie kann ich es auch noch anders machen?" bzw. „Wie machen wir etwas zusammen? Und wie können wir es auch noch anders machen?"

Vom Lehrenden verlangt die Arbeit mit Stimuli und Improvisation in erster Linie Offenheit und Beobachtung, Aufmerksamkeit und empathische Reaktionsfähigkeit: Er arbeitet mit dem, was der Lernende selbstständig entdeckt und anbietet. Auf dieser Basis spiegelt er Impulse zur Weiterentwicklung. Lernende und Lehrende sind in diesem Szenario zwangsläufig auf Augenhöhe. Sie sind gleichwertig und gleichermaßen wichtig für den *gemeinsamen* Lern-prozess und die Entwicklung eines künstlerischen Objekts. Nicht zuletzt ist Feedback - auch Peer-Feedback, also die Rückmeldung in der Gruppe -

eine wichtige Komponente der Arbeit. Insgesamt wirken die Prozesse und die im Prozess entstehenden Produkte auch auf den Lehrenden zurück, allerdings in schwächerem Ausmaß als beim Lernenden.

Schließlich verstehen wir die angehenden (Deutsch-)Lehrerinnen und Lehrer, die wir mit unseren Seminaren adressieren, als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Erinnert sei hier an unsere Ausgangsthese, dass Lehrende zunächst selbst kreative und ästhetische Erfahrungen machen müssen, um diese dann weitergeben zu können. Wohlgemerkt geht es dabei weniger um die Quantität (Anzahl) oder Vielfältigkeit, sondern vielmehr um die Nachhaltigkeit einer solchen Erfahrung. Auch sollen Lehrende nicht zu ästhetischen Experten werden; nicht zu Künstlern, Schriftstellern oder Tänzern etc., dafür gibt es andere Ausbildungswege und -formen. Sie sollen sich vielmehr zu Individuen entwickeln, die den geschilderten Erfahrungen gegenüber aufgeschlossen und sensibel sind; die am eigenen ‚Leib' erfahren haben, was dazu gehört, sich vor Publikum zu präsentieren, und was es bewirken kann; die auch erfahren haben, mit welch einfachen Mitteln man Sprechen, Schreiben und Bewegung/Tanz im Unterricht unmittelbar miteinander verknüpfen und vernetzen kann; und nicht zuletzt die entsprechenden Kooperationen mit Künstlern gegenüber offen eingestellt sind.

4. Seminarformen und -ergebnisse: weitere Beispiele

Wie bereits zu Anfang skizziert, beginnt die Seminararbeit mit praktischen Aufwärmübungen. In einem ersten Seminarblock werden anschließend zentrale Theorien, Methoden und Vertreter der beiden Konzepte, kreatives Schreiben und Tanztheater, vorgestellt und mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern diskutiert. Wichtige Fundstellen in der Literatur sind für uns u. a. Emig 1983; Bräuer 2000; Böttcher 1999; Rico 1984; Kaltenbrunner 2001; Kappert 2006; Laban 2001; Morgenroth 1987; Perl 2004. Diese erste theoretische Annäherung erscheint uns bei aller Relevantsetzung der praktischen Arbeit zentral. Die Studierenden sollen nicht nur befähigt werden, ihre Lernerfahrungen auf der Folie theoretischer Reflexion zu spiegeln, sie sollen auch Entstehung und zentrale Annahmen des kreativen Schreibens und Tanztheaters verstehen; nur dann gelingt es auch, potenzielle Widerstände in der Schule zu entkräften.

Ein zweiter Schwerpunkt der Seminararbeit besteht in der Entwicklung eigener Texte und Bewegungsinterpretationen, die wie oben ausgeführt in der Regel durch ausgewählte Stimuli provoziert werden. Die folgenden Beispiele mögen das in Kapitel 3 Skizzierte noch weiter konkretisieren und gleichzeitig als Plattform für die Illustration möglicher Seminarergebnisse dienen:

Ausgangspunkt für kreatives Schreiben kann beispielsweise auch ein Musikstück, so etwa die Mondscheinsonate von Ludwig van Beethoven, sein. Die Studierenden werden aufgefordert, alles aufzuschreiben, was ihnen während des Hörens durch den Kopf geht. Thematische Vorgaben werden nicht gegeben. Anschließend gilt es, die Erfahrungen eines solchen ‚Freewritings' (zum Freewriting siehe auch Bräuer 2006) zu diskutieren, auch mit Blick darauf, welche Einflüsse die unterschiedlichen Passagen (leise-laut, schnell-langsam) auf die Schreibarbeit haben. (Provozieren beispielsweise schnelle Musikpassagen auch schnelles Schreiben oder gerade das Gegenteil?) Während das Freewriting als assoziative Technik vor allem auf das Finden von Ideen ausgerichtet ist, das Schreibprodukt selbst kaum Relevanz hat (Peter Elbow 1998 nennt die durch Freewriting ent-stehenden Texte daher auch „garbage" (Müll)), geht es bei anderen Aufgaben gerade um die Überarbeitung und Weiterentwicklung erster Textentwürfe.

Ein alternativer Prozess beginnt etwa damit, literarische Texte vorzulesen, zum Beispiel Mythen bzw. Sagen von der Entstehung des Mondes, die dann in Gruppen ‚nachgeschrieben' (und dabei ästhetisch modelliert) werden sollen. Die Studierenden platzieren sich dazu in einer Runde (bis maximal sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmer). Jede(r) schreibt einen Satz (wahlweise einen Absatz) und gibt das Blatt in der

Runde weiter (alternativ: legt es in die Mitte). Das Blatt wird vom Nachbar/der Nachbarin weiter gefüllt und weitergereicht und erreicht am Ende wieder seine(n) Ausgangsautor(in). Anschließend werden alle ‚Patchwork'-Texte in der Mitte der Runde stehend laut vorgetragen. Dabei zeigen die Texte auf dieser Stufe in der Regel noch keine fertige Form, sondern sind nach Reflexion der Rezitation in verschiedenen Einzel- und Gruppenübungen (‚Textlupe', ‚Über den Rand hinaus schreiben', ‚Schreibkonferenz') weiterzubearbeiten.[3] Die beiden folgenden Beispiele illustrieren finale Produkte aus dem beschriebenen Setting:

Legenden von der Entstehung des Mondes

Eine alte italienische Legende besagt, dass der Mond einmal ein Teil der Erde war. Die Göttin Europa auf dem Stier ärgerte sich gewaltig über einen anderen Gott. So befahl sie ihrem Stier, wöchentlich gegen die Wand zu rennen. Dabei verletzte sich der Stier so sehr, dass ihm Hörner wuchsen. Diese Hörner wurden immer gefährlicher, länger und für alle beängstigender. Die Stelle, gegen die der Stier lief, löste sich von der Erde und erhielt von den Stößen des Stieres große Löcher. Diese bewirkten ein Reißen der Stelle, sodass sich dieser Teil der Erde immer mehr ablöste. Eine nicht zu erklärende Kraft zog dieses Stück immer mehr von der Erde weg. Auf dem Weg ins Weltall formte sich der Teil zu einem runden Gebilde und zieht seitdem seine Kreise.
Nina Schofer

Man erzählt sich, dass der Mond eines Tages vom Himmel herab auf die Erde fiel. Doch war er zu dieser Zeit nicht der Mond, den wir

[3] Die von uns im Seminarkontext genutzten Übungen sind in der fachdidaktischen Literatur zum kreativen Schreiben ausführlich dokumentiert, siehe u. a. Böttcher 1999. Einzelne Anregungen haben wir für unser Klientel und Thema weiter modifiziert.

heute kennen. Er war farblos und ohne eine Unebenheit. Auf der Erde sah er die Natur in ihrer ganzen Pracht erstrahlen und überlegte, sich diese zum Vorbild zu nehmen.
Er begab sich ins Meer und schwamm mit den Fischen. Danach wälzte er sich mit den Elefanten im Sand der Savanne. Bedeckt mit Staub und Sand, die feine Konturen und große Krater auf seiner Oberfläche hinterließen, wünschte er sich wieder an seinen alten Platz am Himmel zurück. So gesellte er sich zu den Adlern und flog hinauf. Auf seinem Weg spürte er eine Wärme und ein unbeschreibliches Gefühl von Leichtigkeit. Es war der Schein der Sonne. Der Mond wünschte sich, auch so schön leuchten zu können. Die Sonne erhörte seinen Wunsch, strahlte ihn an und erfüllte ihn über und über mit diesem schönen Gefühl. Es war Liebe.
Seit jeher steht der Mond Nacht für Nacht am Firmament. Er scheint für die Menschen auf der Erde und gibt das Gefühl der Liebe, das er vor langer, langer Zeit von der Sonne erfahren hatte, an sie weiter.
René Hoppe

Des Weiteren können Schreibanregungen auch darin bestehen, bestimmte Formen vorzugeben, zum Beispiel ein Haiku (1. Zeile: 5 Silben; 2. Zeile: 7 Silben; 3. Zeile wieder 5 Silben), ein Akrostichon (die Anfangsbuchstaben der einzelnen Zeilen bilden zusammen ein neues Wort) oder eine Anapher (das erste Wort wird zu Beginn jeder Zeile wiederholt). Solche formalen Begrenzungen (wir erinnern an das Stichwort der ‚Rahmen'-Vorgabe in Kapitel 3) erleichtern das Schreiben, das dadurch Form gewinnt – gerade auch für Schreiberinnen und Schreiber, die sich bei freieren bzw. offeneren Impulsen unwohl fühlen (vielleicht auch, weil ihnen ausgereifte sprachliche Kompetenzen noch fehlen; vgl. dazu u. a. Belke 2007

und ihren Ansatz der Kopplung von Grammatik und Poesie). Dass auch mit dieser Art Vorgabe und in einer durchaus einfachen Form sehr komplexe Texte entstehen können, zeigen die nachfolgenden zwei Beispiele; ersteres illustriert im Übrigen anschaulich, wie sich ein Text durch die Rückmeldung bzw. Nachbearbeitung entwickeln und verändern kann.

Mondstruktur
Kristin Doering

Millionen Jahre sind vergangen,
Oben am Himmelszelt machten sich die Sterne über den Mond lustig.
Nur weil er Krater besaß.
Die Sonne hat alles Treiben im Blick.
Sie ruft all Gestirn herbei:
Toleranz sollt ihr üben.
Reue zeigen
Und
Krater, Krater sein lassen.
Trallali, trallala
Und
Respektiert euch, wie ihr seid, dann ist alles wunderbar.

Bearbeitung von R. F.:

Millionen Jahre sind vergangen, als sich die Sterne
Oben im Himmelszelt über den Mond lustig machten.
Nur weil dieser von großen Kratern übersäht war.
Die Sonne hatte jedoch das Treiben im Blick.
So rief sie Mond und Sterne eines Tages herbei und predigte:
Toleranz sollt ihr üben.
Reue zeigen
Und
Krater Krater sein lassen.
Tanzt, lebt und lacht zusammen
Und vor allem
Respektiert euch, wie ihr seid, dann ist alles wunderbar.

Gezeiten
Kristin Doering und Nina Schofer

Gezeiten kommen und gehen
Gezeiten nass und trocken
Gezeiten Ebbe und Flut
Gezeiten immer da
Gezeiten auch eine Gefahr
Gezeiten Land und Meer
Gezeiten gegensätzlich sehr

Sind solche Texte produziert, werden sie von Autorin bzw. Autor oder auch in einer Partner- oder Gruppenarbeit in ‚Bewegung versetzt'. Die Bewegungsinterpretationen müssen dabei nicht der Schlussstrich der Textarbeit sein. Denkbar ist auch, dass Unklarheiten oder Fehlinterpretationen aufgedeckt werden und in der Folge eine neue Reflexion bzw. Überarbeitung auslösen.

Wie bereits illustriert kann die Bewegung und tanztheatrale Improvisation einen kreativen (Schreib-)Prozess auch auslösen und in Gang setzen: So etwa bei der Aufgabe, einen ersten Spaziergang auf dem Mond darzustellen, sich vorzustellen (und dies auch umzusetzen), sich auf dem Planeten und bei fehlender Erdanziehung zu bewegen. Ein solcher Anreiz kann noch durch andere Impulse unterstützt werden, beispielsweise durch einen Film von der ersten Mondlandung, durch ein Interview mit Astronauten o. Ä. Im Anschluss an den ‚Mondgang' werden die Erlebnisse verschriftlicht: als E-

Mail oder als Brief an einen Freund, dem die Mondlandung zu schildern ist, als Tagebucheintrag oder als phantastische Geschichte.

Als Schlussstein der Seminararbeit erhalten Text(vorträg)e und Bewegungsinterpretationen mit der Präsentation bzw. Publikation im Textband ihren finalen Status. Im idealen Fall können sie darüber hinaus noch weitere, neue Schreib- bzw. Reflexionsprozesse auslösen, so zum Beispiel als Textbeispiele für Folgeseminare oder für Klausuren, Haus-arbeiten und Praktikumsberichte.



Performance im Wallraf-Richartz-Museum Köln, 9. Mai 2009

Dass studentische Texte in einem renommierten Verlag publiziert werden und aus der Seminararbeit ein Buch entsteht, das man kaufen (und verschenken) kann, werten wir als großen Erfolg. Als gleichermaßen erfolgreich erachten wir die Präsentation im Museum, vor großem Publikum. Wie bereits

angesprochen, messen wir die Qualität des Ansatzes aber weniger an der Qualität der Produkte, stehen doch im Fokus das Lernen bzw. die Entwicklung der Studierenden und deren Reflexion.

Bis dato haben wir die Seminardurchläufe daher über drei Zugänge evaluiert: (a) Klausuren und Hausarbeiten, in denen das Seminarkonzept und die individuelle Schreibbiographie reflektiert werden; (b) Interviews mit Seminarteilnehmerinnen einige Zeit nach der Seminarerfahrung; und (c) Praktikumsberichte zum Fachpraktikum Deutsch, in denen einzelne Seminarbestandteile in die Schule gebracht werden. Die Evaluation ist noch nicht abgeschlossen. Dennoch lassen sich unseres Erachtens vor allem sechs Schlüsse aus diesen qualitativen Zugängen ziehen:

(1) Die Studierenden bewerten die Verzahnung von kreativem Schreiben und Tanztheater als besonders gelungen und innovativ. Allerdings beschreiben sie auch, dass sie zunächst bestimmte Schwellenängste überwinden mussten.

(2) Geistiger und körperlicher Arbeit im Deutschunterricht, so wie im Konzept umgesetzt, gleichermaßen Relevanz einzuräumen, ist nach Ansicht der Studierenden insbesondere für Schülerinnen und Schüler an Förderschulen sinnvoll.

„Insbesondere an Förderschulen, die häufig von Kindern mit einer Aufmerksamkeitsstörung besucht werden, sollte auf eine handlungsorientierende und abwechslungsreiche Unterrichtsmethodik geachtet werden. Daher bietet es sich an, die Methodik kreativen Schreibens in Kombination mit dem Tanztheater in der Schule umzusetzen. Dabei wird einerseits der Bewegungsdrang der Kinder in sinnvolle Tätigkeiten umgesetzt, andererseits fördert es die Schreibmotivation.“ Rabea Philipp

(3) Um ein solches Konzept gelingen zu lassen, bedarf es einer hohen Sensibilität. Insbesondere die Gruppengröße, die zur Verfügung stehende Zeit und die Lernatmosphäre müssen angemessen sein. Die Studierenden weisen auch darauf hin, dass es vermutlich günstiger sei, entsprechende ‚Projekte’ in der Schule in dafür offenen Projektwochen umzusetzen.

(4) Als ein potenzieller Widerstand an der Schule wird die (Schwierigkeit der) Bewertung kreativ-ästhetischer Produkte eingeschätzt.

„Vor allem scheuen sich Lehrende diese didaktische Methode anzuwenden. Vielen ist nicht bewusst, wie kreative Texte, die in ihrer Art sehr emotional und individuell sind, zu bewerten sind bzw. ihnen sind die Bewertungskriterien unklar. Doch schaut man auf das Unterrichtsfach Kunst, so stellt man fest, dass Kunstlehrer keinerlei Schwierigkeiten dabei haben, Bilder, die ebenfalls sehr emotional und individuell sind, zu bewerten. Warum sollte es im Deutschunterricht anders sein.“ Alicja Rebas

(5) Bezogen auf die eigenen Erfahrungen werten die Studierenden insbesondere das Körpererlebnis als neuartig, welches gerade auch im Kontext Hochschule verloren ge-gangen scheint.

„Bei der tanztheatralen Darstellung im Seminar habe ich deutlich gespürt, dass man beim Tanz und den einzelnen Übungen seinen eigenen Körper anders und intensiver wahrnimmt. Es wird einem ermöglicht, in seinen Körper hineinzuhören und durch die tänzerische oder körperliche Bewegung sein Innerstes nach außen zu tragen. (…) Es hat mich sehr beeindruckt, wie viel sich mit dem Körper ausdrücken lässt und welche Texte zustande kommen, wenn man sich mit seinem Geist ganz auf äußerliche Impulse einlässt.“ Nina Schofer

(6) Die Seminarerfahrung wirkt nach. Auch nach mehreren Monaten sind die Erlebnisse präsent, das gemeinsame ‚Durchstehen’ und der finale Erfolg der Präsentation vor Publikum hat die Studierenden zusammengeschweißt und jeden Einzelnen persönlich und individuell berührt. Sie erleben sich in der Folge als kompetente Vertreterinnen und Vertreter eines solches Ansatzes und als potenzielle Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner an ihrer zukünftigen Schule.

5. Fazit: ein kurzes Plädoyer

Die von den Studierenden aufgeworfenen Fragen, beispielsweise nach der Umsetzung in der Schule, stellen sich für uns

ebenso. Aus der Perspektive der Ausbildung an der Hochschule scheint es uns im Übrigen wichtig, das Folgende zu diskutieren: Inwieweit lässt sich die These, dass Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Vermittlung kreativ-ästhetischer Erfahrungen zuallererst selbst ebensolche gesammelt haben müssen, weiter evaluieren und belegen? Und angenommen, hinreichende Belege für ihre Relevanz lassen sich erbringen, wie ist der Ansatz in adäquater Weise zu institutionalisieren? In welcher Breite sollen die ästhe-tischen Erfahrungen ins Lehramtsstudium integriert werden und wie lassen sie sich in die neuen Studienstrukturen (B.A./M.A.) verorten – mit ihren festen Stunden-plänen, den klar geregelten Vorgaben und den eng definierten Inhalten, die alle vermeintlich wichtig(er) sind? Dass ein solcher Platz für die eigene kreativ-ästhetische Ent-wicklung gefunden werden muss, dass die Studierenden in der Ausbildung auch Freiräume für die Entfaltung ihrer (Lehrer-)Persönlichkeiten bedürfen, erscheint uns dennoch zwingend.

6. Literatur

Belke, Gerlind (2007): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Hohengehren: Schneider

Böttcher, Ingrid (1999)(Hrsg.): Kreatives Schreiben. Berlin: Cornelsen Scriptor

Bräuer, Gerd (2006): Peter Elbows Konzept des freewriting als Paradigmenwechsel in der amerikanischen Schreibpädagogik. In: Berning, Johannes

(Hrsg.): Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag. Berlin: Lit Verlag, 11-29

Bräuer, Gerd (2004)(Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Körber Stiftung

Bräuer, Gerd (2003): Wenn konkrete Nutzer existieren… Textarbeit in Realsituationen. In: Friedrich Jahresheft 2003, 23-24

Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg: Fillibach

Elbow, Peter (1998): Writing without Teachers. New York/ Oxford: Oxford University Press

Emig, Janet (1983): The Web of Meaning. Essays on Writing, Teaching, Learning, and Thinking. Portsmouth: Boynton

Feldenkrais, Moshé (2004): Bewusstheit durch Bewegung. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1. Auflage 1996

Gallagher, Shaun (2005): How the body shapes the mind. Oxford: Clarendon Press

Girgensohn, Katrin und Ramona Jakob (2001): 66 Schreibnächte. Anstiftungen zur literarischen Geselligkeit. Ein Praxisbuch zum kreativen Schreiben. Eggingen: Edition Isele

Jacoby, Heinrich (1987): Jenseits von „Begabt“ und „Unbegabt“. Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten – Schlüssel für die Entfaltung des Menschen. Herausgegeben von Sophie Ludwig, Berlin. Hamburg: Christians Verlag

Johnson, Mark (2007): The meaning of the body. Aesthetics of human understanding. Chicago, London: The University of Chicago Press

Kaltenbrunner, Thomas (2001): Contact Improvisation. Bewegen, tanzen und sich begegnen. Aachen: Meyer & Meyer Verlag

Kappert, Detlef (2006): Kleines Handbuch für den Unterricht in Tanztheater, Tanzimprovisation und Körpersymbolik. Essen: Verlag für Ästhetische Bildung

Laban, Rudolf von (2001): Der moderne Ausdruckstanz. Übersetzt von Karin Vial. Wilhelmshaven: Florian Noetzel

Lakoff, George & Mark Johnson (1999): Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books

Lösener, Hans & Ludwig, Otto (2007): Geschichte des Schulaufsatzes in Beispielen. Hohengehren: Schneider

McNeill, David (Hrsg.)(2000): Language and gesture. Cambridge, New York: Cambridge University Press

McNeill, David (2005): Gesture & Thought. Chicago, London: The University of Chicago Press

Milz, Helmut & Matthias Varga von Kipéd (Hrsg.)(1998): Körpererfahrungen. Anregungen zur Selbstheilung. Zürich, Düsseldorf: Walter Verlag

Montessori, Maria (1988): Grundlagen meiner Pädagogik. 7. Auflage. Heidelberg Wiesbaden

Morgenroth, Joyce (1987): Dance Improvisations. Pittsburgh: Pittsburgh Press

Perl, Sondra (2004): Felt Sense. Writing with the Body. Portsmouth: Boynton/Cook

Rico, Gabriele (1984): Garantiert schreiben lernen. Hamburg: Rowohlt

Schindler, Kirsten & Alexandra Lavinia Zepter (Hrsg.)(2009): Gedichte in Bewegung. Kreative Texte zum Thema ‚Mond’. Duisburg: Gilles & Francke

Sieben, Irene (2007): „Expedition zum inneren Lehrer. Wie die Pioniere des bewegten Lernens den Tanz beflügeln“. In: Gehm, Sabine, Pirkko Husemann & Katharina von Wilcke (Hrsg.): Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz. Bielefeld: transcript. S. 143-151

Spinner, Kaspar (2006[2]): Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze: Kallmeyer/Klett

Spinner, Kaspar H. (1993): Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch 119, 17-23

Steiner, Rudolf (2003): Die Erziehung des Kindes. Dornach: Rudolf Steiner Verlag

Storch, Maja, Benita Cantieni, Gerald Hüther & Wolfgang Tschacher (2006): Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Hans Huber

Wygotski, Lew (1964): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: Fischer

Zepter, Alexandra Lavinia (2009): „Der sprechende Körper. Lernkompetenz und Sprachästhetik durch tanztheatrale Körpererfahrung“. In: Bönnighausen, Marion und Gabriela Paule (Hrsg.): Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2008. Themenschwerpunkt Theater intermedial. München: kopaed. S. 95-107

Zimmer, Renate (2009): Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg, Basel, Wien: Herder

„Hören ohne Grenzen“

Judith Schönicke, Stiftung Zuhören

Im Folgenden möchte ich „Hören ohne Grenzen“ vorstellen, ein Konzept zur Sprachförderung durch Zuhörförderung, das die gemeinnützige Stiftung Zuhören entwickelt hat. Dazu sind zunächst ein paar Worte zur Vorgeschichte nötig. In Deutschland gibt es ungefähr 1600 sogenannte „Hörclubs“ an Schulen und Kindergärten, die die Stiftung Zuhören initiiert hat und für die sie auch Materialien, wie Audio-CDs, didaktische Anregungen, u.a. günstig zur Verfügung stellt. In einem Hörclub treffen sich Kinder einmal pro Woche mit einer Lehrerin oder Erzieherin, um spielerisch das genaue Zuhören und Hinhören zu üben: Sie hören Geräusche, lösen Geräuschrätsel, stellen selber Klänge her, spielen Spiele, in den sie üben, einander konzentriert zuzuhören, experi-mentieren mit ihrer Stimme und machen selber Aufnahmen. Ein ganz wichtiger Bestandteil der Hörclubarbeit ist außerdem das Hören von Hörspielen und die anschließende Auseinandersetzung mit dem Gehörten.

Da für das Sprachenlernen das genaue Hinhören und Zuhören-können eine unverzichtbare Voraussetzung ist, hat die Stiftung diese Hörclub-Konzept weiterentwickelt und eine Sammlung von Hörspielen zusammengestellt, die sich besonders zur Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eignen. Dieses weiterentwickelte Hörclub-Konzept und die dafür verfügbaren Materialien haben wir „Hören ohne Grenzen“ genannt.

Um Ihnen einen Eindruck zu vermitteln, wie die Arbeit mit „Hören ohne Grenzen“ in der Praxis aussehen kann, möchte ich Ihnen beispielhaft eine Unterrichtsstunde aus einer Münchner Grundschule vorstellen: Die Lehrerinnen Annette Fengel und Gabriele Kellner haben hier zusammen eine Deutsch-Fördergruppe in der ersten Klassenstufe unterrichtet, also Kinder mit Deutsch als Zweisprache, bei denen zusätzlicher Förderbedarf besteht.

Die Kinder haben ein Kapitel aus dem Hörspiel „Joppe“ gehört: Joppe ist ein Spielzeugmaulwurf, ein Plüschtier, und gehört dem kleinen Ole, der noch in den Kindergarten geht. Leider geht Joppe immer verloren und muss gerettet werden: Ole lässt ihn irgendwo liegen oder herunterfallen, und bei den Zuhörern entsteht so die Spannung: Was passiert denn jetzt schon wieder mit Joppe?

Audio einspielen “Joppe springt vom Zug“, bis 2’40:
„Joppe darf mit zu Omi fahren. Ole packt Joppe in den Koffer, der auf Mamas Bett steht. Der Koffer ist schon voll. Ole presst Joppe zwischen Mamas Sandalen hinein. Das wird ziemlcih eng für Joppe. Ole nimmt eine Sandale heraus, da wird es etwas besser. Aber der Koffer lässt sich kaum schließen. Ole

setzt sich auf den Deckel und drückt ihn zu. Aber schließen kann er ihn trotzdem nicht. „Mama! Der Koffer geht nicht zu!“ Mama kommt und gibt Ole einen Schubs, dass er einen Rückwärtspurzelbaum ins Bett macht. „Doch, natürlich geht er zu!“, sagt sie und nimmt Ole die Sandale weg. Sie presst die Sandale in eine andere Ecke hinein und schließt dann den Koffer. Ole entdeckt einen gestreiften Socken, der noch auf einem Stuhl herumliegt. Den kann Joppe gut als Reisesacl brauchen. Ole macht den Koffer wieder auf. Schwupp, macht es, als die Verschlüsse aufschnappen. Ganz leicht geht das. Dann steckt er Joppe in Joppes Reisesack und stopft ihn zurück in den Koffer. Aber jetzt ist es wieder genauso schwierig wie vorhin, den Koffer zu schließen. „Mama! Ich krieg ihn nicht zu!“, ruft er wieder. Mama kommt herein und gibt ihm einen Schubs, dass er ein zweites Mal rückwärts ins Bett pruzelt. Mama kriegt den Koffer auch jetzt wieder zu. Ole hat eine Idee. Joppe könnte einen Eierwärmer als Mütze ausetzen. Omi sagt immer, dass man sich warm anziehen soll. Er holt den Eierwärmer aus der Küchenschublade. Der Eierwärmer ist wie gemacht für Joppe, das weiß Ole. Schwupp!, sagt der Koffer wieder, als er aufschnappt. Ole setzt sich schon mal auf den Deckel. „Mama, komm!“ „Habe ich diesen Koffer nicht vor sieben Sekunden erst zugemacht?“, fragt sie und kippt Ole zum dritten Mal nach hinten. Das kitzelt so schön in Oles Bauch. „Doch, aber Joppe muss eine Mütze aufsetzen! Das hat Omi gesagt!“ „Heute doch nicht, heute ist es viel zu warm.“ „Dann braucht er einen Hut!“ „Nimm einen Kaffeefilter und schneide Löcher für die Ohren hinein“, schlägt Mana vor. „Dann mache ich aus Tesafilm ein Kinnband für Joppe.“ Beide sind eifrig mit dem Hut für Joppe beschäftigt, als Olsson mit dem Aufzug heraufkommt.“ (aus: Gunnel Linde: „Joppe“, Hörbuch gelesen von Hubertus Gertzen, ©Hörbuch Hamburg/Silberfisch und Gerstenberg Verlag)

Im weiteren Verlauf der Geschichte werden Ole und Joppe Zug fahren und Joppe wird zum Fenster herausfallen.

Die Lehrerinnen haben auf zwei Ebenen angesetzt, um das Gehörte aufzuarbeiten: beim Inhalt der Geschichte und beim Klang der Wörter, die in ihr vorkommen.

Zunächst haben sie mit den Kindern besprochen: Was könnte Ole sehen, wenn er mit dem Zug fährt und zum Fenster rausschaut?



Die Schüler haben Bilder von der Aussicht gemalt, die sie sich vorgestellt haben und die Lehrerin hat ein Zugfenster an die Tafel gezeichnet, in das die Bilder dann hineingehängt

wurden. Jedes einzelne Kind hat dann sein Bild mündlich vorgestellt, als Hilfe wurde der Satzanfang „Ich schaue aus dem Fenster...“ vorgegeben.

In dem Ausschnitt, denn wir gehört haben, kommen zwei sehr ähnlich klingende Wörter vor: „Schwupp“ und „Schubs“. Die Mutter gibt Ole einen Schubs, so dass er vom Koffer purzelt und „Schwupps“ machen die Verschlüsse vom Koffer, wenn er aufspringt. Um die Unterschiede zwischen diesen beiden ähnlich klingenden Wörtern deutlich zu machen, haben die Lehrerinnen sie mit unterschiedlichen Bewegungen verbunden:



Hören ohne Grenzen / Freitag, 11. Juli 2008
© Bayerischer Rundfunk / Marco Orlando Pichler
23179-0-23

Die Kinder sprechen „Schubs, schubs, und Ole macht einen Purzelbaum!“

Dazu machen sie erst eine Handbewegung nach rechts und anschließend eine Drehbewegung.

Der zweite Satz lautet *„’Schwups’ macht der Koffer, aufgesprungen bin ich!“* Die Kinder gehen erst in die Hocke und springen dann auf und nehmen dabei die Arme nach oben:



Hören ohne Grenzen / Freitag, 11. Juli 2008
© Bayerischer Rundfunk / Marco Orlando Pichler
23179-0-31

Um anschließend den Wortschatz in dem gehörten Hörspiel-Kapitel zu wiederholen, hat die Lehrerin viele Gegenstände mitgebracht: einen Koffer, eine Sandale, usw.:



Genauso hatte sie das auch vor dem ersten Anhören des Hörspiels gemacht: Die wichtigsten Wörter, ohne die man die Handlung nicht verstehen kann, also der sogenannte „sinntragende Wortschatz“, wurden erklärt, und damit vorentlastet. Welche Wörter das erfahrungsgemäß bei diesem Hörspiel und auch bei allen anderen sind, die „Hören ohne Grenzen“ anbietet, das ist in einem Handbuch aufgeführt:

Ausschnitt Handbuch:

Zur Sprachförderung:

Wortschatz:

Wortfeld „Koffer packen“: Koffer, aufmachen, nicht zu kriegen, Deckel, einpacken, Tasche, Tragriemen

Wortfeld „Zug fahren“: Bahnhof, Zug, losruckeln, Zugfahrt, zum Fenster hinaus
schauen/gucken, Sitz, Zugtür, Bahndamm

Wortfeld „Landschaft“: Felder, Grashalme, Klee, Blätter, Scheune, Vogelscheuche, Erdbeerfeld

Wortfeld „mähen“: Mähmaschine, Halme abschneiden, frisch gemähtes Gras

Vorentlastung / Sinntragender Wortschatz:

Teil A: **Koffer**, **Zug**, Zugfahrt, **Fenster**, Wind, **Scheune**, **Feld**, **Kaffeetrinken**,

Teil B: **Feld**, **Mähmaschine**, **Fahrrad**, **Bahndamm**, überfahren, **Vogelscheuche**, Bein

Eine weitere Möglichkeit für die Lehrerin, die Begriffe zu erklären, wäre, sie pantomimisch darzustellen. Doch es gibt Dinge, die man so einfach zur Hand hat, nicht mitbringen kann und die pantomimisch schwer darstellbar sind. Deshalb gibt es eine CD-ROM mit Zeichnungen, die den sinntragenden Wortschatz aller Hörspiele illustrieren. Die Lehrerin kann sie ausdrucken oder herauskopieren und Arbeitsblätter, Memorys oder ähnliches damit gestalten. Zwei Beispiele:

Zeichnung Maulwurf



Zeichnung „Koffer“ und „Zug besteigen“



Zurück zum Inhalt des Hörspiels: In dem vorhin gehörten Ausschnitt kommt unter anderem vor, dass Ole aus einem

Kaffeefilter einen Hut für Joppe bastelt. Dies haben die Schüler nach dem Anhören der Geschichte ebenfalls gemacht und die Kaffefilter zusätzlich mit bunten Bildern bemalt. Danach haben die Kinder einzeln eine Beschreibung ihres Hutes auf Kassette gesprochen. Diese Aufnahmen werden der Gruppe nun vorgespielt, die Hüte, von denen die Rede ist, hängen an der Tafel:



Aufnahme eines Mädchens vorspielen:
„Mein Hut hat einen Regenbogen mit blauer Farbe und Gelb, Orange und Rot, und in der Mitte ist noch ein Junge. Und die Sonne scheint ganz hell und es regnet noch.“

Die anderen Schüler überlegen nun, auf welchen Hut die Beschreibung passt, die sie gerade gehört haben. Wenn sie

beim Malen aufmerksam waren, was die anderen Kinder gemalt haben, kann ihnen auch die Stimme als Hinweis dienen, welcher Hut gemeint ist. Auch damit trainieren sie, genau hinzuhören.

So viel zu „Joppe springt vom Zug“ und ein paar Möglichkeiten, wie das Hörspiel aus Ausgangspunkt für Sprachförderung genutzt werden kann.

Insgesamt bietet „Hören ohne Grenzen“ neun qualitativ hochwertige Hörspiel-CDs, was bedeutet, dass sie von guten Sprechern gesprochen werden, die nicht zu schnell sprechen, und dass die Hörspiele akustisch schön gestaltet sind. Es sind einige Lesungen darunter, wie „Joppe“, aber auch Hörspiele mit Musik und teilweise Geräuschen, sowie eine CD mit typischen deutschen Abzählreimen, die auch vertont wurden. Diese CD durften wir vom Goethe-Institut übernehmen.

Es handelt sich ausschließlich um Produktionen, bei denen sich Sprache und Musik oder Geräusche sich überlagern, damit sie gut verständlich sind. Denn Untersuchungen haben gezeigt, dass Zweitsprachler mehr Probleme haben, Sprache zu verstehen, wenn sie von Störgeräuschen begleitet wird, als Erstsprachler. Das gilt selbst dann, wenn sie perfekt sprechen und akzentfrei sprechen. Darauf haben wir deshalb bei der Auswahl der Hörspiele Rücksicht genommen.

Alle Geschichten bieten viele Anknüpfungspunkte für Sprach- und Grammatikübungen. Die einzelnen Kapitel der Hörspiele sind kurz, manche nur zwei Minuten lang, sodass Sie sie in der selben Unterrichtsstunde vorspielen und mit ihnen weiterarbeiten können. Es gibt Hörspiele in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, alle liegen auf Deutsch vor und einige zusätzlich auch in anderen Sprachen (albanisch, englisch, französisch, griechisch, italienisch, portugiesisch, schweizerdeutsch, spanisch, serbisch, serbokroatisch, tamilisch und türkisch)

Das bereits erwähnte Handbuch führt für jedes Hörspielkapitel Ideen zur Arbeit im Unterricht auf:

Beispielseite Handbuch:

Ideen zur Umsetzung:

1. Hört euch die Geschichte noch einmal an: Welche Speisen isst der kleine Drache zuerst? Und welche isst er, nachdem er den kleinen Jungen kennengelernt hat?

2. Interviewt den Drachen über seinen Speiseplan: Ein Kind erhält eine Drachen-Handpuppe. Eure Lehrerin/ Erzieherin oder ein anderes Kind spielt Reporter und fragt den Drachen nach seinen Lieblingsspeisen. Nehmt das Interview mit dem Kassettenrekorder auf oder hört es gleichzeitig auf Aktivboxen.

3. Erfindet weitere Drachenspeisen: Schreibt Wörter auf Karten, wie z.B. Feuer, Flammen, Pizza, Eintopf, ...

Dann setzt Ihr jeweils zwei Wörter zu einem neuen „Gericht“ zusammen: Feuerpizza, Kohleneintopf... Vorschläge für Kärtchen findet ihr unten, nach den Anregungen zur Sprachförderung.

4. Sammelt einige Namenwörter in der Grundform und in der Verniedlichungsform. Z.B. Flamme, Flämmchen, Happen, Häppchen, Brot, Brötchen usw.. Bastelt euch dann ein Domino aus Papierkärtchen. Auf der linken Seite steht jeweils ein Wort in der Grundform, auf der rechten ein anderes in der Verniedlichungsform. Auf das nächste Kärtchen schreibt ihr links die Grundform des Wortes, dessen Verniedlichungsform auf der letzten Karte stand, auf die rechte ein neues Wort in der Verniedlichungsform, usw. Dann mischt ihr die Karten, verteilt sie und legt die erste offen auf. Reihum darf nun jeder ein Kärtchen anlegen, wenn er ein passendes hat. Es entsteht eine Reihe, wie z.B. „Flamme Brötchen“, „Brot Häppchen“, „Happen Fünkchen“, „Funken Knödelchen“ usw..

5. Vergleicht die früheren Lieblingsspeisen des Drachen mit denen von heute. Benutzt dabei die Gegenwarts- und die Vergangenheitsform: „Früher fraß er Schwefel, heute frisst er Apfelmus.“

Das Handbuch ist außerdem mit einem Index aller Wortfelder ausgestattet, die in den Hörspielen vorkommen, so dass man gezielt eine passende Geschichte auswählen kann.

Die zehnte Audio-CD, die zum Materialset von „Hören ohne Grenzen“ gehört ist eine Geräusch-CD, die man auch zum Thema Zugfahren ergänzend einsetzen könnte: Auf ihr sind

fast alle Buchstaben des Alphabets durch Tierlaute illustriert („A“: Adler schreit, „B“: Brummender Bär,...) und, für unser Beispiel interessanter, viele lautbeschreibende Verben sind auf ihr durch die dazugehörenden Geräusche erklärt. Mit ein paar dieser Geräusche, die zum Thema Zugfahren passen, möchte ich meinen Vortrag beenden:

vorspielen CD „knistern, knattern, quietschen“:
Track 49: Geräusch „quietschen“
und Track 51:Geräusch „rattern“.

DaF-Unterricht für russische Schulkinder (Methodische Hinweise für Schullehrer)

Maria Schurova, Staatliche Universität Woronesh

Der Fremdsprachenunterricht in der Schule erregt starke Diskussionen bei verschiedenen Lehrertagungen. Es wird allgemein erkannt, dass eine erfolgreiche Aneignung der fremden Sprache erst dann möglich ist, wenn die Lehrer/Innen über eine wissenschaftlich fundierte Unterrichts-methode verfügen. Bei der Entwicklung einer effektiven Lehrmethode muss man sich genau vorstellen, welche Probleme beim Erlernen der Fremdsprache auftreten und auf welche Schwierigkeiten die Lerner/Schüler zustoßen können. Die Anfangsetappe spielt eine wichtige Rolle, denn „die erste Erfahrung“ kann sowohl eine positive als auch eine negative Einstellung zur Zielsprache formieren. Bekanntlich ist die Aufgabe des FUs – sprechen und verstehen zu lehren. Der Weg von Kenntnissen zur praktischen Realisierung ist aber sehr kompliziert. Die Sprache ist bekanntlich eine Erscheinung akustischer Natur und existiert in der lautlichen Form. Bei der Entwicklung der Lehrkonzeption des DaF-Unterrichts gehen wir davon aus, dass die russischen Schulkinder die Fremdsprache (die deutsche Sprache) außerhalb des Sprachraums lernen, d.h. in der sogenannten „künstlichen“ Situation, und dass sie im Alltag die

Zielsprache nicht hören und im Fremdsprachenunterricht nicht ausreichend.

Bekanntlich setzt das Erlernen einer Fremdsprache die Aneignung der phonetischen, grammatischen und lexikalischen Ebenen voraus. **Bei dem traditionellen Herangehen an das Erlernen einer Fremdsprache** beginnt die Aneignung der fremden Sprache bei russischen Schulkindern in der Regel mit der Aneignung ihrer grammatischen und lexikalischen Seite. Der lautlichen Seite der Fremdsprache wird jedoch keine gebührende Aufmerksamkeit geschenkt im Vergleich zu Grammatik und Lexik. Die Ausspracheschulung wird besonders stark in der Mittelschule vernachlässigt. Die Schüler eignen sich eine mangelhafte Aussprache an, die die reale Kommunikation empfindlich beeinträchtigt oder verletzt. Die Aneignung der Lautsprache geschieht imitativ und trägt keinen Systemcharakter. Es gibt bis jetzt keine Methodik, nach der die lautliche Seite einer Fremdsprache als ein System von Gesetzmäßigkeiten aufgefasst wird und die die auf dieser Grundlage normgerechte Aussprache den Kindern beibringen konnte. Davon zeugen die meisten vorhandenen Lehrmittel für den frühen Deutschunterricht. Das kann man einerseits so verstehen, dass man den Ausspracheunterricht im gesamten Fremdsprachenunterricht für die frühe Etappe nicht isolieren kann, weil die Kinder die Sprache überhaupt in der lautlichen

Form bekommen und als solche empfinden. Aber andererseits kann man diese Tatsache auch so verstehen, dass man diesen ganzen Prozess – Aneignung der lautlichen Seite der fremden Sprache – der Imitation zuschreibt.

Mehrere Psychologen und Linguisten sprechen über die Vorteile des frühen Fremdsprachenunterrichts, da die Kinder, ihrer Meinung nach, **eine hohe Aufnahmefähigkeit für die Lautsprache** besitzen. Infolgedessen können sie besser imitieren. Das Prinzip der Einschaltung in die fremde Rede wird auf dem natürlichen Wege realisiert. Nach der Meinung von einigen Linguisten ist der einzige effektive Weg – die direkte Nachahmungsmethode. Der Unterricht muss systemhaft und unbewusst vor sich gehen. Es besteht die Meinung, dass sich die Kinder an die fremde Sprache erst gewöhnen müssen. Das Muster der fremden Aussprache ist die Rede des Lehrers. Die phonetischen Gewohnheiten werden ungefähr innerhalb 3 Monaten entwickelt. Eine große Aufmerksamkeit muss dem Gehörtraining geschenkt werden. Die Entwicklung der Intonation ist dabei ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts, da man sich die Aneignung von Lauten ohne Intonation nicht vorstellen kann. Die meisten Gedanken dieses Herangehens erscheinen auch heute aktuell. Die Kinder besitzen ja eine hohe Aufnahmefähigkeiten für die Lautsprache, aber wir vertreten jedoch die Meinung, dass das Stützen nur auf

Imitationsfähigkeiten der Kinder nicht ausreicht aus folgenden Gründen – **die Imitationsfähigkeiten der Kinder sind nicht so groß**, wie man geneigt ist zu glauben, wenn der Fremdsprachen-unterricht außerhalb des Sprachraums vor sich geht, das heißt, wenn die Kinder die gesprochene fremde Sprache nicht hören. Dabei werden das phonologische Gehör und die Interferenz aus der Muttersprache ignoriert. Außerdem unterscheiden sich die individuellen Imitationsfähigkeiten der Kinder bedeutend. Die Fertigkeiten, die auf imitativem Wege angeeignet werden, sind nicht stabil. Wir sind deswegen der Meinung, dass bei der Entwicklung der fremdsprachigen Aussprachegewohnheiten eine Verbindung des imitativen Weges mit der bewussten Aneignung von wichtigen phonologischen Merkmalen der segmentalen und suprasegmentalen Ebene effektiv ist. Dabei müssen alle genannten Ziele im Spiel erreicht werden. Da gibt es gleich eine Wahl zwischen der imitativen Methode und einer, die ein mehr oder weniger bewusstes Herangehen an die Aneignung von lautlichen und intonatorischen Parametern der Klangsprache bedingt.

Die psycholinguistischen Daten sind für die Entwicklung der Unterrichtsmethode einer Fremdsprache von großer Bedeutung, weil sie erlauben, den Mechanismus der Aneignung einer (Mutter) Sprache von den Kindern gut zu verstehen. Daher müssen bei der Entwicklung einer Lehrmethode die In-

formationen über die Etappen der Redeontogenese, über die Entwicklung der Rede-mechanismen in der Ontogenese und die psychologischen und psycholinguistischen Besonderheiten konkreter Altersstufen berücksichtigt werden, auf denen der FU durchgeführt wird. Zu diesen Besonderheiten gehören – Nachahmungsfähigkeit, die in Bewegung und Handlung des Kindes zum Ausdruck kommt, Besonderheiten der Denkprozesse, des Gedächtnisses und der Wahrnehmung. Die Berücksichtigung dieser Faktoren fordert die Umgestaltung der Lehrmethoden und erlaubt uns die Entwicklung eines neuen Herangehens an das Erlernen einer Fremdsprache. Die Aneignung der lautlichen Seite vom psycholinguistischen Standpunkt aus ist der entscheidende Faktor der Redefähigkeiten in der zu erlernenden Sprache. Die psycholinguistischen und neurologischen Daten zeugen von der essenziellen Rolle der rhythmischen Parameter im Redegenerierungsprozess. Die grundlegende Rolle der Einheiten der Lautsprache bei der Sprachrealisation bestätigen auch die Daten der Erforschung der Redeontogenese. Die Analyse von Etappen der Redeontogenese zeigt, dass die primäre Etappe der Kinderkommunikation mit Erwachsenen auf emotional melodischer Basis vor sich geht. Die Intonation ist das Hauptmittel der Kommunikation zwischen Mutter und Kind in dieser Periode. In der sogenannten prälingualen Periode werden melodische und

rhythmische Parameter der Rede entwickelt. Die psycholinguistischen und linguistischen Forschungen weisen darauf hin, dass im ersten Lebensjahr die Entwicklung von rhythmisch-melodischen Blocks vor sich geht, die die Basis der Kinderrede bilden. Unter Berücksichtigung des natürlichen Mechanismus der Redeontogenese vertreten wir die Meinung, dass rhythmische Einheiten die Grundlage des Unterrichts bilden sollen. Anderenfalls wird der natürliche Weg zur Sprache gesperrt.

Die Daten von neurolinguistischen Untersuchungen beweisen, dass der Redegenerierungsprozess die Mechanismen des Denkens widerspiegelt. Dem Denkprozess liegen emotionale Empfindungen zugrunde und der wird einem Rhythmus unterordnet. (4) Die rhythmisch-intonatorischen Einheiten der Muttersprache haben eine wesentliche Funktion im Sprachgenerierungsprozess. Die Beobachtungen über die Kinderrede zeigen, dass in einer Situation eines anstrengenden Denkens, z.B. bei einer Aufgabenlösung, die Rhythmisierung der Kinderrede verstärkt wird. Man kann vermuten, dass die rhythmischen Parameter der Muttersprache eine Hilfe im Denkprozess leisten. (5) Damit ist auch zu erklären, dass die Interferenz auf rhythmischer Ebene aus der Muttersprache relativ stark ist.

Das Problem der Entwicklung des phonologischen Gehörs in der ersten Etappe ist sehr wichtig. Wir berücksichtigen die These vom phonologischen Raster nach Polivanov, durch das die fremden Laute gefiltert werden. Wir sind der Meinung, dass auch rhythmische Einheiten von einem Raster der Muttersprache gefiltert werden. Diese Erscheinung erschwert die Imitation der fremden Rede. Das Gehör des Kindes wird auch in der ersten Etappe nicht durch das Phonemsystem, sondern durch "elementarere" Kommunikationseinheiten, solche wie Silben und rhythmische Strukturen formiert (3). Diese These bedingt folgenden Standpunkt, der bei der Gestaltung der frühen Fremdsprachenunterrichtsmethode von uns berücksichtigt wird. Die Entwicklung der rhythmisch-intonatorischen Gewohnheiten einer Fremdsprache (des Deutschen) ermöglicht die Umschaltung der Kinderrede auf die fremde Sprache und als Folge die Entwicklung des phonologischen Gehörs.

Die Bestimmung der Interferenzquellen ist ein wichtiges Problem im Fremdsprachenunterricht. Bekanntlich werden die Lerner – Kinder und Erwachsene – in verschiedenem Grade mit zwei Sprachen – der Muttersprache und der Fremdsprache konfrontiert. Der Lerner überträgt unwillkürlich die Gewohnheiten aus der Muttersprache auf das fremde Sprachsystem. Die unbewusste Übertragung von mutter-

sprachlichen Gewohnheiten in die fremde Sprache auf jeder Ebene – Phonetik, Grammatik, Lexik – bildet Interferenzquellen. Die Entstellung der Fremdsprache auf phonetischer Ebene geschieht vor allem in den rhythmisch-intonatorischen Einheiten. Heute besteht die Meinung, dass der fremde Akzent im größeren Masse die Folge der Entstellung der rhythmisch-intonatorischen Parameter der Zielsprache ist, als der Entstellung der artikulatorischen Parameter, was die reale Kommunikation empfindlich beeinträchtigen kann. Die rhythmisch-intonatorischen Einheiten sind dem Einfluss der Muttersprache stark ausgesetzt. Da die Automatismen auf diesem Gebiet besonders stark sind, werden die rhythmischen Parameter der Kinderrede entstellt, was einen fremden Akzent verursacht. Es geht um die Überwindung der muttersprachlichen Automatismen. Sonst wird die Kom-munikation mittels dieser Sprache erschwert. Zu dieser Ent-stellung können phonetische Eigenschaften gehören, die mehr zum phonetischen Stil gehören und solche Einheiten, die distinktive Merkmale des fremden lautlichen Systems darstellen. Im Prozess der Aneignung einer Fremdsprache wehrt sich die Psyche des Kindes, sowie auch des Erwachsenen, gegen die Bildung der neuen Aus-sprachegewohnheiten (so Janos).

Die Kinderrede wird auf einer emotionalen Basis generiert.

Die Wahrnehmung einer Information geschieht bei den

Kindern vorwiegend auf emotionalem Wege (4), nicht nur durch das Bewusstsein. Im frühen Fremdsprachenunterricht kann man daher nicht an das Bewusstsein des Kindes appellieren, den Kindern einen Umfang von Kenntnissen über die fremde Sprache vermitteln. Die Wahrnehmung einer Information geschieht vorwiegend auf emotionalem Wege, nicht durch das Bewusstsein. Die Parameter der emotional gefärbten Rede der Muttersprache und der konkreter Fremdsprache sind aber verschieden. Das schafft ein zusätzliches Problem. Die Aneignung der Lautsprache geschieht imitativ und trägt einen Systemcharakter. Dazu muss noch gesagt werden, dass die Kinderrede des Deutschen den Lehrern nicht bekannt ist, zum Teil auch die rhythmisch-intonatorischen Parameter des Deutschen, die für die Entwicklung der Kinderrede wesentlich sind. Die emotionale Aktivität ist bei jeder Tätigkeit wichtig, besonders am Anfang einer Tätigkeit. Dieses bezieht sich besonders auf die phonetische Seite. Im Prozess der Aneignung einer Fremdsprache durch das Kind muss man die Arten der Aktivität unterscheiden, so die emotionale, die intellektuelle und die Redeaktivität. Natürlich ist die emotionale Aktivität beim Kind besonders wichtig. Dabei muss die linguistische Seite der Tätigkeit besonders in Betracht gezogen werden. Die Annäherung der Unterrichtssituation an die realen Lebenssituationen liegt der Lehrkonzeption des

Fremdsprachenunterrichts zugrunde. Das Spiel ist seit langem ein traditioneller Bestandteil bzw. Lehrmittel des Fremdsprachenunterrichts. Die **linguistische Seite des Spiels** (Sprachspiels) wird aber meistens völlig außer Acht gelassen. Wenn wir uns das Ziel setzen, die linguistischen Informationen als einen wesentlichen Bestandteil des Unterrichtsprozesses durch das Spiel, durch die Emotionen zu vermitteln, so muss dazu ein Weg gefunden werden.

Ein wichtiges Problem bei der Erarbeitung der Unterrichtsmethode mit rhythmisch-intonatorischer Grundlage für die Primarschule ist auch **das zu erreichende Niveau der Aussprachegewohnheiten.** Es ist zweckmäßig davon auszugehen, dass die akzentfreie Aussprache kaum erzielbar ist und man gleich ein Niveau bestimmen muss, das infolge des Fremdsprachenunterrichts erreicht werden muss. Unserer Meinung nach, sollen zu diesem Ziel die Entwicklung von allen phonologisch wichtigsten (differenzialen) Merkmalen auf der Ebene der Phoneme und der rhythmisch-intonatorischen Ebene gehören, was die Kommunikation in dieser fremden Sprache ermöglicht.

In unserem Fall ist es **das kontrastiv-phonologische Herangehen an den FU**. Das phonologische Herangehen sichert eine Systematisierung des Lehrmaterials sowie der Etappen seiner Aneignung. Diese Systematisierung entspricht dem

System der gegebenen Fremdsprache und hilft, die Interferenz aus der Muttersprache vorzubeugen. Die Prinzipien des phonologischen Herangehens sind für unsere Arbeit wichtig – die Interferenzquellen durch die kontrastive phonologische Analyse des Deutschen und des Russischen aufdecken, das phonologische Gehör entwickeln, das Prinzip des bewussten Abstoßens von der Muttersprache nach der These des russischen Linguisten Serba realisieren, – angeeignet werden nicht die einzelnen Laute der Fremdsprache, sondern Systemkategorien von Lauten nach distinktiven, bedeutungsunterscheidenden Merkmalen.

Wir entwickeln ein neues Herangehen zum Erlernen einer Fremdsprache – **die Entwicklung der fremdsprachigen Kinderrede auf kontrastiv-phonologischer Grundlage durch die Aneignung in erster Linie der rhythmisch-intonatorischen Einheiten der Fremdsprache** mit Entsprechungen zu Einheiten der anderen Ebenen – grammatischer und lexikalischer. Bei diesem Herangehen haben die suprasegmentalen Einheiten das Primat, d.h. sollen eine Unterrichtsbasis bilden. Anderenfalls wird der natürliche Weg zur Sprache gesperrt. Da muss auch gesagt werden, dass wir interdisziplinär an das Problem des Ausspracheunterrichts herangehen. Es ist nicht zweckmäßig den Phonetikunterricht als eine besondere Etappe isoliert darzustellen. Aufgrund der

vorhandenen Untersuchungen auf diesem Gebiet besteht heute die Meinung, dass der Ausspracheunterricht als Unterrichtskomponente und Unterrichtsprinzip betrachtet werden soll. In unserem Fall geht es nicht um die Aneignung der normgerechten Aussprache einzelner Laute und Artikulationsbewegungen in der ersten Etappe. Es geht um die Entwicklung der rhythmisch-intonatorischen Modelle des Deutschen als Grundlage für die Sprechtätigkeit. Die erste Etappe der Aneignung von rhythmischen Einheiten bei Kindern muss eine wesentliche Rolle im gesamten Unterrichtsprozess spielen und kein konkreter Aspekt sein. **Die rhythmisch-intonatorischen Parameter** – Akzente, Pausen, Melodieverläufe im engen Zusammenhang mit dem Tempo verleihen einer Sprachäußerung ein bestimmtes Klangbild und erlauben sie (diese Sprachäußerung) dadurch adäquat zu verstehen. Die rhythmischen Parameter der Muttersprache und der konkreten Fremdsprache sind aber verschieden. (6)

Die Haupteinheit, aufgrund deren die Aneignung der Fremdsprache geschieht ist **die rhythmische Gruppe**. Wie bekannt, sprechen wir im Alltag miteinander nicht in Sätzen, wir sprechen in kürzeren Redeteilen, die wir rhythmische Gruppen nennen. Unter einer rhythmischen Gruppe (RG) verstehen wir einen aus bestimmter Silbenzahl bestehenden inter-

pausalen Redeteil, wo sich die unbetonten Silben um mindestens einer Hauptbetonung gruppieren.

Wir sind auch der Meinung, dass die Entwicklung des syntaktischen Sprachsystems und der Redefähigkeiten aufs engste von der Entwicklung der rhythmisch-intonatorischen Gewohnheiten abhängig ist.

Unsere Aufgabe in der ersten Etappe ist es, den Kindern klarzumachen, dass **verschiedene Sprachen auch verschiedene Klangbilder** haben (d.h. auch unterschiedlichen Rhythmus). Um die Unterschiede im Rhythmus der beiden Sprachen zu bestimmen vergleicht man den Klang zweier Sprachen – der Muttersprache (Russisch) und der Fremdsprache (Deutsch). Dazu werden den Kindern die russischen und die deutschen Kinderlieder bzw. Volkslieder zum Anhören angeboten. Die Schüler begleiten das Lied frei mit Körper- und Handbewegungen. Es erweist sich, dass beim Anhören eines russischen Liedes schwache/fließende Bewegungen dominieren, bei den deutschen Liedern – stärkere, intensivere Bewegungen. Da kommen spezifische Bewegungen vor, die den Charakter des russischen und des deutschen Rhythmus darstellen.

Das, was die Kinder beim Anhören der russischen und der deutschen Lieder aufnehmen, wird mit Handbewegungen symbolisiert. Die rhythmischen Parameter der Muttersprache

(Russisch) und der Zielsprache (des Deutschen) sind aber verschieden, daher brauchen die Kinder eine zusätzliche Stütze. In unserem Fall ist das ein Gestensystem, das von Pr. Dr. Veličkova entwickelt wurde. (2) Bei dieser Methode ist **die gestische Vermittlung von bedeutungsunterscheidenden (phonologischen) Merkmalen vorgesehen.** Gestenelemente dienen als zusätzliche Markierung von bedeutungsunterscheidenden Merkmalen der deutschen Rede (die Länge und Kürze der deutschen Vokale; die Intensität der Konsonanten, die Terminalität – die Abgeschlossenheit der Phrase bedeutet, die Interrogativität, die zu einer Frage gehört und die Akzentparameter) und sind aufs engste mit rhythmisch-intonatorischen Strukturen verbunden. Wir betrachten die Gestik als Stütze beim Sprechen. Die Begleitung der Rede mit Gesten führt praktisch zum Dirigieren der fremden Rede mit eigenen Gesten. Beim Erlernen des Deutschen werden die Gesten (Handbewegungen) primär entwickelt und sie müssen trainiert werden. Die Stimme wird dann den Handbewegungen folgen. Daher ist es wichtig, die richtigen Handbewegungen (Gesten) heranzuarbeiten.

Um den Kindern zu helfen sich auf den Rhythmus des Deutschen umzuschalten wurden die sogenannten **Vorsprechübungen** entwickelt.

- Dazu gehören - **die richtige Stimmlage** für die deutsche Rede zu finden. Das kontrastive Vorgehen betrifft auch die Stimmlage. Innerhalb des menschlichen Sprechstimmumfangs verwendet jede Sprache ein bestimmtes melodisches Gebiet. Im Deutschen liegt dieses Gebiet merklich tiefer als im Russischen. Der Tonverlauf der russischen Sprache ist schwebend. Den Tonverlauf des Deutschen kann man mit einer geraden Linie vergleichen, die in verschiedene rhythmische Strecken geteilt wird. Das ist mit der größeren Spannung der ganzen Artikulationseinstellungen verbunden.
- **Das Üben des Wortrhythmus**. Den Kindertexten kann entnommen werden, dass die gebrauchte Lexik hauptsächlich aus ein/zweisilbigen Wörtern mit einem langen Vokal oder aus ein/zweisilbigen Wörtern mit einem kurzen Vokal besteht. Es wurden 4 rhythmische Grundmodelle entwickelt, die im weiteren die Grundlage der gesprochenen Sprache bilden. Die Modelle dieser Wörter übertragen wir auf die Hände, d.h. wir bezeichnen sie mit der Gestik. Der Wortrhythmus ist aufs engste mit der **Qualität von Vokalen** verbunden.
- Die **Feststellung der Qualität von Vokalen.** Das ist eine wichtige Etappe unserer Arbeit. Die Kinder hören deutsche Lieder bzw. Gedichte und klatschen den Rhythmus mit den Händen. Sie bestimmen, dass die Laute sich nach Intensität und Länge unterscheiden (starke/schwache, lange/kurze).

Das bewusste Üben der Laute wird inmitten der rhythmisch-intonatorischen Strukturen in Oppositionen (lang/kurz; geschlossen/offen) durchgeführt. Die Aufgabe dieser Etappe ist es, den Charakter der russischen Vokale zu überwinden. Die russischen Vokale sind sogenannte Diphthonge, deren Klang sich im Rahmen einer Artikulationseinstellung deutlich verändert. Im Vergleich zu den russischen Vokalen sind die deutschen Vokale reine Monophthonge, deren Qualität sich in den unbetonten Silben (in der unbetonten Position) nicht wesentlich verändert.

Die Systematisierung des Lehrmaterials in der Anfangsetappe wird auf der rhythmischen Basis durchgeführt. Dem Vorsingen bzw. Vorsprechen und Vorlesen eines Textes geht die rhythmische Bearbeitung dessen voran. Das Lehrmaterial wird erst rhythmisch durchgearbeitet, d.h. einzelne Wörter werden in rhythmischen Grundmodellen trainiert und dann werden rhythmische Modelle zu deutschen Phrasen verbunden.

Das Lesetraining wird oft von rechts nach links durchgeführt. Wir beginnen mit dem hauptbetonten Wort, da es bekannt ist, dass in der neutral gefärbten deutschen Phrase das hauptbetonte Wort intonatorisch meistens zum Ende strebt. Und danach knüpfen wir die anderen Worte dazu an. Das Lesen wird

mit dem rhythmischen Klopfen unterstützt. Das hilft uns, beim Lesen der deutschen Texte den Rhythmus nicht zu verlieren.
Die nächste Aufgabe ist es, dass dieses rhythmische Bild vom Lesen auch in **das freie Sprechen** übertragen wird. Beim sogenannten freien Sprechen müssen die Gedanken frei sein, aber die rhythmischen Strukturen sind festgegeben.
Die primäre Entwicklung von rhythmisch-intonatorischen Einheiten der fremden Kinderrede ermöglicht auf deren Basis die Aneignung

- ***von lexischen und syntaktischen Einheiten auf Grund der rhythmischen Strukturen;*** Jedes rhythmisch-intonatorische Modell besitzt rhythmische und intonatorische Merkmale. Zu den wichtigsten intonato-rischen Merkmalen gehören die Terminalität – die Abgeschlossenheit der Phrase, die Interrogativität, die zu einer Frage gehört, die Akzentparameter, die durch die verschiedene Tonhöhe und Dauer realisiert werden. Jedes rhythmische Modell, das wir durch Gestik realisieren, besitzt alle für die normgerechte Aussprache wichtigen distinktiven Merkmale der suprasegmentalen Ebene.
- ***von den Artikulationsbewegungen***, die vom Rhythmus abhängig sind. Die Aneignung von Artikulationseinstellungen ist unter den Bedingungen eines von der Interferenz entstellten rhythmischen Bildes der Fremdsprache nicht möglich. Die

Artikulationsbasis einer Sprache ist mit der rhythmischen Basis dieser Sprache aufs engste verbunden und funktioniert inmitten deren (1).

Die Aneignung von rhythmisch-intonatorischen Parametern ermöglicht auch

- ***die Entwicklung von phonologisch wichtigen (differenzialen) Merkmalen, vor allem des Vokalismus.***

Es werden dabei die Merkmale – lang/kurz, geschlossen/ offen gemeint, weil sie vom Rhythmus unmittelbar abhängig sind;

- die Entwicklung des phonologischen Gehörs;

Die primäre Entwicklung von rhythmisch-intonatorischen Einheiten der deutschen Sprache ermöglicht die Umschaltung der russischen Schulkinder auf die Zielsprache (auf Deutsch) und als Folge

- die Kinder hören gut die Aussprachefehler der anderen und können sich selbst kontrollieren und korrigieren;
- die deutschen Wörter (als Akzentgruppen) werden schneller eingeprägt und besser im Gedächtnis behalten;

- die Arbeit macht den Kindern Spaß und sie haben keine Angst vor dem Sprechen in der Fremdsprache.

Die Entwicklung von rhythmischen Parametern soll die Entwicklung von anderen sprachlichen Einheiten (Lexik, Grammatik) fordern. (2) Da wird im Fremdsprachenunterricht, unserer Meinung nach, an den natürlichen Mechanismus der Aneignung einer Sprache appelliert. Eine rhythmische Struktur ist eine Grundlage für eine n-Zahl von Phrasen, die eine verschiedene lexikalische, syntaktische Füllung und eine bestimmte grammatische Struktur haben können. Dieses Herangehen ermöglicht die Aneignung von Grammatik und Lexik aufgrund der rhythmischen Einheiten. Und das entspricht dem von uns gesetzten Hauptziel der FUs überhaupt – die Kommunikation in der fremden Sprache (Deutsch) für die Kinder zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

Schurova, M.E., (2001) Ritmičeskije parametri zvučašej reči (na materiale russkogo n nemezkogo jazikov) // Dissertation, Woronesh.

Stock, E., Veličkova, L. (2002): Sprechrhythmus im Russischen und im Deutschen. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Mein et. al.

Veličkova, L. (1989): Kontrastivno-fonologičeskij analiz i obučenije inojazičnomu proiznosheniju. Staatliche Universität Woronesh, 3-197.

Veličkova, L. (2004): Psycholinguistische und phonetische Basis der Störungen bei der interkulturellen Sprachsprachlichen Kommunikation. In: Klangsprache im Fremdsprachenunterricht. Forschung und Praxis. Band III. Staatliche Universität Woronesh, 3-11.

Vinarskaja, E.N. (1987): Rannee rečevoje razvitije rebjonka i problemy defektologii. Moskva.

Vinarskaja, E.N. (1988): Ob emozionalno-ritmičeskich predposilkach reči // Sbornik nauč. Trudov /Mosk.gos.ped.inst. M.Toreza. Wip.307.- S. 58-66.

B5: Fremdsprachenlernen mit Kindern und Jugendlichen-Kunst, Musik, Film, Literatur

Ludmilla Sokolowa

«Die Menschen hören auf zu denken, wenn sie aufhören zu lesen“, Denis Didreau

Russland gilt als ein Land der Bücher. Puschkin, Tolstoi, Tschechow gehören zum Kanon und werden im Literaturunterricht gelesen, bewundert und Gedichte werden nach wie vor auswendig gelernt. Nur sind die großen Werke der klassischen Literatur „unantastbar“, d.h. die vielen Möglichkeiten kreativ zu sein, die diese wirklich geniale Bücher anbieten, werden nicht wahrgenommen. Es gehört zu den Traditionen des Literaturunterrichts.

Umso schwerer ist es dann für Deutschlehrer, ihre Schüler zum kreativen Umgang mit der deutschen Literatur zu ermuntern.

Andererseits wird auch in Russland immer mehr ferngesehen, am Computer gesessen oder MP3 gehört. Die Umfragen haben ergeben, dass nur 25% aller Russen regelmäßig lesen und 35% überhaupt nicht lesen. Nur knapp 7% der Eltern lesen ihren Kindern vor (1970 waren es über 80%). Aber das Lesen ist nicht nur Vergnügen für die Kinder, sondern es bildet, regt die Fantasie an und fördert den Verstand des Menschen.

Wie kann man die Kinder im Rahmen des Deutschunterrichts zum Lesen motivieren, wenn sie auch in ihrer Muttersprache nur ganz wenig lesen?

Die Lösung dieser Probleme habe ich in den **Literaturprojekten** gefunden. Ich möchte zwei Projekte im Bereich Literatur vorstellen, die ich als Deutschlehrerin an einem Gymnasium und als Multiplikatorin des Goethe-Instituts Moskau in Lipezker Gebiet für Schüler im Alter von 11-17 Jahren und russlandweit für 8 bis 17- jährigen initiiert und durchgeführt habe.

Es geht um das **Festival der modernen deutschen Kinder- und Jugendliteratur „Lesezeit“**, an dem 7 Schulen der Stadt Lipezk und der Region Lipezk, 11 Deutschlehrerinnen und ca. 110 Schüler der 5.-11. Klassen teilgenommen haben.

Die Schüler haben 7 Bücher moderner deutschen Kinderbuchautoren ausgewählt und an denen 5 Monate lang gearbeitet. Das Goethe-Institut hat uns die nötigen Kinderbücher bereitgestellt, die wir auf www.litrix.de ausgewählt haben, wo es sogar Leseproben gab. Die Schüler haben die Bücher ins Russische übersetzt und die Präsentation der Übersetzung im Festival vorbereitet. Sie haben Prosatexte zu Bühnenstücken umgeschrieben und sie mit Musik und Tanz inszeniert. Dabei

sind ein Theaterstück, ein Musical, ein Poem (aus einem deutschen Prosatext!) mit eigenen Illustrationen, ein Rap, Inszenierungen entstanden. Die Schüler haben Kostüme genäht, Bühnendekorationen und Requisiten gefunden oder gebastelt, Musikbegleitung gefunden, Illustrationen gemalt, PowerPoint-Präsentationen vorbereitet.

Bei dem Festival für moderne deutsche Kinder- und Jugendliteratur „Lesezeit“ handelt es sich um ein fächerübergreifendes Projekt. Bei der Übersetzungen haben die Schüler nicht nur ihre Deutschkenntnisse erweitert und vertieft, sondern auch auf ihre Russischkenntnisse zurückgegriffen, haben viel mit Nachschlagewerken gearbeitet. Literarisches Übersetzen als Fertigkeit wird nicht in Rahmen des Deutschunterrichts an der Schule geübt. Bei dem Übersetzen geht es nicht darum, dass man ein deutsches Wort durch ein ähnliches russisches Wort ersetzt, sondern mehr um die Wiedergabe stilistischer Besonderheiten eines literarischen Textes. Für gutes Übersetzen sind landeskundliche Kennt-nisse erforderlich, aber auch Kenntnisse der Geschichte und Kultur Deutschlands. Das alles sind Schwierigkeiten, mit denen die Schüler bei diesem Projekt konfrontiert wurden. Und gleichzeitig waren sie die Herausforderung, gaben den Teilnehmern die Möglichkeit, was Neues auszuprobieren, zu lernen und deswegen machten sie das Projekt interessant und anziehend. Nicht nur Lehrer und Schüler, sondern auch Eltern und Mitschüler waren beteiligt.

Das Festival war gute Werbung für Deutsch , besonders für die Schüler, die noch keine Fremdsprache lernen. Wenn sie sehen, mit welcher Begeisterung die Schüler auf Deutsch singen, Gedichte rezitieren, welche tollen Präsentationen sie machen, welche spannenden Sachen sie erleben, bekommen sie Lust dazuzugehören und Deutsch zu lernen. Solche Projekte sind die beste Werbung für Deutsch, die die Schüler für Schüler machen.

Die Ergebnisse des Projektes wurden vom GI Moskau in einer Broschüre zusammengefasst.

Auch die Ergebnisse einer Umfrage unter den Teilnehmern des Projektes (Lehrer und Schüler) sind von Interesse. Alle Beteiligten sind vom Projekt begeistert, obwohl es für viele die erste Erfahrung war. Sie haben sehr viel daraus gelernt, viele Kompetenzen erworben, die sie sonst nirgendwo hätten bekommen können und viele wertvolle Erfahrungen gesammelt. Die Arbeit am Projekt hat auch ihre Einstellung zur deutschen Sprache und zum Lesen sehr positiv be-einflusst, sie wollen mehr lesen und sich intensiver mit Deutsch beschäftigen.

(Broschüre des GI Moskau "Literatur kreativ" kann man auf der Internetseite http://www.goethe.de/ins/ru/mos/lhr/mat/de2439576.htm finden)





Ein anderes Projekt, das ins Leben gerufen wurde, startete beim GI Russland im September 2008 und heißt **„Rucksack voll Bücher**“ und ist für die Deutschlerner im Alter von 8-17 Jahren gedacht. Information über das Projekt ist auf der Internetseite des GI unter http://www.goethe.de/ins/ru/lp/lhr/de3511123.htm zu finden.

Idee des Projektes

Während vieler Seminare zu Themen „ Moderne Deutsche Literatur im Unterricht“ und „Projektarbeit im Bereich Literatur“, die ich als Multiplikatorin des GI geleitet habe, wurde ich von den Teilnehmern vor Ort oft gefragt, wie sie an die moderne deutsche Kinder- und Jugendbücher kommen könnten, die sie so gerne mit ihren Schülern lesen würden.

Ziel des Projektes

Bei den Schülern das Interesse am Lesen zu erwecken, ihre Fantasie und Kreativität zu entwickeln, Deutschlernen zu fördern.

Beschreibung des Projektes

Schulklassen bestellen den Rucksack voll Bücher. Sie wählen sich ein Buch aus, das sie lesen möchten. Was sie weiter daraus machen, da sind der Fantasie keine Grenzen gesetzt.

Man kann das Buch übersetzen, umschreiben, inszenieren, illustrieren und vieles Andere mehr. Wichtig ist, dass die Ergebnisse des Projektes in der Schule dem breiten Publikum (anderen Schulklassen, Grundstufenschülern, Eltern, Lehrern) präsentiert werden.

Die Arbeit am Buch und die Präsentation werden dokumentiert (Fotos und Kommentar) und auf der Internet-seite des Projektes vorgestellt.

Es ist kein Geheimnis, dass moderne Kinder und Jugendlichen immer mehr Zeit am Computer und vor dem Fernseher verbringen und immer weniger mit dem Buch in der Hand. Die Bedeutung des Lesens für die Entwicklung, Persönlichkeitsbildung, für die Sprachenentwicklung und den Spracherwerb ist nicht zu überschätzen. Lesen ist intellektuelle Arbeit, die das Denken, aber auch die Fantasie fördert.

Literaturprojekte sind unerschöpfliche Quellen der Motivation, der Kreativität und Fantasie. Sie fördern das Lesen insgesamt und auch verschiedene Lesestiele. Kleinere Projekte können auch Anfänger bewältigen. Außerdem macht es den Schülern immer Spaß, mal was Anderes zu machen, als „normalen“ Unterricht.





Bereich B

Kultur und Sprache

Sektion B6

Film und Video im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht

Sektionsleitung

Tina Welke **(Österreich)**
Sebastian Chudak **(Polen)**

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Sektion B6 „Film und Video im DaF/Z-Unterricht“ formulierten als Abschluss ihrer gemeinsamen Sektionsarbeit folgende

Thesen zur Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/Z)

Tina Welke & Sebastian Chudak

Film ist in unserer von Medien dominierten Welt ständig präsent und ist gleichzeitig Produkt einer fiktional-ästhetischen bzw. dokumentarischen Auseinandersetzung mit ihr.

Lernende begegnen Film in fiktionalen (Spielfilm, Kurzfilm, Fernsehserien wie Soap-Operas …) wie non-fiktionalen (Dokumentarfilm, Fernsehnachrichten, Magazinsendungen…) filmischen Textsorten. Diese Vielfalt sollte bei der Auswahl der im Fremdsprachenunterricht behandelten Filme berücksichtigt werden.

Der Einsatz von Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache knüpft an die Sehgewohnheiten der Lernenden an, indem er diese bewusst reflektiert und das Potential filmischer Texte für den Fremdsprachenunterricht nützt.

Das Verstehen von Film entspricht dem natürlichen Verstehen von Sprache in kommunikativ-pragmatischen Situationen. Darauf zielt ebenso die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen, die als Fertigkeit im modernen Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geschult werden muss.

Das Verstehen von und das Lernen mit filmischen Textsorten ist im Konzept eines kognitiv (Berücksichtigung des Vorwissens der Lernenden, Vorentlastung und elaborative, d.h. tiefe Verarbeitung durch entsprechende Aufgabenstellungen ...) - konstruktivistisch (Vermittlung von Lernstrategien, selbständiges, handlungsorientiertes Lernen in verschiedenen Sozialformen ...) und interkulturell orientierten Sprach- und Landeskundeunterrichts verankert.

Die Methodik der Arbeit am Hör-Seh-Verstehen orientiert auf medienspezifische, handlungsorientierte, binnendifferenzierende, soziale und offene Formen des Lernens.

Filme sind authentische Kulturprodukte und Teil der (populären) Kulturen der Zielsprachenländer. Film ist Medium der Inszenierung und Simulation von Wirklichkeit und eröffnet Reflexionsmöglichkeiten über und Einsicht in Kultur.

Die Arbeit mit Filmgenres ermöglicht ein differenziertes, fiktional-ästhetisch bzw. dokumentarisches geformtes DACHL – Bild und vermittelt anschaulich eine Vielfalt landeskundlicher Informationen.

Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache trainiert das Hör-Seh-Verstehen und - im Sinne kombinierter Fertigkeiten - das verstehende Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen sowie die Ausspracheschulung, ermöglicht überdies die Erweiterung des Wortschatzes und ggf. der Grammatik. Lernende begegnen durch Filme verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache.

Der Einsatz von Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist per se interkulturelle Kommunikation und kann auf die Begegnung mit anderen Kulturen vorbereiten.

Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zielt immanent auf Medienwissen und –kompetenz, d. h. auf die Kenntnis von Filmgenres, von Mitteln der Filmsprache, von bedeutenden Vertretern und Phasen deutschsprachiger Filmkunst sowie des deutschsprachigen Fernsehens.

Filmbildung muss selbstverständlichen Eingang in Curricula und Unterricht finden. Die Arbeit mit Filmen muss zum integralen Bestandteil des Unterrichts Deutsch als Fremd- und Zweitsprache werden.

Arbeit mit Film muss in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache fest verankert sein

Ein Katalog von für den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geeigneten Filmen verschiedener Genres, Thematiken und Epochen für differente Zielgruppen wäre ein Schritt für die erhöhte Akzeptanz der Arbeit mit Film im Unterricht und würde den Stellenwert dieses Mediums in Lern- und Lehrprozessen unterstreichen.

Daher sollen **Lernende aller Niveaustufen**:

- ✓ zur Auseinandersetzung mit filmischem Material angeregt werden,
- ✓ im aktiven und reflektierenden Umgang mit Film durch entsprechende Aufgabenstellungen gefördert werden,
- ✓ das Lernpotential von Film in sprachlicher, landeskundlicher und filmischer Hinsicht erfahren,
- ✓ dieses mit Hilfe von methodisch klaren und vielfältigen Lernangeboten umsetzen können,
- ✓ in Medienkompetenz (u.a. Filmsprache) geschult werden,
- ✓ Angebote zur selbstständigen Arbeit mit Film erhalten,
- ✓ Möglichkeiten zur eigenen Planung und Produktion von Film/Filmsequenzen bekommen.

Für **Lehrende aller Zielgruppen** bedeutet dies:

- ✓ dass sie über Kenntnisse über das Medium Film verfügen,
- ✓ dass sie wissen, wie visuelle/auditorische Wahrnehmungsprozesse verlaufen,
- ✓ dass sie in Medienkompetenz (Filmgenres, Mittel der Filmsprache …) geschult sind,
- ✓ dass sie sich des Potentials des Mediums Film für den Unterricht bewusst sind und dies auch nutzen,

- ✓ dass sie in der Lage sind Filmgenres/Filme/Filmsequenzen zielbezogen und zielgruppenadäquat auszuwählen,
- ✓ dass sie ein vielfältiges Repertoire an niveaugerechten Didaktisierungsansätzen anwenden können,
- ✓ dass sie durch Aufgabenarrangements Lernende sowohl zur selbständigen Arbeit mit Film als auch zu eigenen Produktionen von Film/Filmsequenzen motivieren und befähigen.

IDT Jena-Weimar 2009
Sektion B6 „Film und Video im DaF/Z-Unterricht“

Bereich C

Texte auf Deutsch

Sektion C1

Literatur und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Sektionsleitung

Hannes Schweiger (Österreich)
Sonila Limaj (Albanien)

Literatur und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Hannes Schweiger, Österreich & Sonila Limaj, Albanien

Vorbemerkung der Sektionsleitung:

Die hier veröffentlichten Beiträge sind nicht repräsentativ für die in der Sektion bearbeiteten und diskutierten Inhalte. Nicht zuletzt aufgrund der hohen Anzahl an Beiträgen (43) war das Themenspektrum um einiges breiter als die folgenden Beiträge widerspiegeln. Schwerpunkte der Sektionsarbeit waren die Frage nach dem Potential so genannter Migrationsliteratur oder interkultureller Literatur für den Fremdsprachenunterricht, Aspekte interkulturellen Lernens mittels literarischer Texte sowie die Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur und die Möglichkeiten des Einsatzes literarischer Texte im Grundstufenunterricht. Neben theoretischen Modellen zur Ausdifferenzierung des Zusammenhangs von Text und Kultur wurde eine Vielzahl an konkreten Unterrichtssequenzen vorgestellt.

Literarische und dialogische Annäherung an das ‚Fremde' 'Fremdheit' in der deutschsprachigen Literatur als didaktisches Projekt

Gesa Singer, DAAD-Lektorin, Aristoteles Universität Thessaloniki

1. ‚Fremdheit' in der deutschsprachigen Literatur

Als Lektorin für Deutsch als Fremdsprache der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles Universität gehören nicht nur die Sprach- und Kulturvermittlung zu meinen Aufgaben; mein Ziel ist es auch, die Studierenden mit germanistischen Techniken und didaktischem Wissen auf ihre eventuelle spätere Lehrtätigkeit vorzubereiten. Im Sommersemester 2008 habe ich ein Wahlfach mit dem Titel *‚Fremdheit' in der deutschsprachigen Literatur: Theorie, Motivik, literaturwissenschaftliche Analyse und Didaktik eines literarischen Themas'* angeboten. Daran möchte ich zeigen, wie das interkulturelle Lernen in die Literaturdidaktik einfließen kann, um zu ergiebiger Beschäftigung mit Literatur im DaF und DaZ-Unterricht anzuregen.

Das deutsche Wort ‚fremd' ist mehrdeutig, polysem.[4] Dies weist bereits auf das damit einhergehende Konfliktpotenzial hin, das sowohl im Alltag als auch in der Literatur festzustellen ist.

[4]Albrecht (2003: 234) listet die folgenden Bedeutungen auf: „1. einem anderen Land, Volk, Ort, einer anderen Gegend, Stadt, Familie angehörend, aus einem anderen Land, Volk, Ort, einer anderen Gegend etc. stammend, von anderer Herkunft; 2. einem anderen gehörend, einen anderen angehend, betreffend, anderer Leute; 3. nicht bekannt, nicht vertraut, unbekannt, unvertraut, ungewohnt, andersgeartet, neu, ungeläufig; 4. nicht zu etwas, jemandem passend, andersartig, fremdartig, seltsam."

2. Ein auf Dialog gegründetes Seminar

Da mehrere unserer Studentinnen und Studenten sowohl die griechische als auch die deutsche Kultur aus eigenem Erleben kennen, versuchte ich, eine dialogische Gesprächsatmosphäre zu schaffen, um ihre Erfahrungen mit den in den Texten dargestellten Themen in Beziehung zu setzen. Für die SeminarteilnehmerInnen war das in den Texten Dargestellte meist leicht nachvollziehbar: ein Ausländer, Fremder oder aus der Gesellschaft Ausgeschlossener zu sein, Anpassungsschwierigkeiten zu haben, zu mehreren Kulturen oder Gruppen zu gehören und doch nirgends zugehörig zu sein, sich von seinem Umfeld zu entfremden.

2.1. Konzeption

Zunächst habe ich den Studierenden ein Modell zur Textpräsentation[5] vorgeführt, das einen für unser Thema aussagekräftigen Textausschnitt sowie eine Liste mit Worterklärungen, Informationen über den Hintergrund der Handlung sowie Hinweise auf stilistische Elemente enthielt. Anhand von Fragen leitete ich die TeilnehmerInnen an, sich mit dem Text auseinanderzusetzen. Daraufhin waren sie aufgefordert, selbst auf diese Weise geeignete Textauszüge zu präsentieren und mit der Gruppe zu erarbeiten. Eine Bibliographie so-

[5] Vgl. Appendix.

wie vielfältige Anregungen halfen dabei. Da ich kein Abspulen von vorgefertigten Materialien oder Interpretationen wünschte, legte ich besonderen Wert darauf, dass Fragen zum Textverständnis und zur Interpretation vorbereitet wurden, mit deren Hilfe die ReferentInnen das Plenum zur intensiven Lektüre und eigenständigen Analyse der vorgelegten Literaturbeispiele führen konnten, was oft mit einigem Erfolg gelang. Wie auch Sang (1991) festhält, ist Peter Bichsels Kurzgeschichte „Ein Tisch ist ein Tisch" besonders geeignet, indem sie für DaF-Lernende einerseits eine lexikalische und andererseits eine interpretatorische Zugangsweise zulässt.

2.2. Durchführung

Zunächst beschäftigten sich die Studierenden eingehender mit Max Frischs Erzählung *Homo Faber*, insbesondere mit dem dramatischen Wendepunkt der Geschichte, als der Protagonist erfährt, dass es sich bei seiner jungen Geliebten um seine eigene Tochter handelt, und wie er sich in seiner zuvor vermeintlich vertrauten Gedankenwelt sowie seiner tatsächlichen Umgebung zusehends fremd vorkommt. Da die Schlüsselszene in Griechenland spielt,[6] bot dies auch einen Anlass zur näheren Betrachtung sowie zur Wahrnehmungsdeutung des Protagonisten, der es gewohnt war, seine Umwelt technokratisch und logisch zu betrachten[7] und nun in einen Sog scheinbar unkontrollierbarer Geschehnisse gerät, der ihn tief verunsichert.[8] Daraufhin analysierten wir einen von Medeas Monologen in Christa Wolfs *Medea. Stimmen*, in dem die kulturelle Distanz zwischen Griechenland, wo die Heldin Asyl sucht, und Kolchis, ihrem Herkunftsland, vor Augen geführt wird. Die Studierenden konnten mit Hinweisen auf den antiken Mythos die Neudeutung dieser Medea-Fassung durch Christa Wolf nachvollziehen, in der Medea mit Anschuldigungen und Vorurteilen konfrontiert wird, indem man sie als Hexe beschimpft und ihr die Ermordung ihrer Kinder und ihres Bruders anlastet.[9] In Marlen Haushofers Roman *Die Wand* beginnt die Wahrnehmung des Fremden, als die Protagonistin sich bei einem Bergurlaub nach einem nicht näher bestimmbaren schrecklichen Ereignis plötzlich hinter einer durchsichtigen Wand von der Außenwelt isoliert vorfindet und von nun an allein um ihr Überleben kämpfen und sich mit der psychisch belastenden Situation der Einsamkeit auseinandersetzen muß.[10] Anhand von Johann Wolfgang Goethes *Italienische[r] Reise* wurde hingegen deutlich, wie das Reisen einen

[6] Faber kämpft mit der schlechten griechischen Infrastruktur, während er Sabeth nach einem Schlangenbiss zu retten versucht.

[7] „Ich glaube nicht an Fügung und Schicksal, als Techniker bin ich gewohnt, mit den Formeln der Wahrscheinlichkeit zu rechnen. […] Ich brauche, um das Unwahrscheinliche als Erfahrungstatsache gelten zu lassen, keinerlei Mystik, Mathematik genügt mir." (Frisch 1957: 22)

[8] Ebenso wandten wir uns Erhart Kästners Sicht auf Griechenland in dem Tagebuchroman *Ölberge, Weinberge* zu, der sich durch eine idealisierende Schilderung des einfachen Lebens in Griechenland auszeichnet und historische Tatsachen ausblendet und verschleiert. Der Autor stellt beispielsweise deutsche Fallschirmspringereinheiten als griechische Heldenfiguren dar und verschweigt die Greueltaten der Nazis in Griechenland.

[9] „Ich dagegen erschrak kaum, als der Vorläufer des Gerüchts mich streifte, man sagte es mir ja nicht ins Gesicht, man wisperte es hinter meinem Rücken. […] Ich soll dich, Absyrtos, meinen Bruder, getötet haben." (Wolf 2006: 89)

[10] „Da stand ich also auf einer wildfremden Wiese mitten im Wald und besaß plötzlich eine Kuh. […] Ich war der Besitzer und der Gefangene einer Kuh. […] Sie war auf mich angewiesen." (Haushofer 1999: 29; 31)

Intellektuellen und Künstler sich selbst näherbringen und ihm das Erkennen des Vertrauten im Fremden ermöglichen kann.[11] An Auszügen aus Ruth Klügers Autobiographie *Weiter leben* sahen die Studierenden vorgeführt, wie die Protagonistin ihre jüdischen Bande stärkte, während sie mehr und mehr von den Nazis eingeengt wurde.[12]

2.3. Schwierigkeiten

Unsere Studierenden sind bei der Rezeption literarischer Texte oft vor große Herausforderungen gestellt, da es ihnen an Leseerfahrung mangelt. Dies ist allerdings nicht nur ein Problem der Auslandsgermanistik. Den literarischen Spannungsbogen „[…] beim Lesen mitzuvollziehen ist den heutigen Sprachenlernenden eine weithin fremd gebliebene Lernhaltung, da sie fast ausschließlich während ihrer Spracherwerbsphase den kurzatmigen Dialogzeilen begegnet sind. Muster von Textformen wie Berichte, Beschreibungen, Erzählungen und Gedichte fehlen ihnen." (Doderer 1991: 16f.) Dazu treten sprachliche Schwierigkeiten im Bereich der Lexik, Semantik und Idiomatik.

Während des Leseprozesses wurde deutlich, dass die TeilnehmerInnen manchmal nicht in der Lage waren, bestimmte

[11] „Die Einsamkeit, nach der ich oft so sehnsuchtsvoll geseufzt, kann ich nun recht genießen, denn nirgends fühlt man sich einsamer als im Gewimmel, wo man sich allein ganz unbekannt durchdrängt. In Venedig kennt mich vielleicht nur ein Mensch, und der wird mir vielleicht nicht gleich begegnen." (Goethe 2002 [1829]: 64)

[12] „Und nun, als mein ungefestigter Glaube an Österreich ins Schwanken geriet, wurde ich jüdisch in Abwehr. Bevor ich sieben war, also schon in den ersten Monaten nach dem Anschluß, legte ich meinen bisherigen Rufnamen ab." (Klüger 1999: 41)

Ausdrücke richtig aufzunehmen; entweder weil deren Einbindung in den deutschsprachigen Text ihnen nicht vertraut war oder weil ihnen ein ganzer Verstehenskontext im Sinne eines Diskurses und somit interkulturelles Wissen fehlte. In dieser Hinsicht wurde virulent, was Butulussi (2000) gezeigt hat, daß nämlich 'Rassismus' und 'ratsismos' sich im Deutschen und im Griechischen auf ganz unterschiedliche Begriffsfelder beziehen. Wie Butulussi (2000: 63f.) nachgewiesen hat, bedeutet 'ratsismos' im Alltagsgriechischen jede Form von Diskrimierung und Benachteiligung.

3. Migrantenliteratur

Heutzutage ist die literarisch produktive dritte Generation der vor 40 Jahren nach Deutschland angeworbenen Arbeiterinnen und Arbeiter aus dem Ausland gut integriert, zeichnet sich durch eine Vielzahl biographischer Hintergründe und ein zumeist hohes Bildungsniveau aus, so dass es schwer ist, eine mögliche gemeinsame Intention in ihren Texten auszumachen: Nach der ersten Welle der mit dem Ausdruck ‚Betroffenheitsliteratur' charakterisierten Literaturproduktion der 1970er Jahre und dem ausdrücklichen Wunsch nach interkulturellem Verständnis, wie es Rafik Schami und bis zu einem gewissen Grad Emine Sevgi Özdamar verkörpern, setzen neue deutschsprachige AutorInnen mit Migrationshintergrund

eher auf die Kontrastwirkung des Unverständnisses und der Missverständnisse, indem sie sich selbstbewusst, distanziert und sarkastisch in Szene setzen, wie z.B. Wladimir Kaminer (*Russensdisko*, 2000, *Mein deutsches Dschungelbuch*, 2003), Ilija Trojanow (*Die Welt ist groß und Rettung lauert überall*, 1996), Dimitré Dinev (*Engelszungen*, 2003) sowie Terézia Mora, und sich somit bewusst von dem Stereotyp des Ausländers absetzen. Insbesondere Feridun Zaimoğlu hat eine andere Sicht auf in Deutschland lebende Ausländer (v.a. Türken) geschaffen, indem er seine *Kanak Sprak* (1995) redenden Antihelden durch furiose und bitter-komische Katastrophenerlebnisse am Rand der Gesellschaft (*Abschaum*, 1997) taumeln lässt. Darüber hinaus ist ihm unlängst der medienwirksame ‚Aufstieg' in das ‚ernste' Literaturfach gelungen.

4. Persönliche Erfahrungen mit dem ‚Anderssein'

Einige der im Seminar gelesenen Gedichte handeln von Identität und bemühen sich um eine Balance zwischen dem ‚Ich', den ‚Anderen' sowie der ‚Fremde' und der ‚Heimat', wie in den Gedichten von José F. A. Oliver, Roberto Mazzotta („Der Antiausländer"/„L'antistraniero") oder „Dazwischen" by Alev Tekinay. Einige Textbeispiele behandelten das Phänomen der falschen oder fremden Körperwahrnehmung bzw. der Entfremdung von der eigenen körperlichen Erscheinung („Die

Verwandlung"; „Die Silbermuschel"; „Minotaurus"). Dies ist der Zustand, in dem sich Gregor Samsa, der Protagonist von Kafkas Kurzgeschichte, befindet, als er zu einem hässlichen, hilflosen Insekt mutiert. Aber im falschen Körper gefangen zu sein ist ebenso tragisch an der Figur des Minotaurus versinnbildlicht, der seiner eigenen Erscheinung so wenig wie seinem Schicksal entrinnen kann.[13] Da körperliche Fehlwahrnehmungen zu einem (meist weiblichen) Problem der heutigen Zeit gehören, fiel es den Teilnehmerinnen leicht, sich auf diese Textbeispiele zu beziehen und Bezüge zu Alltagserfahrungen herzustellen. So wurde ihr Interesse an weiteren Details der Literaturstücke geweckt.[14] Es wurden auch Gedichte von José F. A. Oliver und anderen aus Carmine Chiellinos and Irmgard Ackermans Sammlungen[15] vorgestellt, wie z. B. das Gedicht von Roberto Mazzotta: „Der Antiausländer" („L'antistraniero"), das vom Stolz des Fremdseins handelt. Und sogar ein deutscher Rap, „Sag mir wie es wär" von Samy Deluxe, wurde vorgeführt, der die ZuhörerInnen über alltägliche Diskriminierung nachdenken lässt.

[13] Auch die Protagonistin des eher belletristischen Romans *Die Silbermuschel* konzentriert ihr Fremderleben auf ihren eigenen Körper, da sie unter einer Missbrauchserfahrung aus der Kindheit leidet; wohingegen ihr die exotische äußere Umgebung in Japan vielmehr zur Selbstfindung verhilft als sie zu befremden.

[14] Mit Hermann Hesses Roman *Knulp* lernten die TeilnehmerInnen einen Vagabunden kennen, der sich durch seinen Freiheitsdrang von der Gesellschaft entfernt und die Konsequenzen zu tragen hat. Schließlich fungierte Goethes Torquato Tasso als ein ‚Sturm und Drang'-Charakter, der nicht in die wohlerzogene Gesellschaft passt, während der humane Charakter von Iphigenie sich unter mythologischen Bedingungen beweisen und gegen den menschlichen Machthunger bewähren muss.

[15] Chiellino, Carmine (Hrsg.): *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*, Stuttgart, Weimar: Metzler 2007. Ackermann, Irmgard (Hrsg.): *In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern.* München: dtv 1992.

5. Ausblick

Fremdsprachlehrerinnen und -lehrer sollten behutsam und geduldig sein, wenn sie Lernende an fremdsprachige Literatur heranführen und ihnen auch durch die Äußerung eigener Kulturerfahrungen helfen, eventuelle Verstehensbarrieren zu überwinden.[16] Darüber hinaus wurden in der Gruppe Möglichkeiten des interkulturellen Dialogs erörtert, die das tägliche Leben in einer globalisierten Welt erleichtern können.[17]

Es könnten noch zahlreiche Textbeispiele in einen solchen Leseprozess eingebunden werden; auch solche, die ausdrücklich auf Griechenland Bezug nehmen, wie z.B. Friedrich Dürrenmatts *Grieche sucht Griechin*, Sten Nadolnys *Ein Gott der Frechheit*[18], Frank Schulz' *Das Ouzo-Orakel*, Andreas Schäfers *Auf dem Weg nach Messara*. Ebenso könnte die zeitgenössische griechische Literatur sowie die deutsche Migrantenliteratur in Griechenland[19] in eine komparatistische Betrachtungsweise einbezogen werden; und so wird es auch weiterhin viel ‚Anderes' in der Literatur zu entdecken geben.

[16] Vgl. Loescher (2008: 548): „Das Interessante des interkulturellen Ansatzes in dieser Phase ist die hohe Inhaltsgesättigtheit bei gleichzeitig niedrigem Abstraktionsgrad. Die Teilnehmer agieren in Rollen, mit denen sie sich identifizieren können, sie vertreten Positionen, die authentisch sind."

[17] Vgl. Maletzke (1996: 37): „Als interkulturell werden alle Beziehungen verstanden, in denen die Beteiligten nicht ausschließlich auf ihre eigenen Kodes, Konventionen, Einstellungen und Verhaltensformen zurückgreifen, sondern in denen andere Kodes, Konventionen, Einstellungen und Alltagsverhaltensweisen erfahren werden."

[18] Vgl. Webers Darstellung: „Die Erfahrung des Fremden in der deutschsprachigen Literatur: das *Wilde*, das *Fremde* und das *Wildfremde* in Sten Nadolnys Roman ‚Ein Gott der Frechheit'". In: *Estudios Folológicos Alemanes. Revista del Grupo de Investigación* Filología Alemána, Bd. 15, Sevilla 2008, S. 735-746.

[19] Die weitere Analyse von griechischer Migrantenliteratur (z.B. Leonidas Panagiotidis, Michalis Patentalis, Dadi Sideri-Speck) in Deutschland und darüber hinaus von deutscher Migrantenliteratur in Griechenland (Blioumi 2002) wird gewiß weitere Facetten von ‚Fremdheit' und ‚Anpassung' innerhalb dieser beiden Kulturen aufzeigen.

Literaturverzeichnis

Frisch, Max: *Homo Faber. Ein Bericht*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1957.

Goethe, Johann Wolfgang von: *Die Italienische Reise; Iphigenie auf Tauris; Torquato Tasso*. Textkritisch durchgesehene Ausgabe von Erich Trunz, 15. Aufl., München: Beck 2002.

Haushofer, Marlen: *Die Wand*, München: dtv 1999.

Kästner, Erhart: *Ölberge, Weinberge. Ein Griechenland-Buch*, Frankfurt a. M.: Insel 1953.

Klüger, Ruth: *Weiter leben. Eine Jugend*, 8. Aufl. München: dtv 1999.

Wolf, Christa: *Medea. Stimmen*, 11. Aufl. München: dtv 2006.

Ackermann, Irmgard (Hrsg.): *In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*, München: dtv 1992.

Albrecht, Corinna: „Fremdheit". In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*, Stuttgart: Metzler 2003, S. 232-238.

Albrecht, Corinna: „Kulturwissenschaftliche Xenologie und Kulturkomparatistik". In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*, Stuttgart: Metzler 2003, S. 541-547.

Bauer, Gerhard: „Literarische Weltbürgerschaft und ihre Hindernisse". In: Aglaia Blioumi (Hrsg.): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*, München: Iudicium 2002, S. 15-27.

Beller, Manfred: „Aspekte einer thematischen Literaturwissenschaft im Rahmen der europäischen Auslandsgermanistik". In: Alois Wierlacher (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*, München: Iudicium 2000, S. 81-93.

Blioumi, Aglaia: „Projekt: Deutsche Migrationsliteratur im Ausland am Beispiel Griechenland". In: Dies. (Hrsg.): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*, München: Iudicium 2002, S. 158-162.

Bredella, Lothar (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens"*, Tübingen: Narr 2000.

Butulussi, Eleni: „Der Begriff des Rassisimus im Deutschen und Griechischen. Vom Diskurs zum Wort". In: Käthi Dorfmüller-Karpusa/Ekaterini Vretta-Panidou (Hrsg.): *Thessaloniker Interkulturelle Analysen. Akten des*

33. linguistischen Kolloquiums in Thessaloniki 1998, Frankfurt a. M. u. a.: Lang 2000, S. 59-68.

Chiellino, Carmine (Hrsg.): *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*, Stuttgart, Weimar: Metzler 2007.

Doderer, Ingrid: *Fremde Texte lesen. Wege zum Verstehen anderer Kulturen durch Leseförderung im Fremdsprachenunterricht*, München: Iudicium 1991.

Dutu, Alexandru: „La Littérature comparée et la découverte des constantes européennes". In: Hugo Dyserinck/Karl Ulrich Syndram (Hrsg.): *Komparatistik und Europaforschung. Perspektiven vergleichender Literatur- und Kulturwissenschaft*, Bonn, Berlin: Bouvier Verlag 1992, S. 63-75.

Koch, Manfred: *Der Maßstab der Kulturen. Überlegungen zu Geschichte und Gegenwart Interkultureller Literaturwissenschaft (Komparatistik und interkulturelle Germanistik)*. Wissenschaftliches Jahrbuch der Philosophischen Fakultät, Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie, Thessaloniki NF, Abt. 6, Bd. 3. Thessaloniki 1991-93.

Leerssen, Joseph Th.: „Identity and self-image: German auto-exoteism as escape from history". In: Hugo Dyserinck/Karl Ulrich Syndram (Hrsg.): *Komparatistik und Europaforschung. Perspektiven vergleichender Literatur- und Kulturwissenschaft*, Bonn, Berlin: Bouvier Verlag 1992, S. 117-135.

Loescher, Jens: „Kulturelles Lernen, Kognition und Interaktion. Ein Modell". In: *Info DAF*, Jg. 35, H. 6 (2008), S. 539-552.

Maletzke, Gerhard: *Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*, Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.

Mani, B. Venkat: „Phantom of the ‚Gastarbeiterliteratur': Aras Ören's Berlin Savignyplatz". In: Aglaia Blioumi (Hrsg.): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*, München: Iudicium 2002, S. 112-129.

Michel, Herbert: *Odysseus im wüsten Land. Eine Studie zur literarischen Verarbeitung des Identitätsproblems in der griechischen Migrantenliteratur*, Köln: Romiosini 1992.

Nell, Werner: *Reflexionen und Konstruktionen des Fremden in der europäischen Literatur. Literarische und sozialwissenschaftliche Studien zu einer interkulturellen Hermeneutik*.

St. Augustin: Gardez! Verlag 2001.

Rommelspacher, Birgit: *Dominanz Kultur: Texte zur Fremdheit und Macht*, Berlin: Orlanda Frauenverlag 1995.

Sang, Jürgen G.: „Das Fremde in der Literatur. Ein notwendiger Kontext im Deutschunterricht für Ausländer". In: Eijirō Iwasaki (Hrsg.): *Begegnung mit dem ‚Fremden': Grenzen – Traditionen – Vergleiche. Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses*, *Tokyo 1990*, München: Iudicium 1991, S. 111-115.

Schumann, Andreas: „Neue Tendenzen in der ‚Migrantenliteratur'. Der Gast, der keiner mehr ist". Veröffentlichung mit freundlicher Genehmigung von © Litrix.de - dem deutschen Online-Literaturmagazin. http://de.qantara.de/webcom/show_article.php/_c-299/_nr-317/_cmt-7a9a2a6278c4ebfdc286352bd1acf1e9/i.html (Stand: 30.10. 2009).

Schweiger, Hannes: „Entgrenzungen. Der bulgarisch-österreichische Autor Dimitré Dinev im Kontext der MigrantenInnenliteratur". http://www.inst.at/trans/15Nr/03_1/schweiger15.htm

Singer, Gesa: *Skript zum Seminar: ‚Fremdheit' in der deutschsprachigen Literatur. Textsammlung*. APTh Thessaloniki 2007.

Sturm-Trigonakis, Elke: *Global, playing in der Literatur. Ein Versuch über die Neue Weltliteratur*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2007.

Volkmann, Laurenz: „Literaturunterricht als Einladung zum offenen Dialog: Ein Plädoyer für verschiedene Lesarten im Literaturunterricht". In: Lothar Bredella/Werner Delanoy/Carola Surkamp (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Dialog*, Tübingen: Narr 2004, S. 99-122.

Weber, Eckhard: „Die Erfahrung des Fremden in der deutschsprachigen Literatur: das *Wilde*, das *Fremde* und das *Wildfremde* in Sten Nadolnys Roman ‚Ein Gott der Frechheit'". In: *Estudios Folológicos Alemanes. Revista del Grupo de Investigación* Filología Alemána, Bd. 15, Sevilla 2008, S. 735-746.

Appendix

Modellpräsentation

Christa Wolf: *Medea. Stimmen*
Ausschnitt aus dem Roman zum Thema ‚Fremdheit' zur Erarbeitung im Kurs

In ihrem Roman *Medea* benutzt Christa Wolf (geb. 1929) den Medea-Mythos, der zuerst von Euripides niedergeschrieben sowie in der Literaturgeschichte vielfach neu verarbeitet und interpretiert wurde.[20]

Handlung: Medea ist die Tochter des Königs Aietes von Kolchis, einer scheinbar idyllischen Insel. Der alt und machtgierig gewordene König soll entthront und durch seinen Sohn Absyrtos ersetzt werden. Der Korinther Jason ist mit den Argonauten auf der Suche nach dem goldenen Vlies, um seine Thronfolge zu sichern. Nachdem Absyrtos ermordet wurde, wird Medea die Tat vorgeworfen. Sie flieht mit mehreren Kolchern und Jason nach Korinth. Der Sternleser Akamas schürt Gerüchte um Medeas Schuld, und die Bevölkerung hält sie für eine Hexe, die für eine Hungersnot verantwortlich gemacht wird. Schließlich werden ihre Kinder ermordet und sie wird aus der Stadt getrieben.

Stilmittel/Erzähltechnik: Der Roman ist in elf innere Monologe gegliedert, die von sechs verschiedenen Personen, d.h. zwei Kolchern und vier Korinthern, gehalten werden.

Zur Vorgeschichte der Textlektüre

- Was hat in Kolchis, was in Korinth stattgefunden?
- Was hat sich zwischen Absyrtos und Aietes abgespielt?
- Welche Rolle nimmt Medea bei den Geschehnissen ein?

Fragen zur Interpretation

- Wie stellt Medea das Leben in Kolchis und in Korinth dar?
- Wie wird sie mit dem Problem der Fremdheit konfroniert?
- Warum hat Christa Wolf auf den Medeamythos zurückgegriffen?
- Im Drama des Euripides wird Medea als rachsüchtig dargestellt: „Denn sie ist unheimlich." (V. 44); „Nicht wird sie ablassen / vom Groll, ich weiß es genau, bevor sie jemanden niedergeschmettert hat." (V. 93 f.)21 Wie wird die Protagonistin bei Wolf charakterisiert?

[20] Im Seminar verwendeter Textausschnitt: Christa Wolf: *Medea. Stimmen. Roman,* München: dtv 1996, S. 89-93.
[21] Euripides: *Medea. Griechisch / Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Karl Heinz Eller,* Stuttgart: Reclam 1993 (Vers 44).

Literatur als Träger interkultureller Kompetenzen Überlegungen zu Konzepten und Methoden einer Didaktik des Deutschen als Fremdsprache in Afrika Subsahara

Akila Ahouli, Université de Lomé

Einleitung

„Literarisches Verstehen zu lehren und die durch die unterschiedlichen Verstehensvorgänge angelegten Anlässe zu sprachlichem Ausdruck und Austausch für das Erlernen der Fremdsprache nutzbar zu machen", so definieren Glaap und Rück das „vorrangig[e] Ziel des literarischen Curriculums" (Glaap/Rück 2003: 133). Der Literaturunterricht bietet, so schreiben sie weiter, „die Möglichkeit, beim Lernenden eigene Erfahrungen und Sinnentwürfe zu aktivieren und in das Unterrichtsgeschehen einzubringen, denn jeder individuelle Verstehensvorgang enthält in sich die Chance zum Austausch, zum Dialog." (Ebd.) Diese Auffassung eines literarischen Curriculums lässt interessante Rückschlüsse auf eine Literaturdidaktik zu, die auf interkulturelle Kommunikation als Lernziel und als Lehrprinzip eingestellt ist.

Literatur vermag soziokulturelles Wissen zu vermitteln. Daher ist die Auseinandersetzung mit einer fremdkulturellen Literatur unbedingt auch eine Begegnung mit der Kultur, in der diese Literatur produziert wird. „Literarische Texte", so Doris Bachmann-Medick, „sind Medien kultureller Selbstauslegung, de-

ren Horizont die Auseinandersetzung mit Fremdheit bildet." (Bachmann-Medick 2004: 9) In einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht ist diese Auffassung von sehr großer Bedeutung, denn Literatur bietet hier den Anlass, sich mit der Fremdkultur in der Fremdsprache auseinander zu setzen und dabei auch fremde ästhetische Erfahrungen zu sammeln. Die Fremdkultur, in der Form wie sie in der Literatur stilisiert ist, kommt dem Leser erträglicher und weniger schockierend vor als in der Lebenswirklichkeit. Dadurch wird ihm der Weg zu einer Begegnung mit dem Fremden in der Realität gebahnt. Es entsteht somit bei ihm eine Haltung der Toleranz gegenüber der Fremdkultur, eine Haltung also, die als Voraussetzung für jeden interkulturellen Dialog anzusehen ist. (Vgl. Krumm 2003: 142; auch Huneke/Steinig 2005: 84 f.) Es kann also festgehalten werden, dass die Beschäftigung mit Literatur im Kontext eines auf Interkulturalität angelegten DaF-Unterrichts dem Lernenden nicht nur die Gelegenheit bietet, das Andere kritisch aufzufassen, sondern auch das Eigene zu entdecken und zu verstehen. Die Lektüre literarischer Texte ist dem burkinischen Germanisten Jean-Claude Bationo zufolge „eine Erfahrung mit dargestellten Geschichten, die dem Leser ein eigenes Bild zurückschickt, obwohl diese Geschichten erfunden sind. Indem man den Text interpretiert, um den versteckten Sinn des Textes zu entdecken, kann der Leser

sich besser kennen und den Fremden besser wahrnehmen." (Bationo 2007: 230) Die Literaturdidaktik kann insofern interkulturelle Kompetenzen beim afrikanischen DaF-Lernenden fördern. Die Erwerbung solcher Kompetenzen setzt aber eine entsprechende Unterrichtsmethode sowie einen geeigneten literarischen Kanon voraus.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich dem Stellenwert der Fremdliteratur Deutsch in der DaF-Didaktik in Afrika und den Rahmenbedingungen für den Fremdliteraturunterricht Deutsch, der auf die Vermittlung interkultureller Kompetenzen abzielt, nachgehen.

1. Zum Stellenwert eines literarischen Curriculums im Fremdsprachenunterricht Deutsch in Afrika

Die DaF-Didaktik in Afrika kann meines Erachtens nicht erfolgreich sein, wenn man die asymmetrischen Beziehungen zwischen Afrika und Europa bzw. zwischen Afrika und Deutschland übersieht. Infolge der Kolonialisierung ist nämlich bei den Afrikanern ein Minderwertigkeitskomplex entstanden, so dass die meisten Afrikaner, häufig ohne dies zu hinterfragen, die europäische Kultur als überlegen betrachten und sich an sie assimilieren wollen. Die Eigenkultur wird als ‚primitiv' und somit als unterlegen verpönt. (Vgl. u. a. Fanon 1980) Deshalb läuft das Fach DaF Gefahr, sich als ein In-

strument im Dienste des Neokolonialismus zu entpuppen. Es könnte als solches eher dazu beitragen, die afrikanischen DaF-Lernenden an die europäische bzw. an die deutsche Kultur zu assimilieren. Es würde sich sozusagen als Einbahnstraße erweisen, wobei sich die afrikanischen Lernenden die deutsche Sprache und Kultur aneignen und die eigenkulturellen Werte mit der Absicht verdrängen würden, dass sie dadurch ‚zivilisiert' und emanzipiert werden. Mithin würde sich das Fach von seinem erklärten Ziel entfernen, einen gleichberechtigten interkulturellen Dialog zwischen Deutschen und Menschen anderer Kulturen zu fördern. Solche Bedenken hat der Literaturwissenschaftler Leo Kreutzer schon in seinem Aufsatz *Warum Afrikaner Goethe lesen sollen* geäußert, in dem er sich fragt: „Wie, in der Tat, ist kulturelle Partnerschaft im Zustand kultureller Entfremdung möglich? Wie soll bei krasser wirtschaftlicher und politischer Abhängigkeit eine solche Partnerschaft praktizierbar sein, also gleichsam idealistisch, abgehoben von allen ökonomisch-politischen Gelegenheiten?" (Kreutzer 1984: 12)

Um zu vermeiden, dass das Fach DaF zum Instrument des Kolonialismus wird, soll es sich in Afrika zum Ziel setzen, durch eine Rehabilitierung der kulturellen Werte Afrikas eine gleichberechtigte Kommunikation zwischen afrikanischer und deutscher Kultur aktiv zu unterstützen. Ausgehend von Kreutzers Konzept einer Germanistik als vergleichender Kulturwissenschaft entwickelt der senegalesische Germanist Alioune Sow seine Auffassung einer emanzipatorischen interkulturellen Germanistik:

> Eine Germanistik in Afrika, die sich Emanzipation zum Ziel setzt, darf nicht als *integriertes Moment der Wissenschaftsentwicklung unter Bedingungen neokolonialer Strukturen das Verhältnis von Politik und Wissenschaft im Bereich des Bildungstransfers* der Bundesrepublik, der D.D.R., der Schweiz, von Österreich, der Industrienationen im allgemeinen nach Afrika im besonderen, in die Entwicklungsländer im allgemeinen außer acht lassen. (Sow 1986: 72, Hervorh. im Orig.)

Die Beschäftigung mit deutscher Sprache und Kultur im Rahmen von DaF soll afrikanische Lernende dazu führen, sich der durch die Kolonialisierung veranlassten Minderwertigkeitskomplexe sowie weiterer in demselben Zusammenhang entstandener kultureller Entfremdungen bewusst zu werden, sie zu überwinden und die europäische bzw. deutsche Kultur als gleichberechtigte andere wahrzunehmen. Hierbei kommt der Literaturdidaktik eine besondere Funktion zu.

Fremdliterarische Texte tragen nicht nur zum Erwerb der rezeptiven und produktiven Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben und Lesen) bei, sondern auch systematisch zur Aneignung interkultureller Kompetenzen. „Das spezifische in-

terkulturelle Potential von künstlerischer Literatur“, so die Hauptthese von Norbert Mecklenburg, „liegt darin, wie und mit welchen Effekten sie kulturelle Differenzen ‚inszeniert’. Denn egal ob solche Differenzen in einem literarischen Werk festgeschrieben, umgeschrieben oder ‚zerschrieben’ werden, immer werden sie *vorgeführt*.“ (Mecklenburg 2008: 11; Hervorh. im Orig.) Die Fähigkeit literarischer Texte, die Vermittlung interkultureller Kompetenzen zu ermöglichen, lässt sich darauf zurückführen, dass Literatur in einer Wechselbeziehung mit Landeskunde steht. Literatur kann, in der Tat, landeskundliches Wissen vermitteln. Umgekehrt können landeskundliche Informationen als Hintergrundwissen für ein besseres Verständnis von literarischen Texten dienen: „So kann durch die in der Literatur dargestellte Symbole, Helden, Rituale und Werte die Kultur eines Landes, eines Volkes oder einer Gesellschaft vermittelt werden. Offenbart sich die Kultur durch die Literatur, so ermöglicht jene diese besser kennen zu lernen.“ (Bationo 2007: 233)

Der interkulturelle Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht in Afrika kann für die Lernenden ein Anlass sein, über soziokulturelle, wirtschaftliche und politische Probleme des Kontinents zu reflektieren und Lösungsoptionen herauszuarbeiten. Kreutzer macht sich den Ansatz einer Literaturwissenschaft als „interkultureller Entwicklungsforschung“

(Kreutzer 1992: 265) zu Eigen. Dieser Ansatz beruht auf der Annahme dessen, was Kreutzer als „Entwicklungswissen der Literatur“ im Rahmen seines Konzepts einer interkulturellen Literaturwissenschaft bezeichnet und von folgenden Fragen ableitet:

> Was wissen die Literaturen der heute einer einerseits als ‚hoch-’, andererseits als ‚unterentwickelt’ geltenden Gesellschaften über gesellschaftliche Entwicklung, das außerhalb ihrer nicht, nicht mehr oder noch nicht gewusst wird? Was wissen sie über den heute globalen Vorgang einer permanenten gesellschaftlichen Modernisierung, über die vielfältigen Trennungsprozesse, denen die Subjekte bei diesem permanenten Vorgang unterworfen werden? (Ebd.; Hervorh. im Orig.)

Dieses Wissen der Literatur ist Kreutzer zufolge „ihr einzigartig menschenfreundliches Entwicklungswissen“, denn Literatur, so Kreutzer weiter, „plädiert für eine Entwicklung der Unterschiede in der Angleichung, für synkretische, nicht für universale Lösungen.“ (Ebd.: 266) Dieser Ansatz einer Literaturwissenschaft als interkultureller Entwicklungsforschung hat bei afrikanischen Germanisten ein starkes Echo gefunden, was zu der Entstehung dessen geführt hat, was der togoische Germanist Pierre Sossou als „Ecole de Hanovre“ (Sossou 2000: 117) bezeichnet hat. Von da an bietet die Beschäftigung mit literarischen Texten im Kontext des Deutschen als Fremdsprache den afrikanischen Germanisten die Möglich-

keit, sich mit Entwicklungskonzepten kritisch auseinander zu setzen und Optionen für eigene nationale Entwicklung zu erforschen. Im Folgenden möchte ich auf verschiedene Konzepte und Methoden einer interkulturellen Literaturdidaktik in Afrika näher eingehen.

2. Zu den Konzepten und Methoden einer Literaturdidaktik in Afrika

Die unterschiedlichen Konzepte und Methoden einer DaF-Literaturdidaktik haben vor allem gemeinsam, dass sie sich für eine LernerInnenorientiertheit der Textinterpretation einsetzen. (Vgl. u. a.: Esselborn 2003: 484f.) Für die afrikanischen Lernenden bedeutet diese Rezeptionsästhetik die Berücksichtigung ihrer eigenen Interessen am Textverstehen, die Auslegung des Textes aus einer afrikanischen Perspektive. Der/die LehrerIn soll dafür sorgen, dass jede/r KursteilnehmerIn seine eigene Perspektive mit in die Diskussion über den Text einbringt. In seinem ideologiekritischen Ansatz einer afrikanischen Germanistik, der von den asymmetrischen Beziehungen zwischen Afrika und Europa ausgeht, setzt sich Sow für eine „Politisierung“ der Germanistik in Afrika ein, wodurch sowohl die äußeren als auch die inneren Unterdrückungsmechanismen moniert werden. (Vgl. Sow 1986: 86)

Der/die DaF-LehrerIn übernimmt dabei die Rolle eines ‚Regieführers’, der das Textverstehen so lernerInnenzentriert wie möglich steuert. Dies ermöglicht ein fruchtbares Gespräch zwischen den Lernenden:

> Die wichtigste Form der unterrichtlichen Vermittlung von Literatur ist das *Interpretationsgespräch*. Indem die Lernenden sich mit dem Werk diskursiv auseinandersetzen, entdecken sie Zugänge, wo ihnen diese zunächst verwehrt schienen, korrigieren sie Fehleinschätzungen, die durch den Wortlaut oder die Struktur widerlegt werden, modifizieren sie einseitige Gewichtungen, erwerben sie ästhetische Erfahrung. (Glaap/Rück 2003: 137; Hervorh. im Orig.)

In André Somés Theorie eines, Textrepertoires’ findet Bationo eine passende Methode, um landeskundlichen Wissens aus einem literarischen Text herauszuarbeiten. Somé, so schreibt Bationo, versucht das literarische Kunstwerk durch Signifikante aktueller und virtueller Referenzen zu verstehen und zu analysieren. Signifikante aktueller Referenzen bezeichnen genaue Gegenstände der Wirklichkeit so wie Orte, Personen, Institutionen, usw. und Signifikante virtueller Referenzen bezeichnen unbekannte Gegenstände oder erfundene Tatsachen, die in der Realität nicht wahrgenommen werden. Diese Textanalysemethode ist unserer Ansicht nach eine gute Methode zur Erschließung landeskundlicher Themen in literarischen Texten. (Bationo 2008: 234)

Viele Literaturdidaktiker vertreten die Meinung, dass jeder interkulturell angelegte DaF-Literaturunterricht in Afrika den Weg eines Vergleichs zwischen afrikanischer und deutschsprachiger Literatur gehen soll. Der burkinische Germanist Bationo z. B. hält einen solchen Vergleich für eine *Conditio sine qua non* für jede Beschäftigung mit deutscher Literatur im Kontext des DaF-Unterrichts in seinem Land. Seinen Standpunkt rechtfertigt er folgendermaßen: „Deutsche Literatur bzw. Kultur im Fremdsprachenunterricht Deutsch im burkinischen Schulsystem zu lehren, ohne Vergleich mit der burkinischen bzw. afrikanischen Literatur zu ziehen, ist fehlerhaft, weil dies zur kulturellen Entwurzelung führen kann." (Ebd.: 235). Und Sow unterstreicht, dass ein Vergleich erst möglich ist, wenn Kenntnisse über eigene Kultur vorhanden sind. (Vgl. Sow 1986: 121; vgl. a. Simo 1987: 694, Ndong 1996: 154) Ferner bevorzugt Ndong bei seinem Konzept einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Komparatistik eine thematische Konfrontation von Literaturen:

> Die Konfrontation muß thematisch erfolgen, damit die [interkulturelle] Begegnung literaturwissenschaftlich überhaupt organisiert wird. Thematische Konfrontation meint hier nicht, daß man eine Liste von Themen aufstellt und quer durch die Bücher verfolgt. Sie bedeutet auch nicht, daß irgendwelche Bücher verglichen werden. Bei der thematischen Konfrontation geht es um die Frage, welche Bücher mit welchen Büchern zusammengebracht werden, damit es zu einem Austausch bestimmter Erkenntnisse und Erfahrungen kommen kann. (Ndong 1993: 161)

Die Einbeziehung von Texten aus der afrikanischen Literatur in den Fremdsprachenunterricht Deutsch schärft den afrikanischen Blick. Dazu schreibt die nigerianische Germanistin Edith Ihekweazu: „Die Beschäftigung mit der afrikanischen Literatur trägt dazu bei, die spezifisch afrikanische Perspektive ins Bewußtsein zu heben (die nicht ausschließlich aus antikolonialem Protest besteht) und im Laufe der Zeit eine Doppelkompetenz aufzubauen." (Ihekweazu 1985: 298) Sie findet in der Imagologie eine geeignete Methode zur Kritisierung des westlichen Imperialismus in Afrika. „Die Imagologie aus afrikanischer Perspektive", so meint sie, „ist zweifellos geeignet, zu einer engagierten, wenn nicht militanten Literaturwissenschaft zu führen, die Anklage erhebt gegen die Träger einer Kultur, die dem Afrikaner durch die Jahrhunderte und in hundert Verkleidungen systematisch die Menschenwürde abgesprochen hat." (Ebd.: 296) „Es wird sich dann zeigen", so Ihekweazu weiter, daß die afrikanische Germanistik nicht unentwegt auf der Suche nach dem Afrikaner in der deutschen Literatur zu sein braucht, um sich auszuweisen, sondern daß sie dies sehr viel weitgreifender in der Form eines eigenen Kanons und eigener methodischer Vorlieben tun kann. (Ebd.: 298)

Zwar setzt jeder interkulturelle Vergleich mit fremdsprachiger Literatur Kenntnisse über eigene Literatur bzw. Kultur voraus, aber der Vergleich muss nicht unbedingt die Beschäftigung mit eigener und fremdsprachiger Literatur implizieren. Wichtig ist hier eine afrikanische Perspektivierung des Blicks auf die deutsche Literatur. Diese Perspektivierung kann meines Erachtens mit oder ohne Bezug auf einen Text aus der afrikanischen Literatur vorgenommen werden, auch wenn noch einmal nachdrücklich betont werden soll, dass die Einbeziehung afrikanischer Literatur die afrikanische Perspektive schärft. So kommen afrikanische Lektüren deutschsprachiger Texte nicht selten vor, ohne dass dabei explizit auf einen Text aus afrikanischer Literatur Bezug genommen wird. Ein konkretes Beispiel dafür ist die nigerianische Interpretation von Gottfried Kellers Novelle *Pankraz, der Schmoller*, eine Interpretation, über deren Ziele Ihekweazu folgendermaßen berichtet:

> Eine nigerianische Interpretation von Kellers *Pankraz* muß die relative Selbstentfremdung des nigerianischen Germanisten in Rechnung stellen, die ihn erst dazu gebracht hat, einen solchen Text überhaupt zu lesen, seine unterschiedliche Nähe zur eigenen traditionellen, kolonisierten und dekolonisierten Kultur und seinen beschränkten Zugang zum wirtschaftlichen Apparat: ein geschickter Blick also. (Ihekweazu 1992: 65)

Zu einem optimalen Einsatz literarischer Texte im interkulturell aufgebauten Fremdsprachenunterricht gehört aber nicht

nur eine passende Unterrichtsmethode, sondern auch ein zielgerichteter literarischer Kanon.

3. Zur Bildung eines Literaturkanons

Das Konzept eines literarischen Curriculums, das auf einem festgelegten literarischen Kanon beruht, ist in der wissenschaftlichen Debatte umstritten. Der literarische Kanon im Fremdsprachenunterricht soll eher offen und anpassungsfähig sein. Es gelten aber Kriterien, die der Auswahl der anzuwendenden Texte zugrunde liegen sollen. Diese Kriterien betreffen Faktoren wie z. B. die Eigenschaften des Textes, die Lehrziele, die Lernenden (Sprachbeherrschungsniveau, Alter, Bildungsniveau etc.). Karl Esselborn erläutert die didaktischen Kriterien wie folgt: „Didaktische Auswahlkriterien sind neben Thematik und Textsorte, sprachlicher und inhaltlicher Schwierigkeitsgrad, Zugänglichkeit und Interessantheit für die jeweiligen Adressaten, auch Leer- oder Anschlussstellen, die ein interkulturelles Leser-Gespräch anregen.“ (Esselborn 2003: 483) Bezüglich der afrikanischen Lernenden kann dieses Gespräch auch durch einen Vergleich mit eigener Kultur bzw. Literatur gewährleistet werden. Die Kriterien, die oben genannt worden sind, gelten auch bei der Auswahl von Texten der afrikanischen Literatur. Über die thematischen Orientierungsmarken, die der Auswahl literarischer Texte im Fremdspra-

chenunterricht Deutsch in Nigeria zugrunde liegen, berichtet Arnd Witte Folgendes:

> Die thematisch gegliederte Literaturauswahl und -kommentierung geschieht nicht unter Gesichtspunkten der Chronologie oder des Kanons, sondern sie basiert auf der Relevanz der Inhalte für afrikanische Deutsch-StudentInnen hinsichtlich des kritischen Verständnisses bzw. der Entmythisierung deutscher Entwicklungen und Konflikte sowie dadurch auch eigene soziokulturelle, politische, ökonomische und psychologische Unterdrückungsmechanismen und Werte. (Witte 2004: 174)

Exil- und Migrationsliteratur können auch sehr relevant für die Behandlung interkultureller Themen in einem interkulturell ausgerichteten Fremdliteraturunterricht Deutsch sein, denn sie stilisieren in der Fremde gesammelte Erfahrungen. Alle Gattungen der Literatur sind insofern anwendbar, sofern sie die oben erwähnten Auswahlkriterien erfüllen. Aber da die afrikanische Kultur noch überwiegend auf Oralität beruht, möchte ich mich zum Schluss meiner Ausführungen noch für einen intensiveren Ansatz einer mündlichen Gattung einsetzen, nämlich für volkstümliche Erzähltexte wie Märchen, Sagen und Legenden. [22]

Im Allgemeinen genießen afrikanische DaF-Lernende ihre erste literarische Sozialisation schon in der Oraltradition ihres

[22] Auf den Stellenwert von Volkserzählung im Fremdliteraturunterricht Deutsch und auf ihre Einsatzmethoden bin ich bereits in einem früheren Aufsatz ausführlicher eingegangen. Vgl. Akila Ahouli: „Zum Stellenwert von volkstümlichen Erzähltexten in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Ein literaturdidaktischer Beitrag zum fremdsprachlichen Curriculum im frankophonen West- und Zentralafrika". In: *Info DaF* 35, 4 (2008), S. 424-431.

Volks. Sie sind also mehr oder weniger vertraut mit volkstümlichen Erzählungen. Und die Tatsache, dass die Deutschkurse von Lernenden unterschiedlicher Ethnien besucht werden, begünstigt auf nationaler Ebene einen aufschlussreichen Vergleich verschiedener ‚Ethnotexte' und somit ein intrakulturelles Lernen, das den Weg für interkulturelles Lernen öffnet.

Wenn man sich die Tatsache vergegenwärtigt, dass in den meisten afrikanischen Ländern, in denen das Regionallehrwerk *Ihr und Wir* verwendet wird, nur wenige volkstümliche Erzähltexte vorkommen, so kann man leicht den Verlust an Potential für interkulturelles Lernen ermessen. Dadurch wird der interkulturell orientierte Deutschunterricht in Afrika von seinem Ziel entfernt. Ich plädiere daher für eine besondere Beschäftigung mit volkstümlichen Erzähltexten im Fremdliteraturunterricht Deutsch in Afrika, also in einem Unterricht, der Interkulturalität als Lernziel systematisieren will.

Abschließende Bemerkungen

Es liegt auf der Hand, dass Literatur sich als Träger und Vermittler interkultureller Kompetenzen erweisen kann, wenn beim Fremdliteraturunterricht die entsprechende Untersuchungsmethode und der geeignete Literaturkanon eingesetzt werden. Der Deutschunterricht in Afrika sollte auf literarische Texte – mit einer Bevorzugung volkstümlicher Erzähltexte –

zurückgreifen. Volkstümliche Erzähltexte vermitteln nämlich mehr als jeder andere literarische Text Werte, Symbole und Weltanschauung, die bei einem bestimmten Volk gelten oder gegolten haben. Solche Texte können somit interkulturelles Lernen intensivieren.

Literaturverzeichnis

Ahouli, Akila: „Zum Stellenwert von volkstümlichen Erzähltexten in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Ein literaturdidaktischer Beitrag zum fremdsprachlichen Curriculum am Beispiel des frankophonen Afrika“. In: *Info DaF*, Jg. 35, H. 4 (2008), S. 424-431.

Bachmann-Medick, Doris: „Einleitung“. In: Dies. (Hrsg.): *Kultur als Text. Eine anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*, Tübingen: A. Francke 2004, S. 7-55.

Bationo, Jean-Claude: *Literaturvermittlung im Deutschunterricht in Burkina Faso. Teil I: Stellenwert und Funktion literarischer Texte im Regionallehrwerk IHR und WIR*, Frankfurt am Main: Peter Lang 2007.

Esselborn, Karl: „Interkulturelle Literaturdidaktik“. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart: Metzler 2003, S. 480-486.

Fanon, Franz: *Schwarze Haut, weiße Masken*, Frankfurt am Main: Syndikat 1980.

Glaap, Albert-Reiner/Heribert Rück: „Literarisches Curriculum“. In: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage, Tübingen: A. Francke 2003, S. 133-138.

Huneke, H. W./Steinig, W.: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, 4. aktualisierte und ergänzte Auflage, Erich Schmidt 2005.

Ihekweazu, Edith: „Afrikanische Germanistik. Ziele und Wege des Faches in der ‚Dritten Welt’ am Beispiel Nigerias“. In: Alois Wierlacher (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*, München: Iudicium 1985, S. 285-286.

Ihekweazu, Edith: „Versuch einer nigerianischen Textlektüre von Gottfried Kellers Pankraz, der Schmoller“. In: Alois Wierlacher/Dietrich Eggers et al. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Band 18, München: Iudicium 1992, S. 465-471.

Kreutzer, Leo: „Warum Afrikaner Goethe lesen sollen“. In: *Die Zeit*, Nr. 30, 20. Juli 1984, S. 14.

Kreutzer, Leo: „Germanistik und ‚Midlife-crisis’ oder: Wie meine endgültige Germanistik zu einer interkulturellen Entwicklungsforschung wurde“. In: Frank Griesheimer/Alois Prinz (Hrsg.): *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*, Tübingen 1992, S. 260-276.

Krumm, Hans-Jürgen: „Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation“. In: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage, Tübingen: A. Francke 2003, S. 138-144.

Mecklenburg, Norbert: *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*, München: Iudicium 2008.

Ndong, Norbert: *Entwicklung, Interkulturalität und Literatur*. *Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft,* München: Iudicium 1993.

Ndong, Norbert: „Wenn zwei Fundamentalismen aufeinander stoßen. B. Travens Erzählung *Der Großindustrielle* im Lichte einer interkulturellen Germanistik“. In: Leo Kreutzer (Hrsg.): *Andere Blicke. Habilitationsvorträge afrikanischer Germanisten an der Universität Hannover*, Hannover: Revonnah 1996, S. 142-154.

Sossou, Pierre: „Et pourquoi lire Goethe? Concept d’une germanistique africaine : Ecole de Hanovre“, in : Valentin Ahadji/Serge Glitho/Adjai Oloukpona-Yinnon (Hrsg.) : *Goethe dans la germanistique ouest-africaine*, Lomé 2000, S. 115-124.

Sow, Alioune: *Germanistik als Entwicklungs-Wissenschaft? Überlegungen zu einer Literaturwissenschaft des Faches ‚Deutsch als Fremdsprache’ in Afrika*, Hildesheim et al.: Georg Olms Verlag 1986.

Witte, Arnd: „Germanistik und DaF in Afrika (Subsahara) – Geschichte, Bestandsaufnahme, Aussichten“. In: Anette Horn (Hrsg.): *Acta Germanica.German Studies in Africa. Jahrbuch des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika*, Band 30/31, Frankfurt am Main/Berlin: Peter Lang 2004, S. 169-179.

Interkulturelle Literatur im DaF-Unterricht – Ein Praxisbeispiel aus Kalabrien

Rossella Pugliese, Università della Calabria

Kommunikationsfähigkeit und Fremdverstehen sind Schlüsselkompetenzen, die bildungspolitisch und pädagogisch gefördert werden müssen. Der Einsatz interkultureller Literatur im DaF-Unterricht kann dazu beitragen. Am Beispiel eines aktuellen Projekts der Universität von Kalabrien stellt der vorliegende Beitrag mögliche Didaktisierungsansätze vor.

In Zeiten der Globalisierung und Internationalisierung scheint die Frage nach dem Fremden an Relevanz verloren und sich relativiert zu haben. Die Ubiquität des Andersartigen mag aber zugleich ein Grund dafür sein, dass die Diskussion über das Fremde nach wie vor aktuell ist. Eine solche Diskussion setzt einschlägiges Wissen voraus, das beispielsweise im Dialog mit den Fremden oder durch eine geeignete Lektüre erworben werden kann. In beiden Fällen sind ausreichende Sprachkenntnisse und Kommunikationsfähigkeiten vonnöten, um die erforderlichen Informationen überhaupt erst abrufen zu können, sie dann zu verstehen (wörtlich), zu deuten (sinngemäß) und zu bewerten (durch den Vergleich mit und die Abgrenzung von dem bekannten Eigenen). Somit werden

Kommunikationsfähigkeit und Fremdverstehen zu Schlüsselkompetenzen und zu zentralen Lernzielen.

Der interkulturelle Unterrichtsansatz

Speziell im Bereich DaF spielt das Lesen seit Anfang der 1990er Jahre wieder eine größere Rolle, sodass zunehmend auch literarische Texte in den Unterricht eingebunden werden. Vor diesem Hintergrund fällt der interkulturellen Literatur eine wichtige Rolle zu, weil sie sich in besonderer Weise eignet, Einblicke in die fremde Kultur zu gewähren, deren Sprache erlernt werden soll. In diesem Zusammenhang gewährt sie auch Einblicke in interkulturelle Konfliktfelder, so z. B. die Suche nach einer (Sprach-)Identität oder das kommunikative Aufeinandertreffen von Fremden und Einheimischen. Demnach lassen sich durch interkulturelle Literatur (insbesondere Migrationsliteratur) wichtige Problemfelder des Fremdverstehens ausloten.

Das universitäre Projekt

Im Wintersemester 2009/2010 führt die Università della Calabria ein DaF-Forschungsprojekt durch, das unter Einsatz geeigneter Literatur interkulturelle Lehrinhalte vermitteln soll. Die Zielgruppe sind italienische Germanistikstudierende des Fachs *Lingua e traduzione tedesca* im neu eingeführten drei-

jährigen Bachelor-Studiengang *Lingue e Culture moderne*. Das Projekt ist im Lernmodul des letzten Jahrgangs (drittes Studienjahr) vorgesehen, sodass bei den Studierenden ein DaF-Sprachniveau von B2-C1 GER unterstellt werden kann.

Das Projekt findet im Rahmen des Programms „EMIGRANZA@ – Straniere e migranti nelle arti e nella società“ statt, das von September 2009 bis Juni 2010 läuft und von der linguistischen Abteilung (Dipartimento di Linguistica) der Universität organisiert wurde. Das Programm verfolgt das Ziel, Vorurteile und Unduldsamkeit gegenüber Fremden abzubauen. Vor diesem Hintergrund finden Tagungen, Lesungen, Theater- und Filmaufführungen sowie Begegnungen mit italienischen und ausländischen Autoren statt. Unter anderem liest Franco Biondi aus seinem Werk.

Verwendetes Lehrmaterial

Als Lehrmaterial dient Franco Biondis interkultureller Roman *In deutschen Küchen* (Frankfurt: Brandes & Apsel, 1997). *In deutschen Küchen* erzählt von Dario Bianchi, einem jungen Italiener aus San Martino, der Ende der 1960er Jahre mit seinen Eltern als Arbeitsmigrant ins Wirtschaftswunderland Deutschland kommt. Die Geschichte spielt im fiktiven Ort Hüttenheim bei Mainz. Zentrale Schauplätze sind einerseits eine Bitumenfabrik, die Menschen unterschiedlicher Nationalität

beschäftigt, andererseits die Küche der deutschen Familie Pitz, in der die Nationalitäten aufeinanderprallen. Die Situation eskaliert bis hin zu Handgreiflichkeiten, als sich zwischen Elli, der Tochter des Hauses, und Dario eine Liebesbeziehung anbahnt. Aber auch die eigene Familie entwickelt sich für Dario zum Zentrum tief greifender sozialer Konflikte. Denn anders als bei seinen Eltern bietet ihm eine spätere Rückkehr nach San Martino keine Perspektive mehr. Während Dario – integrationswillig und auf der Suche nach einer Heimat – von der (deutschen) Sprache in Besitz genommen wird und in seiner Ausdrucksnot nach Worten ringt, gerät er allseits zwischen die Fronten.

Die Fragen nach Identität und Zugehörigkeit stellt der Roman vor allem als Thematisierung des sprachlichen Horizonts. So wird Darios Reise nach Deutschland zur Reise in die Welt der deutschen Sprache. Und genau dies macht das Werk für den DaF-Unterricht besonders wertvoll. Denn so wie Dario neuen sprachlichen Möglichkeiten und Notwendigkeiten begegnet, tun es auch die DaF-Studierenden, von denen in Kalabrien viele einen Migrationshintergrund haben. Darüber hinaus kommt den italienischen Germanistikstudenten zugute, dass Biondis Roman speziell die Konfiguration deutsch-italienischer Kontakte in den Mittelpunkt stellt.

Methode und Lernziele

Als Methode dient komplementär zum analytischen Ansatz der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht (HupLi) nach Haas („Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, in: *Praxis Deutsch*, Sonderheft 2000, S. 7-15). Dadurch nähern sich die Studierenden den kontaktkulturellen Situationen in der Lektüre nicht nur analytisch-diskursiv, sondern auch handelnd-kreativ. Konkrete Lernziele sind die Förderung der Rezeptionskompetenzen und des kritischen Lesens durch Empathieerfahrungen und Identifikation, Perspektivenübernahme und Fremdverstehen, die Förderung einer differenzierten Sprachwahrnehmung (Hochsprache, Dialekt, Soziolekt, Ironie, Provokation) und Analyse kulturspezifischer Sprachverwendungs- und Interaktionsmuster sowie die Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion.

Anhand der Verstehensleistungen und der eigenen Lebenswirklichkeiten der Studierenden sollen Aspekte der Außen- und Binnensichtweise erforscht werden, um eine Sensibilisierung für Fremdheitserfahrungen und interkulturelle Kompetenz sowie eine Akzeptanz des Anderen zu erreichen.

Didaktische Vermittlung

Das didaktische Konzept sieht vier Phasen vor und stützt sich auf einen inhaltsorientierten Textzugang, der vor dem primären Ziel der Sprachvermittlung sinnvoll erscheint.

1. Hypothesenbildung: Eine erste Annäherung an den Text soll durch Evaluierung des eigenen Erwartungshorizonts erfolgen, wobei die Studierenden durch bloßes Betrachten von Titel und Titelbild ihre spontanen Eindrücke, Assoziationen und Deutungen schildern und diskutieren. Danach sollen sie anhand von Vorwissen und Erfahrungen Hypothesen bilden, um ein Vorverständnis für den Text zu erlangen, einen persönlichen Bezug herzustellen und sich dadurch bereitwilliger und leichter mit dem Text auseinandersetzen zu können.

2. Orientierungsphase: In einem ergebnisoffenen Gespräch erfolgt diskursiv die orientierende Texterschließung durch Textauszüge aus den Themenbereichen *Leben in der Fremde*, *Identität und Zugehörigkeit*, *Vorurteile*, *Sprache*, *Deutschland aus der Sicht der Italiener* bzw. *Italien aus der Sicht der Deutschen*. Dabei sollen ein Textverständnis erworben und die mündliche Sprachproduktion gefördert werden. Es werden verschiedene Textauszüge verteilt und zur Wahl gestellt. Das Lesen erfolgt zunächst individuell, eventuell auch in Partner-

arbeit. Der Leseprozess wird durch Leitfragen und gezielte Aufgaben begleitet. Die Beantwortung der Fragen und Ausarbeitung der Aufgaben erfolgt in Gruppenarbeit mit anschließender Diskussion im Plenum.

3. Vertiefende Texterschließung (erste produktive Phase): Zum Zweck einer eingehenderen Textbetrachtung wird das Lesen intensiviert. Indem kontaktkulturelle Situationen aufgespürt, benannt und diskutiert werden, sollen Kompetenzen wie Fremdverstehen und Empathie erworben werden. In diesem Zusammenhang spielt einerseits die Sprachanalyse eine besondere Rolle, da die interagierenden Figuren Sprachhandlungswissen vermitteln, das Rückschlüsse auf Interaktionsmodalitäten zulässt. Die Studierenden erhalten beispielsweise die Aufgabe, direkte und indirekte Rede der Romanfiguren zu markieren. Andererseits ist für den Kompetenzerwerb auch der produktive Aspekt von Belang, sodass Rollenspiele inszeniert und imaginäre Neuentwürfe kreiert werden, indem die Studierenden den Handlungsverlauf nach eigenen Vorstellungen weiterspinnen.

4. Themenwechsel (zweite produktive Phase): Abschließend sollen sich die Studierenden mit einem anderen als dem bisherigen Themenbereich auseinandersetzen (z. B. *Identität*). Dafür erhalten sie einen neuen Textauszug als Lückentext mit der Aufgabe, diesen zu vervollständigen. Im Vergleich mit dem Originaltext soll dann untersucht werden, warum die vervollständigten Lückentexte sich vom Original unterscheiden.

Mit der anschließenden Aufgabe, einen ähnlichen Text zu formulieren, wird dem produktiven Aspekt erneut und verstärkt Rechnung getragen. Leitfragen wie die folgenden sollen die Studierenden anregen:

- Kommt jemand aus Ihrer Familie (Umgebung) aus einem anderen Land? Wenn ja, aus welchem?
- Wie viele Identitäten kann ein Mensch haben?
- Welche Identität schreiben Ihnen die anderen zu?

Die Ausarbeitung der Aufgabe gliedert sich in schriftliche und mündliche Produktion. Die schriftliche Produktion erfolgt außerhalb des Unterrichts als Vorbereitung auf die nächste Stunde. Die mündliche Produktion erfolgt im Unterricht.

Zusammenfassung

Als Schlüsselkompetenzen rücken interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und Fremdverstehen zunehmend in den Fokus des Fremdsprachen- und DaF-Unterrichts. Interkulturelle Literatur ist ein effizientes Unterrichtsinstrument, um diese Kompetenzen zu fördern: Sie unterstützt das Textverstehen, ver-

bessert die schriftliche Ausdrucksfähigkeit, trainiert das Sprechen und vermittelt Sprachhandlungskompetenzen.

Durch Anwendung der handlungs- und produktionsorientierten Methode (HupLi) verschmelzen Rezeption (Lesen, Verstehen) und Produktion (Schreiben, Sprechen) zu einer Einheit. HupLi intensiviert den Leseprozess, was die Verstehensleistung steigert und die schriftliche Produktion erleichtert, und unterstützt den kollaborativen wie kommunikativen Gedanken, was die sprachliche Produktion fördert. Letzteres ist gerade in Italien wichtig, wo der grammatik- und schriftsprachenbasierte Spracherwerb in einer langen Tradition steht und die Studierenden sich mit dem Erlangen von Sprechfertigkeiten besonders mühen. Neben alldem erwachsen durch HupLi auch besondere Handlungskompetenzen, da Dramatisierungsphasen auf Grundlage individueller Imaginationsprozesse zugelassen werden, die sich aus eigenen Lebenswirklichkeiten nähren und dadurch die Lese- und Erlebensqualität für die Studierenden erhöhen. Begleitet von Simulationen interkultureller Kontakt- und Konfliktsituationen ist die Beschäftigung mit interkultureller Literatur eine angemessene und wirkungsvolle Methode, Studierende auf reale (konfliktuale) Begegnungssituationen und deren adäquate sprachliche Ausgestaltung vorzubereiten.

Schlussendlich ist interkulturelle Literatur im Fremdsprachenunterricht besonders wertvoll, weil sie Studierenden nicht nur die fremde Sprachwelt erschließt, sondern sich in mehrfacher Hinsicht als kulturerschließend erweist: Einerseits vermittelt sie Wissen in Bezug auf Ziel- und Ausgangskultur, z. B. über Wertvorstellungen und interkulturelle Konfliktfelder, andererseits gewährt sie Einblicke in die fremdsprachige Literatur als künstlerische Ausdrucksform und repräsentatives Kommunikationselement der Zielkultur. Würdigt man interkulturelle Literatur darüber hinaus als Zeitdokument mit geschichtlicher und gesellschaftspolitischer Bedeutung, wird sie zu einer äußerst ergiebigen und sprudelnden Erfahrungsquelle, die interkulturelles Verstehen in einzigartig umfassender Weise fördern kann.

Dr. Rossella Pugliese
Università della Calabria
Dipartimento di Linguistica
Campus di Arcavacata
Via P. Bucci
87036 Arcavacata di Rende (CS)
(+39) 0984 4911
r.pugliese@unical.it

Von der Literatur zum Austausch der Kulturen

Eka Akubardia, Universität Tbilissi, Georgien

Einleitende Überlegungen

> *„Erzählungen sprechen allgemeinmenschliche Erfahrungen an, motivieren und öffnen dem fremdsprachigen Leser vielfältige Möglichkeiten, um sich eine fremde Welt und Sprache zu erschließen". (Ehlers 1992: 56)*

Im Fremdsprachenunterricht ist ein handlungsorientiertes Vorgehen wichtig, wo die Lernenden nicht über den Text, sondern mit dem Text sprechen (vgl. Bischof 1999: 33), wo der Lehrer oder die Lehrerin keine dominierende Rolle spielt. Im handlungsorientierten Literaturunterricht können folgende Kompetenzen erworben werden (nach Haas 2001):

- Literarische Kompetenz
- Emotionale Kompetenz
- Kreative Kompetenz
- Interkulturelle Kompetenz
- Ästhetische Kompetenz

Zu den Zielen des Fremdsprachenunterrichts gehört es, diese Kompetenzen zu entwickeln.
Im Beitrag wird versucht, ein Beispiel aus dem DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Studierenden in Tbilissi vorzustellen. Der

Unterricht verläuft nach dem 3-Phasen-Modell, damit die Anforderungen im Umgang mit den literarischen Texten im Unterricht besser zu bewältigen sind.

1. Phase: Vor dem Lesen
   - wird Vorwissen aktiviert (z. B. durch Bilder),
   - werden Hypothesen zum Text gebildet, nachdem das Thema/die Überschrift bekannt ist.
2. Phase: Während des Lesens
   - werden Wortformen verarbeitet,
   - Notizen gemacht (Schlüsselwörter verarbeitet),
   - Strategien zur Bedeutungserschließung angewendet.
3. Phase: Nach dem Lesen
   - werden kritische Überlegungen zum Text angestellt,
   - werden eigene Wahrnehmungen und Perspektiven geschildert,
   - wird der Text zusammengefasst,
   - wird der Text mit einer persönlichen Stellungnahme verglichen.

Literarische Texte bieten sich an als Ausgangpunkt für verschiedene Aufgaben zum Sprechen, zum Diskutieren, zum freien und kreativen Schreiben sowie für Rollenspiele. Wie dies im DaF-Unterricht konkret umgesetzt werden kann,

möchte ich am Beispiel der Erzählung „Fünfzehn“ von Reiner Kunze skizzenhaft darstellen.

Sensibilisierung für die eigene und für die fremde Kultur

Literatur eignet sich zweifellos dazu, ausländischen Lesern und Leserinnen eine fremde Kultur näher zu bringen. Sie weckt Interesse für das Land, dessen Sprache die Lernenden lernen. In den ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht heißt es: „Der Umgang mit literarischen Texten leistet einen wichtigen Beitrag zur Erschließung deutschsprachiger Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellungen bewusstgemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, dass sie ästhetisch und affektiv ansprechen.“ (ABCD-Thesen 1990: 61)

Um mehr über die Zielsprachenkultur zu lernen, ist ein kontrastives Vorgehen geeignet: Die fremde Lebenswelt wird mit der eigenen verglichen. Anders gesagt: „Ziel dieser Arbeit ist es, die Schüler für unterschiedliche Erscheinungsformen von eigener und fremder Alltagskultur zu sensibilisieren.“ (Funk 1995: 15)

Ich fasse die theoretischen Überlegungen mit einem Zitat aus den ABCD-Thesen zusammen: „In der Begegnung mit fremden Kulturen wird dem Lernenden die eigene Kultur bewusst. Der Landeskundeunterricht soll daher an Spuren der fremden Kultur im eigenen Land anknüpfen, Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zu Überprüfung und Korrektur geben, d. h. kontrastiv angelegt sein.“ (ABCD-Thesen 1990: 61)

Reiner Kunze: „Fünfzehn“

Sie trägt einen Rock, den kann man nicht beschreiben, denn schon ein einziges Wort wäre zu lang. Ihr Schal dagegen ähnelt einer Doppelschleppe: lässig um den Hals geworfen, fällt er in ganzer Breite über Schienbein und Wade. (Am liebsten hätte sie einen Schal, an dem mindestens drei Großmütter zweieinhalb Jahre gestrickt haben- eine Art Niagara-Fall aus Wolle. Ich glaube, von einem solchen Schal würde sie behaupten, dass er genau ihrem Lebensgefühl entspricht. Doch wer hat vor zweieinhalb Jahren wissen können, dass solche Schals heute Mode sein würden.) Zum Schal trägt sie Tennisschuhe, auf denen sich jeder ihrer Freunde und jede ihrer Freundinnen unterschrieben haben. Sie ist fünfzehn Jahre alt und gibt nichts auf die Meinung uralter Leute – das sind alle Leute über dreißig. Könnte einer von ihnen sie verstehen, selbst wenn er sich bemühen würde? Ich bin über dreißig.

Wenn sie Musik hört, vibrieren noch im übernächsten Zimmer die Türfüllungen. Ich weiß, diese Lautstärke bedeutet für sie Lustgewinn. Teilbefriedigung ihres Bedürfnisses nach Protest. Überschallverdrängung unangenehmer logischer Schlüsse. Trance. Dennoch ertappe ich mich immer wieder bei einer Kurzschlussreaktion: Ich spüre plötzlich den Drang in mir, sie zu bitten, das Radio leiser zu stellen. Wie also könnte ich sie verstehen – bei diesem Nervensystem?

Noch hinderlicher ist die Neigung, allzu hochragende Gedanken erden zu wollen.

Auf den Möbeln ihres Zimmers flockt der Staub. Unter ihrem Bett wallt er. Dazwischen liegen Haarklemmen, ein Taschenspiegel, Knautschlackledereste, Schnellhefter, Apfelstiele, ein Plastikbeutel mit der Aufschrift „Der Duft der großen weiten Welt“, angelesene und übereinandergestülpte Bücher (Hesse, Karl May, Hölderlin). Jeans mit in sich gekehrten Hosenbeinen, halb und dreiviertel gewendete Pullover, Stumpfhosen, Nylon und benutzte Taschentücher. (Die Ausläufer dieser Hügellandschaft erstrecken sich bis ins Bad und in die Küche.) Ich weiß: Sie will sich nicht den Nichtigkeiten des Lebens ausliefern. Sie fürchtet die Einengung des Blicks, des Geistes. Sie fürchtet die Abstumpfung der Seele durch Wiederholung! Außerdem wägt sie die Tätigkeiten gegeneinander ab nach dem Maß an Un-

lustgefühlen, das mit ihnen verbunden sein könnte, und betrachtet es als Ausdruck persönlicher Freiheit, die unlustintensiveren zu ignorieren. Doch nicht nur, dass ich ab und zu heimlich ihr Zimmer wische, um ihre Mutter vor Herzkrämpfen zu bewahren – ich muss mich auch der Versuchung erwehren, diese Nichtigkeiten ins Blickfeld zu rücken und auf die Ausbildung innerer Zwänge hinzuwirken.
Einmal bin ich dieser Versuchung erlegen.
Sie ekelt sich schrecklich vor Spinnen. Also sagte ich: „Unter deinem Bett waren zwei Spinnennester."
Ihre mit lila Augentusche nachgedunkelten Lider verschwanden hinter den hervortretenden Augäpfeln, und sie begann „Iix! Ääx! Uh!" zu rufen, so daß ihre Englischlehrerin, wäre sie zugegen gewesen, von soviel Kehlkopfknacklauten – englisch „glottal stops" – ohnmächtig geworden wäre. „Und warum bauen die ihre Nester gerade bei mir unterm Bett?"
„Dort werden sie nicht oft gestört." Direkter wollte ich nicht werden, und sie ist intelligent.
Am Abend hatte sie ihr inneres Gleichgewicht wiedergewonnen. Im Bett liegend machte sie einen fast überlegenen Eindruck. Ihre Hausschuhe standen auf dem Klavier. „Die stelle ich jetzt immer dorthin", sagte sie. Damit keine Spinnen hineinkriechen können."

Unterrichtsvorschlag

Aufgaben vor dem Lesen

Schritt 1: Zum Einstieg biete ich meinen Studierenden ein Foto von Gabriele Münter an:



Sehen Sie es sich gemeinsam an und diskutieren Sie folgende Fragen:

- Wo befindet sich die Person?
- Welche Laune hat sie?
- Was hat sie an?
- Wie alt ist sie? Ist sie allein? Wenn nicht, wer ist noch im Raum und in welcher Beziehung steht sie zu dieser Person?
- Welche Gegenstände sehen Sie im Zimmer?
- Was ist passiert? Wie ist die Stimmung/Atmosphäre?
- Schreiben Sie bitte gemeinsam einen inneren Monolog der Person.

Schritt 2: Ich verteile den Text.

- Lesen Sie zuerst die Überschrift und versuchen Sie vorauszusagen, worum es in diesem Text geht?
- Was fällt Ihnen zu der Überschrift und dem Bild ein?

Aufgaben während des Lesens

Schritt 3:

- Lesen Sie die ersten Sätze der Erzählung. Treffen Ihre Hypothesen zu?
- Wie geht die Geschichte weiter, was vermuten Sie?
- Notieren Sie einige wichtige Punkte in Stichwörtern.

Schritt 4:

- Lesen sie den Text bis zum Ende.
- Charakterisieren Sie kurz das Mädchen.
- Diskutieren Sie: Erscheint ihnen der Charakter dieses Mädchens sympathisch (unsympathisch)? Warum?

Aufgaben nach dem Lesen

Schritt 5:

- Was ist typisch jugendlich an diesem Mädchen?
- Verhalten sich Jugendliche in Ihrem Land ähnlich? Welche Unterschiede gibt es?
- Suchen Sie Gemeinsamkeiten zu Jugendlichen in Georgien.

Schritt 6:

- Beschreiben Sie den Vater. Nennen Sie Textstellen. Beispiel: „… ich ab und zu heimlich ihr Zimmer wische, um ihre Mutter vor Herzkrämpfen zu bewahren."
- Beschreiben Sie das Verhältnis des Mädchens zu den Eltern.
- Wie ist das Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern in Georgien?
- Schreiben Sie in der Gruppe einen Dialog zwischen Vater und Tochter.

Schritt 7:

- Wie sind die jungen Leute bei uns zu solchen außergewöhnlich aussehenden Mädchen eingestellt?
- Was wird bei uns von jungen Menschen als persönliche Freiheit verstanden? Gibt es Unterschiede?
- Wie versuchen bei uns Eltern ihre Kinder zu erziehen? Auf diese Weise oder anders?

Schritt 8:

- Machen Sie ein fiktives Interview mit dem Mädchen.
- Schreiben Sie in der Gruppe, wie das Leben dieses Mädchens weitergehen könnte?

Durch einen solchen Umgang mit einem literarischen Text können Vorurteile und Klischees sichtbar gemacht und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden. Die Lernenden können dabei auch mehr von sich und ihrer eigenen Kultur entdecken. (Vgl. Bischof 1999)

Literaturverzeichnis

„ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht". In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 3 (1990), S. 60f.

Bischof, Monika u.a.: *Landeskunde und Literatur*, München: Langenscheidt 1999.

Bredella, Lothar: „Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden". In: Manfred Heid (Hrsg.): *Literarische Texte im Kommunikativen Fremdsprachenunterricht*, München: Kemmler und Hoch 1985, S. 325-393.

Ehlers, Swantje: *Lesen als Verstehen*, München: Langenscheidt 1992.

Ehlers, Swantje: „Landeskunde und Literatur". In: Lothar Bredella/Werner Delanoy (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis vom Fremdem und Eigenem*, Tübingen: Narr 1999, S. 418-438.

Ehlers, Swantje: „Literarische Texte im Deutschunterricht". In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Gert Henrici/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbbd, Berlin, New York: de Gruyter 2001, S. 1334-1346.

Funk, Herman u.a.: *sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche, Lehrerhandbuch1*, Berlin, München: Langenscheidt 1995.

Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, Theorie und Praxis eines „anderen" Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*, Seelze: Kallmeyerische Verlagsbuchhandlung 2001.

Piepho, Hans-Eberhard: „Leseimpuls und Textaufgabe". In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 2, (1990), S. 4-9.

Schmölzer-Eibinger, Sabine: „Ein 3- Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz". In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 1 (2008), S. 28-33.



Schritte international:
Die Innovation für Ihren Unterricht

Materialien für interaktive Whiteboards

NEU!

Für alle Kurse, die mit **Schritte international 1 und 2** arbeiten und mit einem interaktiven Whiteboard ausgestattet sind.

Die Materialsammlung enthält alle Zeichnungen und die Fotos der Foto-Hörgeschichte aus **Schritte international 1 und 2** sowie zahlreiche nützliche Vorlagen für den Unterricht (z. B. ein E-Mail-Fenster, eine Uhr, ein Handydisplay, Kalender, das Alphabet, eine Landkarte von Deutschland, Österreich und der Schweiz zum Puzzeln) sowie vier standardisierte Aufgabentypen zu allen 14 Foto-Hörgeschichten: Diashow, Foto-Salat, Satz-Salat und Foto-Spot.

Mehr Infos unter **www.hueber.de/schritte-international/whiteboard**

CD-ROM
ISBN 978–3–19–241851–8

Hueber Verlag
Kundenservice
Tel. +49 (0)1805/48 32 37
Fax: +49 (0)89/96 02 - 286
E-Mail: kundenservice@hueber.de

www.hueber.de

Hueber Freude an Sprachen

Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht in Georgien

Pati Ramishvili, Ilia Chavchavadze Universität, Tbilissi

Der Einsatz literarischer Werke deutschsprachiger Autoren zum Zweck des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache hat in Georgien eine ziemlich lange Tradition. Aber die Orientierung an der Alltagskommunikation und an der gesprochenen Sprache hat den literarischen Text auch im georgischen Deutschunterricht zurückgedrängt. In neuen Lehrplänen und Lehrbüchern, die im Rahmen der Bildungsreform konzipiert werden, trifft man außer den so genannten Alltagstexten fast keine literarischen Texte mehr an.

Um sich einen Überblick über die Behandlung literarischer Texte im Deutschunterricht in Georgien zu verschaffen, muss vor allem der Tatsache Rechnung getragen werden, dass der DaF-Unterricht im schulischen Bereich in Georgien vorwiegend durch die Arbeit mit Lehrwerken bestimmt ist. Deshalb möchte ich auf literarische Texte und deren didaktische Aufbereitung in einigen georgischen Schulbüchern eingehen. Den Fokus möchte ich auf den Umgang mit Gedichten legen.

Lehrwerkanalyse

Welche Übungsformen im Umgang mit Gedichten in georgischen Lehrwerken angeboten werden, will ich anhand der

Lehrwerke für die Sekundarstufe 1, also für die 9. Klasse präsentieren.

a. Karussell

Das Lehrwerk ***Karussell*** von N. Peikrischwili, L. Churodse, und L. Thoma (Athinathi Verlag, 2008) richtet sich an Lernende der 9.Klasse, die bereits auf dem Niveau B1, nach dem Europäischen Referenzrahmen, sind. Karussell besteht aus 6 Lektionen. Die Lektionsinhalte sind durch für Lernende interessante Themen (z.B. junge Leute brauchen Liebe, Arbeit und Ferienjob, Schule, Umweltschutz) bestimmt. Es muss angemerkt werden, dass im Vergleich zu den anderen von mir untersuchten Lehrwerken, literarische Texte im erwähnten Buch ziemlich oft vorkommen. Bemerkenswert ist auch, dass im Lehrwerk nicht nur Werke von Klassikern ihren Platz finden, sondern auch moderne Dichter und Schriftsteller vorkommen. Die Aufgaben im Umgang mit literarischen Texten sind relativ vielfältig.

Das erste Gedicht, Heinrich Heines „Wenn ich an deinem Hause…“**,** findet man unter der Rubrik Berühmte Menschen (Anhang 1). Zur Visualisierung der im Gedicht dargestellten Handlung ist ein Foto abgebildet, auf dem ein junger Mann beim Vorübergehen an einem Fenster zu sehen ist. Aufgrund der vorgeschlagenen Aufgaben zu Gedicht und Foto kann

man schließen, dass das Foto nur eine visualisierende Funktion hat, obwohl man es gut für die Einführungsphase vor dem Lesen einsetzen kann.

Die Lernenden werden aufgefordert das Gedicht zu hören und die Betonung zu unterstreichen. Aufgrund der Aufgabenstellung wird klar, dass das Gedicht hier dem Phonetiktraining dient. Das Ziel der Aufgabe ist unklar. Bei der Aufgabenstellung *Hören Sie das Gedicht und unterstreichen Sie die Betonung* hat man keine konkrete Vorstellung davon, was hier zu machen ist. Sollte man alles unterstreichen (einzelne Wörter, Silben, …), was betont ist? Die Betonung, die die SchülerInnen im Gedicht unterstreichen sollen, wird nicht weiter behandelt. Die Arbeit mit der Betonung wird nur aufs Hören und Unterstreichen begrenzt. Weitere Übungen zu dem Gedicht sind nicht vorgesehen.

Was den Inhalt des Gedichtes angeht, so wird mit ihm nicht gearbeitet. Das Gedicht wirft zwar eine Diskussion zwischen dem Dichter und einer Person auf, die im Unterricht ganz gut thematisierbar wäre, aber die Lehrwerksautoren nutzen dieses Potential nicht! Der Schriftsteller schreibt aus eigener Perspektive über sich selbst. Das gibt dem Lehrenden die Möglichkeit, die Arbeit mit dem Gedicht interaktiv zu gestalten, in dem man z. B. selbst einen Dialog aus der Perspektive

des Dichters schreiben und dann mit der Originalfassung vergleichen lässt, etc.

Das nächste Gedicht, „Der Sperling und die Schulhof-Kinder“ auf Seite 79, stammt von James Krüss (Anhang 2). Er erzählt in seinem Gedicht von einem Sperling, der über einem Schulhof fliegt und hört, wie die Kinder miteinander sprechen. Der Sperling ist darüber erstaunt, dass sich die Kinder gegenseitig mit Tiernamen beschimpfen. Der Sperling denkt, dass er in einem Zoo ist. Das Gedicht spiegelt ein Verhalten der Kinder, das sowohl den LehrerInnen als auch den Eltern oft Anlass zur Besorgnis gibt. Das Thema ist auch unter den Lernenden aktuell. Das Gedicht regt die LeserInnen zur Diskussion, zur Stellungnahme an, außerdem eignet es sich sehr gut, um kulturelle Unterschiede im Unterricht zu thematisieren.

Die SchülerInnen werden auf den Text anhand eines Bildes vorbereitet, auf dem die im Text dargestellte Situation abgebildet ist. Die SchülerInnen sollen zuerst das Bild beschreiben; damit werden sie zum Thema hingeführt und im Hinblick auf mögliche Wortschatzprobleme (Tiernamen) vorentlastet. Danach hören die Lernenden das Gedicht und unterstreichen beim Hören die Betonung. Nach dem Hören bzw. Unterstreichen der Betonung werden die Schüler aufgefordert darüber zu berichten, wie die SchülerInnen in ihrem Land einander schimpfen.

Die Aufgabe ist als solche in Ordnung, aber es ist fraglich, wie die SchülerInnen die erwähnte Aufgabe lösen können. Einerseits werden sie angesprochen und dazu angestoßen, Vergleiche zwischen der Ziel- und Ausgangskultur zu ziehen, andererseits werden sie darauf nicht vorbereitet. Es wird nicht überprüft, inwieweit sie den Text global verstanden haben. Auch ein tieferes Textverständnis des Gedichtes wird nicht angestrebt, das allerdings nötig wäre, um die erwähnte Aufgabe erledigen zu können.

Die Lernenden werden nicht einmal gefragt, wie sie sich in ähnlichen Situationen verhalten oder wie es in ihrer Schule ist. Ganz wichtig scheint auch auf die Intention des Autors einzugehen. Der Autor zeigt mit diesem Gedicht, dass die SchülerInnen oft unangemessen miteinander kommunizieren. Mit Hilfe des Sperlings werden die LeserInnen in die Rolle eines objektiven Betrachters gestellt. Durch diese Perspektive werden sie dazu angeregt, nach angemesseneren Verständigungsmöglichkeiten zu suchen. Diese Funktion des Gedichtes sollte aber im Unterricht auf keinen Fall unberücksichtigt bleiben, denn das ist eines der aktuellsten Themen für die Schüler der 9. Klasse.

Das nächste Gedicht in dem untersuchten Buch heißt „Gefunden“ von Johann Wolfgang Goethe (Anhang 3). Das Gedicht schließt an die Rubrik „Umweltschutz“ an. Es sind keine

Übungen vorgesehen, die die Lernenden an den Text heranführen. Zu jeder Zeile ist ein Foto abgebildet. Die SchülerInnen sollen das Gedicht lesen und die Zeilen den entsprechenden Fotos zuordnen. Hierbei wird auch geprüft, wie weit die SchülerInnen das Gedicht global verstanden haben. Danach bekommen die SchülerInnen den Auftrag, die Intention des Autors zu erschließen und darüber mit den KlassenkollegInnen zu diskutieren. Als Hilfe stehen den Lernenden bestimmte Redemittel zur Verfügung.

Die Arbeit mit dem erwähnten Gedicht hat zum Ziel, Lernende zum Sprechen zu bringen, indem sie über die Intention des Dichters diskutieren. Jedoch ist zu erwähnen, dass die SchülerInnen ein tieferes Verständnis des Gedichtes bräuchten, um die Intention des Dichters erschließen zu können; zumindest sollte ein Anstoß gegeben werden durch eine Frage, die zu einer eingehenderen Auseinandersetzung mit dem Gedicht führt. Es gibt keine Aufgabe, die es den Lernenden ermöglicht sich persönlich einzubringen. Sie werden nicht zu einer Stellungsnahme zum Gedicht angeregt, obwohl das Material gute Möglichkeiten zur Äußerung persönlicher Meinung anbietet. Es wäre sinnvoll die Frage zu stellen, was die Lernenden persönlich an Stelle des „Ich-Erzählers“ tun würden, ob sie das Blümchen brechen würden, etc.

b. Deutsch

Das nächste analysierte Lehrbuch heißt ***Deutsch***, stammt von Luisa Kobachidse und Luiza Metreveli und ist für SchülerInnen der 9. Klasse vorgesehen. Das Buch ist in sieben Lektionen gegliedert und enthält folgende Themen: *In den Ferien; Bald regnet es, bald scheint die Sonne; Entwicklung der deutschen Literatursprache; Deutsche Entdecker und Nobelpreisträger; Inländer und Ausländer; Einkaufen günstig und vernünftig; Feste und Feiern*. Es ist anzumerken, dass im erwähnten Lehrbuch nur wenige literarische Texte vorkommen.

Der erste literarische Text ist J.W. Goethes „Wanderers Nachtlied“ (Anhang 4). Das Gedicht schließt an die Bilder von drei Dichtern (Goethe, Schiller, Heine) an. Welche Rolle die Bilder hier spielen, ist aber unklar. Die Lernenden werden aufgefordert, das Gedicht zu lesen. Solch eine Aufgabe führt zu Verwirrung, denn man weiß nicht, mit welchem Ziel man das Gedicht lesen soll. Dem Gedicht folgt ein kleiner Text, in dem die Lernenden darüber informiert werden, dass es mehrere Übersetzungen von diesem Gedicht in verschiedenen Sprachen gibt.

Im nächsten Schritt sollen die Lernenden drei Übersetzungen auf Georgisch von verschiedenen Autoren mit dem Original vergleichen und die beste Übersetzung auswählen. Die Ler-

nenden werden auch aufgefordert, selbst das vorgegebene Gedicht ins Georgische zu übersetzen.

Hier ist anzumerken, dass es gut ist, wenn die Lernenden die Möglichkeit haben die Übersetzung und das Original miteinander zu vergleichen. Allerdings ist es fraglich, ob die SchülerInnen in der Lage sind die erwähnte Aufgabe zu lösen. Ein Gedicht zu übersetzen ist nicht so leicht, das braucht nicht nur sprachliche und kulturelle Kompetenz, sondern auch dichterisches Talent, Hintergrundwissen über die Zeit, in der das Gedicht verfasst wurde etc. Es ist auch unklar, nach welchen Kriterien die SchülerInnen die beste Übersetzung auswählen sollen. Außerdem sollte man wenigstens den Inhalt des Gedichtes gut angeeignet haben, um das Gedicht zu übersetzen. In diese Richtung wird aber keine einzige Übung vorgeschlagen. Die SchülerInnen werden nicht danach gefragt, a) ob sie den Text verstanden haben, b) wo sie Schwierigkeiten haben, c) ob ihnen das Gedicht gefallen hat etc.

Das nächste Gedicht im Lehrbuch stammt von Heinrich Heine: „Wenn ich an deinem Hause“ (Anhang 5). (Anscheinend ist das Gedicht in den georgischen Lehrwerken beliebt!) Es werden keine Übungen bzw. Aufgaben zur Hinführung zum Thema oder zur Vorbereitung auf das Gedicht vorgeschlagen. Die Lernenden sollen gleich mit dem Lesen des erwähnten Gedichtes anfangen. Die Aufgabenstellung lautet wieder: *Lies das Gedicht*! Es werden keine Übungen während des Lesens vorgenommen. Es wird auch nicht überprüft, ob die SchülerInnen das Gedicht global verstanden haben. Es ist schwer zu sagen, wozu und mit welchem Ziel das Gedicht eingesetzt wird. Was genau damit trainiert wird, ist auch völlig unklar.

c. Natürlich Deutsch

Das nächste Lehrwerk, das ich untersucht habe, heißt ***Natürlich Deutsch*** und wurde von L. Jalagania und T. Jashiashvili verfasst. Das Lehrwerk richtet sich an SchülerInnen der 9. Klasse und besteht aus 11 Einheiten mit verschiedenen Themen: *Die Schule, Einkaufen, Weihnachten in Deutschland, Freizeit und Hobbys, Sport, Gesundheit, Ostern, Umweltschutz, Museen, Austauschprogramm*. Es muss angemerkt werden, dass man hier keinen einzigen literarischen Text antrifft.

Umgang mit literarischen Texten in den georgischen Lehrwerken

Ist-Zustand

In den analysierten Lehrwerken sind literarische Texte im Vergleich zu den anderen Textsorten weniger oder gar nicht vertreten. Die **Ziele** im Umgang mit literarischen Texten und mit den konkreten Aufgaben sind **meistens unklar. Arbeit**

mit literarischen Texten wird oft **auf die Rezeptionsphase** eingeschränkt, wobei Reflexions- und Erweiterungsphasen vernachlässigt oder sogar ausgelassen werden. Die **erkennbaren Funktionen der literarischen Texte** bzw. Gedichte in den untersuchten Lehrwerken lassen sich wie folgt zusammenfassen: Gedichte werden eher zum Training der Aussprache eingesetzt dienen oft der Ergänzung zum Lektionsthema geben teilweise auch Anlass zum Sprechen werden ausnahmsweise auch zum Leseverstehen angeboten (nur globales Lesen) geben sehr selten Anstoß zum Kulturvergleich (und die weiterführende Arbeit in diese Richtung wird kaum vorgenommen) werden zum Vergleich der Originalfassung und der Übersetzung eingesetzt dienen nicht selten nur der Abwechslung und sind nur eine Lesepause oder Lückenfüller der Seiten.

Verbesserungsvorschläge

Von entscheidender Bedeutung ist zunächst die Feststellung der **Lehr- und Lernziele**, die im Umgang mit literarischen Texten im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Georgien angestrebt werden sollen. Dabei sollen verschiedene Modelle bei der Einbeziehung von literarischen Texten in den Fremdsprachenunterricht in Betracht gezogen werden:

Das interkulturelle Modell: Förderung des Fremdverstehens

Das Sprachmodell: literarische Texte als Ausgangpunkt sprachlicher Aktivitäten

Das Selbsterfahrungsmodell: Erweiterung des Horizontes, Schärfung der Urteilskraft, Sensibilität gegenüber eigenen und fremden Vorstellungen (Weskampf 2001: 188)

Berücksichtigt man die Tatsache, dass in Georgien lange Zeit das Textverstehen „auf einen Textsinn ausgerichtet“ war (vgl. Ehlers 2001: 1338), soll man den **individuellen Verstehensprozess** auf keinen Fall überspringen. Den Lernenden soll mehr Freiraum gegeben werden, um eigene Gefühle, Interessen, Vorstellungen und Einstellungen bei der Texterschließung einzubringen.

Im Fall der Aufgaben in den hier analysierten Lehrwerken sprechen georgische Lernende eher über den Text als mit dem Text. Es soll aber die **Interaktion** von georgischen Lernenden mit dem Text gefördert werden.

Der Umgang mit literarischen Texten soll so eingerichtet werden, dass die SchülerInnen die Möglichkeit haben, literarische Texte zu ergänzen, sie fortzuführen, zu vervollständigen, Figuren genauer zu beschreiben, mit ihnen zu diskutieren, sich in ihre Position zu versetzen etc.

Um solch einen Umgang mit literarischen Texten zu erzielen, sollen **vorbereitende, begleitende und abschließende Verfahren der Textarbeit** ins Spiel gebracht werden.

Bei der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text im Deutschunterricht in Georgien ist nicht nur die Sprache fremd, „sondern es sind vor allem die **kulturspezifischen Inhalte**, die erst in Vermittlungsschritten bearbeitet/erschlossen werden können“ (Ehlers 2001: 1337). Deshalb sollten den georgischen Lernenden Anregungen gegeben werden, um Fremdverstehen und perspektivisches Sehen zu fördern. Georgische LeserInnen haben ja einen anderen lebensweltlichen Erfahrungshorizont, den sie zum Verstehen von deutschsprachigen Texten mitbringen. Deshalb sollen die Lernenden dazu befähigt werden, einen bestimmten Text von einem anderen Standpunkt aus zu betrachten.

Es sollen **Aufgaben und Übungen** entwickelt und gefördert werden, die die georgischen Lernenden dazu anregen, eigene Gedanken und Emotionen auszudrücken und **anderen Sichtweisen mit Empathie** zu begegnen die **Klischeebildungen aufbrechen** und vorhandene Vorurteile relativieren

die im Text dargestellte Realität aus **unterschiedlichen Perspektiven zu erschließen** ermöglichen die den georgischen Lernenden ermöglichen, durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden **mehr von sich selbst und von der eigenen Kultur zu entdecken**.

Literaturverzeichnis

Bredella, Lothar: *Das Verstehen literarischer Texte*, Stuttgart: Kohlhammer 1980.

Ehlers, Swantje: „Literarische Texte im Deutschunterricht“. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Hrsg. von Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm, Berlin, New York: de Gruyter 2001, S. 1335-1346.

Jalagonia, L./Jashiashvili, T.: *Natürlich Deutsch*, Lehrbuch für Schüler, Ocdameerte Verlag 2008.

Kast, Bernd: „Literatur im Anfängerunterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 2 (1994), S. 4-14.

Kobachidze, L./Metreweli, L.: *Deutsch*, Intelekti Verlag 2008.

Peikrischwili, N. et al.: *Karussell*, Deutsch als Fremdsprache für die 9. Klasse, Athinati Verlag 2008.

Seletzky, M.: „Literaturdidaktische und literaturtheoretische Überlegungen zur Förderung des interkulturellen Lernens im fremdsprachigen Literaturunterricht“. In: Andreas Müller-Hartmann/Marita Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag 2005, S. 219-231.

Waldmann, Günter: *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*, 5., Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren 2006.

Weskamp, Ralf: *Fachdidaktik. Grundlagen und Konzepte*, Berlin: Cornelsen 2001.

Anhang 1



4. Wenn ich an deinem Hause ...

Hören Sie das Gedicht zu. Was ist betont? Unterstreichen Sie

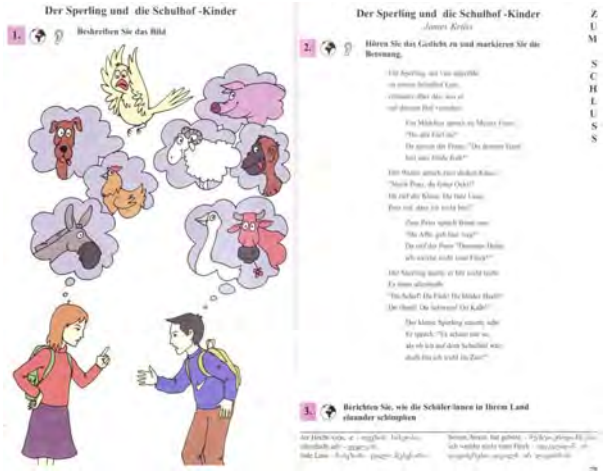
Heinrich Heine

Wenn ich an deinem Hause
des Morgens vorübergehe
so freut's mich, du liebe Kleine,
wenn ich dich am Fenster seh.
Mit deinen schwarzbraunen Augen
siehst du mich forschend an:
Wer bist du, und was fehlt dir
du fremder, kranker Mann?

"Ich bin ein deutscher Dichter,
bekannt im deutschen Land;
nennt man die besten Namen,
so wird auch der meine genannt.
Und was mir fehlt, du Kleine,
fehlt manchem im deutschen Land;
nennt man die schlimmsten Schmerzen,
so wird auch der meine genannt."

(Peikrischwili,N./Churodse,L. und Thoma, L. 2008)

Anhang 2



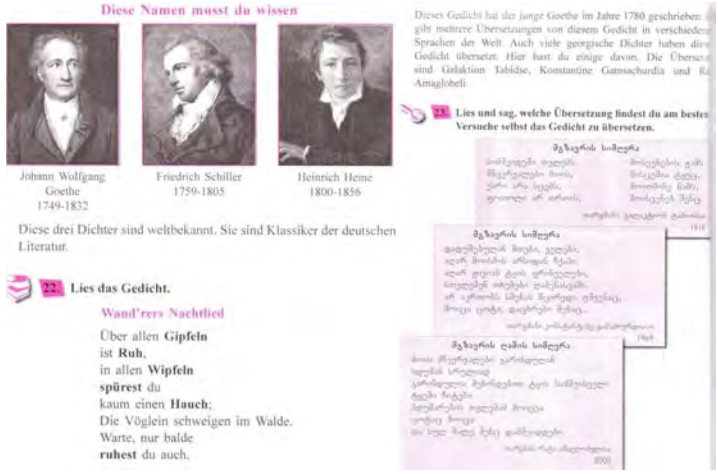
(Peikrischwili,N./Churodse, L. und Thoma, L. 2008)

Anhang 3



(Peikrischwili,N./Churodse, L. und Thoma, L. 2008)

Anhang 4



(Kobachidze, L./Metreweli, L. 2008)

Anhang 5



(Kobachidze, L./Metreweli, L. 2008)

Die Gattung Märchen und die Begründung ihrer didaktischen Funktion im Fremdsprachenunterricht

Mariam Mtchedlidze, Doktorandin an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

In meinem Beitrag zur IDT 2009 in Jena habe ich versucht, auf zwei Punkte einzugehen: auf die Gattung Märchen unter literaturwissenschaftlichen Aspekten und auf ihre didaktische Funktion als Modell eines literarischen Textes im fremdsprachlichen Deutschunterricht.

1. Märchen – Gattungsdefinition

„Vom Himmel hoch, da komme ich her,
Ich bringe euch gute neue Mär
Der guten Mär bring ich so viel,
davon ich singen und sagen will."

Was will uns das bekannte Weihnachtslied singen und sagen? Was will es uns vom Himmel bringen? Sind es etwa Weihnachtsgeschenke? – Nein, es sind keine Weihnachtsgeschenke. Es sind Erzählungen und zwar „gute Erzählungen". Die etymologische Deutung des Wortes Märchen führt uns zum Mittel- und Althochdeutschen: „Die deutschen Wörter 'Märchen', 'Märlein' (mhd. [mittelhochdeutsch] maerlin) sind Verkleinerungsformen zu ‚Mär' (ahd. [althochdeutsch] Mârî; mhd. Maere […], Kunde, Bericht, Erzählung, Gerücht), bezeichnen also ursprünglich eine kurze Erzählung. Wie andere Diminutive [Verkleinerungsformen] unterlagen sie früh einer Bedeutungsverschlechterung und wurden auf erfundene, auf unwahre Geschichten angewendet […]" (Neuhaus 2005: 45).

Als gegen Ende des 18. Jahrhunderts unter französischem Einfluss in Deutschland die Volksmärchen nach der Aufklärung eine immer größere Bedeutung erlangten und die Romantiker anfingen, Märchen zu sammeln, trat wiederum ein Bedeutungswandel des Wortes ein, dieses Mal in positiver Hinsicht. Unter Märchen verstand man nun eine phantastische Erzählung, die mündlich überliefert war. Heute werden diese Erzählungen als „volkstümlich" bezeichnet. Heißt das, dass Märchen etwas Ähnliches sind wie die anderen so genannten „volkstümlichen" oder besser ausgedrückt: populären Erzählungen, wie Sage, Legende, Schwank, Mythos usw.?

Die Antwort, aus negativer Betrachtungsweise formuliert, lautet:

- ✓ Das Märchen ist keine Sage, welche einen historischen Kern hat und in einer bestimmten Zeit und an einem bekannten Ort spielt.
- ✓ Das Märchen ist aber auch keine Legende, die vorwiegend Heilige als ihre Helden wählt.

- ✓ Das Märchen ist ferner keine Fabel, deren Protagonisten Tiere sind, die für Menschen stehen und ihnen moralisches Verhalten wie in einem Spiegel vorführen.
- ✓ Das Märchen ist schließlich kein Schwank, der vom Märchen die Form, von der Sage und Legende die Inhalte nimmt und eine lustig-komische oder auch launische und oft auch derbkomische Erzählung in Prosa oder Vers darstellt.
- ✓ Vor allem aber ist das Märchen kein Mythos, dessen kennzeichnende Figuren namentlich Götter sind.

Volksmärchen, von denen hier in diesem Artikel die Rede ist, definieren Bolte und Pilivka folgendermaßen: „Unter Märchen verstehen wir seit Herder und den Brüdern Grimm eine mit dichterischer Phantasie entworfene Erzählung, besonders aus der Zauberwelt, eine nicht an die Bedingungen des wirklichen Lebens geknüpfte wunderbare Geschichte, die hoch und niedrig mit Vergnügen anhören, auch wenn sie sie unglaublich finden“ (Bolte/Polivka 1913: 3). Die Definition von Bolte und Polivka beinhaltet die wichtigsten charakteristischen Merkmale und Attribute zum Verständnis von Märchen als fiktionalen Texten. Seit dem Beginn der 1970er Jahre wurden aber mit dem Begriff „fiktionale“ Texte literarische Texte definiert. Bredella befragt Literatur nicht daraufhin, ob

sie etwas richtig wiedergibt, sondern darauf, wie sie menschliche Erfahrungen deutet. Ob Märchen menschliche Erfahrungen deuten, sollte man keinesfalls in Frage stellen. Diese und andere Gedanken zu Märchen werden im zweiten Teil dieses Artikels unter Verwendung von Langes „neun Stichwörtern“ zur didaktischen Begründung von Märchen genauer besprochen.

2. Didaktische Begründung für den Einsatz von Märchen im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Die neun Stichwörter zur didaktischen Begründung des Einsatzes von Märchen im fremdsprachlichen Deutschunterricht von Lange betrachten Märchen aus volkskundlicher, literaturwissenschaftlicher, psychologischer und kultureller Sicht. Dementsprechend werden Märchen bei ihm als

- Modellfall mündlichen Erzählens,
- literarischer Modellfall,
- Modellfall für die Funktion und Wirkung von Literatur,
- entwicklungs- und tiefenpsychologischer Modellfall,
- Modellfall für interkulturelle Erziehung,
- Modellfall für bildhaftes alternatives Denken,
- Texte, die zur Entfaltung von Kreativität dienen,
- Texte für Kinder und Heranwachsende und
- als Modellfall kultureller Identität

differenziert und analysiert.

In meinem Artikel versuche ich in Anlehnung an Langes Argumentation auf diese Punkte einzugehen. Einige Stichwörter werden aber hier vereint. Unter psychologischer Gesichtspunkten findet man die Begründung dafür, dass Märchen keinesfalls Geschichten nur für Kinder sind.

2.1. Märchen als Modelfall mündlichen Erzählens

> Märchen sind „Menschheitsgut," „Literatur vor der Literatur", „erzählte Geschichte". (Mönckeberg 1972:10f)

Wenn die Rede von mündlichen Erzählungen ist, taucht sofort das Wort „Volkskunde" auf, denn das Forschungsobjekt der Volkskunde ist ja die im Volke ehemals mündlich tradierte Literatur. Die Volkskunde interessiert sich für das Märchen als einen von Mund zu Mund gewanderten Volkstext und fragt nach seiner Herkunft, Entwicklung und Überlieferung. Diese Tatsache bemerkt Lange auch, indem er feststellt, dass Märchen von ihrem Ursprung her keine Buchmärchen sind, wie wir sie seit den Brüdern Grimm kennen, sondern Texte mündlichen Erzählens.

Das Stichwort: „mündliche Erzähltradition" beinhaltet im Hinblick auf den fremdsprachlichen Deutschunterricht vieles. Das Wort „mündlich" verbindet man sofort mit der Fertigkeit Sprechen. Was das Wort „Erzähltradition" betrifft, so enthält es nicht nur „Erzählen" und „Tradition", sondern impliziert viel mehr. In diesen Erzählungen sieht man die Entwicklungslinien des Volkes, sein Verhältnis zur Welt, seine Vorstellungen zu menschlichen Werten, Tugenden und Untugenden. In den Bedeutungen dieser Erzählungen, deren Weitergabe sich zu einer Tradition entwickelte, offenbart sich die geistig-moralische Einstellung eines Volkes sowie seine philosophische Sichtweise auf das Leben. Von diesem Gedanken abgeleitet sind Märchen als im Volke ungezwungen und frei geborene Quellen zur Kulturgeschichte wichtige Texte zur Vermittlung der Kultur des Landes im Unterricht.

Zur Entwicklung von Erzählkompetenzen, dem wesentlichen Teil der Fertigkeit Sprechen, äußert sich Lange in dieser Weise: „Märchen müssen vom Lehrer und von den Schülerinnen und Schülern mündlich erzählt werden. Über das Erzählen von Märchen lernen die Kinder das Erzählen von Geschichten allgemein, sie lernen etwas über den Aufbau von Erzähltexten, ihre Spannungsentwicklung und ihre sprachliche Gestaltung. Sie lernen, dass Märchen in geselliger Runde zur Unterhaltung erzählt werden und auch eine besondere emotionale Qualität besitzen" (Lange 2004: 23). Dazu führt Ehlers aus: „Märchen sind in ihrem einfachen narrativen Aufbau, ihrer linearen und einsträngigen Handlung, die auf einen Kon-

flikt und dann auf die Lösung zusteuert, sowie in ihrem überschaubaren Figurenarsenal gut geeignet, um schriftlich wie mündlich fremdsprachliche Erzählkompetenzen zu entwickeln“. (Ehlers 2004: 74)

Jolles vergleicht in seinem Buch *Einfache Formen* die Sprache einer Kunstform mit der Sprache einer einfachen Form und stellt die Novelle als Kunstform dem Märchen als einfache Form gegenüber. Er bezeichnet die Sprache der Kunstform als sehr bestrebt, fest, besonders, einmalig, so dass man sie sich als die Sprache eines Einzelnen vorstellen kann. Märchensprache ist für ihn aber beweglich, allgemein, jedesmalig. Von diesem Gedanken ableitend hält er fest, dass man ein Märchen „mit seinen eigenen Worten“ wiedererzählen kann. Man fragt an dieser Stelle sicherlich, ob sich andere literarische Texte mit eigenen Worten wiedergeben lassen. Natürlich kann man das auch, aber im Sinne von Jolles bedeutet dies Folgendes: „Sowohl bei der Kunstform wie bei der Einfachen Form können wir von ‚eigenen Worten’ reden, bei der Kunstform jedoch meinen wir die eigenen Worte des Dichters, in denen sich die Form einmal endgültig vollzieht, bei der einfachen Form die eigenen Worte der Form selbst, in der sie sich jedesmal von neuem in derselben Weise vollziehen kann.“ (Jolles 1982: 235)

2.2. Märchen als literarischer Modellfall

Märchen können als eine der ersten literarischen Gattungen gelten, der man im Leben begegnet und die allen anderen literarischen Gattungen, denen Kinder im weiteren Verlauf ihres schulischen wie privaten Lebens und Lesens begegnen, als Muster zugrunde liegt. Kinder lernen schon früh, dass Märchen eine poetische Sprache besitzen, durch formelhafte Wendungen wie „Es war einmal…“ strukturiert sind, mit Symbolen arbeiten, die über sich hinausweisen. Sie lernen weiters, dass Märchen mit Typisierungen arbeiten und zu einem Happy End führen. (Vgl. Lange 2004: 23) Das glückliche Ende ermöglicht Kindern die Entwicklung einer optimistischen Grundhaltung im Leben. Mehr dazu wird unter dem Punkt der Wirkung und Funktion der Märchen ausgeführt.

Den Grundstein der Zuordnung von Märchen zu literarischen Texten haben die Brüder Grimm gelegt. Sie haben Märchen durch ihre Verschriftlichung und dadurch, dass sie viele sprachliche und strukturelle Veränderungen wie die Integration bürgerlicher Tugenden und religiöser Motive vorgenommen haben, zu literarischen Texten gemacht. Wie schon oben angedeutet wurde, wurden literarische Texte seit der Beginn der 1970er Jahre mit dem Begriff „fiktionale“ Texte definiert. Die Fiktionalität literarischer Texte ist zum Bestandteil ihrer Definition geworden. Das ist die wesentliche Eigenschaft, die

das Verständnis und die Behandlung von Märchen und literarischen Texten in einem Kontext legitimiert.

Zur Bestimmung der Fiktionalität eines literarischen Textes gibt es viele verschiedene Auffassungen. Einige Wissenschaftler verstehen darunter, dass der literarische Text nicht den Anspruch erhebt, die Wirklichkeit getreu abzubilden, sondern menschliche Erfahrungen zu deuten. Die Offenbarung menschlicher Erfahrungen in Märchen sollte aber keinen Zweifel aufwerfen. Piaget äußert sich dazu, dass Märchen mit ihren offenen und versteckten Botschaften assoziativ in die eigene Gedankenwelt integriert und an eigene Lebenserfahrungen und Erfahrungsmuster angeglichen werden können: „Durch schrittweise Assimilation und Akkomodation (im Sinne Piagets) versetzt sich das Kind sozial, affektiv in die Lage, sich ‚Welt' anzueignen und sich beispielsweise die im Märchen enthaltenen Lebens- und Lernerfahrungen, aber auch Informationen bildsprachlich und auf analoge Weise, ebenso aber auch über Begriffe in ihrem entsprechenden Kontext verstehbar zu machen" (Wardetzky/Zitzlsperger 1997: 37).

Diese Aneignungsvorgänge laufen komplex ab: nach Piaget und Inhelder sind emotionale und kognitive Lern- und Erfahrungsprozesse nicht trennbar. Hören, ein Sich-Einfühlen, Sprechen, Lesen, Malen, Spielen, später auch klärende Diskurse tragen dazu bei, solche über Erzählungen vermittelte

Welten für sich durchschaubar zu machen und über sie nachzudenken. Diese Auffassung greift die Ziele des Fremdsprachenunterrichts auf. Die dargestellten Aneignungsprozesse des Kindes sind mit den Aneignungsprozessen eines Fremdsprachenlernenden identisch, denn Lernen erfolgt sowohl auf der emotionalen als auch auf der kognitiven Ebene, welche an die Erfahrungsprozesse angeknüpft sind.

2.3. Märchen als Modellfall für die Funktion und Wirkung von Literatur

> Wunderbar waren die Geschichten, die uns die Mutter in den langen Abenddämmerungen erzählte, lang ehe wir sie in den Büchern lesen konnten, in einem vielfachen Sinne. Wunderbar waren nicht nur diese Begegnungen mit nicht alltäglichen Geschöpfen, mit den Hexen und Zauberern, Zwergen oder sprechenden Tieren. Wunderbar war ja schon dies, wie die Märchen uns in gänzlich ungewohnte Zustände der Erwartung, der fast schmerzlich erregenden Spannung und der schließlich meist so tief befriedigenden Lösung versetzten. Wir genossen diese Zustände um so mehr als sie noch völlig neu für uns waren. Es waren erste Erregungen warmen Mitgefühls mit fremden, seltsamen, oft gefährlichen Schicksalen, veranlasst nicht durch äußere Wirklichkeiten, sondern durch die innere Vorstellungskraft. Besonders das eindeutige, meist glückliche Ende brachte ein tiefes Aufatmen, eine herrliche Befriedigung, die vielleicht das Vollkommenste all dieser Reize und Schauer war, und die tief und lange nachklang. (Obenauer 1959: 26)

Gerade dieser Klang ist es, der Märchen so lebendig macht. Das ist der Klang der ewigen menschlichen Werte und Tu-

genden und letztendlich auch der Klang des Glückes, wonach jeder Mensch strebt. „Echte Märchen sagen uns, daß wir berufen sind, einmal ganz glücklich zu sein“ (Obenauer 1959: 29). Das gute Ende vieler berühmter Märchen entspricht dem Bedürfnis, nach schweren Prüfungen in einem sinnvollen Ganzen das Glück einer vollen menschlichen Erfüllung erreichen zu können. Lange äußert sich dazu wie folgt: Die Kinder „erkennen, dass Märchen etwas mit ihrem Leben zu tun haben, dass sie mit den Märchenhelden Erfahrungen machen können, dass sie mit ihm zittern und bangen müssen, ob er seine Aufgaben auch bewältigt, und dass sie am Ende mit ihm glücklich sein können.“ (Lange 2004: 23f.)

2.4. Märchen als Forschungsgegenstand der Psychologie

Für Märchen hat sich die Psychologie ebenso wie andere Disziplinen interessiert. Psychologisch gesehen spricht man über eine enge Beziehung zwischen Märchen und Kindern im Vorschulalter. Märchen spiegeln die kindliche Welt adäquat wider. Charlotte Bühler hat 1918 dieses Alter mit dem Begriff „Märchenalter“ bezeichnet, der in der Deutschdidaktik bis in die Gegenwart eine bedeutende Rolle spielt. Das Verhältnis zwischen Märchen und Kind ist ein Forschungsgegenstand für die kindorientierte Entwicklungspsychologie und Tiefenpsychologie.

Entwicklungspsychologische Forschung vermittelt Erkenntnisse über das Verhältnis der Märchen zum Jugendalter. Märchen und noch genauer Adoleszenzmärchen erzählen viel vom Erwachsenwerden, von der Reifung. Diese Märchen verfügen in ihrer Handlungsstruktur immer über eine Dreiteiligkeit. Es handelt sich um eine Initiationsreise. Märchenhelden ziehen von zu Hause aus, überwinden auf ihrer Reise Probleme und kehren am Ende als „Verwandelte,“ „Neue“ nach Hause zurück. (Vgl. Lange 2004: 40). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass solche Märchen in dieser Weise den Ablösungsprozess von den Eltern betonen. Der Märchenheld muss in die weite Welt ziehen, um sich zu bewähren. Allein das beweist, dass das Märchen keine kinderliterarische Gattung ist, sondern dass es sich mit den Problemen des Erwachsenwerdens beschäftigt. Es bearbeitet die Themen, die für Jugendliche so aktuell sind. Aus dieser Sicht können Märchen als anspruchsvolle literarische Texte in den Unterricht höherer Klassen eingebracht werden. Gerade im fremdsprachlichen Deutschunterricht sollten Märchen in ihrer sprachlich authentischen Form in oberen Klassen eingesetzt werden. Man kann natürlich Widerspruch erheben und postulieren, dass heutige Jugendliche sich nicht mit Märchen beschäftigen wollen. Mit Märchen kann man sich jedoch in jedem Alter beschäftigen, es ist nur eine Frage des Einsatzes

im Unterricht, wobei die Verantwortung bei der methodischen Geschicklichkeit der Lehrenden liegt. Man muss nur einen Blick auf frühere Jahrhunderte werfen, um sich zu überzeugen, dass diese Texte ursprünglich für Erwachsene gedacht waren. Sie wurden in der Spinnstube, während der Arbeitspausen, bei Festen und Feiern erzählt. Mönckeberg nennt Märchen generell „Erwachsenengut“. (Mönckeberg 1972: 10).

Eine andere Richtung der Psychologie, nämlich die Tiefenpsychologie hat sehr früh – von Freud an – auf die inhaltliche Beziehung zwischen Märchen und Traum hingewiesen. Die Tiefenpsychologie in der Nachfolge von C.G. Jung stellt fest, dass sich in den Märchen Archetypen des kollektiven Unbewussten abbilden, die als menschheitsgeschichtliche Symbole gedeutet werden müssen. J. Bilz, eine Nervenärztin, versuchte den Nachweis zu erbringen, dass „veraltete Inhalte der Märchen sehr wohl noch in den Träumen der Kinder und Erwachsenen der modernen Zeit ‚lebendig sind’ und dass tiefenpsychologische Erfahrungen vermuten lassen, dass Märcheninhalte in den Reifungsprozessen von Kindern und Jugendlichen unvergänglich sind“, und dass für den hohen Reifegrad eines Märchens „die Kunst des Fürchtenkönnens“ erforderlich sei.

2.5. Märchen als ein Modellfall für interkulturelle Erziehung

Piaget hat schon gezeigt, wie wichtig eigene Erfahrung beim Verstehen von Fremdem ist. Durch die Begegnung mit dem Fremden aber wird das Eigene besser reflektiert. Erst dann, wenn wir Fremdem, Unbekanntem begegnen, fangen wir an, über das Eigene kritisch nachzudenken und es neu zu bearbeiten. Erfahrungen sind kulturbedingt: Ein afrikanisches Kind nimmt in gewissen Relationen die Welt anders als ein deutsches Kind wahr. Gerade an diesem Punkt lassen uns Märchen innehalten und nachdenken, denn gerade sie sind Texte, die in Kulturen, Weltanschauungen, Weltvorstellungen völlig unterschiedlicher Ethnien und Kulturen auf bedeutende Gemeinsamkeiten hinweisen.

> Märchen sind als literarische Gattung auf der ganzen Welt verbreitet, bei den Indianern ebenso wie bei den Afrikanern, Japanern oder bei den Aborigines in Australien. Sie besitzen in allen Kulturen ähnliche Inhalte, vergleichbare Strukturen, Symbolkraft, Unterhaltungs- und Belehrungsfunktion. C. G. Jung und seine Schule sprechen deswegen von Archetypen, die im kollektiven Unbewussten aller Menschen verankert sind. […]. Lassen wir in unseren Klassenzimmern die Kinder fremder Muttersprache auch Märchen in ihrer Muttersprache erzählen und erläutern. Fügen wir den Märchen der Schüler Märchen anderer Völker hinzu, um zu zeigen, dass es ein gemeinsames menschliches Erbe gibt. (Lange 2004: 24).

Sein Vorwort in dem Buch *Märchen und Märchenforschung* beginnt Diether Röth mit folgenden Worten:

> Mit dem Zusammenwachsen Europas wächst auch die Notwendigkeit, die Nachbarn mit ihren Eigenheiten und Bedingungen besser zu verstehen, über noch bestehende Barrieren hinweg Gemeinsamkeiten zu finden und zu vertiefen, Vorurteile abzubauen. Gerade die Märchen können dabei hilfreich sein. Sie sind nicht Alleinbesitz eines einzelnen Volkes; Ihre Stoffe sind im besten Sinne international und damit Gemeingut der Menschen vieler Völker. Sie trennen nicht, sondern sie einen – darin liegt ihre völkerverbindliche Kraft. (Röth/Kahn 1993: 7)

2.6. Märchen – Mittel zur Entfaltung von Kreativität

Viele Lehrerinnen und Lehrer haben bestimmt schon gewisse Erfahrungen mit der kreativen Arbeit mit Märchen gemacht. Ich versuche Märchen als Mittel zur Entfaltung von Kreativität theoretisch zu begründen. Die Form des um 1980 entstandenen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts geht davon aus, dass jedes Kind seine individuelle Möglichkeit des Zugangs zu einem literarischen Text besitzt. Dieser Zugang, der über das Spielen, die Musik, das Basteln, das Malen, das Erzählen, das Schreiben usw. erfolgen kann, soll im Umgang mit Märchen generell ausprobiert und intensiviert werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihren je eigenen Zugang zum Text finden und verfolgen.

Der Begriff „Märchenmotive“ ist in der Märchenforschung ein wichtiges Stichwort. Man ist sogar so weit gegangen zu behaupten, dass das Märchen nichts anderes wäre als eine ziemlich beliebige Zusammenstellung solcher Motive, dass

man es sozusagen in seine Motive zerlegen und aus anderen Motiven wieder aufbauen könnte, dass man ein Märchen wie ein Mosaik aus Motiven herstellen könnte. (Vgl. Jolles 1982: 245) Auf diese Weise kann man im Unterricht mit eigenen Märchen und Märchen aus dem Zielland arbeiten und die Figuren und Ereignisse so vermischen, dass ein neues Märchen mit eigenen und fremden Zügen entsteht. Eine solche Herangehensweise sensibilisiert für den Umgang mit Fremdem, unterstützt das Fremdverstehen und entwickelt die Empathie.

Märchen bieten sehr viel für die kreative Arbeit im Unterricht, sowohl als Sprech- wie auch als Schreibanlass. Märchen lassen viel Raum für Spekulation, allein zu den Anfangs- und Endsätzen der meisten Märchen „Es war einmal…“, „Vor langer Zeit“ und „Und wenn sie nicht gestorben sind, leben sie noch heute“ kann man viele kreative Aufgaben entwickeln. Diese Sätze schaffen zeitlich und lokal einen freien Raum. In diesem Raum kann man die Lernenden viel phantasieren lassen. Man kann die irreale Welt auf die reale Welt übertragen, die Zeitlosigkeit in eine zeitliche, die Grenzen der Wirklichkeit und die des abstrakten Raumes in konkrete Räume verwandeln lassen.

Jedes Märchen verfügt über etwas Besonderes, woran man anschließen kann und das es erlaubt, immer wieder neue

kreative Aufgaben zur Aneignung einer fremden Sprache zu entwerfen.

3. Fazit

Wie die didaktische Auseinandersetzung mit Märchen aus der Perspektive verschiedener Disziplinen gezeigt hat, sind Märchen bedeutungsvolle literarische Texte, die im fremdsprachlichen Unterricht gepflegt und präsent gehalten werden sollen. Das ist eine der wichtigsten Aufgaben von Lehrern und Lehrerinnen. Ein langer Prozess des Fremdsprachenlernens ähnelt den langen und schwierigen Wegen der Märchenhelden, die ihre Aufgabe erfüllend zurück nach Hause kehren und ihr Glück genießen. So sollte man auch beim Lernen einer Fremdsprache zum Ziel kommen und sich am „glücklichen Klang“ des Lernerfolgs erfreuen.

Literaturverzeichnis

Bolte, Johannes/Polivka, Georg: *Anmerkungen zu den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm*, 5 Bde. Bd. 4, Leipzig: Dieterich´sche Verlagsbuchhandlung Theodor Weicher 1913.

Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag WVT 2007.

Bühler, Charlotte/Bilz, Josefine: *Das Märchen und die Phantasie des Märchens*, 4. Aufl., Berlin, Heidelberg, New York: Springer 1977.

Ehlers, Swantje: „Märchen und Fremdsprachenlernen“. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 1 (2004), S. 64-76.

Hetmann, Frederik: *Märchen und Märchendeutung erleben und verstehen*, Kleinkönigsförde, Krummwisch: Königsfurth Verlag 1999.

Jolles, André: *Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1982.

Lange, Günter: „Einführung in die Märchenforschung und Märchendidaktik“, in: Ders. (Hrsg.): *Märchen – Märchenforschung – Märchendidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 3-32.

Mönckeberg, Vilma: *Das Märchen und unsere Welt. Erfahrungen und Einsichten*, Düsseldorf, Köln: Diederichs1972.

Neuhaus, Stefan: *Märchen*, Tübingen: Francke 2005.

Obenauer, Karl Justus: *Das Märchen. Dichtung und Deutung*, Frankfurt a.M.: Klostermann 1959.

Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel: *Die Psychologie des Kindes*, München: dtv 1998

Röth, Diether/Kahn, Walter (Hrsg.): *Märchen und Märchenforschung in Europa. Ein Handbuch*, Frankfurt a.M.: Haag + Herchen 1993.

Wardetzky, Kristin/Zitzlsperger, Helga: *Märchen in Erziehung und Unterricht heute*, Bd. 1: Beiträge zu Bildung und Lehre, Baltmansweiler: Hohengehren 1997.

Modell zur Entwicklung sprachlicher Basiskompetenzen anhand eines authentischen Textes in der Grundstufe

Olga Sacharowa, Moskauer Pädagogische Universität

Die Notwendigkeit, authentische Texte in den modernen Sprachunterricht miteinzubeziehen, ist heute unumstritten. Bei dieser Textsorte entfällt die Diskrepanz zwischen Strukturen, Wortschatz und Inhalten einer Aussage; umso mehr gibt ein literarischer Text zahlreiche Möglichkeiten zur eigenen Textproduktion – als Träger eines authentischen Sprachmusters und nationaler Eigentümlichkeit. Deutsche Märchen werden weltweit im DaF-Unterricht verwendet. Ihr Erfolg korreliert nicht nur mit dem fabelhaften Sujet, das uns bewusst oder unbewusst zu Kindheitserinnerungen anregt und träumen lässt. Mannigfaltige Möglichkeiten, sich kreativ oder sachlich mit der Entwicklung von Fertigkeiten und sprachlichen Strukturen auseinanderzusetzen, verführen meist die Unterrichtenden zum Einsatz dieser Textsorte.

Ein Problem entsteht, wenn man versucht, solche Texte AnfängerInnen anzubieten. So werden in der russischen Fachliteratur meistens zwei Einwände gegen den Einsatz solcher Texte für erwachsene AnfängerInnen erhoben: die sprachliche Komplexität und das meist seit Kindheit bekannte und belehrende Sujet. Das mühsame Nachschlagen und die Notwendigkeit sich mit einem „kindischen“ Text beschäftigen zu müssen, treten in diesem Fall als absolute Motivationskiller auf. Nach unserer Meinung aber enthält ausgerechnet diese Textsorte nicht nur viel persönlichkeitsorientierten Reiz, sie bietet deutliche Voraussetzungen für deren sinnvollen und effektiven Einsatz im Unterricht für AnfängerInnen. Folgende Überlegungen dienten dabei als Leitpunkte:

- Sogar bei begrenzter Stundenzahl bieten Märchen natürliche Lebenssituationen mit vielen Sprechanlässen.
- Für russische Lernende entfallen Verstehensschwierigkeiten, denn das Sujet ist in groben Zügen sehr gut bekannt.
- Die Entwicklung von interkultureller Kompetenz kann sogar auf der Wortebene verlaufen, denn in einem Märchen spiegelt sich die historische und sprachliche Eigenart eines Volkes wider.
- Der sprachliche Schwierigkeitsgrad des Textes stellt die von der Zielgruppe gefragte Herausforderung und fördert die Entwicklung von Lernstrategien.
- Der sinnvolle Einsatz der Muttersprache am Anfang unterstützt schrittweise die Entwicklung von eigener Textproduktion.

- Nicht zuletzt ist die Tatsache wichtig, dass man für Märchentexte keine Autorenrechte braucht, um sie in entsprechender Menge veröffentlichen zu können.

Unser Anliegen war es, für den DaF-Unterricht im tertiären Bereich Lehrmaterial zu entwickeln, das folgende Voraussetzungen der Zielgruppe berücksichtigt:

- Philologisches Studium, 6. Semester
- verbindliche Vorgaben im Bereich der Kommunikation sowie lexikalischer und grammatikalischer Erscheinungen, Basiskompetenzen
- kleine Gruppen (max. 10 Lernende)
- sehr gute Englischkenntnisse (Niveau C2)
- spezifische Lernerfahrung (Lernen nach Prinzipien der Grammatik-Übersetzungsmethode, daher das Bestreben, alles wortwörtlich verstehen zu können)
- dramatischer Mangel an Lernstrategien, besonders an metakognitiven
- Vorhandensein von vorwiegend extrinsischer Motivation[23] (typische Äußerung bei der Selbstbewertung von Motiven zum Deutschlernen: „Deutsch als zweite Fremdsprache erhöht die Berufschancen“)

[23] Bewertet nach: Schlak et al. 2002.

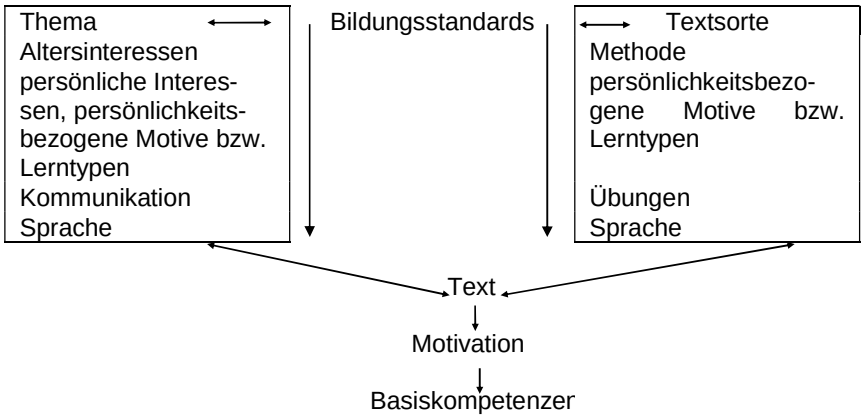
- im Bereich extrinsischer Motivation: das Lernziel überwog als Motiv gegenüber Erkenntnis und Interesse (typische Äußerungen: „Ich will ernst lernen und nicht viel Spaß haben.“)
- deutliche Unterforderung kreativer Fähigkeiten

Das oben Erwähnte bildete den Rahmen für die Entstehung des Projekts, dessen Hauptziel die Entwicklung von gruppenspezifischen Lernmaterialien mit hohem motivationalen Potenzial war.

Bei unserer Arbeit gingen wir von den Hauptthesen moderner DaF-Didaktik, Linguistik und Psycholinguistik über die Rolle und mögliche Funktionen eines Textes im Prozess der Kommunikation und Motivation aus. (Salevskaja 2001; Galperin 1980; Edelhoff 1985) Die durch Bildungsstandards vorgegebene Thematik und Anforderungen an die Basiskompetenzen können durch Thematik und sprachliche Strukturen bzw. Gegebenheiten eines authentischen Textes relativiert werden. Die Variation von Textsorten und die damit verbundene Variation an Unterrichtsmethoden und -formen erweitert das Angebot an Übungstypen unter Beibehaltung curricularer Vorgaben. Beides – Thematik und Textsorte – besitzen ein außerordentlich hohes Potenzial persönlichkeitsbezogene Motive zu fördern, LernerInnentypen zu berücksichtigen, die in den

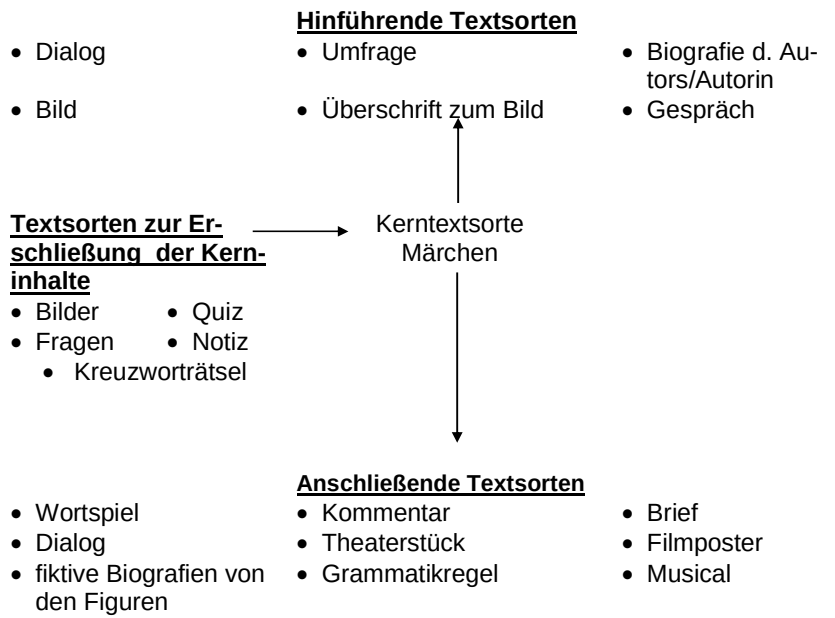
Standards festgelegten Kompetenzen zu entwickeln. Diese Überlegungen zu den Basiskomponenten einer effektiven Textarbeit im DaF-Unterricht und deren Wechselwirkungen können schematisch in folgender Weise dargestellt werden:

Abbildung 1:
Wechselwirkungen von Basiskomponenten im textbezogenen DaF-Unterricht



Ein weiterer Schritt bestand in der Entwicklung eines Modells, das die Besonderheiten aller dargestellten Basiskomponenten sinnvoll verzahnen könnte. Eine positive Erfahrung brachte das transparent gebaute Konzept, bei dem Textsorten unterschiedlicher Gattungen einander angehängt wurden und eine integrative Rolle bei Entwicklung von Fertigkeiten und Lernstrategien spielten. Wir sind dem natürlichen Redeaufbau nachgegangen und haben aus der Textsortenvielfalt immer neue, authentische Situationen imitierende Kombinationen, entwickelt. Eine mögliche Abfolge nach diesem Modell, das wir als intratextuell bezeichneten, ist in Abbildung 2 präsentiert.

Abbildung 2: Abfolge von Textsorten im Rahmen des intratextuellen Modells.



Dieses Modell gibt die Möglichkeit, nicht sofort – wie das im nationalen Maßstab gang und gäbe ist – in einen fremdsprachlichen authentischen Text einzutauchen und die ersten Misserfolge erleben zu lassen. Die Suche nach dem passenden Wortschatz zu Aufzeichnungen zum Inhalt, die Zusammenfassung der Merkmale der Textsorte in einer neuen Sprache (weil dies schon früher Studiumsinhalte in der ersten Fremdsprache waren) und positive Interferenzen aus dem Englischen erlaubten die vorherige Lernerfahrung der Gruppe zu nutzen und neue Lernerfahrungen einzuleiten. Unser Ziel war der Märchentext in einer Fremdsprache, zu dem man durch Sammeln von Wörtern für den persönlichen Wortschatz, durch Internetrecherchen und Sprechmuster gelangt ist. Eine Herausforderung für die Unterrichtende ist auf diesem Weg die Ausarbeitung von entsprechenden Übungsangeboten.

Der natürliche menschliche Sinn für Humor und das weit verbreitete Verfahren der Modernisierung von Inhalten (beides Mittel zur Erhöhung der Motivation) dienten uns oft als Brücke von einer Textsorte zu der anderen. So z.B. soll bei der Aschenputtelsuche der Prinz eine Suchanzeige ins Internet stellen und Rotkäppchen soll in einer Frauenberatungsstelle sein Selbstbewusstsein stärken, wie dies in den Abbildungen 3 und 4 zu sehen ist.

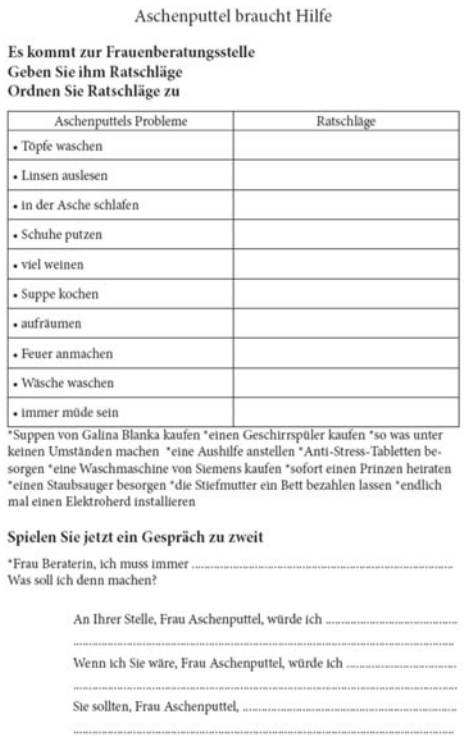
Eine Sprache zu erlernen bedeutete für uns aber nicht nur, sich ein aus grammatischen, lexikalischen und phonologischen Elementen bestehendes linguistisches System anzueignen, wie dies in der Zielgruppe früher der Fall war. Die Arbeit mit den Märchentexten gibt neben der Erarbeitung von sprachlichen Strukturen bzw. Mitteln auch die Möglichkeit, sich mit kulturellen Aspekten einer anderen Sprache zu beschäftigen. Bei der Analyse zahlreicher Modelle und Definitionen der interkulturellen Kompetenz erschien uns die Definition von Darla K. Deardorff für unsere Vorraussetzungen als die am besten passende. Deardorff beschreibt interkulturelle Kompetenz als „die Kompetenz auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ (Deardorff 2006: 4). Dieses Modell trägt unserer Meinung nach einen komplexeren Charakter, weil es außer Handlungskompetenz (was in unserem Fall weniger relevant ist, da es fast keinen Kontakt zum Zielland und deshalb mit wenigen Chancen für die Lernenden gibt, die geübten Handlungen in der Realität einsetzen zu können) auch eine Motivationsebene und Reflexionskompetenz enthält.

Das verbreitete Verfahren, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf mögliche interkulturelle Unterschiede und Gemein-

samkeiten zu lenken, so dass Vergleiche gezogen werden können, haben wir auf die linguistische Ebene transferiert und sind – auch dem Sprachstand der Lerngruppe entsprechend – den Weg „vom Wort zum Text“ gegangen. So z.B. entsteht für russische Lernende die Frage, wieso die russische *Prinzessin Frosch* im deutschsprachigen Raum *Froschkönig* heißt. Waren es Unterschiede in der Rollenverteilung und daher der Denkweise oder stecken hier andere Entwicklungen dahinter? Solche Fragestellungen wurden mit Unterstützung von höchst transparenten Übungen (Abbildung 5) behandelt.

Wie schon erwähnt, mangelte es in unserer Zielgruppe an Lernstrategien. Eine wichtige Rolle spielte dabei die Veröffentlichung der neuen russischen Bildungsstandards, die zum ersten Mal einen eigenen Teil „Entwicklung von universellen Lernverfahren“ enthalten. Ab nun gelten Lernstrategien als eine unentbehrliche Komponente der gesamten Ausbildung. Sie waren zwar auch früher in den Lehrwerken vorhanden, aber nur in Form eines nicht verbindlichen Hinweises im Lehrerhandbuch. Deshalb sahen wir es als unsere verbindliche Aufgabe diese auch den Lernenden nahe zu bringen und sie schrittweise auf diesem Weg zu begleiten. (Abbildung 6)

Abbildung 3: Übungsbeispiel zur integrativen Nutzung eines Märchentextes. Textsorte: Ratschlag, Interview



Aschenputtel braucht Hilfe

Es kommt zur Frauenberatungsstelle
Geben Sie ihm Ratschläge
Ordnen Sie Ratschläge zu

Aschenputtels Probleme	Ratschläge
• Töpfe waschen	
• Linsen auslesen	
• in der Asche schlafen	
• Schuhe putzen	
• viel weinen	
• Suppe kochen	
• aufräumen	
• Feuer anmachen	
• Wäsche waschen	
• immer müde sein	

*Suppen von Galina Blanka kaufen *einen Geschirrspüler kaufen *so was unter keinen Umständen machen *eine Aushilfe anstellen *Anti-Stress-Tabletten besorgen *eine Waschmaschine von Siemens kaufen *sofort einen Prinzen heiraten *einen Staubsauger besorgen *die Stiefmutter ein Bett bezahlen lassen *endlich mal einen Elektroherd installieren

Spielen Sie jetzt ein Gespräch zu zweit

*Frau Beraterin, ich muss immer .....
Was soll ich denn machen?

An Ihrer Stelle, Frau Aschenputtel, würde ich .....
.....
Wenn ich Sie wäre, Frau Aschenputtel, würde ich .....
.....
Sie sollten, Frau Aschenputtel, ...
.....

Abbildung 4: Übungsbeispiel zur integrativen Nutzung eines Märchentextes. Textsorte: Kontaktanzeige

Der Prinz geht modern vor.....
Er sucht seine Partnerin über die Zeitung
Hier einige Infos über ihn:

- 178 cm
- 82 kg
- Augen: grau
- Haare: dunkel
- kocht gern selbst
- raucht sehr viel

- räumt nicht gern auf
- Kuchen, die er bäckt, schmecken sehr gut
- mag Frauen, die gern essen und nicht an die Figur denken
- liest Krimis
- schaut sich gern Tierfilme an
- möchte, dass seine Freundin seine Interessen teilt
- liebt Mädchen mit blonden Haaren und blauen Augen

Schreiben Sie jetzt anhand dieser Informationen eine Internetanzeige

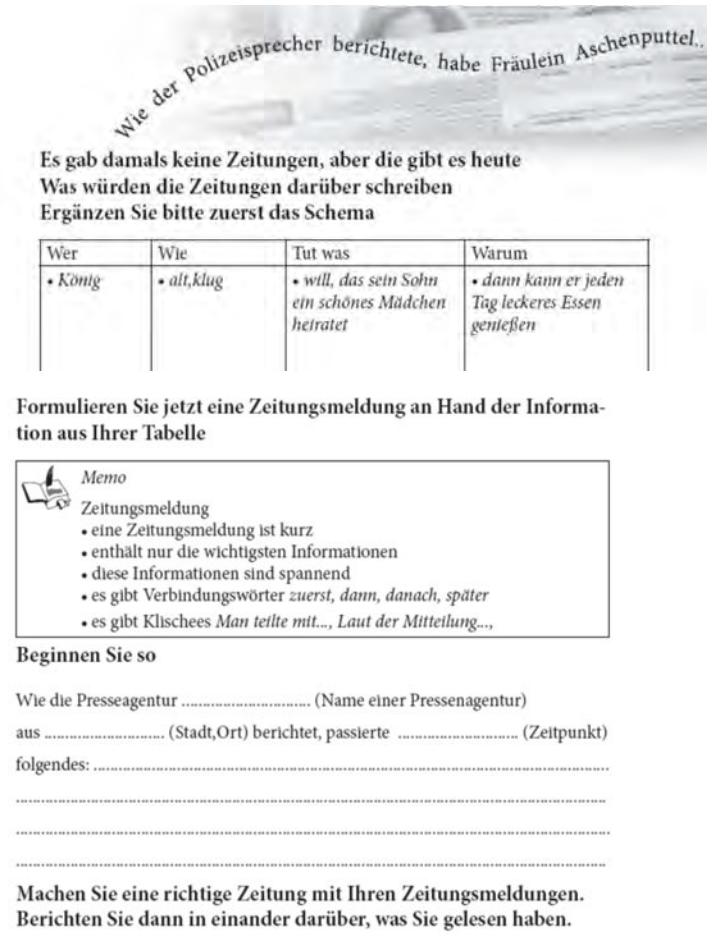
Abbildung 5: Übungsbeispiel zur Wortanalyse und Entwicklung von Lernstrategien.



Wir waren uns auch der Tatsache bewusst, dass die Beschäftigung mit Fremdheit nicht nur die bewusste Annäherung an eine fremde Kultur impliziert, sondern auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur. Ein fremdsprachiges Wort wirkt auf Lernende nicht weniger interkulturell als eine ganzheitlichere sprachliche Form und kann in einem entsprechend gesteuerten Spracherwerb zu einem bewussten Vergleich von eigener und fremder Sprachwelt verleiten. Die absolut notwendige positive affektiv-emotionale Begleitung, die in unserem Fall durch die spezifische Lernerfahrung begrenzt war, wurde später dank des motivierenden Einsatzes der Muttersprache und eines entsprechenden Unterrichtsaufbaus geliefert. (Vgl. dazu Krumm 2002) Im Endeffekt hat sich das ganze Modell nicht nur auf der primären Wortverstehensebene, sondern auch beim Verstehen der fremden Eigenart positiv ausgewirkt. Die Verbalisierung von Eindrücken erst in der Muttersprache und nach und nach in der Fremdsprache ermöglicht es, die Lernenden nicht mehr vor die dramatische Wahl zu stellen: aus Mangel an sprachlichen Mitteln zu schweigen oder sich doch mit Hilfe der eigenen Sprache über fremdsprachliche Inhalte zu äußern. Das motivationale Potenzial der Muttersprache ermöglichte die Wahrnehmungen der Lernenden festzuhalten, sie ständig zu erweitern und eine positi-

ve Einstellung zu kreativen und interaktiven Arbeitsformen zu stiften.

Abbildung 6: Übungsbeispiel zur Entwicklung von Lernstrategien am Beispiel der Textsorte „Zeitungsmeldung“



Wie der Polizeisprecher berichtete, habe Fräulein Aschenputtel..

Es gab damals keine Zeitungen, aber die gibt es heute
Was würden die Zeitungen darüber schreiben
Ergänzen Sie bitte zuerst das Schema

Wer	Wie	Tut was	Warum
• *König*	• *alt,klug*	• *will, das sein Sohn ein schönes Mädchen heiratet*	• *dann kann er jeden Tag leckeres Essen genießen*

Formulieren Sie jetzt eine Zeitungsmeldung an Hand der Information aus Ihrer Tabelle

Memo
Zeitungsmeldung
- eine Zeitungsmeldung ist kurz
- enthält nur die wichtigsten Informationen
- diese Informationen sind spannend
- es gibt Verbindungswörter *zuerst, dann, danach, später*
- es gibt Klischees *Man teilte mit..., Laut der Mitteilung...,*

Beginnen Sie so

Wie die Presseagentur ..... (Name einer Pressenagentur)
aus ..... (Stadt,Ort) berichtet, passierte ..... (Zeitpunkt)
folgendes: .....
.....
.....
.....

Machen Sie eine richtige Zeitung mit Ihren Zeitungsmeldungen. Berichten Sie dann in einander darüber, was Sie gelesen haben.

Das von uns gewählte Verfahren führte zu höchst positiven Entwicklungen im Bereich der „Motivation“. Die intrinsische Motivation stieg erheblich gegenüber der extrinsischen. Die Äußerungen in den Selbsturteilen der Befragten – „Sprache ohne Spaß lernt man schlechter“, „Mit Fantasie lernt man effektiver“ – wurden auch durch Fremdurteile bestätigt. Die Vertiefung von intrinsischer Motivation und Verständigungsmotivation äußerte sich in dem Wunsch

- sich konkrete kognitive und metakognitive Operationen anzueignen,
- sich ungehemmter mit spärlichen sprachlichen Mitteln zu äußern,
- bewusst den Einsatz der Muttersprache zu begrenzen,
- neue authentische Texte zu lesen bzw. zu verstehen und nicht mehr wortwörtlich zu übersetzen.

All das bestätigte unsere Annahme, dass ein voll authentischer Text nicht nur eine notwendige Herausforderung und damit eine unüberwindbare Barriere darstellt, sondern immer noch den einzig möglichen authentischen Lernstoff. Lange Diskussionen über den Einsatz der Muttersprache und deren positive bzw. negative Interferenzen sollen nun die Mannigfaltigkeit an objektiven Gegebenheiten berücksichtigen – z.B. die Stundenanzahl oder selbst den Stellenwert des Faches

„Deutsch“ in den nationalen Curricula. Wir sehen den didaktisch begründeten Einsatz der Muttersprache als keinen Verstoß mehr gegen die Gebote der kommunikativen Didaktik. Die Entwicklung der Menschheit kehrt oft um, der Fremdsprachenunterricht sollte es wahrscheinlich auch. Mal wieder.

Literaturhinweise

Staatliche Pflichtkomponenten für nationale Bildungsstandards. Erhältlich unter: http://standart.edu.ru/

Edelhoff, Christoph: *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*, München: Hueber 1985.

Galperin I.R.: *Text kak objekt lingwistischeskogo issledovanija* (russ., Text als Objekt einer linguistischer Untersuchung), Moskau 1980.

Deardorff, Darla K.: Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung. Bertelsmann Stiftung 2006. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf

Krumm, Hans-Jürgen: „Wie demotiviere ich richtig?“ In: *Fremdsprache Deutsch: Motivation,* H. 26 (2002), S. 11.

Riemer, Claudia/Schlak, Torsten: „Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 9, 2 (2004). Erhältlich unter www.ualberta.ca/~german/ejournal/Riemer_Schlak2.htm

Sacharowa, Olga: *Märchenwelten. Arbeitsmaterialien zum integrativen Deutschunterricht für Anfänger*, Moskau: Moskauer Verband der deutschen Kultur 2009.

Salevskaja, A. A.: *Text i ego ponimanie* (russ., Text und seine Erschließung), Twer 2001.

Schlak, Torsten/Banze, Kathrin/Haida, Justine/Kilinc, Tefide/Kirchner, Katharina/Yilmaz, Tuncay: „Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 7, 2 (2002). Erhältlich unter: http://www.spz. tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm

Literatur im DaF-Unterricht. Überlegungen anhand von Thomas Manns Novelle *Tod in Venedig*

Barbara Sinisi

1. Einleitende Betrachtungen: über Literatur-Didaktik und deren Einsatz im DaF-Unterricht

1.1. Anlass

Diese Arbeit basiert auf einem *microteaching*-Projekt[24] im Rahmen meiner SSIS-Ausbildung (italienische Entsprechung des deutschen Referendariats) an der SSIS-Toskana: Als Abschlussarbeit musste jede/r Referendar/in eine didaktische Einheit über ein literarisches Thema vorbereiten und mit Hilfe der Mitreferendaren/innen (welche die Schüler/innen spielten) simulieren. Mein Thema war „Das Bild Venedigs in der Novelle *Tod in Venedig* von Thomas Mann“ und wurde für eine 5. Klasse (18-jährige Schüler/innen) eines Gymnasiums gedacht, wo Deutsch 5 Jahre lang gelernt wird (Sprachnniveau B1/B2). Die didaktische Einheit nimmt insgesamt 6 Stunden in Anspruch. Zur Vorbereitung derselben wurde davon ausgegangen, dass die Schüler/innen schon Erfahrung mit unterschiedlichen Lesestrategien sowie mit den Kriterien der Textanalyse eines literarischen Textes haben. Da die Arbeit sehr stark auf alternative Unterrichtsmethoden basiert, wären

[24] Zur didaktischen Bedeutung des *microteaching* vgl. Tranfa 1993.

Erfahrungen mit Gruppenarbeit und kreativer Bearbeitung literarischer Stoffe auch erforderlich.

1.2. Warum Literatur?

In Italien ist das Studium der Literatur ein integrativer Teil der Fremdsprachencurricula in mehreren Oberschulen: neben Grammatik und kommunikativen Funktionen wird die Literatur der Zielsprache (Texte und Kontexte) in allen Gymnasien und in mehreren technischen Schulen sowie Fachschulen unterrichtet.

Darüber hinaus wissen die neusten Studien der Fremdsprachendidaktik zahlreiche pädagogische und methodische Argumente anzuführen, die den Einsatz literarischer Texte im Sprachunterricht rechtfertigen. Gillian Lazar hebt in seinem Buch über literaturbasierten Fremdsprachenunterricht hervor, dass literarische Texte als Unterrichtsmaterial gewinnbringend eingesetzt werden können, denn:

- literarische Texte sind motivierende didaktische Materialien, welche den Schülern[25] komplexere Themen und eine zum Teil ungewöhnliche Verwendung der Sprache präsentieren
- literarische Texte sind als authentisches Material zu betrachten und sind aus diesem Grund für einen natürlichen Spracherwerb geeigneter als in Lehrwerken enthaltene Lesetexte
- Literatur enthält landeskundliche Informationen über die Kultur und die Gesellschaft eines Volkes
- die Aktivitäten der Textanalyse bieten den Schülern die Möglichkeit, interpretatorische Fertigkeiten und andere *high thinking skills* (Hypothesen formulieren, Thesen argumentieren, Generalisierungen machen) in Gang zu bringen
- im Umgang mit literarischen Texten ist ein Ansatz der holistischen Didaktik erkennbar, in der die Einbildungskraft, das emotionale Selbstbewusstsein und die Fähigkeit zu kritischem Denken der Schüler gefördert werden (Lazar 1993: 14ff).

Literaturbasierte Fremdsprachendidaktik dient also nicht nur zur sprachlichen, sondern auch zur emotionalen Entfaltung des Individuums, indem sie seine Interessen, Bedürfnisse und Sorgen direkt anspricht. Sie fördert darüber hinaus durch den Einsatz von *problem solving*-Aktivitäten die Fähigkeit, *high reasoning skills* zu verwenden, um Argumente für oder gegen eine (Hypo)These zu finden.

Neben literaturgeschichtlichen und sprachdidaktischen Lernzielen sind also auch allgemein bildende Lernziele anzuführen, welche mit der Entfaltung der Persönlichkeit des Lernen-

[25] Aus sprachökonomischen Gründen wird in der vorliegenden Arbeit bei anonymen Gruppen die männliche Form gebraucht, wenn auch immer beide Geschlechter gemeint sind.

den als Ganzes zu identifizieren sind. Anna Bauer betont in diesem Zusammenhang, wie letztendlich auch die Entwicklung einer Bereitschaft zu interkulturellem Verstehen, die als Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts zu betrachten ist, im Umgang mit literarischen Texten zu erreichen sei, da Literaturunterricht „die Kultur der Zielsprache in Auseinandersetzung mit den Normen der eigenen Kultur thematisiert“ (Bauer 2003: 287). Im Fremdsprachenunterricht erweist sich eine solche interkulturelle Bildung als besonders relevant, gerade weil Sprache „nicht in einem Vakuum“ funktioniert, „sondern in konkreten gesellschaftlichen Beziehungen“. Literatur ist in diesem Kontext wichtig, denn sie „spiegelt diese Beziehungen wider und ist durch sie bedingt“. (ebd.: 288f)

1.3. Wie Literatur? Literarische Kompetenz und die Frage der Bedeutung

Die Frage des Einsatzes literarischer Materialien im Fremdsprachenunterricht bringt eine didaktisch-methodologische Reflexion über die Modalitäten des Umgangs mit literarischen Texten überhaupt mit sich. Es versteht sich freilich von selbst, dass fremdsprachliche Literaturdidaktik anders ist als muttersprachliche Literaturerfahrung. Nichtsdestotrotz lässt sich die fremdsprachliche Lehre nicht auf die Vermittlung von bloßen Sprachmaterialien einschränken: Vielmehr wird sie als „Verstehensunterricht begriffen, in dem Literatur nicht nur als zusätzliches Angebot, als Motivationshilfe, Auflockerung, Spielform oder als gelegentliche Entspannung für die Lernenden geduldet wird, sondern Anlass zum Sprechen gibt, wobei die Lernenden ihre eigene Erfahrungswelt ins Spiel bringen können“ (ebd.: 284).

Das stellt allerdings einen offenen Widerspruch zu der breit akzeptierten italienischen Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts dar, in welcher der Lehrer einen frontalen Unterricht über Leben und Werk eines bestimmten Autors hält (meistens auf Italienisch!) und die Schüler beim Abfragen dieselben Informationen wiedergeben müssen (diesmal aber auf Deutsch!). Die Arbeit am Text erfolgt in der Regel deduktiv und besteht hauptsächlich in einer groben Übersetzung ins Italienische. Fremdsprachlicher Literaturunterricht in Italien charakterisiert sich also durch einen Mangel an induktiver Methode in Bezug sowohl auf den Inhalt als auch auf die Sprache. Das führt nicht nur zu einem allgemeinen Desinteresse dem Fach gegenüber, sondern auch zu einem Mangel an Selbständigkeit der Lernenden, so dass die italienischen Schüler im Durchschnitt nicht in der Lage sind, einen literarischen Text autonom zu analysieren.

Die neuesten Studien der fremdsprachlichen Literaturdidaktik betonen aber, dass das Ziel des Literaturunterrichts in erster

Linie die Förderung einer „literarischen Kompetenz“ (Brumfit 1985: 106f) der Lernenden sei. Unter literarischer Kompetenz versteht Culler „the *grammar* of literature which would permit him [dem Lernenden, BS] to convert linguistic sequences into literary structures and meanings“ (Culler, zit. nach Brumfit 1985: 106). Lazar betont darüber hinaus, indem sie auch auf Culler zurückgreift, dass literarische Kompetenz sehr eng mit dem Verständnis literarischer Konventionen verbunden ist, die erst die Deutung des Textes ermöglichen (Lazar 1993: 12). Der Fokus verschiebt sich somit: nicht die literarische Bedeutung (vgl. Carter 1982: 3f.) des Textes steht im Zentrum, sondern die Fähigkeit des Lesers, dem Text eine Bedeutung zu geben.

Rein linguistisch betrachtet handelt es sich dabei um eine ganz besondere Art der Textkompetenz (Portmann-Tselikas et al. 2002), die auf der Kenntnis textsortenspezifischer Konventionen basiert. Es wird postuliert, dass der literarische Text als eigenständige Textsorte zu betrachten ist und dass Literatur auf textsortenspezifischen Konventionen basiert, die jeweils bestätigt oder absichtlich abgelehnt werden können. In dieser Hinsicht kann aber die Didaktik der Literatur nicht nur als Erweiterung der Didaktik zur Förderung der Lesefertigkeit verstanden werden, sondern muss auch „kulturell“ wirken: Sie muss zwar eine literarische Kompetenz bilden, die sprachlich

verwurzelt ist, aber auch die Lernenden für die Konventionen der literarischen Tradition sensibilisieren (Brumfit 1985: 105).

Die neuen methodologischen Theorien unterscheiden somit drei verschiedene Modelle im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht:

a) *Kulturorientiertes Modell (Cultural Model)*: Der literarische Text wird als Anlass für die Analyse des soziopolitischen, literaturgeschichtlichen und historischen Kontextes verwendet.

b) *Sprachorientiertes Modell (Language Model)*: Der literarische Text wird sprachlich und stilistisch analysiert, indem spezifische linguistische Elemente, Rhetorik, Erzählsituation und Register durch ein Verfahren der Textdekonstruktion untersucht werden, das dem der Praxis der Texterschließung im Fremdsprachenunterricht sehr ähnlich ist (*cloze*-Übungen, Sequenzierungen, kreatives Schreiben, Rollenspiele, usw.).

c) *An persönlicher Entfaltung orientiertes Modell (Personal Growth Model)*: Schüler werden gefördert dem Text gegenüber Stellung zu nehmen, Meinungen auszudrücken, persönliche Gefühle zu beschreiben, Parallelen zwischen den im Text beschriebenen Situationen und der eigenen Erfahrung zu verbalisieren, um an der Konstruktion der Bedeutung in einem Kontext

von *negotiation of meaning* einen persönlichen und individuellen Beitrag zu leisten. (Carter zit. nach Lazar 1993)

Derselbe Text kann also mehrere Funktionen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts haben. Er kann Konventionen, Themen und Motive des Werks eines Autors, einer literarischen Epoche oder einer ästhetischen Strömung erhellen (die traditionelle Auffassung von Literaturunterricht). Er kann aber auch als Anlass für sprachliche und strukturelle Analysen oder als Stimulus für Aktivitäten der Selbstentfaltung dienen. Es wird aber in der Regel versucht, eine Methodik zu entwickeln, welche diese drei Aspekte kombiniert, um gleichzeitig den literarischen Text zugänglich zu machen und ihn für den Spracherwerb zu nutzen.

Was die Sprache anbelangt, hebt Ronald Carter hervor, dass in einem literarischen Text die sprachlich-stilistische Komponente ein höchst relevantes Element darstellt und gerade darin „a fascinating source for the study of the language" (Carter 1982: 9) liegt. Er postuliert somit eine Methode der Analyse, die sowohl stilistisch (*practical stylistics*) als auch kritisch (*practical criticism*) wirkt, indem er betont, dass „the primary interpretative procedures used in the reading of literary texts are *linguistic* procedures" (ebd.: 4) und dass „without *analytic* knowledge of the rules and conventions of normal linguistic

communication we cannot adequately validate […] intuitive interpretations" (ebd.: 5). Gerade diesen Ansatz habe ich in meinem Unterrichtsentwurf zu berücksichtigen versucht.

1.4. Literatur und handlungsorientierte Fremdsprachendidaktik

Die Frage nach der Methodik ist nicht erledigt, solang von allgemeiner Unterrichtsorganisation keine Rede ist. Wie bereits erklärt, liegt ein großes Problem der italienischen Fremdsprachenpädagogik im Mangel an Abwechslung der didaktischen Strategien und in der erwünschten „Passivität" der Schüler. Ganz wichtig ist in diesem Zusammenhang nicht nur die Art der *inputs*, welche die Schüler bekommen, sondern auch die Typologie der Aktivitäten, welchen sich die Schüler unterziehen müssen. In der italienischen Praxis des Fremdsprachenunterrichts werden die Schüler oft eher als passive Rezipienten betrachtet denn als effektive Akteure. Die moderne Fremdsprachendidaktik weist aber darauf hin, dass eine erfolgreiche sowohl thematische als auch sprachliche Texterschließung und -semantisierung unmittelbar mit der Qualität der Aufgaben verbunden ist, welche die Schüler behandeln müssen. Tricia Hedge betont in dieser Hinsicht, dass „communicative language teaching sets out to involve learners in purposeful tasks which are embedded in meaningful contexts

and which reflect and rehearse language as it is used authentically in the world outside the classroom“ (Hedge 2000: 71). Auch Stella Cottrell hebt hervor, dass „when a task is meaningful in terms of previous experience, people are able to undertake the kind of reasoning that they are not able to manage when tasks are presented in more abstract ways“ (Cottrell 2001: 20).

Erwünscht ist also ein methodologischer Ansatz, der eine Miteinbeziehung der Schüler und deren Verantwortungsübernahme ihrem eigenen Lernprozess gegenüber vorsieht. In Bezug auf fremdsprachliche Literaturdidaktik vertritt der HPLU (handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht) einen solchen Ansatz, weil ein (selbst)tätiger Umgang mit dem Text postuliert wird, in dem nicht nur auf der kognitiven, sondern auch „auf der affektiven und imaginativen Ebene ein Bezug zum Gelesenen hergestellt“ (Jazbec 2004: 210) wird.

Wesentliche Attribute des nach der HPLU-Methode organisierten Literaturunterrichts lassen sich also folgendermaßen zusammenfassen:

a) Ein individueller Zugang zum literarischen Text wird gefördert, indem spontane Reaktionen, subjektive Wertungen und Meinungen provoziert werden.
b) Der Text wird nicht nur intellektuell, sondern auch emotional erfahren.

c) Das Verfahren der Literaturproduktion wird gewissermaßen nachgeahmt, weil die Schüler aktiv am Text mitarbeiten und somit zu aktiven Dialogpartnern statt passiven Konsumenten werden.
d) Die Arbeit am Text wird neben den verbalen auch mit nonverbalen Ausdrucksmitteln – Musik, Malerei, Zeichnen, Pantomime, Tanz usw. – ermöglicht, (was im fremdsprachlichen Literaturunterricht wegen beschränkter sprachlicher Kompetenz besonders wichtig ist) (ebd.: 211f).

Der Begriff ‚handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht’ betont zwar zwei Richtungen: Einerseits muss der Unterricht auf der Selbsttätigkeit der Schüler beruhen und ganzheitlich orientiert sein, d.h. „kognitive, sinnenhafte und affektive Zugänge miteinander verbinden“ (ebd.: 211). Andererseits wird gefordert, dass sich die Schüler mit dem literarischen Text gestalterisch auseinandersetzen (den Text umschreiben, wiederschreiben, hineinschreiben), um praktisch zu erfahren, wie literarische Texte aufgebaut sind und wie sie funktionieren (ebd.). Eine solche Didaktik basiert auf dem Paradigma des *learning by doing*: Das eigene Tun ermöglicht das Verankern des Erlernten. Darüber hinaus wird die Förderung der Einbildungskraft als Voraussetzung literarischen Verstehens postuliert (ebd.: 212).

Mein Unterricht ist also als Anwendung des Prinzips des aktiven, schülerzentrierten, handlungsorientierten Umgangs mit dem literarischen Text gedacht und setzt die Miteinbeziehung der Schüler im Prozess der Bedeutungserschließung durch eine Reihe von Aktivitäten voraus, die nicht nur das Kognitive, sondern auch das Emotionale und das Kreative ansprechen.

2. Beschreibung des geplanten Unterrichtsablaufs

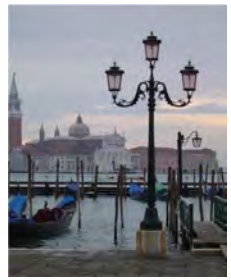
1. Stunde: Einführung in das Thema + Aschenbach

➢ Einstieg:

Der Unterricht beginnt mit einem visuellen Impuls (UG): die Lehrerin[26] zeigt eine Reihe von Bildern über Venedig und fragt die Schüler, was sie in den Bildern sehen, welche Assoziationen sie dazu haben, wie sie die Stimmung beschreiben würden, usw. Sie greift darüber hinaus die persönlichen Erfahrungen der Schüler auf, indem sie fragt, ob sie schon in Venedig gewesen sind und, wenn ja, welche Erfahrungen sie da gemacht haben. Eine solche Einleitung in das Thema ist wichtig, weil sie eine Aktivierung der Vorkenntnisse der Schüler und eine Vorentlastung des Wortschatzes ermöglicht. Sie schafft darüber hinaus eine Erwartungshaltung dem Text gegenüber.

[26] Aus sprachökonomischen Gründen wird in Bezug auf die Lehrkraft die weibliche Form gebraucht. Gemeint ist damit die Autorin dieser Arbeit, aber potentiell auch jeder Lehrer und jede Lehrerin.







➢ Arbeitsphase 1: Einführung in das Thema

Eine Möglichkeit, den Umgang mit dem Text spannender zu machen, ist z.B. mit einer Aktivität zu beginnen, welche die Verwendung anderer Kunstmittel vorsieht. Besonders geeignet ist in diesem Fall der Film von Luchino Visconti *La morte a Venezia* (1971): Mit einem Film zu arbeiten bedeutet in erster Linie die visuelle Intelligenz (vgl. Gardner 1983) der Schüler anzusprechen und deren Transferfähigkeit zu üben.

Im Fall von *Morte a Venezia* könnte man folgendermaßen vorgehen (PA + UG): Die Lehrerin zeigt ohne Ton die letzte Szene des Films (Aschenbachs Tod). Die Schüler arbeiten in

Paaren: Eine Person sitzt mit den Rücken zum Fernseher, während die andere so ausführlich wie möglich erzählt, was im Film passiert. Die Person, die den Fernseher nicht sieht, soll sich dabei Notizen machen. Nach einigen Sekunden unterbricht die Lehrerin die Sequenz und die Schüler tauschen die Rollen. Diese Aktivität dient dazu, einerseits die Sprechfertigkeit zu fördern, andererseits die Fähigkeit zuzuhören und die wichtigsten Elemente mitzuschreiben. Die Kommunikation wird in einer Situation des *information gap* geübt (vgl. Hedge 2000: 58ff).

Die Schüler teilen sich dann in Gruppen (GA + UG) auf: Sie müssen Hypothesen zu den folgenden Punkten formulieren:

- Wer ist der Mann? Was ist er von Beruf? Warum ist er dort?
- In welcher Beziehung steht er zum Knaben?
- Warum stirbt er?

Diese Aktivität dient dazu, das freie Sprechen zu fördern (indem eine Situation von *opinion gap* präsentiert wird, vgl. Hedge 2000: 58ff) und eine Erwartungshaltung an den Text zu schaffen.

➢ ARBEITSPHASE 2: ASCHENBACH – TEXT 1

Nach einer allgemeinen Einführung in das Thema kann eine Annäherung an den Text gefördert werden, welche die Phasen eines kanonischen Textverständnisses anhand einer

Textanalyse vorsieht (vgl. Storch 1999: 125ff, 159ff). Die Lehrerin zeigt ein Bild von Aschenbach:



ASCHENBACH – TEXT 1

Gustav Aschenbach oder von Aschenbach, wie seit seinem fünfzigsten Geburtstag amtlich sein Name lautete, hatte an einem Frühlingsnachmittag des Jahres 19.., das unserem Kontinent monatelang eine so gefahrdrohende Miene zeigte, von seiner Wohnung in der Prinz-Regentenstraße zu München aus, allein einen weiteren Spaziergang unternommen. Überreizt von der schwierigen und gefährlichen, eben jetzt eine höchste Behutsamkeit, Umsicht, Eindringlichkeit und Genauigkeit des Willens erfordernden Arbeit der Vormittagsstunden, hatte der Schriftsteller dem Fortschwingen des produzierenden Triebwerks in seinem Innern, jenem »motus animi continuus«, worin nach Cicero das Wesen der Beredsamkeit besteht, auch nach der Mittagsmahlzeit nicht Einhalt zu tun vermocht und den entlastenden Schlummer nicht gefunden, der ihm, bei zunehmender Abnutzbarkeit seiner Kräfte, einmal untertags so nötig war. So hatte er bald nach dem Tee das Freie gesucht, in der Hoffnung, dass Luft und Bewegung ihn wieder herstellen und ihm zu einem ersprießlichen Abend verhelfen würden.

- <u>Globales Lesen</u> (EA+UG): Die Schüler lesen den Text „Aschenbach – Text 1“ still für sich und versuchen heraus-

zufinden, was Aschenbach von Beruf war, wie alt er war und wo er wohnte.

- Selektives Lesen und Detaillesen (PA+UG). Die Schüler lesen noch einmal den Text und analysieren die Figur Aschenbachs durch folgende Übungen zur Textanalyse, welche das Ziel haben, die Figur der Klasse vorzustellen:

1. *Was erfahren wir im Text über Aschenbach? Fülle bitte aus!*
   Name .....
   Wohnort .....
   Adresse .....
   Beruf .....
2. *Tagesablauf:*

Vormittag	
Nachmittag	
Abend	

➢ ARBEITSPHASE 3: ASCHENBACH – TEXT 2

ASCHENBACH - TEXT 2

Der Autor der klaren und mächtigen Prosa-Epopöe vom Leben Friedrichs von Preußen; der geduldige Künstler, der in langem Fleiß den figurenreichen, so vielerlei Menschenschicksal im Schatten einer Idee versammelnden Romanteppich, »Maja« mit Namen, wob; der Schöpfer jener starken Erzählung, die »Ein Elender« überschrieben ist und einer ganzen dankbaren Jugend die Möglichkeit sittlicher Entschlossenheit jenseits der tiefsten Erkenntnis zeigte; der Verfasser endlich (und damit sind die Werke seiner Reifezeit kurz bezeichnet) der leidenschaftlichen Abhandlung über »Geist und Kunst«, deren ordnende Kraft und antithetische Beredsamkeit ernste Beurteiler vermochte, sie unmittelbar neben Schillers Raisonnement über naive und sentimentalische Dichtung zu stellen: Gustav Aschenbach also war zu L., einer Kreisstadt der Provinz Schlesien, als Sohn eines höheren Justizbeamten geboren. Seine Vorfahren waren Offiziere, Richter, Verwaltungsfunktionäre gewesen, Männer, die im Dienste des Königs, des Staates, ihr straffes, anständig karges Leben geführt hatten. Innigere Geistigkeit hatte sich einmal, in der Person eines Predigers, unter ihnen verkörpert; rascheres, sinnlicheres Blut war der Familie in der vorigen Generation durch die Mutter des Dichters, Tochter eines böhmischen Kapellmeisters, zugekommen. Von ihr stammten die Merkmale fremder Rasse in seinem Äußern. Die Vermählung dienstlich nüchterner Gewissenhaftigkeit mit dunkleren, feurigeren Impulsen ließ einen Künstler und diesen besonderen Künstler erstehen.

- Globales Lesen (EA+UG): Die Schüler lesen den Text „Aschenbach – Text 2“ und unterstreichen alle Werke Aschenbachs.
- Selektives Lesen und Detaillesen (PA+UG). Die Schüler lesen noch einmal den Text und analysieren die Figur Aschenbachs als Künstler und seine Auffassung der Kunst durch folgende Übungen zur Textanalyse.

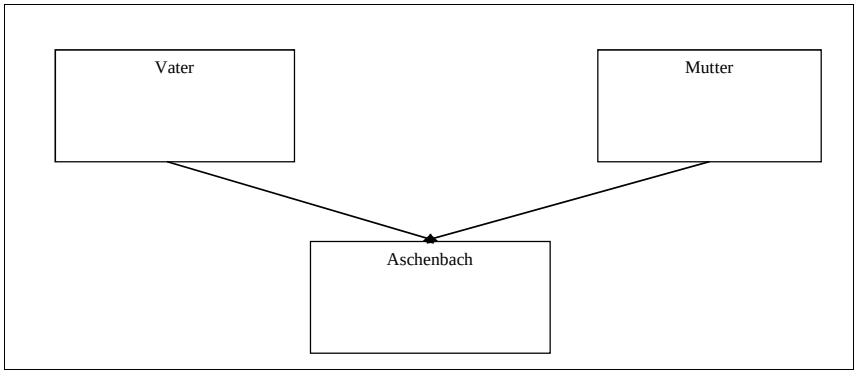
1. *Was erfahren wir im Text über Aschenbachs Werk? Bitte liste alle seine Werke mit einer kurzen Beschreibung auf.*

TITEL	BESCHREIBUNG

2. *Welche Auffassung der Kunst vermittelt die Beschreibung von Aschenbachs Werk?*

.....

3. *Die Persönlichkeit Aschenbachs und seine Besonderheit als Künstler entstehen aus einer Mischung von zwei unterschiedlichen Einflüssen, der Mutter einerseits und des Vaters andererseits. Was erfahren wir über die Mutter, den Vater und Aschenbach selbst?*



➢ PRODUKTIONSPHASE:

Die Produktionsphase ist ein wichtiger Moment, in dem die Wiedergabe des Textinhalts mit dem kommunikativen Ansatz verbunden werden kann. Anstatt einer traditionellen Textwiedergabe zur Kontrolle des Textverständnisses („und jetzt erzähl mir bitte, was du gelesen hast.“) kann man jederzeit neue Übungen erfinden, die zur Förderung einer kreativen spielerischen Inhaltswiedergabe des Textes, der Transferfähigkeit der Schüler und letztendlich des freien Sprechens in einem halbgesteuerten Kontext dienen. In diesem Fall wäre die Simulation eines Vorstellungsgesprächs eine Möglichkeit (GA):[27] Die Schüler teilen sich in Gruppen auf und bereiten anhand der Informationen, die sie im Text gefunden haben, die Simulation eines Vorstellungsgespräch Aschenbachs bei einem Verlag vor. Ein Schüler pro Gruppe spielt Aschenbach,

[27] Zur Verwendung von Rollenspielen als Mittel der Textwiedergabe vgl. Ünal 2007: 3.

während die anderen die Verleger sind: Das Gespräch soll die Figur Aschenbachs als Künstler (Produktion und Auffassung der Kunst) erhellen. Die Gruppen präsentieren die Ergebnisse ihrer Arbeit (UG).

➢ HAUSAUFGABE:

Ist der Klasseraum aufgrund der Präsenz der Mitschüler ein geeigneter Kontext, die mündliche Produktion zu üben, so sind die Hausaufgaben eine Gelegenheit das individuelle freie Schreiben zu trainieren. In diesem Fall können die Schüler einen Bericht schreiben, in dem sie erklären, warum sie als Verleger beschlossen haben, Aschenbach anzustellen bzw. nicht anzustellen. Diese Aktivität dient zur Förderung der Transferfähigkeit und des kreativen Schreibens in einem halbgesteuerten Kontext, wobei die Vorentlastung der Arbeit durch die Klassenaktivitäten erfolgt.

2. Stunde: Die Reise

➢ EINSTIEG: EINFÜHRUNG IN DAS THEMA

Zweites Thema der Analyse ist das Motiv der Reise in Thomas Manns Novelle *Tod in Venedig*. Auch in diesem Fall beginnt der Unterricht mit einem visuellen Impuls und mit einem Brainstorming, die der Wortschatzvorentlastung dienen (UG): Die Lehrerin zeigt ein Bild zum Thema Reisen und fragt

die Schüler, was sie im Bild sehen, welche Assoziationen sie dazu haben, wie sie sich normalerweise auf eine Reise vorbereiten, wo sie gerne hinfahren möchten und warum.



➢ ARBEITSPHASE 1: DIE REISE - TEXT 1

Das Textverständnis erfolgt wie üblich in unterschiedlichen Phasen.

DIE REISE – TEXT 1

Es war Reiselust, nichts weiter; aber wahrhaft als Anfall auftretend und ins Leidenschaftliche, ja bis zur Sinnestäuschung gesteigert. Er sah nämlich, als Beispiel gleichsam für alle Wunder und Schrecken der mannigfaltigen Erde, die seine Begierde sich auf einmal vorzustellen trachtete,--sah wie mit leiblichem Auge eine ungeheuere Landschaft, ein tropisches Sumpfgebiet unter dickdunstigem Himmel, feucht, üppig und ungesund, eine von Menschen gemiedene Urweltwildnis aus Inseln, Morästen und Schlamm führenden Wasserarmen. Die flachen Eilande, deren Boden mit Blättern, so dick wie Hände, mit riesigen Farnen, mit fettem, gequollenem und abenteuerlich blühendem Pflanzenwerk überwuchert war, sandten haarige Palmenschäfte empor, und wunderlich ungestalte Bäume, deren Wurzeln dem Stamm entwuchsen und sich durch die Luft in den Boden, ins Wasser senkten, bildeten verworrene Waldungen. Auf der stockenden, grünschattig spiegelnden Flut schwammen, wie Schüsseln groß, milchweiße Blumen; Vögel von fremder Art, hochschultrig, mit unförmigen Schnäbeln, standen auf hohen Beinen im Seichten und blickten unbeweglich zur Seite, während durch ausgedehnte Schilffelder ein klapperndes Wetzen und Rauschen ging, wie durch Heere von Geharnischten; dem Schauenden war es, als hauchte der laue, mephitische Odem dieser geilen und untauglichen Öde ihn an, die in einem ungeheuerlichen Zustande von Werden

oder Vergehen zu schweben schien, zwischen den knotigen Rohrstämmen eines Bambusdickichts glaubte er einen Augenblick die phosphoreszierenden Lichter des Tigers funkeln zu sehen--und fühlte sein Herz pochen vor Entsetzen und rätselhaftem Verlangen.

- Globales Lesen (EA+UG): Die Schüler lesen den Text „Die Reise – Text 1“ still für sich und versuchen herauszufinden, worum es in Aschenbachs Vision geht.
- Selektives Lesen und Detaillesen (PA+UG). Die Schüler lesen noch einmal den Text und analysieren die exotischen Elemente der geträumten Landschaft durch folgende Übungen zur Textanalyse.

Im Text wird eine Vision Aschenbachs beschrieben, welche ihn dazu bringt nach Venedig zu fahren. Er sieht ein südliches Land, exotische Landschaften. Bitte liste alle exotischen Elemente der Beschreibung auf.

➢ ARBEITSPHASE 2:

DIE REISE – TEXT 2

Wer hätte nicht einen flüchtigen Schauder, eine geheime Scheu und Beklommenheit zu bekämpfen gehabt, wenn es zum ersten Male oder nach langer Entwöhnung galt, eine venezianische Gondel zu besteigen? Das seltsame Fahrzeug, aus balladesken Zeiten ganz unverändert überkommen und so eigentümlich schwarz, wie sonst unter allen Dingen nur Särge sind, es erinnert an lautlose und verbrecherische Abenteuer in plätschernder Nacht, es erinnert noch mehr an den Tod selbst, an Bahre und düsteres Begängnis und letzte, schweigsame Fahrt. Und hat man bemerkt, daß der Sitz einer solchen Barke, dieser sargschwarz lackierte, mattschwarz gepolsterte Armstuhl, der weichste, üppigste, der erschlaffendste Sitz von der Welt ist? Aschenbach ward es gewahr, als er zu Füßen des Gondoliers, seinem Gepäck gegenüber, das am Schnabel reinlich beisammen lag, sich niedergelassen hatte. Die Ruderer zankten immer noch, rauh, unverständlich, mit drohenden Gebärden. Aber die besondere Stille der

Wasserstadt schien ihre Stimmen sanft aufzunehmen, zu entkörpern, über der Flut zu zerstreuen. Es war warm hier im Hafen. Lau angerührt vom Hauch des Scirocco, auf dem nachgiebigen Element in Kissen gelehnt, schloß der Reisende die Augen im Genuß einer so ungewohnten als süßen Lässigkeit. Die Fahrt wird kurz sein, dachte er; möchte sie immer währen! [...]

Aschenbach blickte auf, und mit leichter Befremdung gewahrte er, dass um ihn her die Lagune sich weitete und seine Fahrt dem offenen Meere zugekehrt war. Es schien folglich, dass er nicht allzu sehr ruhen dürfe, sondern auf den Vollzug seines Willens ein wenig bedacht sein müsse.

--Zur Dampferstation also! sagte er mit einer halben Wendung rückwärts. Das Raunen verstummte. Er erhielt keine Antwort.

--Zur Dampferstation also! wiederholte er, indem er sich vollends umwandte und in das Gesicht des Gondoliers emporblickte, der hinter ihm, auf erhöhtem Borde stehend, vor dem fahlen Himmel aufragte. Es war ein Mann von ungefälliger, ja brutaler Physiognomie, seemännisch blau gekleidet, mit einer gelben Schärpe gegürtet und einen formlosen Strohhut, dessen Geflecht sich aufzulösen begann, verwegen schief auf dem Kopfe. Seine Gesichtsbildung, sein blonder, lockiger Schnurrbart

unter der kurz aufgeworfenen Nase ließen ihn durchaus nicht italienischen Schlages erscheinen. [...] Die rötlichen Brauen gerunzelt, blickte er über den Gast hinweg, indem er bestimmten, fast groben Tones erwiderte:

--Sie fahren zum Lido.

Aschenbach entgegnete:

--Allerdings. Aber ich habe die Gondel nur genommen, um mich nach San Marco übersetzen zu lassen. Ich wünsche den Vaporetto zu benutzen.

--Sie können den Vaporetto nicht benutzen, mein Herr.

--Und warum nicht?

--Weil der Vaporetto kein Gepäck befördert.

Das war richtig; Aschenbach erinnerte sich. Er schwieg. Aber die schroffe, überhebliche, einem Fremden gegenüber so wenig landesübliche Art des Menschen schien unleidlich. Er sagte:

--Das ist meine Sache. Vielleicht will ich mein Gepäck in Verwahrung geben. Sie werden umkehren. Er blieb still. Das Ruder plätscherte, das Wasser schlug dumpf an den Bug. Und das Reden und Raunen begann wieder: der Gondolier sprach zwischen den Zähnen mit sich selbst.

Was war zu tun? Allein auf der Flut mit dem sonderbar unbotmäßigen, unheimlich entschlossenen Menschen, sah der Reisende kein Mittel, seinen Willen durchzusetzen. Wie weich er übrigens ruhen durfte, wenn er

sich nicht empörte. Hatte er nicht gewünscht, dass die Fahrt lange, dass sie immer dauern möge? Es war das Klügste, den Dingen ihren Lauf zu lassen, und es war hauptsächlich höchst angenehm. Ein Bann der Trägheit schien auszugehen von seinem Sitz, von diesem niedrigen, schwarzgepolsterten Armstuhl, so sanft gewiegt von den Ruderschlägen des eigenmächtigen Gondoliers in seinem Rücken. Die Vorstellung, einem Verbrecher in die Hände gefallen zu sein, streifte träumerisch Aschenbachs Sinn,--unvermögend, seine Gedanken zu tätiger Abwehr aufzurufen. Verdrießlicher schien die Möglichkeit, daß alles auf simple Geldschneiderei angelegt sei. Eine Art Pflichtgefühl oder Stolz, die Erinnerung gleichsam, dass man dem vorbeugen müsse, vermochte ihn, sich noch einmal aufzuraffen. Er fragte:

--Was fordern Sie für die Fahrt?

Und über ihn hinsehend antwortete der Gondolier:

--Sie werden bezahlen.

Es stand fest, was hierauf zurückzugeben war. Aschenbach sagte mechanisch:

--Ich werde nichts bezahlen, durchaus nichts, wenn Sie mich fahren, wohin ich nicht will.

--Sie wollen zum Lido.

--Aber nicht mit Ihnen.

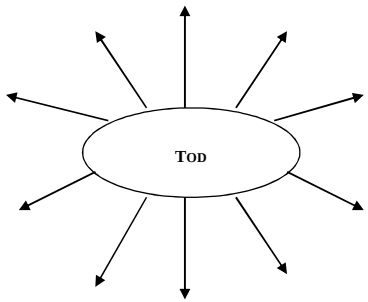
--Ich fahre Sie gut.

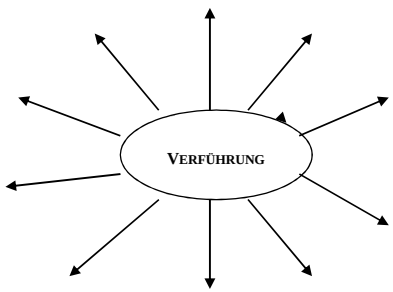
Das ist wahr, dachte Aschenbach und spannte sich ab. Das ist wahr, du fährst mich gut. Selbst, wenn du es auf meine Barschaft abgesehen hast und mich hinterrücks mit einem Ruderschlage ins Haus des Aides schickst, wirst du mich gut gefahren haben.

- Globales Lesen (EA+UG): Die Schüler lesen den Text „Die Reise – Text 2“ und unterstreichen alle Elemente der Beschreibung der Stadt.
- Selektives Lesen und Detaillesen (PA+UG). Die Schüler lesen noch einmal den Text und analysieren die erste Begegnung Aschenbachs mit Venedig und die Valenz der Stadt

als Ort der Verführung und des Todes durch folgende Übungen zur Textanalyse.

Im Text wird die Ankunft Aschenbachs in Venedig erzählt. Schon von Anfang an wird die Stadt als verführerischer und verhängnisvoller Ort beschrieben. Liste bitte alle Elemente, die mit dem Begriff „Tod“ und mit dem Begriff „Verführung“ in Zusammenhang stehen, auf.





➢ PRODUKTIONSPHASE:

Die übliche mündliche Produktionsphase am Ende der Stunde könnte diesmal als Telefongespräch gedacht werden (PA+UG): Die Schüler arbeiten in Paaren und anhand der Informationen, die sie im Text gefunden haben, bereiten sie die Simulation eines Telefongesprächs vor, in dem Aschenbach Bescheid sagt, dass er angekommen ist und seinen ersten Eindruck der Stadt erzählt. Jedes Paar bekommt aber eine unterschiedliche Aufgabestellung (z.B. „Aschenbach ruft die Mutter an“ bzw. „den Vater“ bzw. „einen Freund, den er lange nicht gesehen hat“, usw.). Das Gespräch soll die Gefühle Aschenbachs bei seiner ersten Begegnung mit der Stadt erhellen. Die Schüler haben keine Zeit sich auf das Gespräch vorzubereiten, sie müssen es improvisieren. Diese Aktivität dient zur Förderung einer kreativen Inhaltswiedergabe des Textes und der Transferfähigkeit der Schüler. Sie fördert darüber hinaus die Fähigkeit, ohne Vorbereitung in einer kommunikativen Situation spontan zu interagieren.

➢ HAUSAUFGABE:

Zu Hause schreiben die Schüler eine Ansichtskarte Aschenbachs aus Venedig an seinen besten Freund, in der er in einem Satz seine Eindrücke zusammenfasst. Diese Aktivität übt

die spezifische Textsorte der Ansichtskarte, die auf Knappheit basiert.

3. Stunde: Tadzio

- EINSTIEG:

Die Lehrerin leitet das Thema der dritten Stunde mit einem visuellen Impuls ein (UG), indem sie ein Bild von Tadzio zeigt und die Schüler fragt, was sie denken, wer er sein könnte.



- ARBEITSPHASE 1:

Als Abwechslung zum stillen Lesen und als Stimulus für das Akustische kann man an eine unterschiedliche Form den Text der Klasse zu präsentieren denken (UG): Die Lehrerin spielt die Hörversion des Textes „Tadzio – Text 1“ vor und die Schüler folgen dem Script. Es handelt sich dabei nicht um ein Hörverständnis (die Schüler dürfen beim Hören gleich den Text lesen), sondern nur um eine spannendere Modalität der Textpräsentation.

TADZIO – TEXT 1

Es war eine Gruppe halb und kaum Erwachsener, unter der Obhut einer Erzieherin oder Gesellschafterin um ein Rohrtischchen versammelt: drei junge Mädchen, fünfzehn- bis siebzehnjährig, wie es schien, und ein langhaariger Knabe von vielleicht vierzehn Jahren. Mit Erstaunen bemerkte Aschenbach, daß der Knabe vollkommen schön war. Sein Antlitz,--bleich und anmutig verschlossen, von honigfarbenem Haar umringelt, mit der gerade abfallenden Nase, dem lieblichen Munde, dem Ausdruck von holdem und göttlichem Ernst, erinnerte an griechische Bildwerke aus edelster Zeit, und bei reinster Vollendung der Form war es von so einmalig-persönlichem Reiz, dass der Schauende weder in Natur noch bildender Kunst etwas ähnlich Geglücktes angetroffen zu haben glaubte. [...]
Weichheit und Zärtlichkeit bestimmten ersichtlich seine Existenz. Man hatte sich gehütet, die Schere an sein schönes Haar zu legen; wie beim Dornauszieher lockte es sich in die Stirn, über die Ohren und tiefer noch in den Nacken. Ein englisches Matrosenkostüm, dessen bauschige Ärmel sich nach unten verengerten und die feinen Gelenke seiner noch kindlichen, aber schmalen Hände knapp umspannten, verlieh mit seinen Schnüren, Maschen und Stickereien der zarten Gestalt etwas Reiches und Verwöhntes. Er saß, im Halbprofil gegen den Betrachtenden, einen Fuß im schwarzen Lackschuh vor den andern gestellt, einen Ellenbogen auf die Armlehne seines Korbsessels gestützt, die Wange an die geschlossene Hand geschmiegt, in einer Haltung von lässigem Anstand und ganz ohne die fast untergeordnete Steifheit, an die seine weiblichen Geschwister gewöhnt schienen. War er leidend? Denn die Haut seines Gesichtes stach weiß wie Elfenbein gegen das goldige Dunkel der umrahmenden Locken ab. Oder war er einfach ein verzärteltes Vorzugskind, von parteilicher und launischer Liebe getragen? Aschenbach war geneigt, dies zu glauben. Fast jedem Künstlernaturell ist ein üppiger und verräterischer Hang eingeboren, Schönheit schaffende Ungerechtigkeit anzuerkennen und aristokratischer Bevorzugung Teilnahme und Huldigung entgegenzubringen.

- Globales Lesen (EA+UG): Beim Lesen versuchen die Schüler so viele Informationen wie möglich über Tadzio herauszufinden.
- Selektives Lesen und Detaillesen (PA+UG). Die Schüler lesen noch einmal den Text und analysieren die Figur Tadzi-

os als Metapher der idealen Schönheit und der Kunst durch folgende Übungen zur Textanalyse.

In Venedig trifft Aschenbach Tadzio, einen polnischen Jungen, in den er sich verliebt. Im Text wird seine erste Begegnung mit ihm dargestellt. Wie wird er beschrieben?

ANTLITZ	
HAAR	
NASE	
MUND	
HAUT	
AUSDRUCK	
STELLUNG	
HALTUNG	

Tadzio wird im Text als Vertreter einer idealen Schönheit, fast als Kunstwerk selbst dargestellt. Liste alle Metaphern der Kunst auf.

Im Vergleich zum Werk Aschenbachs vertritt er allerdings eine neue Auffassung der Kunst. Ordne bitte die folgenden Definitionen den jeweiligen entsprechenden Bereichen zu.

ASCHENBACHS WERK	TADZIO ALS KUNSTWERK

Kunst als naturalistische Wiedergabe – Kunst als Leidenschaft – Kunst als amtliche Leistung – Kunst als Darstellung der idealen Schönheit – Kunst als Sinnlichkeit – Kunst als Exzess – Kunst als Sittlichkeit – Kunst als nüchterne Gewisshaftigkeit

➢ PRODUKTIONSPHASE:

Um eine kreative Textwiedergabe in Ganz zu setzen, welche nicht nur das Verbale, sondern auch das Visuelle anspricht, könnte man wieder in Gruppen arbeiten (GA+UG): Anhand der Informationen, die sie im Text gefunden haben, versuchen die Gruppen ein Bild von Tadzio zu zeichnen, bzw. zu malen. Die Lehrerin stellt alle Materialien zur Verfügung (darunter auch alte Zeitschriften, aus welchen die Schüler Bilder schneiden dürfen und sie dann wieder in einer Collage zusammenstellen können). Am Ende der Arbeit tragen die Schüler die Ergebnisse vor und erklären die Kriterien der Darstellung (SV). Eine solche Aktivität fördert die Fähigkeit, eine Arbeit vor einem Publikum zu präsentieren.

➢ HAUSAUFGABE:

Zu Hause schreiben die Schüler das Tagebuch zu dem Tag, an dem Aschenbach Tadzio zum ersten Mal gesehen hat. Diese Aktivität trainiert den Umgang mit der Textsorte des Tagebuchs und des privaten, intimen Schreibens.

4. Stunde: Krankheit und Tod

➢ EINSTIEG:

Die Lehrerin leitet das Thema der Stunde mit einem visuellen Impuls ein (UG), indem sie ein Bild über das Thema „Krank-

heit und Tod“ zeigt und die Schüler fragt, was sie im Bild sehen, welche Assoziationen sie dazu haben.



➢ ARBEITSPHASE 1:

Der Text kann wieder entweder als stilles Lesen oder als Hörtext präsentiert (UG) werden.

KRANKHEIT UND TOD – TEXT 1

Er verbrachte zwei Stunden auf seinem Zimmer und fuhr am Nachmittag mit dem Vaporetto über die faulriechende Lagune nach Venedig. Er stieg aus bei San Marco, nahm den Tee auf dem Platze und trat dann, seiner hiesigen Tagesordnung gemäß, einen Spaziergang durch die Straßen an. Es war jedoch dieser Gang, der einen völligen Umschwung seiner Stimmung, seiner Entschlüsse herbeiführte.

Eine widerliche Schwüle lag in den Gassen, die Luft war so dick, dass die Gerüche, die aus Wohnungen, Läden, Garküchen quollen, Öldunst, Wolken von Parfüm und viele andere in Schwaden standen, ohne sich zu zerstreuen. Zigarettenrauch hing an seinem Orte und entwich nur langsam. Das Menschengeschiebe in der Enge belästigte den Spaziergänger, statt ihn zu unterhalten. Je länger er ging, desto quälender bemächtigte sich seiner der abscheuliche Zustand, den die Seeluft zusammen mit dem Scirocco hervorbringen kann, und der zugleich Erregung und Erschlaffung ist. Peinlicher Schweiß brach ihm aus. Die Augen versagten den Dienst, die Brust war beklommen, er fieberte, das Blut pochte im Kopf. Er floh aus den drangvollen Geschäftsgassen über Brücken in die Gänge der Armen: dort behelligten ihn Bettler, und die üblen Ausdünstungen der Kanäle verleideten das Atmen. Auf stillem Platz, einer jener vergessen und verwunschen anmutenden Örtlichkeiten, die sich im Innern Venedigs finden, am Rande eines Brunnens rastend, trocknete er die Stirn und sah ein, dass er reisen müsse. […]

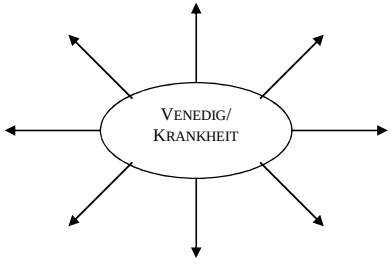
Ins Hotel zurückgekehrt, gab er noch vor dem Diner im Bureau die Erklärung ab, dass unvorhergesehene Umstände ihn nötigten, morgen früh abzureisen. […]

Es war die vertraute Fahrt über die Lagune, an San Marco vorbei, den großen Kanal hinauf. […] Die öffentlichen Gärten blieben zurück, die Piazzetta eröffnete sich noch einmal in fürstlicher Anmut und ward verlassen, es kam die große Flucht der Paläste, und als die Wasserstraße sich wendete, erschien des Rialto prächtig gespannter Marmorbogen. Der Abschiednehmende schaute, und seine Brust war zerrissen. Die Atmosphäre der Stadt, diesen leis fauligen Geruch von Meer und Sumpf, den zu fliehen es ihn so sehr gedrängt hatte,--er atmete ihn jetzt in tiefen, zärtlich schmerzlichen Zügen. War es möglich, dass er nicht gewusst, nicht bedacht hatte, wie sehr sein Herz an dem allen hing? Was heute morgen ein halbes Bedauern, ein leiser Zweifel an der Richtigkeit seines Tuns gewesen war, das wurde jetzt zum Harm, zum wirklichen Weh, zu einer Seelennot, so bitter, dass sie ihm mehrmals Tränen in die Augen trieb, und von der er sich sagte, dass er sie unmöglich habe vorhersehen können. Was er als so schwer erträglich, ja, zuweilen als völlig unleidlich empfand, war offenbar der Gedanke, daß er Venedig nie wieder sehen solle, daß dies ein Abschied für immer sei. [...] Ja, er empfand, dass, wenn er jetzt abreise, Scham und Trotz ihn hindern müssten, die geliebte Stadt je wieder zu sehen, der gegenüber er zweimal körperlich versagt hatte; und dieser Streitfall zwischen seelischer Neigung und körperlichem Vermögen schien dem Alternden auf einmal so schwer und wichtig, die physische Niederlage so schmählich, so um jeden Preis hintanzuhalten, dass er die leichtfertige Ergebung nicht begriff, mit welcher er gestern, ohne ernstlichen Kampf, sie zu tragen und anzuerkennen beschlossen hatte.

- Globales Lesen (EA+UG): Beim Lesen versuchen die Schüler herauszufinden, welche Symptome Aschenbachs zeigt und in welchem Verhältnis die Stadt selbst dazu steht.
- Selektives Lesen und Detaillesen (PA+UG). Die Schüler lesen noch einmal den Text und analysieren die Rolle der

Stadt und ihrer Bedeutung in Zusammenhang mit der Krankheit Aschenbachs.

Im Text wird der Anfang der Krankheit Aschenbachs dargestellt. Welche Symptome zeigt er? Unterstreiche sie im Text.
Aus der Beschreibung gewinnt man den Eindruck, dass in gewisser Hinsicht die Stadt selbst an der Krankheit des Protagonisten schuld ist. Inwiefern? Wie wird die Stadt beschrieben? Liste bitte alle Elemente in der Beschreibung der Stadt, die auf den Bereich der Krankheit hinweisen, auf.



Trotz alledem ist Aschenbach nicht in der Lage, Venedig zu verlassen. Im zweiten Teil des Textes werden seine Gefühle der Stadt gegenüber dargestellt. Der Erzähler spricht von einem „Streitfall zwischen seelischer Neigung und körperlichem Vermögen"? Inwiefern ist die Wirkung Venedigs auf die Seele Aschenbachs anders als seine Wirkung auf den Körper? Suche Beispiele im Text.

WIRKUNG AUF DIE SEELE	WIRKUNG AUF DEN KÖRPER

In diesem zweiten Teil wird Venedig darüber hinaus zum ersten Mal als Kunststadt beschrieben. Anhand der Informationen, die wir bis jetzt gesammelt haben, welche Auffassung der Kunst verkörpert Venedig? Kreuze an.

beruhigend	unberuhigend
sinnlich	intellektuell
gesund	krank
moralisch	unmoralisch
gemäßigt	übermäßig

➢ ARBEITSPHASE 2:

Der letzte zu analysierende Text ist der Text über den Tod Aschenbachs und entspricht der Szene aus dem Film, die sie am Anfang der didaktischen Einheit gesehen haben.

KRANKHEIT UND TOD – TEXT 2

Es war unwirtlich dort. Über das weite, flache Gewässer, das den Strand von der ersten gestreckten Sandbank trennte, liefen kräuselnde Schauer von vorn nach hinten. Herbstlichkeit, Überlebtheit schien über dem einst so farbig belebten, nun fast verlassenen Lustorte zu liegen, dessen Sand nicht mehr reinlich gehalten wurde. Ein photographischer Apparat, scheinbar herrenlos, stand auf seinem dreibeinigen Stativ am Rande der See, und ein schwarzes Tuch, darüber gebreitet, flatterte klatschend im kälteren Winde.

Tadzio, mit drei oder vier Gespielen, die ihm geblieben waren, bewegte sich zur Rechten vor der Hütte der Seinen, und, eine Decke über den Knien, etwa in der Mitte zwischen dem Meer und der Reihe der Strandhütten in seinem Liegestuhl ruhend, sah Aschenbach ihm noch einmal zu. […]

Der Schauende dort saß wie er einst gesessen, als zuerst, von jener Schwelle zurückgesandt, dieser dämmergraue Blick dem seinen begegnet war. Sein Haupt war an der Lehne des Stuhles langsam der Bewegung des draußen Schreitenden gefolgt; nun hob es sich, gleichsam dem Blicke entgegen, und sank auf die Brust, so daß seine Augen von unten sahen, indes sein Antlitz den schlaffen, innig versunkenen Ausdruck tiefen Schlummers zeigte. Ihm war aber, als ob der bleiche und liebliche Psychagog dort draußen ihm lächle, ihm winke; als ob er, die Hand aus der Hüfte lösend, hinausdeute, voranschwebe ins Verheißungsvoll-Ungeheure. Und wie so oft machte er sich auf, ihm zu folgen.

Minuten vergingen, bis man dem seitlich im Stuhle Hinabgesunkenen zur Hilfe eilte. Man brachte ihn auf sein Zimmer. Und noch desselben Tages empfing eine respektvoll erschütterte Welt die Nachricht von seinem Tode.

- Globales Lesen (EA+UG): Beim Lesen versuchen die Schüler einen allgemeinen Eindruck der Szene zu gewinnen.
- Diskussion (UG): Anschließend fördert die Lehrerin eine Diskussion über mögliche Deutungen der Novelle, besonders in Bezug auf das Thema des Verhältnisses Kunst/Tod bzw. Kunst/Leben und auf die Rolle Venedigs.

1. Aschenbach stirbt auf dem Strand vor der Lagune im Akt der ekstatischen Kontemplation Tadzios. Anhand der Textausschnitte, die wir bis jetzt gelesen haben, welche Beziehung gibt es deiner Meinung nach zwischen Kunst und Tod, bzw. zwischen Kunst und Leben? Welche Rolle spielt Venedig in diesem Zusammenhang?

➢ PRODUKTIONSPHASE:

Die letzte mündliche Produktion/Textwiedergabe kann als Dramatisierung organisiert werden: Die Schüler versuchen die ganze Geschichte zu rekonstruieren und aus der Perspektive Aschenbachs darzustellen. Man stellt sich in einen Kreis. Die Lehrerin schreibt die Sätze „Ich weiß selber nicht, wie es kam, dass ich beschlossen habe, nach Venedig zu fahren..." und „...und so starb ich" an die Tafel. Dann stellt sie sich in die Mitte vom Kreis und fängt an, die Geschichte zu erzählen, indem sie mit dem ersten Satz beginnt. Nachdem sie den Anfang erzählt hat (2-3 Sätze), stellt sie sich hinter einen Schüler und tippt ihm auf die Schulter: Auf diese Weise ist er aufgefordert, sich in die Mitte des Kreises zu stellen und weiter

zu erzählen. So geht es weiter bis alle Schüler einen Teil der Geschichte erzählt haben: die Narration soll mit dem Satz, der an der Tafel steht, beendet werden. Diese Aktivität dient zur Förderung einer kreativen Inhaltswiedergabe des Textes, sowie zur Transfer- und Einfühlungsfähigkeit der Schüler.

3. EVALUATION/BEWERTUNGSKRITERIEN

Was die Evaluationskriterien und Bewertungsstrategien angeht, ist ein erster kanonischer Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation zu machen:

➢ FORMATIVE EVALUATION:

- Die Lehrerin überprüft das Verständnis des Textes und der wichtigsten Themen, indem sie am Ende jeder Arbeitsphase die Arbeitspaare bzw. Arbeitsgruppen auffordert, die Ergebnisse ihrer Arbeit der Klasse mitzuteilen.
- Sie überprüft die mündliche Produktion der Schüler, indem sie sie während der Rollenspiele beobachtet und Feedback gibt, und die schriftliche Produktion indem sie die Hausarbeiten korrigiert.

➢ SUMMATIVE EVALUATION:

- Die summative Evaluation erfolgt durch eine Klassenarbeit (Klausur): Die Aufgabenstellung ist nach dem Muster der italienischen Abitur-*terza-prova* geschrieben worden.

> *1. Beantworte die folgenden Fragen in 5-8 Zeilen:*
>
> a. Erkläre, wie sich Aschenbachs Auffassung der Kunst im Laufe der Novelle entwickelt.
>
> b. Erkläre die Tod-Metaphorik Venedigs in der Novelle.
>
> c. Erkläre die Rolle Tadzios in der Novelle.

4. SCHLUSSBETRACHTUNGEN

Die moderne Sprachdidaktik hat gezeigt, dass literarische Texte gewinnbringend im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Der Literaturunterricht kann zu einem Moment der Kommunikation in der Klasse werden; in dieser Hinsicht ist aber die Rolle der Aktivitäten zum Text ganz zentral. So bieten Aufgaben, die jeweils eine Situation von *opinion*, *reasoning* oder *information gap* schaffen**,** die Voraussetzungen einer authentischen Kommunikation in der Klasse: Literatur kann dementsprechend als Förderung der Lesefertigkeit verwendet werden, aber auch der produktiven Fertigkeiten durch interaktive Aktivitäten, die eine kreative Textbearbeitung ermöglichen.

Wie bereits dargelegt, ist die Aufgabe des Literaturunterrichts aber nicht nur, Spracherwerb zu fördern, sondern auch die

Schüler gegenüber den Textkonventionen der Literatur zu sensibilisieren, anders gesagt, literarische Kompetenz zu fördern, die erst einen bewussten Umgang mit dem literarischen Text und eine literarische Kommunikation ermöglicht. Wie Brumfit es mit Recht in Formeln gebracht hat, ist das Ziel eines Literaturunterrichts in der Fremdsprache letztendlich die Schaffung einer „reading community", d.h. „a group of people with varying experience of life and literature, and with the agreed aim of sharing their reading in both formal and informal situations" (Brumfit 1985: 115). So kann der Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht polyvalent wirken, indem er sowohl als Ausgangspunkt für (inter)kulturelle Betrachtungen als auch als Fokus für sprachlich-strukturale Analyse oder sogar als Stimulus für Aktivitäten der Selbstentfaltung dient.

Literaturverzeichnis

Balboni, Paolo E.: Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, Novara: UTET 2002.

Bauer, Anna: „Literatur im DaF-Unterricht: Die Verwandlung Franz Kafkas und ihre didaktische Aufbereitung für russische Studierende". In: Germanistisches Jahrbuch GUS - Das Wort, (2003), S. 283-298.

Brumfit, Christopher: Language and Literature Teaching: From Practice to Principle, Oxford: Pergamon Press 1985.

Carter, Roland (Hrsg.): An Introductory Reader in Stylistics, Sidney: George Allen & Unwin 1982.

Cornett, Claudia E.: Creating Meaning Through Literature and the Arts. An Integration Resource for Classroom Teachers, Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education 2007.

Cottrell, Stella: Teaching Study Skills and Supporting Learning, Basingstoke: Palgrave 2001.

Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, Cambridge: Cambridge University Press 2001.

Edmondson, Willis: Twelve Lectures on Language Acquisition. Foreign Language Teaching and Learning Perspectives, Tübingen: Gunter Narr 1999.

Gardner, Howard: Frames of mind: the theory of multiple intelligences, New York: Basic Books 1983.

Hedge, Tricia: Teaching and Learning in the Language Classroom, Oxford: Oxford University Press 2000.

Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Berlin und New York: deGruyter 2001.

Henrici, Gert/Kohn, János (Hrsg.): DaF-Unterricht im Spannungsfeld zwischen Forschung und Praxis. Szombathelyer Didaktik – Symposium, Szombathely: Balogh & Co. 1995.

Hinz, Klaus: „Kreative literaturbezogene Textproduktion im Englischunterricht: Aufgaben, Texterstellung und Leistungsbeurteilung“. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Jg. 50, H. 4, (2003), S. 351-359.

Jazbec, Saša: „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht oder wie man literarische Texte ‚knackt'“. In: Orbis Linguarum 27 (2004), S. 209-215.

Lazar, Gillian: Literature and Language Teaching, Cambridge: Cambridge University Press 1993.

Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger (Hrsg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren, Innsbruck: StudienVerlag 2002.

Schewe, Manfred Lukas: „Literaturvermittlung auf dem Wege von gestern nach morgen – eine auslandsgermanistische Perspektive“. In: FaDaF – Materialien Deutsch als Fremdsprache, 70 (2003), S. 33-55.

Scott, Virginia M./Tucker, Holly: SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues, Boston: Heinle & Heinle – Thomson Learning 2002.

Storch, Gunther: Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, München: Fink 1999.

Tranfa, Carmine: „Microteaching: an Attempt to Design a Feasible Framework“. In: Perspectives, Jg. 19, H. 2 (1993), S. 109-113.

Ünal, Dalim Çigdem: „Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels“. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jg. 12, H. 3 (2007) [online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/beitrag/Uenal.htm]

Curitiba, BRASILIEN, Juli 2010
Marco Aurelio Schaumloeffel
Schriftleiter des IDV
Herausgeber des IDV-Magazins