

ISSN 1431-5181



IDV

magazin

[Nr. 91 • Juni 2017]

DEUTSCH IN SÜDOSTEUROPA
Bosnien-Herzegowina – Bulgarien
Kroatien – Mazedonien – Montenegro
Rumänien – Serbien – Slowenien
IDV-Seminar in Guatemala

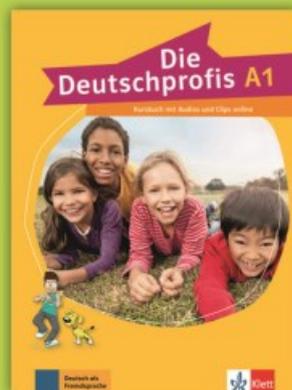


Deutsch lernen wie die Profis!

Die Deutschprofis

Das neue Lehrwerk für Kinder ab 8 Jahren von A1 bis B1

erscheint im
Februar 2018



Z34664

Die Welt entdecken, alles ausprobieren, spielen,
Spaß haben, Erfolge erleben – so wollen Kinder lernen!

- Inspiriert vom Erfolgslehrwerk **Das neue Deutschmobil**
- Mitreißende Themen aus der Lebenswelt der Kinder
- In animierten Grammatik-Clips Strukturen sehen und verstehen

www.klett-sprachen.de/deutschprofis

Deutsch als
Fremdsprache

Sprachen fürs Leben!





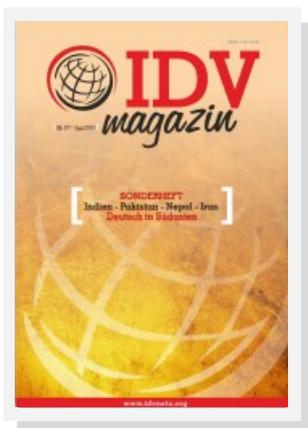
[An die Leserinnen und Leser]

Wir freuen uns sehr, Ihnen die erste Ausgabe des IDV-Magazins im Jahr 2017 vorstellen zu dürfen. Die vorliegende Ausgabe ist dem Thema „Deutsch in Südosteuropa“ gewidmet. Durch Beiträge von DaF-Lehrenden aus Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Mazedonien, Montenegro, Rumänien, Serbien und Slowenien wird die Szene der Deutschvermittlung in Südosteuropa exemplarisch dargestellt. Berichte von durchgeführten bzw. bevorstehenden Tagungen zeugen von der ausgezeichneten Zusammenarbeit zwischen Deutsch- und Fremdsprachenlehrerverbänden in der Region.

Im Vorwort gewähren Benjamin Hedzic und Lara Hedzic Einblick in das Hauptthema des Hefts und führen uns das vielgestaltige, reichhaltige Angebot an Beiträgen dazu vor Augen. Der abschließende allgemeine Teil des Magazins ist dem IDV-Delegiertenseminar gewidmet, das im Rahmen der 1. Zentralamerikanischen Regionaltagung in Antigua/Guatemala im März 2017 stattfand.

Wir wünschen Ihnen eine gewinnbringende Lektüre!

IDV - Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband



Präsidentin: Marianne Hepp

hepp@idvnetz.org

Vizepräsidentin: Alina Dorota Jarzabek

jarzabek@idvnetz.org

Generalsekretärin: Puneet Kaur

kaur@idvnetz.org

Schatzmeister: Benjamin Hedzic

hedzic@idvnetz.org

Schriftleiter: Geraldo de Carvalho

carvalho@idvnetz.org

Expertin Deutschland: Andrea Schäfer

schaefer@idvnetz.org

Expertin Österreich: Sonja Winklbauer

winklbauer@idvnetz.org

Experte Schweiz: Joachim Hoefele

hoefele@idvnetz.org

Herausgeber: Benjamin Hedzic und Lara Hedzic

Redaktionsteam: Arlette Conradie, Maja Herr, Susanne Rinner

Produktion: Schriftleitung des IDV

Grafikdesign: Andrea Vichi | designer.andreavichi@gmail.com

Für Werbeinserate im IDV-Magazin: carvalho@idvnetz.org

DEUTSCH LERNEN



goethe.de/deutschlernen

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

[In dieser Ausgabe]

Vorwort <i>Lara und Benjamin Hedžić</i>	06
Herausforderungen an die Deutschlehrenden an Schulen in der Republik Mazedonien <i>Emina Avdić</i>	09
Deutsch als zweite Fremdsprache in Slowenien – vertikale Lernkontinuität als Desiderat <i>Brigita Kacjan, Stanka Emeršič, Tatjana Lubej</i>	16
Der Kroatische Deutschlehrerverband (KDV) vor und nach 25 Jahren <i>Irena Horvatic Bilic</i>	22
Der bosnisch-herzegowinische Deutschlehrerverband (BHDLV) als Knotenpunkt der DaF-Aus- und Weiterbildung <i>Magdalena Ramljak, Darija Glibić</i>	28
Die Entstehung des montenegrinischen Deutschlehrerverbandes <i>Tatjana Krstajic, Tatjana Stanisic</i>	32
Deutschlehrerfortbildungen als wichtigste Aufgabe des Serbischen Deutschlehrerverbandes <i>Aleksandra Breu</i>	34
Das Paradox der Olympiaden <i>Sorin Giurumescu</i>	36
Überlegungen zum kontrastiven Zugang beim Erwerb der Adjektive in der deutschen Sprache <i>Benjamin Hedžić</i>	44
Die sechs W's Das Projekt Schultheater als sozial-kommunikatives und interdisziplinäres Phänomen <i>Asya Kuleva</i>	50
26. Tagung des Bulgarischen Deutschlehrerverbandes 31.03.2017 – 02.04. 2017, Sofia/Bulgarien Das Lesen: effektiv – interaktiv – konstruktiv <i>Rossitsa Harizanova, Violetta Getscheva, Marijka Dimitrova</i>	57
Regionaltagung in Südosteuropa Deutsch – Brückensprache in der Region, nach Europa und in die Welt <i>Aleksandra Breu</i>	61
I. Osteuropäische Regionaltagung des FIPLV 22.06. – 25.06.2017, Varna/Bulgarien Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Brücken schlagen für die Zukunft <i>Marijka Dimitrova</i>	63
IDV-Delegiertenseminar 2017 in Antigua/Guatemala <i>Saskia Schneider</i>	65

Vorwort

Die vorliegende Ausgabe des IDV-Magazins, die der Region Südosteuropa gewidmet wurde, präsentiert in erster Linie die Verbandsarbeit der einzelnen Länder in dieser Region. Mit ausgewählten Beiträgen aus acht Ländern gewährt Ihnen die neue Ausgabe des *IDV-Magazins* Einblicke in die Arbeit der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer dieser Region. Die Autorinnen und Autoren sind erfahrene Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, die sich in der Region intensiv für die Förderung der deutschen Sprache einsetzen. Die Beiträge reichen von Berichten bis zu Fachbeiträgen.

Irena Horvatić Bilić (Kroatien), Aleksandra Breu (Serbien) und Magdalena Ramljak (Bosnien-Herzegowina) beschreiben in dieser Ausgabe die Arbeit der jeweiligen Deutschlehrerverbände und betonen noch einmal, jede aus ihrer Sicht, die Wichtigkeit der Deutschlehrertagungen in der Region. Eine trinationale Regionaltagung unter dem Motto „Deutsch – Brückensprache in der Region, nach Europa und in die Welt“, wie sie im September/Oktober 2016 in Novi Sad, Serbien, stattfand, wird als ein sehr gelungenes Beispiel der Zusammenarbeit der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer dieser drei Länder dargestellt. Außerdem können Sie auch in einem Bericht von Rossitsa Harizanova, Violetta Getscheva und Marijka Dimitrova Interessantes über die 26. Tagung des Bulgarischen Deutschlehrerverbandes lesen, die unter dem Motto „Das Lesen: effektiv – interaktiv – konstruktiv“ Ende März in Sofia, Bulgarien, abgehalten wurde.

In der Reihe „Neue Verbände“ wird der neugegründete Deutschlehrerverband Montenegro vorgestellt. Diese Neugründung zeigt auf der Verbandsebene, dass das Interesse für den Erwerb

der deutschen Sprache in Südosteuropa weiterhin ansteigt. Die Verbundenheit der Region Südosteuropa mit dem deutschsprachigen Raum ist auch in freundschaftlichen politischen und wirtschaftlichen Beziehungen der Länder in der Vergangenheit zu suchen. Die Lebensart, Musik, Kultur sowie die Lebensqualität im deutschsprachigen Raum werden hier sehr geschätzt. Es ist daher kein zufälliges Phänomen mehr, dass alle Altersgruppen in dieser Region Deutsch lernen.

Zum Status des Deutschen als Fremdsprache in der Republik Mazedonien und der Herausforderungen an die Deutschlehrenden an Schulen schreibt Emina Avdić und nennt dabei drei Aspekte, die zur Verbesserung der gegenwärtigen Situation im Bereich des Deutschen als Fremdsprache in Mazedonien beitragen können.

Dass auch Schulprojekte stark zur Motivation bei DaF-Schülerinnen und -Schülern beitragen können, beweist die engagierte Deutschlehrerin am Mathematischen Gymnasium „Baba Tonka“ in Ruse, Bulgarien, Asya Kuleva. In ihrem Artikel gewährt sie anregende Einblicke in erprobte Projekte aus ihrer langjährigen Erfahrung als Deutschlehrerin und Leiterin einer Schülertheatergruppe. Zugleich werden hier unterschiedliche Wirkungsweisen des Theaterspielens im Fremdsprachenunterricht vorgestellt und das Schultheater als sozial-kommunikatives und interdisziplinäres Phänomen näher beleuchtet.

In Bulgarien wird Ende Juni 2017 die erste osteuropäische Regionaltagung des FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes) stattfinden. Der bulgarische Deutschlehrerverband BDV und der IDV haben sich bereit erklärt, an der Organisation aktiv mitzuwirken

und eine deutschsprachige Sektion zu gestalten. Weitere Details zu dieser geplanten Tagung unter dem Motto „Lernen und lehren von Fremdsprachen: Brücken schlagen für die Zukunft“ beschreibt Marijka Dimitrova (Bulgarien).

Über das „Paradox der Olympiaden“, die für Deutschschülerinnen und Deutschschüler weltweit organisiert werden, erzählt Sorin Giurumescu aus Rumänien. In einem ausführlichen Artikel werden mögliche Probleme geschildert, die bei einem solchen Wettbewerb entstehen können, was mit Lösungsvorschlägen verbunden wird.

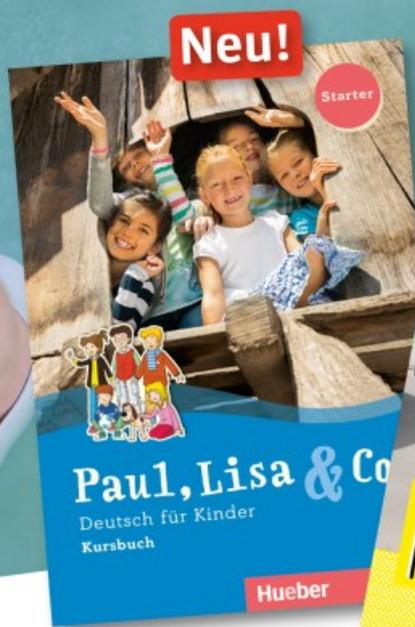
Ein weiteres Thema in diesem Heft ist die kontrastive Analyse der deutschen und der bosnischen Sprache mit besonderem Blick auf den Erwerb der Adjektive im DaF-Unterricht. Nach einem kurzen geschichtlichen Überblick über das Verhältnis zwischen dem kontrastiven Zugang und der Fremdsprachendidaktik präsentiert der Autor Benjamin Hedžić konkrete Vorschläge für die Vermeidung und die Beseitigung möglicher Fehler beim Erwerb der Fremdsprache.

Der Artikel „Deutsch als zweite Fremdsprache in Slowenien – vertikale Lernkontinuität als Desiderat“ der Autorinnen Brigita Kacjan, Stanka Emeršič und Tatjana Lubej gibt einen informativen Überblick über den Deutschunterricht im slowenischen Schulsystem. Nach einer ausführlichen Analyse der Situation in der Primar-, Sekundar- und Tertiärstufe im Bereich DaF werden Lösungsvorschläge für dieses slowenische Desiderat aufgezeigt.

Zum Schluss gewährt Saskia Schneider einen Einblick in das Delegiertenseminar 2017, das im Rahmen des 1. Zentralamerikanischen DaF-Kongresses in Antigua (Guatemala) unter der Teilnahme von 23 Vertreterinnen und Vertretern aus den Ländern Zentral- und Südamerikas stattgefunden hat.

Wir hoffen, mit diesem Überblick Ihr Interesse an der neuen Ausgabe des *IDV-Magazins* geweckt zu haben und wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre!

Lara und Benjamin Hedžić



Modernste Didaktik für Kinder und Jugendliche – das macht Schule!

Kinderleichtes Deutsch mit Paul, Lisa & Co!

Mit dem Starterband zu **Paul, Lisa & Co**, unserem neuen Lehrwerk für die Primarstufe, gelingt ein sanfter Einstieg in die deutsche Sprache. Die Geschichten rund um die Erlebnisse der vier Freunde Paul, Lisa, Julia und Alex ermöglichen einen ganzheitlichen und handlungsorientierten Unterricht.

Die Bände A1/1 und A1/2 sind in Vorbereitung.
Weitere Infos und Musterlektion unter www.hueber.de/paul-lisa-co

Paul, Lisa & Co Starter
NEU
Kursbuch
80 Seiten
ISBN 978-3-19-001559-7

B1 plus Mit uns B1+
NEU
Kursbuch
120 Seiten
ISBN 978-3-19-001060-8

Mit uns macht Deutschlernen Spaß!

Mit uns ist ein neues Lehrwerk für fortgeschrittene, jugendliche Deutschlerner, das gezielt auf Vorkenntnissen aufbaut und diese systematisch weiterentwickelt. Die zielgruppengerechten Themen werden von sympathischen Jugendlichen präsentiert, die auch einen emotionalen Bezug zu den Lernenden schaffen. Der Band B1+ bereitet auf das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Stufe 1 vor.

Die Bände B2 und C1 sind in Vorbereitung.
Weitere Infos und Musterlektion unter www.hueber.de/mit-uns

Hueber Verlag
Bauburgerstraße 30
80992 München
Deutschland

Tel.: +49 (0)89 9602-9603
Fax: +49 (0)89 9602-286
E-Mail: kundenservice@hueber.de
www.hueber.de

Herausforderungen an die Deutschlehrenden an Schulen in der Republik Mazedonien

EMINA AVDIĆ | Mazedonien

1. ZUM STATUS DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE IN DER REPUBLIK MAZEDONIEN

In der Republik Mazedonien ist das Interesse an der deutschen Sprache wegen der engen politischen und wirtschaftlichen Bindungen an die deutschsprachigen Länder beträchtlich. Wie in allen Ländern Südosteuropas wird der Erwerb deutscher Sprachkenntnisse auch hier ganz großgeschrieben. Deutsch steht als Fremdsprache gemessen an der Zahl der Lernenden hinter Englisch an zweiter Stelle. Deutsch wird an allen städtischen und vielen ländlichen Primar- und Sekundarschulen als Fremdsprache neben Englisch, Französisch und Russisch unterrichtet.

Der Umstand, dass auch in diesem südosteuropäischen Land die Weltsprache Englisch ihre globale Vormachtstellung weiter ausgebaut hat, führte keineswegs zu einem Rückgang des Deutschen, im Gegenteil: Die Nachfrage nach Deutsch als zweiter Fremdsprache steigt weiterhin. Dies kann sowohl durch den sprunghaften und landesweiten Anstieg der Zahl der DaF-Lehrenden als auch durch die Zahl der eingeschriebenen Schüler/innen an den öffentlichen neunjährigen Primarschulen und den weiterbildenden Gymnasien und Fachmittelschulen belegt werden (vgl. Avdić 2009, 83-93).

Laut Angaben des Staatlichen Statistikamtes der Republik Mazedonien (Zavod za statistika na RM, 2016) erlernten im Schuljahr 2015/16 alle 185.992 Primarschüler/innen (1.–9. Klasse) Englisch als erste Fremdsprache. Davon erlernten ab der 6.

Klasse insgesamt 41.537 Deutsch, 37.391 Französisch und 706 Russisch als zweite Fremdsprache. Von den insgesamt 1.977 Fremdsprachenlehrenden an den Primarschulen unterrichten 1.196 Englisch, 418 Französisch, 343 Deutsch und 20 Russisch.

Nach dem Primarschulabschluss können die Jugendlichen zwischen den drei- und vierjährigen berufsbildenden oder vierjährigen weiterführenden Mittelschulen bzw. Gymnasien wählen. Englisch hat sich als die meist gelernte erste Fremdsprache in der Primarschule auch in den Mittelschulen etabliert. Laut Angaben des Staatlichen Statistikamtes erlernten im Schuljahr 2015/16 insgesamt 79.269 Mittel- und Gymnasialschüler/innen Englisch als erste Fremdsprache und nur 207 Deutsch als erste Fremdsprache. Als zweite Fremdsprache lernten 20.091 Schüler/innen Deutsch, gefolgt von Französisch mit 17.440 und Russisch mit 314 Lernenden. Von den insgesamt 814 Fremdsprachenlehrenden an den Mittelschulen und Gymnasien unterrichten 516 Englisch, 153 Französisch, 126 Deutsch und 19 Russisch.

Aus den statistischen Daten können die folgenden Schlüsse gezogen werden: Erstens lernen alle Schüler/innen in den Primarschulen und Gymnasien (mit Ausnahme der Fachmittelschulen) zwei moderne Fremdsprachen. Das bedeutet, dass der Staat die Postulate der Sprachförderung, der Multikulturalität und der Mehrsprachigkeit in einem Europa, in dem jeder Bürger neben der Muttersprache noch zwei weitere Fremdsprachen beherrschen soll, sehr ernst nimmt. Zweitens erfreut sich Deutsch besonders als zweite Fremdsprache großer Beliebtheit – eine Tendenz, die

auch in den anderen Ländern Südosteuropas zu verzeichnen ist. Drittens geht eindeutig hervor, dass sich in den letzten Jahren Deutsch als am meisten gewählte zweite Fremdsprache in der Sprachenfolge vor Französisch, Italienisch und Russisch sowohl im Primarschulbereich als auch im Mittelschulbereich behaupten konnte.

2. HERAUSFORDERUNGEN AN DIE DEUTSCHLEHRENDEN AN SCHULEN

In den letzten zwanzig Jahren hat sich neben der politischen und wirtschaftlichen Transformation in der Republik Mazedonien ein wichtiger Wandel in der Bildungspolitik vollzogen, der nicht zuletzt auch dem Fremdsprachenunterricht zu Gute kommt. So wurden mehrere Gesetze verabschiedet, die auf Reformen und Neustrukturierungen des Schulwesens und anderer Bildungsbereiche abzielen. Die Reformen beziehen sich auf a) die Entwicklung von neuen Lehrplänen, b) die Zulassung von neuen DaF-Lehrwerken, c) die Einführung des Zentralabiturs in Deutsch und d) das computergestützte externe Testverfahren. Für die Deutschlehrenden bringen sie spezifische Herausforderungen mit sich, die nicht immer leicht zu bewältigen sind.

2.1. Überarbeitete und neu gestaltete Lehrpläne

In den letzten zehn Jahren wurden neue, staatlich einheitliche Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht in allen Schulstufen entwickelt. In den Lehrplänen werden die übergreifenden Bildungsziele, die Lerninhalte, die Verteilung des Lernstoffes für jeweils eine Jahrgangsstufe, Prinzipien und Verfahren der Unterrichtsgestaltung u.a. für das Fach Deutsch als Fremdsprache festgelegt (vgl. Neuner 2001, 799).

Das Ziel der Reform ist es, die alten an einer Grammatikprogression und an dem Erwerb von Sprachwissen statt Sprachkönnen orientierten Lehrpläne zu ersetzen. Das neue übergreifende Ziel ist es, die Lernenden zu einer sprachlichen und kulturellen Handlungsfähigkeit in der Zielsprache zu befähigen. Damit tritt die Kommunikationsfähigkeit in den Vordergrund, hingegen die sprachliche Korrektheit und das Auswendiglernen



Handlungsorientierter DaF-Unterricht im Primarbereich (Foto: Keti Hristovska)

von Grammatikregeln in den Hintergrund. Die Lehrpläne sind für die Deutschlehrenden verbindlich und dienen als Grundlage für die Zulassung von Lehrwerken und die Erstellung von zentralen Prüfungen.

Aufgrund der Lehrpläne werden neue Lehrwerke, die als Lernmittel im öffentlichen Schulwesen dienen, in einem vom Bildungsministerium initiierten Zulassungsverfahren genehmigt. Mit dem Ziel der einheitlichen und transparenten Messung der Leistungen der Schüler/innen dienen sie auch als Planungsinstrument zur Einführung des Zentralabiturs im Jahr 2007 und des computergestützten

externen Testverfahrens zur Überprüfung der Objektivität der Lehrenden bei der Bewertung von Schülerleistungen (Elektronsko eksterno testiranje) im Jahr 2014.

Die reformierten Lehrpläne sind allgemein- und rechtsverbindlich und stellen die Deutschlehrenden im Land bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung vor neue Herausforderungen, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

2.2. Arbeit mit unterschiedlichen Lehrwerken

Da es in Mazedonien im Bereich Deutsch als Fremdsprache keine Tradition der Entwicklung von Lehrwerken durch einheimische Autoren gibt, werden seit Ende der 90-er Jahre Lehrwerke aus den deutschsprachigen Ländern gebraucht. Es handelt sich dabei um moderne kommunikative und handlungsorientierte Lehrwerke, mit denen alle vier Sprachfertigkeiten geübt werden, und die zu einer der sechs Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens führen.

Jedes Lehrwerk, das im öffentlichen Schulwesen zugelassen werden soll, muss ein Prüfungsverfahren durchlaufen. Die Gutachter werden vom Bildungsministerium bestellt, die zuerst die Übereinstimmung mit den Lehrplänen prüfen. Die Begutachtung der Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache erfolgt anhand eines allgemeinen Kriterienkatalogs. Da sich die Kriterien auf alle Lehrbücher und nicht spezifisch auf die Überprüfung fremdsprachlicher Lehrwerke beziehen, werden fremdsprachendidaktische, linguistische und landeskundliche Aspekte kaum berücksichtigt. Darüber hinaus eröffnen die Kriterienkataloge große Interpretationsspielräume, die ganz unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bei der Beurteilung zulassen (vgl. Neuner 1988, 19).

So ist es nicht verwunderlich, dass die Ergebnisse der Begutachtung oft widersprüchlich ausfallen und die Deutschlehrenden, die letztendlich mit den Lehrwerken arbeiten müssen, mit Kopfschütteln reagieren. Hinzu kommt, dass ein einmal zugelassenes Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache eine Monopolstellung hat und als Einheitslehrwerk verbindlich einzusetzen ist. Die Deutschlehrenden

können also nicht über die Einführung eines für ihre Lernergruppe optimalen Lehrwerks entscheiden, sondern sind vom Urteil einer anonymen Gutachterkommission abhängig.

Wie die Entscheidung der Gutachter über die Köpfe der Praktiker hinweggeht und Lehrer vor methodische und didaktische Herausforderungen stellt, soll am folgenden Beispiel vor Augen geführt werden. Im Jahr 2011 wurde das Lehrwerk Planet 1 in der sechsten Klasse an allen Primarschulen eingeführt. Es handelt sich um den ersten Band einer dreibändigen Ausgabe, der zum Niveau A1 führt. Dem Lehrwerk liegt eine moderne didaktisch-methodische Konzeption mit einer schlüssigen Progression der einzuführenden Grammatik, des Wortschatzes, der sprachlichen Handlungen und der Themen zu Grunde. Da sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden gute Erfahrungen in der sechsten und siebten Klasse mit Planet 1 gemacht haben, wurde erwartet, dass für die achte und neunte Klasse der zweite Band, Planet 2, für den Unterricht genehmigt würde. Im Gegensatz zu den Erwartungen der DaF-Lehrer/innen wurde 2013 ein Lehrwerk eines anderen Verlags zugelassen: Logisch 2.

Die Gründe der Einführung dieses Lehrwerks entziehen sich m.E. jeder pädagogischen und didaktischen Logik. Da Logisch 2 eine andere Progression der Grammatik, des Wortschatzes und der sprachlichen Handlungen hat, müssen die Lehrenden im Unterricht notwendigerweise Veränderungen vornehmen, die die Systematik des Lernprozesses gefährden. Beispielsweise wird das Perfekt in Planet 1 relativ früh eingeführt und geübt. In Logisch 2 wird es im dritten Lernjahr noch einmal als neue grammatische Struktur eingeführt. Ein weiteres Beispiel sind die Possessivpronomen: Obwohl sie in der sechsten und siebten Klasse nicht behandelt wurden (mit Ausnahme von *mein* und *dein*) wird in Logisch 2 davon ausgegangen, dass die Lernenden schon alle Possessivpronomen beherrschen. Ähnlich ist es mit den Körperteilen: Sie werden in Planet 1 nicht behandelt, in Logisch 2 wird aber davon ausgegangen, dass sie den Schüler/inne/n bekannt sind.

Aus diesen drei Beispielen geht deutlich hervor, dass eine falsche Auswahl von Lehrwerken

weitreichende Auswirkungen auf den Unterrichtsprozess hat. Da die in den zwei Lehrwerken vorgegebenen Reihenfolgen der Einführung von grammatischen Strukturen und von Wortschatz unterschiedlich sind, müssen die Lehrenden diese Reihenfolge verändern, um die grammatischen und lexikalischen Lücken mit Zusatzmaterial zu schließen. Diese Arbeit mit zwei unterschiedlichen Lehrwerkkonzeptionen erfordert von den Lehrenden viel Aufwand und einen kompetenten Einsatz verschiedener Methoden, wie z.B. das Vorziehen von im Lehrwerk erst später vorgesehenen grammatischen Strukturen und Wortschatz, die lehrbuchunabhängige Einführung von Lernstoff und das Auslassen und Reduzieren von im Lehrwerk vorgesehenen Inhalten.

2.3. Computergestützte externe Testverfahren

Die beschriebene strenge Orientierung an den staatlich vorgegebenen Lehrplänen und die oft problematische Arbeit mit unterschiedlichen Lehrwerken wurde im Schuljahr 2013 um eine besondere Herausforderung in Form des sogenannten computergestützten externen Testverfahrens verstärkt (Verordnung über die Art und Weise der

Überprüfung der Objektivität der Lehrer bei der Leistungsmessung von Schülern, 2013). Es handelt sich hierbei um Tests, die dem Zweck der Überprüfung der Objektivität der Lehrenden bei der Benotung von Schülerleistungen dienen. Den Lehrenden werden nämlich von staatlicher Seite mangelnde Objektivität und Zuverlässigkeit bei der Beurteilung von Schülerleistungen unterstellt. Diese Schwäche möchte man mit dem neuen Testverfahren, das ausschließlich aus Multiple-Choice-Aufgaben besteht, feststellen und beheben.

In der Praxis sieht es dann so aus, dass alle Schüler/innen einmal im Schuljahr in zwei Fächern – darunter auch Deutsch-Online-tests mit 30 Multiple-Choice-Aufgaben – lösen müssen. Gegenstand der Überprüfung sind Leseverstehen, Kenntnisse der Grammatik und der Lexik, sowie kulturelles Wissen. Das Hörverstehen, die produktiven Fertigkeiten und die funktionale Sprachverwendung in unterschiedlichen Kommunikationssituationen bleiben dabei auf der Strecke. Die Ergebnisse der Auswertung haben weitreichende Folgen sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden. Das Ergebnis von 30 Ankreuzaufgaben wird als Note in das Schulzeugnis eingetragen und kann somit Konsequenzen für die Zukunft des



Computergestütztes Testverfahren (Quelle: denesen.mk, 7.02.2014)

Schülers bei der Auswahl der weiterführenden Schule oder der Universität haben. Wird eine zu große Abweichung zwischen der vom Lehrenden gegebenen Note und dem Testergebnis festgestellt, drohen dem Lehrenden Sanktionen in Form von Rügen, Gehaltsabzügen u. ä.

Dieses Testverfahren ist m.E. untauglich und nicht legitim, da es im Hinblick auf die Gütekriterien erhebliche Mängel aufweist und zu einseitig auf die Verstehensleistungen ausgerichtet ist. Es wird fälschlicherweise davon ausgegangen, dass sich Fremdsprachenkenntnisse quantifizieren lassen und ein Mehr an Punkten einem Mehr an fremdsprachlichen Leistungen entspricht. Ich bin fest davon überzeugt, dass die mazedonischen Deutschlehrerinnen im Regelfall qualifizierte Pädagogen sind, die aufgrund ihrer täglichen Interaktion mit den Lernenden ein sicheres Urteil über ihre Fremdsprachenleistungen abgeben können. Hinzu kommt, dass das Problem einer vermeintlich subjektiven Tendenz bei der Notengebung nicht durch einseitige Leistungstests, mit denen Schülerleistungen eher punktuell und nicht in einer repräsentativen Weise gemessen werden, gelöst werden kann. Sanktionsandrohungen stellen in diesem Zusammenhang auch keine gute Lösung dar.

2.4. Zentralabiturprüfung

Im Schuljahr 2007/2008 wurde zum ersten Mal eine landesweit geltende zentrale Abiturprüfung eingeführt, deren fester Bestandteil neben den Kernkompetenzfächern Muttersprache und Mathematik auch Fremdsprachen sind. Für die Abiturienten besteht die Möglichkeit, sich im Rahmen des Fremdsprachenangebots neben Englisch, Französisch und Russisch auch für Deutsch zu entscheiden, ungeachtet dessen, ob sie diese Sprache als erste oder als zweite Fremdsprache erlernt haben. Weil die Fremdsprachen grundsätzlich Bestandteil des Zentralabiturs geworden sind, ist verständlicherweise der Stellenwert von DaF im Besonderen erheblich gestiegen (vgl. Avdić 2010, 93-101).

Das Ziel des Zentralabiturs in DaF ist es, den sprachlichen Leistungsstand der Schulabsolventen festzustellen und zu zertifizieren. Um präzise Informationen über den Kenntnisstand der Schüler/innen zu erhalten, wird das Sprachkönnen und

nicht – wie oft in der Vergangenheit – das Sprachwissen geprüft. Der Prüfungsgegenstand ist also die kommunikative Kompetenz. Das bedeutet, es werden die kommunikativen Fertigkeitsbereiche Leseverstehen und Schreiben auf der Ebene der elementaren Sprachverwendung bzw. der Niveaustufe A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens geprüft. Laut Prüfungsordnung (Ispitna programa za predmetot germanski jazik, 2014) sollen die Fertigkeiten Hören und Sprechen zu einem späteren Zeitpunkt geprüft werden, d.h. wenn in allen Schulen die erforderliche technische Voraussetzung geschaffen werden.

Mit der Einführung der Zentralen Abiturprüfung folgt Mazedonien im bildungspolitischen Sinne einem gesamteuropäischen Trend zur Standardisierung und Globalisierung des Prüfungswesens in den Fremdsprachen. Sie ist als Sprachstandsfeststellungsprüfung konzipiert und ihr Überprüfungsziel ist die Feststellung der Sprachkompetenzstufe der Lernenden am Ende der vierjährigen Gymnasial- oder Fachmittelschulbildung. Gleichzeitig hat sie aber auch die Funktion der Aufnahme- oder Zulassungsprüfung für die Universität. Aus diesem Grund hat das Abschneiden bei der Prüfung weitreichende Konsequenzen, die für die weitere Zukunft der Abiturienten entscheidend sein können.

Die adäquate Vorbereitung der Abiturienten auf diese Prüfung stellt nicht nur die Berufsanfänger/innen, sondern auch fachlich versierte Deutschlehrer vor besondere Herausforderungen.

3. FAZIT UND AUSBLICK

Aus den analysierten Beispielen ist klar ersichtlich, dass Reformen nicht immer eine Verbesserung des Status des Faches Deutsch als Fremdsprache bewirken. Trotz der vielen Vorteile, wie z.B. die Neugestaltung von Lehrplänen, die Einführung von neuen Lehrwerken und die Vereinheitlichung von Prüfungen, bringen sie auch Nachteile mit sich. Bei der strengen Umsetzung der Einheitslehrpläne und der Arbeit mit Einheitslehrwerken lassen sie den Lehrpersonen kaum pädagogische Freiheit bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung. Lehrer/innen können nicht das unterrichten, was sie als sinnvoll

für ihre Lerner/innen ansehen, sondern müssen sich an den gesetzten Zielen orientieren. Die Folge ist, dass das übergeordnete Lernziel der Kommunikationsfähigkeit auf die Verstehensleistungen und Grammatik- und Wortschatzkenntnisse reduziert wird und die mündlichen Fertigkeiten (Sprechen und Hören) vernachlässigt werden.

Darüber hinaus schwebt ein echtes Damoklesschwert in Form des computergestützten externen Testverfahrens zur Überprüfung ihrer Objektivität bei der Bewertung von Schülerleistungen über den Köpfen der Lehrenden. Sie sind gezwungen, die Schüler/innen für die Inhalte vorzubereiten, die auch getestet werden. Das führt eindeutig zu einem backwash effect, d.h. zu einer Verengung der Lernziele auf Verstehensleistungen und Vermittlung von Grammatikwissen und Wortschatz, wobei die Befähigung der Schüler/innen zu kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache auf der Strecke bleibt.

Abschließend seien drei Aspekte genannt, die zur Verbesserung der gegenwärtigen Situation im Bereich des Deutschen als Fremdsprache in Mazedonien beitragen könnten: Erstens sollte in Erwägung gezogen werden, die Monopolstellung eines Einheitslehrwerks aufzubrechen und mehrere Lehrwerke zuzulassen, unter denen die Lehrenden wählen können. Zweitens sollte die Abiturprüfung, wie ursprünglich vorgesehen, auf alle vier sprachlichen Fertigkeiten erweitert werden. Damit könnten alle Dimensionen der kommunikativen Kompetenz gemessen werden, wie es bei anderen standardisierten Sprachprüfungen der Fall ist. Drittens ist es dringend notwendig, das computergestützte externe Testverfahren aufzugeben, da es die Gütekriterien für die Testerstellung nicht erfüllt und das Sprachkönnen der Schüler/innen nur einseitig geprüft wird.



4. LITERATURVERZEICHNIS

1. Avdić, Emina (2009): „Deutschunterricht und Germanistikstudium in Mazedonien“. In: Çakır, M.; Merten, C.; Sayınsoy Özünal, B.; Polat, T. / Tapan, N. (Hrsg.): Tagungsdokumentation zum Symposium „Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa, 3–4. April 2008 an der Universität Istanbul, November 2009, Istanbul, 83–93.
2. Avdić, Emina (2010): „Die staatliche Abiturprüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache an den mazedonischen Gymnasien und Fachmittelschulen“. In: Germano-Macedonica. Wissenschaftliche Zeitschrift der mazedonischen Germanistik. Skopje, 2010, Nr. 1, 93-101.
3. Neuner, Gerhard (1988): „Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik“. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Berlin/München: Langenscheidt, 8-21.
4. Neuner, Gerhart (2001): „Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache“. In: Helbig, Gerhart; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 777–784.
5. Prüfungsordnung für das Fach Deutsch. Staatliches Prüfungsamt: Skopje 2014 [Испитна програма за предметот германски јазик, Државен испитен центар: Скопје, 2014]
6. Primary, Lower and Upper Secondary Schools at the Beginning of the School Year 2015/16. Republic of Macedonia State Statistical Office, Skopje, May 2016.
7. Verordnung über die Art und Weise der Überprüfung der Objektivität der Lehrer bei der Leistungsmessung von Schülern, Amtsblatt der RM Nr. 187 vom 30.12.2013. [Правилник за оценување на објективноста на наставникот при оценувањето на постигањата на учениците, Службен весник на РМ бр. 187 од 30.12.2013]

Deutsch für alle Fälle

Cornelsen – Ihr Partner für DaF



978-3-06-549971-2

Bahn frei für *Prima plus*

Prima plus begeistert Jugendliche und bringt ihre Deutschkenntnisse schnell in Fahrt.

Das Lehrwerk leitet Schülerinnen und Schüler zu aktivem selbstständigen Lernen an, vermittelt ein modernes Bild der deutschsprachigen Länder und schult dabei die interkulturelle Kompetenz.

Mehr Informationen auf cornelsen.de/prima-plus



978-3-06-120632-1

Von Null auf Deutsch mit *Studio express*

Studio express ist der neue Kompaktkurs zur erfolgreichen Lehrwerkreihe *Studio 21*.

Das Lehrwerk richtet sich an lerngewohnte Erwachsene, die sich auf ein Studium oder einen Beruf in den deutschsprachigen Ländern vorbereiten wollen. Im Unterricht, unterwegs und zu Hause – *Studio express* steht für schnelles, effizientes und flexibles Lernen – per Kurs- und Übungsbuch sowie online.

Mehr Informationen auf cornelsen.de/studio-express

Cornelsen

Deutsch als zweite Fremdsprache in Slowenien – vertikale Lernkontinuität als Desiderat

BRIGITA KACJAN, STANKA EMERŠIČ, TATJANA LUBEJ | Slowenien

1. EINFÜHRUNG

Deutsch als Fremdsprache nimmt im slowenischen Schulsystem im Vergleich zum Englischen als Fremdsprache eine eher untergeordnete Position ein, was sich eindeutig im Status des DaF-Unterrichts widerspiegelt. Die in Slowenien nicht existente vertikale Verknüpfung des Fremdsprachenlernens im Bereich DaF gründet auf dessen formale Erscheinungsvielfalt, weswegen zunächst die Präsenz der Fremdsprachen im slowenischen Schulsystem etwas genauer beschrieben werden muss, ehe man auf die fehlende vertikale Verknüpfung eingehen kann. Diese wird daraufhin detailliert illustriert und analysiert, ehe Lösungsvorschläge für dieses slowenische Desiderat aufgezeigt werden.

2. FREMDSPRACHEN IM SLOWENISCHEN SCHULSYSTEM

2.1. Fremdsprachen in der Primar- und Sekundarstufe I

An fast allen slowenischen Gesamtschulen (1. bis 9. Klasse) findet man Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache, wobei der Status der beiden häufigsten Fremdsprachen, je nachdem, ob sie die erste oder zweite Fremdsprache ist, sehr unterschiedlich ist:

Mit Ausnahme von etwa 30 Gesamtschulen, die Deutsch als erste Fremdsprache anbieten oder im vergangenen Jahr wiedereingeführt haben – wird an allen anderen Gesamtschulen (ca. 420 Gesamtschulen) Englisch als erste Fremdsprache in der ersten Klasse als Wahlfach angeboten, das (fast)

alle Lernenden auch wählen und aus diesem Grunde eigentlich als Pflichtfach eingeführt werden könnte. Ab der zweiten Klasse ist Englisch dann ein Pflichtfach, das nicht in Frage gestellt und ab der zweiten Klasse dann als verpflichtende erste Fremdsprache bis zum Ende der Gesamtschule, also bis zur neunten Klasse, unterrichtet wird. In einem relativ kleinen Anteil von Schulen, die Deutsch als erste Fremdsprache anbieten, wird Englisch als Wahlfach ab der vierten und/oder siebten Klasse angeboten und von sehr vielen Lernenden auch gewählt.



DaF-Unterricht als erste Fremdsprache an einer slowenischen Gesamtschule

Fall ist, muss für Deutsch als Fremdsprache in der slowenischen Gesamtschule festgehalten werden (siehe Tabelle 1), dass eine große Erscheinungsvielfalt herrscht: (1) erste Fremdsprache (in etwas mehr als 30 Schulen in Slowenien), (2) zweite Fremdsprache (diese gab es vor einigen Jahren und soll wieder in die 7. Klasse eingeführt werden), (3) fakultativer Unterricht (nach dem Pflicht-

Primar- und Sekundarstufe I	Englisch - 1. FS (an fast allen Schulen)	Deutsch - 2. FS (an fast allen Schulen)	Deutsch¹ - 1. FS (an ca. 30 Gesamtschulen)	Englisch² - 2. FS (an ca. 30 Gesamtschulen)	Weitere FS
Gesamtschule 3. Triade	7. – 9. Klasse: Pflichtfach	7. – 9. Klasse: Wahlfach/ Pflichtwahlfach /Pflichtfach	7. – 9. Klasse: Pflichtfach	7. – 9. Klasse: Wahlfach/ Pflichtwahlfach/ Pflichtfach	
Gesamtschule 2. Triade	4. – 6. Klasse: Pflichtfach	4. – 6. Klasse: Pflichtwahlfach	4. – 6. Klasse: Pflichtfach	4. – 6. Klasse: Pflichtwahlfach	
Gesamtschule 1. Triade	2. – 3. Klasse: Pflichtfach 1. Fremdsprache 1. Klasse: Wahlfach 1. Fremdsprache	1. – 3. Klasse: fakultativer FS-Unterricht / Sprachkurs	2. – 3. Klasse: Pflichtfach 1. Fremdsprache 1. Klasse: Wahlfach 1. Fremdsprache	1. – 3. Klasse: fakultativer FS-Unterricht / Sprachkurs	

Tabelle 1: Fremdsprachen in der slowenischen Primar- und Sekundarstufe I

stundenplan, 1. + 2. Triade), (4) verpflichtendes Wahlfach (2. + 3. Triade), (5) nicht verpflichtendes Wahlfach (3. Triade), (6) Arbeitsgruppen (ohne Benotung, 1. + 2. Triade) oder (7) Sprachkurse (vor allem in der 1. Triade; von privaten Anbietern oder seitens der Schule, von den Eltern komplett bezahlt). Außer bei der ersten Fremdsprache ist der Stundenumfang stets auf 2 Wochenstunden begrenzt, die Lerndauer variiert zwischen einem Jahr und bis zu neun Jahren mit oder ohne Unterbrechungen. Diese Erscheinungsvielfalt und ein möglicher lückenhafter Besuch des DaF-Unterrichts führen zu einer extremen Kenntnis-heterogenität innerhalb der Lerngruppen. Zusätzlich fordert das Schulministerium noch, dass eine bestimmte Gruppengröße (mindestens 12 Lernende) nicht unterschritten wird, was an vielen kleineren Schulen zu Folge hat, dass sie jahrgangsübergreifende Gruppen bilden müssen, wobei es nicht auf zwei Klassenstufen begrenzt wird, sondern in Extremfällen – und die sind gar nicht so selten – sogar drei Klassenstufen verbindet. Dass in diesen Lerngruppen kein wirklich effektiver Fremdsprachenunterricht durchgeführt werden kann, ist wohl klar.

2.2. Fremdsprachen in der Sekundarstufe II

An den slowenischen Berufs-, Fachmittelschulen und Gymnasien ist Englisch als erste Fremdsprache fest im Fächerkanon installiert und wird fast ausschließlich als Fortsetzung des Englischunterrichts in der Gesamtschule betrachtet und entsprechend ausgeführt.

Während an Gymnasien mindestens eine weitere Fremdsprache angeboten wird, was meist Deutsch oder auch Spanisch, Französisch oder Italienisch ist, ist das Sprachenangebot an Fachmittelschulen und Berufsschulen, mit Ausnahme von Fachmittelschulen für Gastronomie, Hotelwesen oder Wirtschaft, meist auf die erste Fremdsprache Englisch beschränkt.

An Gymnasien wird Deutsch meist als zweite Fremdsprache für Anfänger mit einem Stundenumfang von zwei Wochenstunden, seltener für Fortgeschrittene, angeboten. Neben Deutsch werden nicht nur Spanisch, Französisch, Italienisch, sondern auch Latein oder Griechisch (an klassischen Gymnasien) angeboten. Welche zweite Fremdsprache am häufigsten ausgewählt wird, hängt von zahlreichen, oft in den Medien bzw. den im Fernsehen laufenden Seifenopern ab, d.h., wenn beliebte spanische

¹ Die grau unterlegten Angaben beziehen sich auf den Ausnahmefall, dass Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet wird. Das Gleiche gilt auch für die Tabellen 2 und 3.

² Siehe Fußnote 1.

Serien im Fernsehen laufen, dann ist der Anteil der Spanischlernenden größer als in Jahren, in denen es keine populäre spanische Serie gibt. Allerdings legt sich diese Euphorie meist recht schnell, spätestens dann, wenn die Lernenden bemerken, dass sie doch bestimmte Dinge ganz einfach lernen müssen und ihr Satzrepertoire aus dem Fernsehen nicht ausreicht, um das Fach erfolgreich zu absolvieren. Theoretisch sollten die Gymnasien Englisch und Deutsch sowohl als erste als auch zweite Fremdsprache anbieten, in der Realität wird das allerdings nicht an allen Gymnasien so angeboten, denn an den meisten wird Englisch nur als erste Fremdsprache und Deutsch nur als zweite Fremdsprache für Anfänger angeboten.



Fachunterricht in der Fremdsprache Deutsch im Fachmittelschulprogramm für Krankenpfleger in Maribor, Slowenien

An Fachmittelschulen sieht die Situation des Deutschen als zweite Fremdsprache weit weniger rosig aus: Englisch wird in allen vierjährigen Programmen als erste Fremdsprache angeboten, Deutsch als Fremdsprache dagegen nur in ein paar ausgewählten Programmen als zweite Fremdsprache, teilweise sogar mit nur einer Wochenstunde, was jeder wissenschaftlichen Grundlage entbehrt. An den vierjährigen Fachmittelschulen gibt es einige Ausnahmen, an denen es zwei Fremdsprachen gibt: So haben die Lernenden an Mittelschulen für Tourismus, Gastronomie und Wirtschaft jeweils eine zweite Fremdsprache, in den meisten Fällen ist das Deutsch. Im Bereich des Tourismus wird sogar eine dritte Fremdsprache (ein Jahr) gelernt, vorzugsweise Italienisch. Einige Mittelschulen bieten ihren Lernenden zusätzlich ein Wahlfach – zweite Fremdsprache – an, wie es beispielsweise an einigen Mittelschulen für Gesundheitswesen der Fall ist.

Noch schlechter sieht es an dreijährigen Berufsschulen bzw. bei Berufsschulprogrammen an

slowenischen Mittelschulen aus: Sie bieten eine Fremdsprache meist nur im Fachmodul an, das die Schulleitungen nach Bedarf und Verfügbarkeit mit Inhalten füllen können. Darunter fällt auch die berufsbezogene Fremdsprache (oft als Fachsprache bezeichnet), der insgesamt eine bis höchstens zwei Wochenstunden in einem Schuljahr zugeprochen werden. In 35 bzw. 70 Stunden kann aber keinesfalls von einem effektiven Fremdsprachenunterricht gesprochen werden. Die Fremdsprache im Fachmodul ist meistens Englisch, obwohl es in vielen dieser Berufe deutlich mehr Sinn machen würde, wenn Deutsch die erste Fremdsprache wäre. Außerdem ist die Fremdsprache meist dem guten Willen des Schuldirektors unterworfen, ob er es für sinnvoll hält, im Rahmen des Fachmoduls, das er mehr oder weniger nach eigenem Gutdünken zusammensetzen kann, eine Fremdsprache anzubieten. Und in diesem Fall handelt es sich meist um ein bis zwei Wochenstunden innerhalb eines Halbjahres oder eines ganzen Schuljahres.

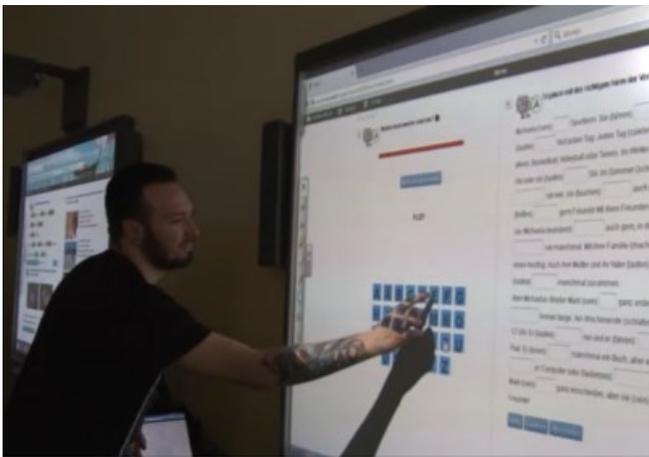
Sekundarstufe II	Englisch (1. FS)	Deutsch (2. FS)	Deutsch (1. FS)	Englisch (2. FS)	Weitere FS
Gymnasium	1. – 4. Jahrgang: 1. FS Fortgeschrittene	1. – 4. Jahrgang: 2. FS Fortgeschrittene / 2. FS Anfänger	1. – 4. Jahrgang: 1. FS Fortgeschrittene	1. – 4. Jahrgang: 2. FS Fortgeschrittene / 2. FS Anfänger	
Fachmittelschule	1. – 4. Jahrgang: Pflichtfach	Nur in speziellen Programmen	1. – 4. Jahrgang: Pflichtfach	Nur in speziellen Programmen	
Berufsschule	Im Rahmen des Fachmoduls	/	Im Rahmen des Fachmoduls	/	

Tabelle 2: Fremdsprachen in der slowenischen Sekundarstufe II

Tertiäre Bildungsstufe	Englisch (1. FS)	Deutsch (2. FS)	Deutsch (1. FS)	Englisch (2. FS)	Weitere FS
Universitäten	Nicht immer vorhanden	Vereinzelt vorhanden	Vereinzelt vorhanden	Vereinzelt vorhanden	
Hochschulen	Nicht immer vorhanden	Vereinzelt vorhanden	/	/	
Höhere Schulen	Nicht immer vorhanden	Vereinzelt vorhanden	/	/	

Tabelle 3: Fremdsprachen in der slowenischen Tertiärstufe

2.3. Fremdsprachen in der Tertiärstufe



IKT-gestützter Unterricht

Noch beschränkter sieht das Angebot an höheren Schulen, Hochschulen sowie in universitären Studienprogrammen aus. In den Programmen kommt es eher selten vor, dass es ein verpflichtendes Studienfach der berufsbezogenen Fremdsprache gibt, in diesen Fällen handelt es sich meist um Englisch. In immer mehr Studienprogrammen wird die berufsbezogene Fremdsprache höchstens als Wahlfach angeboten und im Rahmen von Sparmaßnahmen und einem relativ geringen Zulauf (die Anzahl der angebotenen fachspezifischen Wahlfächer ist groß) häufig nicht durchgeführt. Interessant ist auch die Bezeichnungsvielfalt des Fachs, das als Fachterminologie in (Englisch, Deutsch...), Fachsprache (Englisch/Deutsch...) oder Englisch/Deutsch als Fremdsprache usw. zu finden ist.

3. VERTIKALE VERKNÜPFUNG DES DAFLERNENS IM SLOWENISCHEN SCHULSYSTEM

Wie bereits in der vorangegangenen Beschreibung der Fremdsprachensituation deutlich wurde, gibt es sozusagen zwei Welten des Fremdsprachenlernens: Die „schöne“ Welt, in der es tatsächlich eine vertikale Verknüpfung des Lernens einer Fremdsprache gibt, ist die Welt der ersten Fremdsprache, bei der man eigentlich direkt von Englisch sprechen kann (die etwa 30 Gesamtschulen mit Deutsch als erster Fremdsprache können im Gesamtbild vernachlässigt werden, da sie nur 6 % aller slowenischer Gesamtschulen repräsentieren). Die „weit weniger schöne“ Welt ist in den meisten Fällen die Welt des Deutschen (oder Französischen, Spanischen ...) als Fremdsprache, wo niemals von einer vertikalen Lernprogression gesprochen werden kann. Das kann anhand eines (mehr oder weniger) erdachten Lernenden gezeigt werden:

Der Lernende Mitja ist heute diplomierter Krankenpfleger, der in Slowenien keinen Arbeitsplatz bekommt und gerne im benachbarten Österreich, das ganze 25 km von seinem Wohnort entfernt ist, in einem Altersheim arbeiten würde. Sein Problem ist aber, dass er zwar Englisch kann, aber für den gewünschten Arbeitsplatz auch ziemlich gut, also auf dem Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001), Deutsch sprechen sollte, was er aber trotz seiner Lernhistorie nicht wirklich kann. Aber warum ist das so, wenn er Deutsch ganze 11 Jahre lang gelernt hat?

Sein Sprachenportfolio weist folgende Lerngeschichte auf:

Englisch: Mitja hat im Kindergarten in einem Sprachkurs zwei Jahre Englisch gelernt. Dann hat er von der ersten bis zur neunten Klasse

Englisch als erste Fremdsprache gelernt, was er dann auch in der vierjährigen Fachmittelschule fortgesetzt hat. Auch an der Hochschule für Gesundheitswesen hat er zwei Jahre Englisch als Fachsprache gelernt. Insgesamt hat er 17 Jahre Englisch gelernt, davon kann bei 13 Jahren von einer Lernkontinuität gesprochen werden (9 Jahre in der Grundschule und 4 Jahre in der Mittelschule). Lediglich in der ersten Klasse hat er als „falscher Anfänger“ ein zweites Mal angefangen, Englisch zu lernen.

Deutsch: Da seine Eltern die Bedeutung der Fremdsprachenbeherrschung kennen, hat Mitja im Kindergarten auch schon ein Jahr Deutsch gelernt. In der Gesamtschule begann er in der ersten Klasse mit dem fakultativen Deutschunterricht (als Anfänger), den er bis einschließlich dritter Klasse besuchte. Dann in der vierten Klasse begann er im verpflichtenden Wahlfach Deutsch erneut von Anfang an, da er einige neue Mitschüler beim Deutschunterricht bekommen hatte. In der siebten Klasse wiederholte sich die Geschichte und er begann zum vierten Mal mit dem Deutschlernen. Das Gleiche geschah in der Mittelschule für Krankenpflege, wo er zwei Jahre das Wahlfach Deutsch als Fremdsprache belegte und das Lernen teilweise wieder von Anfang an begann (Allgemeinsprache von Anfang an, zusätzlich noch Fachterminologie). An der Hochschule konnte er keine zweite Fremdsprache lernen. Insgesamt lernte er 11 Jahre Deutsch als Fremdsprache, kam aber nie über das Niveau A1 hinaus, da er fünfmal mit dem Lernen begonnen hat und eine Lernkontinuität von höchstens drei aufeinanderfolgenden Jahren hatte. Dass Mitja nach dieser Lerntortur keine Lust mehr hat, Deutsch zu lernen, ist vollkommen verständlich.

Dieses Beispiel zeigt sehr illustrativ, dass bei der zweiten Fremdsprache von keiner Lernkontinuität gesprochen werden kann, aber genau das wäre notwendig, um einen Lernfortschritt zu erreichen.

4. AUSBLICK

Die Lernenden sind auf eine seitens der Lehrkraft vorgesehene und geplante Lernkontinuität

angewiesen, denn sie können im offiziellen Schulsystem nicht selbst bestimmen, was sie und auf welchem Niveau sie die zweite Fremdsprache lernen werden. Sie sind das Glied in der Kette, das das geringste Mitspracherecht hat.

Etwas mehr zu sagen haben die Lehrkräfte, die den Fremdsprachenunterricht planen und durchführen. Sie könnten die Kontinuität gewährleisten, wenn es nicht bedeutende Einflussfaktoren gäbe, die dies verhindern: Sie müssen aufgrund der vorgeschriebenen Mindestzahl der Lernenden sehr heterogene Lerngruppen bilden und Anfänger sowie Fortgeschrittene gemeinsam unterrichten. Die geringen Klassengrößen und die geringe Anzahl der Parallelklassen an den meisten Gesamtschulen sind ein weiteres Problem, das die Bildung von homogeneren Lerngruppen verhindert. Die Zusammenfügung von drei verschiedenen Klassenstufen in eine Lerngruppe im Deutschunterricht ist eine Zumutung sowohl für die Lehrkräfte als auch die Lernenden; eine Zumutung, die dem Schulministerium zwar Geld spart, aber zu keinem wirklichen Lernerfolg und vor allem zu keiner Lernkontinuität bei den Deutschlernenden führt. Hier müssen die Schulleitungen und die Elternbeiräte ihre Stimme erheben und den richtigen Weg weisen.

Das slowenische Schulministerium ist der Schlüssel zur Lösung dieses verdrängten Problems der fehlenden bzw. zu häufig unterbrochenen Lernkontinuität. Nur wenn das Schulministerium eine wirkliche Kontinuität in das Lernen der zweiten Fremdsprache bringt und diese nicht nur tote Worte auf einem Papier bleiben, kann es in diesem Bereich eine Verbesserung geben, die sowohl den DaF-Lehrkräften wie auch (vor allem) den DaF-Lernenden zugutekommt.

Da es nicht nur beim Jammern bleiben soll, sollen auch einige notwendige Veränderungsvorschläge gemacht werden: Die fehlende Lernkontinuität im Unterricht der zweiten Fremdsprache kann zu einem großen Teil behoben werden, wenn das Schulministerium die verschiedenen Erscheinungsformen der zweiten Fremdsprache abschafft, indem sie an allen Gesamtschulen die zweite Fremdsprache als verpflichtende zweite Fremd-

sprache ab der vierten Klasse einführt und eine leistungsdifferenzierte Durchführung in kleineren Lerngruppen ermöglicht. Es dürfte für das Schulministerium zwar einen leichten finanziellen Mehraufwand bedeuten, hätte aber eine sehr positive Wirkung auf die Lernkontinuität bei der zweiten Fremdsprache, die in der vorliegenden Form eher als Alibi gegenüber den EU-Forderungen nach „M + 2 Sprachen“ für alle EU-Bürger/innen (Muttersprache + zwei Fremdsprachen, eine davon nach Möglichkeiten eine Nachbarsprache) angesehen werden muss.

Zusätzlich muss diese Kontinuität auch in die

Sekundarstufe II hochgezogen werden, was ebenfalls Aufgabe des Schulministeriums ist. Auch hier müssen die Vorgaben des Schulministeriums so sein, dass ein kontinuierliches DaF-Lernen ermöglicht würde, was konkret bedeutet, dass vor allem kleine Lerngruppen (mit weniger als 12 Lernern) erlaubt und finanziert sowie eine ganzheitliche und schulformübergreifende Einführung oder Ausweitung der zweiten Fremdsprache durchgesetzt werden müssten.



LITERATUR

1. Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin et al.: Langenscheidt
2. Kacjan Brigita, Saša Jazbec (2012): Phraseme und Sprichwörter in offiziellen Dokumenten des slowenischen Bildungssystems. Vestnik za tuje jezike, Jahrgang 4, Nr. 1/2, 83–101.

Außerdem:

3. Lehrpläne und Wissenskataloge für Deutsch als Fremdsprache und Englisch als Fremdsprache

SCHON MAL REINGESCHAUT?



Bestellungen über die
Hueber Auftragsbearbeitung
Tel.: +49 (=)89 9602 9602
Fax: +49 (=) 9602-328
E-Mail: orders@hueber.de
kundenservice@hueber.de



Landeskunde Deutschland 2017 B2-C2 Fakten, Entwicklungen und auch Probleme

Eine aktuelle Landeskunde mit vielen Fotos, Statistiken und Landkarten, die zuverlässig und kompetent über Deutschland informiert. Sie bleibt nah an der Realität mit den „Aktuellen Wörtern“ auf www.deutsch-verlag.com

ISBN 978-3-19-001741-6

Weitere Infos und Musterseiten
auf www.deutsch-verlag.com

Landeskunde aktiv ab A2 Praxisnah – viele Fotos – gute Übungen

Diese praktische Landeskunde hilft allen, die sich im täglichen Leben in Deutschland orientieren müssen. Mit interessanten Interviews und überraschend neuen Hörtexten auf der Audio-CD und der eigenen Homepage www.landeskundeaktiv.com

ISBN 978-3-19-181741-1

Mit Lehrerhandbuch und Audio-CD

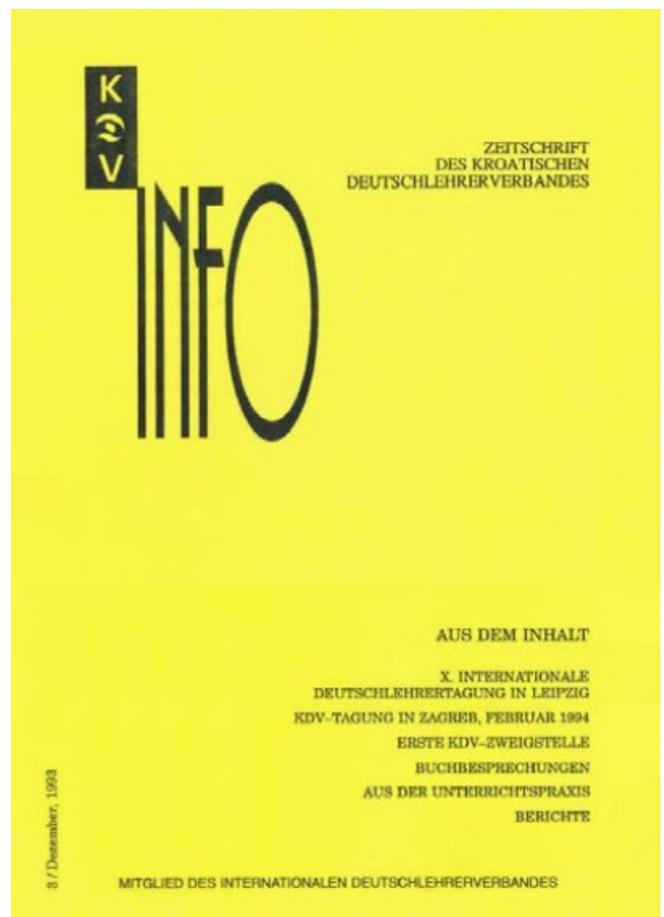
Der Kroatische Deutschlehrerverband (KDV) vor und nach 25 Jahren

IRENA HORVATIC BILIC | Kroatien

Als im Sommer 1992, am 20. Juni, in Zagreb der Kroatische Deutschlehrerverband gegründet wurde, rief der Name Kroatien noch kaum die erfreuliche Assoziation eines beliebten Urlaubslandes hervor, denn Kriegsbilder gehörten zu diesem Zeitpunkt nicht nur zum Alltag der kroatischen Bürger/innen, sondern auch zur Realität der Europäer/innen. Mit spürbaren Folgen des Krieges waren insbesondere die deutschsprachigen Länder durch hunderttausende Flüchtlinge aus Kroatien konfrontiert. Während der Fachverband, besonders dank seiner ersten Präsidentin, Frau Ljerka Tomljenović-Biškućić, mit Enthusiasmus sein Ziel als Pflege der deutschen Sprache und des Deutschunterrichts definierte, wurde in einem der deutschsprachigen Länder, in Österreich, die große Hilfsaktion *Nachbar in Not* gestartet. Fünf Monate zuvor spielte im Januar 1992 ein anderes deutschsprachiges Land, Deutschland, die entscheidende Rolle in der internationalen Anerkennung der kroatischen Selbstständigkeit. Diese parallelen Realitäten zeigen, dass ehrenamtliches Engagement für ein Fachgebiet, in unserem Fall für Deutsch als Fremdsprache, für seine wissenschaftlichen Grundlagen und unterrichtspraktischen Aspekte auch in extremen Umständen denkbar und umsetzbar ist.

In der ersten Satzung des Verbandes wurden unter anderem folgende Aufgaben verankert: Förderung der fachlichen Fortbildung, Informationsaustausch über neue Entwicklungen im Bereich des Deutschunterrichts und der Germanistik allgemein, Veranstaltung von fachlichen und wissenschaftlichen Tagungen und Seminaren, Zusammenarbeit mit anderen Deutschlehrer-

verbänden. Noch im Gründungsjahr wurde die erste Nummer der Zeitschrift des Verbandes veröffentlicht – die Zeitschrift KDVinfo. Die Redaktion lud ein, Beiträge zu methodisch-didaktischen Fragen sowie Besprechungen von Fachbüchern und DaF-Veranstaltungen einzusenden. Bis heute sind 36 Ausgaben erschienen, die die Arbeit des Verbandes ausführlich über die Jahrzehnte dokumentieren. Zugänglich sind sie auch im Online-Format auf www.kdv.hr.



KDVinfo - 1993 - KDV wird Mitglied im IDV

Gleich zu Beginn der Verbandsarbeit wurden mehrere Arbeitsgemeinschaften vorgeschlagen, die entweder unterschiedliche thematische Schwerpunkte, wie z.B. Beurteilung des didaktischen Materials, kontrastive Grammatik und landeskundliche Elemente im DaF-Unterricht, oder aber verschiedene Zielgruppen von Deutschlernenden im Fokus ihrer Arbeit hatten. Daraus entwickelten sich bald danach die Sektionen des Verbandes, die sich mit unterschiedlichen Lernzielen und Schülerprofilen und ihren spezifischen Bedürfnissen beschäftigten. Eine der Sektionen war die Sektion der Primarstufe, die Anfang der 90er Jahre eine wichtige Rolle spielte, denn zu dieser Zeit war Kroatien eines der wenigen Länder, in denen frühes Fremdsprachenlernen ab der ersten Klasse eingeführt wurde. Im Laufe der Jahre entwickelten sich weitere KDV-Sektionen. Die Kindergartensektion mit ihrer langjährigen Leiterin Frau Neda Roglić leistete entscheidende Unterstützung in der Entwicklung von Ganztagsprogrammen, durch die frühes situatives Deutschlernen in den Kindergartenalltag integriert wurde. Die Grundschulsektion umfasste sowohl die Primarstufe als auch die Sekundarstufe I und bot zahlreiche Fortbildungsmöglichkeiten für Deutschlehrer/innen an Grundschulen an. Die mittelschulische Sektion ist nach wie vor die Plattform zum Erfahrungsaustausch von Lehrkräften in Gymnasien (Klassen 9 – 12) und berufsbildenden Mittelschulen. Die Hochschulsektion beschäftigt sich primär mit den Spezifika der Fachsprache Deutsch an unterschiedlichen nichtphilologischen Fakultäten und Fachhochschulen sowie mit allgemeinen germanistischen Fragen.

Fast genau ein Jahr nach der Gründung fand am 2. Juni 1993 die KDV-Jahresversammlung statt, an der als Ehrengast der Generalsekretär des Internationalen Deutschlehrerverbandes, Dr. Claus Ohrt, teilnahm. Noch im August desselben Jahres während der X. Internationalen Deutschlehrertagung in Leipzig wurde der Kroatische Deutschlehrerverband mit 68 Stimmen zum Mitglied des Internationalen Deutschlehrerverbandes. Dieses wichtige Ereignis für den jungen kroatischen Fachverband fand 25 Jahre nach der Gründung des IDV statt, der ja in

Zagreb/Kroatien ins Leben gerufen worden war. Seit diesem Zeitpunkt werden Kontakte mit dem Dachverband kontinuierlich gepflegt und weiterentwickelt, indem Vertreter/innen des KDV regelmäßig an IDV-Vertreterversammlungen und IDT-Veranstaltungen teilnehmen.

Der KDV hat die Position eines Fachverbandes, der flächendeckend in ganz Kroatien Deutschlehrer/innen unterstützen möchte, gestärkt unter anderem durch die Gründung und Arbeit seiner Zweigstellen. Zwischen 1993 und 1995 wurden die Zweigstellen Rijeka, Varaždin und Zadar gegründet und danach kamen noch Split und Osijek dazu. Da sich die Tradition der deutschen Sprache und die Lage des Deutschunterrichts in unterschiedlichen kroatischen Regionen wesentlich unterscheiden, kann jede Zweigstelle auf spezifische Erwartungen und Herausforderungen ihrer Region eingehen. In Absprache mit dem Vorstand des Verbandes werden in den Zweigstellen Workshops und andere DaF-Veranstaltungen angeboten. So finden beispielsweise in der Varaždiner Region zwei Musikwettbewerbe statt – „Max sucht den Superstar“, zum einen für Grundschüler und zum anderen für junge Talente aus Gymnasien und berufsbildenden Schulen. Immer mehr Schulen aus anderen kroatischen Regionen nehmen an diesen motivationssteigernden DaF-Veranstaltungen, die Deutsch und Musik verbinden, teil.



Jahresversammlung 2016 - Crikvenica

In seiner regelmäßigen Arbeit und insbesondere bei der Vorbereitung von Jahrestagungen kooperiert der KDV mit seinen Partnern. Das sind kroatische Institutionen – die Agentur für Bildung und Erziehung und das Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Sport. Die Agentur nimmt einige Workshops und alle Tagungen des Verbandes in ihren Katalog von Fortbildungsveranstaltungen auf und mit ihren Fachberater/inne/n für Deutsch kann der KDV-Vorstand auch andere, für den DaF-Unterricht entscheidende Fragen besprechen. Die Kommunikation mit dem Ministerium spielt sich in Form von Stellungnahmen des Verbandes zu curricularen und allgemeinen sprachpolitischen Themen im Rahmen öffentlicher Diskussionen ab. Der KDV hat aber auch schon vorausschauend im Namen seiner Mitglieder Schreiben an das Bildungsministerium gerichtet, um unter anderem auf folgende Probleme hinzuweisen: abnehmende Zahl der Schüler, die Deutsch als ihre erste Fremdsprache wählen, keine einheitlichen Standards, wenn es um die Sprachenfolge und die Wahl der ersten Fremdsprache geht, problematische Position des Deutschen als Wahlfach ab der vierten Klasse Grundschule, keine verpflichtende Regelung zum Weiterlernen einer Fremdsprache beim Übergang von der Grundschule auf die Mittelschule. Einer unserer Partner aus deutschsprachigen Ländern ist das Goethe-Institut Kroatien, mit dem traditionell Jahrestagungen geplant werden, indem das Goethe-Institut einen Plenarreferenten und Gestalter des Kulturprogramms zu KDV-Tagungen einlädt. Ab und zu werden auch andere Fortbildungsveranstaltungen oder Schülerwettbewerbe in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut organisiert. Obwohl der Fokus der Arbeit des Österreichischen Kulturforums auf Kulturveranstaltungen liegt, schätzt dessen Leitung die Wichtigkeit der Sprache und sichert in der Regel finanzielle Förderung für die Teilnahme einer DaF-Expertin bzw. eines DaF-Experten von österreichischen Universitäten an KDV-Tagungen. Gelegentlich arbeitet der KDV auch mit anderen europäischen Kulturinstituten zusammen. Das war beispielsweise der Fall bei der Verabschiedung der *Zagreber Resolution zur Mehrsprachigkeit*, die 2001 als eine internationale Initiative des KDV, der Abteilung für Deutsch-

lehrerbildung an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb, des Instituts für Globalisierung und interkulturelles Lernen und des Goethe-Instituts Zagreb ausgearbeitet und vom französischen und italienischen Kulturinstitut sowie vom französischen, spanischen und italienischen Lehrerverband unterstützt wurde. Das Ziel der Resolution war es, die Position des Deutschen als Fremdsprache im Kontext des europäischen Begriffs der echten Mehrsprachigkeit – Muttersprache plus zwei Fremdsprachen – zu stärken, indem auf die Wichtigkeit der Sprachenfolge und möglichst vieler wählbarer Eingangssprachen beim Fremdsprachenlernen im Primarbereich hingewiesen wurde.

Regionale Deutschlehrertagungen stellen weitere Beispiele guter Praxis dar. Der KDV organisierte mit dem slowenischen Deutschlehrerverband 2008 die gemeinsame Jahrestagung zum Thema *Neue Curricula und Unterrichtspraxis*, wobei die Diskussion über slowenische und kroatische Curricula und die Position des Faches Fremdsprache Deutsch in einen europäischen Rahmen eingebettet wurde, denn über europäische Erfahrungen in der Curriculum-Gestaltung berichteten namhafte Experten wie Hans-Jürgen Krumm und Beate Widlok. Im Jahre 2016 fand in Sremski Karlovci/Serbien eine weitere erfolgreiche Regionaltagung statt, an der sich serbische, bosnischherzegowinische und kroatische Teilnehmer/innen beteiligten und sich ausgehend vom Rahmenthema *Deutsch – Brückensprache in der Region, nach Europa und in die Welt* über Unterschiede, aber auch gemeinsame Herausforderungen im DaF-Kontext austauschten. Der Regionaltagung ging ein Delegiertenseminar mit Unterstützung des IDV voraus, in dessen Rahmen Deutsch als Brückensprache aus vielen unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wurde, denn neben Serbien als Gastland, Bosnien und Herzegowina und Kroatien beteiligten sich noch vier weitere Länder aus der Region am Seminar.

Gute Erfahrungen hat der KDV bis jetzt auch mit Schülerwettbewerben gemacht. *Ich und mein Deutsch in Kroatien und Europa unterwegs* war



Regionaltagung Sremski Karlovci

das Thema des Wettbewerbs, der zum 20. Jubiläum 2012 organisiert wurde. Viele interessante Einsendungen in Form von Plakaten, Videoaufnahmen und geschriebenen Berichten zeugten vom großen Interesse der Schüler/innen. Durch die Präsentation des Wettbewerbs und seiner Ergebnisse, auch in den Medien, gewann Deutsch als Fremdsprache an Aufmerksamkeit. DaF-Oskar 2014 war eine andere erfolgreiche Initiative mit dem Ziel, Werbung für Deutsch zu betreiben. Nominiert wurden Lehrer/innen, Institutionen und Verwaltungseinheiten, die besonderes Engagement und einmalige Unterstützung für Deutsch als Fremdsprache aufweisen konnten. Das war einerseits die Möglichkeit, die Arbeit der DaF-Lehrkräfte, die sich überdurchschnittlich für Deutsch in ihren Schulen engagieren, zu würdigen, und andererseits sich bei den Institutionen zu bedanken, die besondere Unterstützung für DaF-Unterricht und DaF-Projekte leisten.

Der KDV ist seit fünf Jahren Schirmherr eines beispielhaften Kooperationsmodells mit internationaler Dimension, aber angesiedelt auf der lokalen

Ebene in der Stadt Zaprešić. Das Netzwerk *Modell Zaprešić: Perspektive Deutsch vom Kindergarten bis zum Beruf* fördert mehrfache Vernetzung: zwischen verschiedenen Bildungsniveaus, zwischen Wirtschaftspartnern und Bildungsinstitutionen und zwischen kroatischen und internationalen Projektpartnern. Durch ein Handballturnier unter dem Motto „Durch Sport Deutsch“ gelang auch internationale Vernetzung zwischen an dem Turnier teilnehmenden Partnerschulen aus Deutschland, Österreich, Slowenien, Ungarn und der Ukraine. Ein Teil des Projekts besteht auch aus einem Schüleraustausch zwischen ungarischen und kroatischen Schulen, an dem sich sowohl Grundschulen als auch Mittelschulen beteiligen. Der Initiator und Koordinator des Modells ist Dr. Gerald Hühner und die größte logistische Unterstützung wird von DaF-Lehrenden in der Mittelschule Ban Josip Jelačić gesichert. Die Ergebnisse der fünfjährigen Projektarbeit werden 2017 in einer Publikation dokumentiert, bei der der KDV als Herausgeber fungieren wird. Ein besonderes Segment des Modells ist die Förderung des

frühen Deutschlernens ab der 1. Klasse an den Schulen auf dem Gebiet der Stadt Zaprešić, die der KDV durch ein reiches Angebot methodisch-didaktischer Workshops für Deutschler/innen im Primarbereich sicherstellt. Der KDV hofft, dass diese Praxisbeispiele anderen Verbänden als Anregung für ihre Projekte dienen können und steht gern für weitere Informationen zur Verfügung.

Nach der rückschauenden Betrachtung der vergangenen 25 Jahre in der kontinuierlichen Arbeit des Kroatischen Deutschlehrerverbandes kann mit Freude festgestellt werden, dass sich die heutigen gesellschaftlichen Bedingungen im Vergleich zum Moment der Gründung des Verbandes wesentlich verändert haben. Kroatien ist den dornigen Weg von einem Kriegsland zum EU-Mitgliedstaat gegangen. Die deutsche Sprache hat traditionell, aber auch gegenwärtig eine wichtige wirtschaftliche und kulturelle Rolle, sichert Mobilität im Bildungs- und Berufsbereich, festigt

bestehende und eröffnet neue Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten. Trotz der globalen Präsenz der englischen Sprache als lingua franca wird in den letzten Jahren in Kroatien immer intensiver die Überzeugung geäußert, dass Englisch ein Muss und Deutsch ein großes Plus sei. Dieses Motto wird die Vorbereitung der 25. KDV-Jubiläumstagung im Oktober 2017 prägen. Innerhalb des Rahmenthemas *Deutsch als Fremdsprache in Kroatien – Bilanz der letzten 25 Jahre und Zukunftsperspektiven* werden zentrale Fragen des DaF-Unterrichts wie Motivation, Klassenklima, Lern- und Lehrziele diskutiert. Das 25. Jubiläum wird als Anlass für die noch intensivere Medienpräsenz des KDV, die institutionelle Zusammenarbeit sowie eindeutige Präsentation von Vorteilen der Deutschkenntnisse für unterschiedliche Zielgruppen – Schulleiter/innen, Eltern, angehende und erfahrene DaF-Lehrkräfte und Schüler/innen – genutzt. 🇩🇪



DSD-Cup Zaprešić - Eröffnung



DEUTSCHLAND ERLEBEN

goethe.de/Jugendkurse

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

Der bosnisch-herzegowinische Deutschlehrerverband (BHDLV) als Knotenpunkt der DaF-Aus- und Weiterbildung

MAGDALENA RAMLJAK, DARIJA GLIBIĆ | Bosnien-Herzegowina

Bosnien und Herzegowina ist ein Land mit ungefähr 3,8 Millionen Einwohnern und drei Amtssprachen - Bosnisch, Serbisch und Kroatisch. Unterschiede zwischen den drei Sprachen beschränken sich auf einen kleinen Teil des Wortschatzes und betreffen gewisse Lautungen. In einem de facto vielsprachigen Land wie Bosnien und Herzegowina ist das Bildungssystem an sich sehr kompliziert, und wenn noch Fremdsprachen hinzukommen, bekommt man eine sehr komplexe Situation. Deutsch als Fremdsprache im Bildungssystem von Bosnien und Herzegowina hat eine relativ gute Position. Unter den Fremdsprachen nimmt Deutsch nach Englisch immer noch den zweiten Platz ein.

Die immer bessere Lage des Deutschen in Bosnien und Herzegowina hat man vor allem dem BHDLV – Bosnisch-herzegowinischen Deutschlehrerverband¹ zu verdanken. Der BHDLV existiert seit 2001 und über seine Tätigkeiten und Erfolge kann man nicht nur im Land, sondern auch weltweit hören. Deutschlehrer/innen aus BuH werden bei fast allen regionalen und internationalen Ereignissen ausgezeichnet und gewürdigt. Durch die Beiträge in relevanten Fachzeitschriften für Germanist/inn/en und DaF-Lehrer/innen, durch die Teilnahme an den Internationalen Deutschlehrerertagungen und an den DACHL-Seminaren, durch die Teilnahme

der BH-Deutschlehrer/innen an zahlreichen Tagungen und Konferenzen weltweit, wird Bosnien und Herzegowina als ein im DaF-Bereich erfolgreiches und beachtenwertes Land betrachtet.

Die Vision des BHDLV ist vielfältig. Neben dem Hauptziel – Förderung des Deutschen von der Kindergartenerziehung über das Grund- und Mittelschulsystem, bis hin zu der universitären Bildung – wird im BHDLV dafür gesorgt, dass alle Deutschlehrer/innen und Germanistikstudent/inn/en landesweit immer auf dem Laufenden bleiben, wenn es um persönliche und berufliche Weiterbildung geht. Das Primärziel aller unserer Veranstaltungen ist, die Deutschlehrer/innen auf allen Ebenen der Ausbildung miteinzubeziehen.

Hoch geschätzt werden alle Initiativen des BHDLV, der keine politischen Grenzen kennt. Durch die Aktivitäten des BHDLV werden alle Institute für Germanistik in BuH vereint. Wie erfolgreich der BHDLV in dieser Hinsicht ist, zeigen die jährlichen Tagungen am deutlichsten, die schon jetzt traditionell an den Germanistikabteilungen stattfinden. Unsere Bemühungen, den BHDLV auch dem Hochschulbereich anzunähern, spiegeln sich durch das beachtliche fachliche Engagement der Germanistiklehrstühle an den Jahrestagungen wider, die vom BHDLV organisiert

¹ www.bhdlv.de

werden. Jedes Jahr übernimmt ein anderes Germanistik-Institut die Schirmherrschaft der Tagung. Diese Schirmherrschaft bedeutet, dass Universitätsprofessor/inn/en des jeweiligen Lehrstuhls für Germanistik mit ihren Kolleg/inn/en und vor allem ihren Studierenden an der Organisation und Durchführung der BH-Deutschlehrertagungen teilnehmen. Dieses Engagement bringt schon seit sieben Jahren bedeutende Resultate, zum Beispiel, dass die Zahl sowohl der BHDLV-Mitglieder allgemein, als auch die Zahl der am BHDLV beteiligten Germanistikstudierenden von Jahr zu Jahr steigt.

Im Rahmen der II. bosnisch-herzegowinischen Deutschlehrertagung und der I. Regionaltagung wurde im Jahr 2011 in Mostar das Delegierten-seminar für Verbandsvertreter/innen der Länder Albanien, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Mazedonien, Rumänien und Serbien

vom IDV und dem BHDLV veranstaltet. Bei diesem Seminar wurde unter anderem festgestellt, dass die methodisch-didaktische Ausbildung der zukünftigen Lehrer/innen vernachlässigt wird. Seitdem hat der BHDLV als Primärziel und Hauptaufgabe, diese Situation zu verbessern und den DaF-Kreis: lernen / lehren / aus- und weiter-bilden nicht zu unterbrechen.

Bezüglich des Hochschulbereiches sollte man Folgendes erwähnen: Früher gab es in Bosnien und Herzegowina nur eine germanistische Abteilung, und zwar jene an der im Jahre 1950 gegründeten Universität Sarajevo, an der künftige Deutschlehrer/innen für den Bedarf der ganzen Republik ausgebildet wurden. Nach dem Zerfall Jugoslawiens (1992) und der Gründung des selbstständigen bosnisch-herzegowinischen Staates wurden neben der Republika Srpska in Bosnien-Herzegowina Kantone gegründet, die völlig unabhängig über



Internationale Deutschprüfungen für Kinder und Erwachsene

In über 50 Ländern – darunter **Albanien, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Griechenland, Kosovo, Kroatien, Mazedonien, Montenegro, Rumänien und Serbien** – gibt es die Möglichkeit, ÖSD-Prüfungen abzulegen und ein ÖSD-Zertifikat zu erhalten.

... weltweit anerkannt!

Niveaustufen & Prüfungen des ÖSD

A1 ZA1	A1 KID A1	A2 ZA2	A2 KID A2	B1 ZDÖ B1	B1 ZB1	B2 ZB2	C1 ZC1	C2 ZC2
------------------	---------------------	------------------	---------------------	---------------------	------------------	------------------	------------------	------------------

das Schulsystem entscheiden. Die Zahl der Germanistikstudierenden war damals sehr gering. Dank der allgemeinen Entwicklung ist die Zahl der Germanistikstudierenden rasant gestiegen. Zurzeit gibt es sieben Abteilungen für Germanistik in Bosnien und Herzegowina und zwar in Sarajevo, Banja Luka, Tuzla, Bihać, Zenica, sowie zwei in Mostar, jeweils in Ost- und in Westmostar. Die Zahl der Absolventen des Nachdiplomstudiums und auch die Zahl der promovierten Sprachwissenschaftler/innen im Bereich der germanistischen Linguistik an den bosnisch-herzegowinischen Universitäten ist um einige Zugänge gestiegen. Neben dem Studienfach Germanistik wird an verschiedenen Universitäten und Hochschulen Hochschuldeutsch für Nichtgermanist/inn/en als studienbegleitender Deutschunterricht angeboten. Der BHDLV nimmt eine besonders bedeutende Stellung in der Förderung germanistischer Forschungen und im wissenschaftlichen Gedankenaustausch ein.

Das Hauptziel der BHDLV-Politik ist es, jeden DaF-Lehrenden zu erreichen und allen erforderliche und nützliche Informationen über Deutsch allgemein und mit Deutsch verbundene Informationen näherzubringen. Stolz können wir heute nach 16 Jahren unseres Bestehens darüber berichten, dass der Jahresplan unseres Verbandes von Jahr zu Jahr immer länger wird.

Bei allen unseren Tätigkeiten, Veranstaltungen und Aktivitäten werden alle Unterschiede in der Muttersprache, in der Religion und Politik vergessen. Alle Teilnehmer/innen, die aus angesehenen Gästen und Experten aus dem deutschsprachigen Raum und aus den Nachbarländern bestehen, Kolleginnen und Kollegen aus ganz Bosnien und Herzegowina, und vor allem Lehrer/innen von sieben Germanistikabteilungen versammeln sich aus dem einen gemeinsamen Grund – wegen der deutschen Sprache. Es werden viele Kontakte geknüpft, viele Erfahrungen und Meinungen ausgetauscht.

Was die Aufgabe des Vereins ist, hat am besten Frau Dubravka Vukadin, Präsidentin des BHDLV, in einem Interview gesagt: „Wir wollten einfach die Macht der deutschen Sprache beweisen, eigentlich zeigen, was wir in unserer Region, in Südosteuropa dank der Deutschkenntnisse erwerben und erzielen können. Der Gedankenaustausch mit anderen Kulturen, die gegenseitige Beeinflussung und die Zusammenarbeit waren nie so notwendig und wichtig wie heute. Hierbei kommt der sprachlichen Vermittlung im besten Sinne des Wortes und der Arbeit der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer eine ganz besondere Bedeutung zu“.

Bei allen unseren Veranstaltungen achten wir immer darauf, dass alle Deutschlehrer/innen aus dem In- und Ausland etwas für sich finden, sowohl unter den Plenarvorträgen als auch in den Workshops und bei den Vorlesungen. Darüber und über andere wichtige Informationen wird regelmäßig in unserem Infoblatt berichtet. Das Infoblatt bietet einen Überblick sowohl über die schon vergangenen als auch über die geplanten Aktivitäten des BHDLV sowie über deutschsprachige Institutionen, Verbände, Verlage und andere Organisationen. Mindestens zweimal im Jahr erscheint das Infoblatt, das zahlreichen Germanist/inn/en aus Bosnien und Herzegowina eine zusätzliche Publikationsmöglichkeit bietet.

Das Infoblatt ist online verfügbar. Früher konnte man oft hören, dass die DaF-Lehrer/innen in BuH passiv seien. Diese Kritik haben wir als eine Herausforderung aufgefasst und die Organisation vieler Aktivitäten auf uns genommen. Heute kann man von vielen DaF-Lehrenden aus BuH sagen, dass sie ihr professionelles Engagement über die Grenzen des eigenen Landes hinaus demonstriert haben. Als positive Momente seien auch regionale oder überregionale Sprachwettbewerbe für Schüler/innen genannt, die zusammen mit dem Goethe-Institut in BuH in regelmäßigen Abständen stattfinden.

Da das politische System in Bosnien und Herzegowina gerne als „das komplizierteste der Welt“ bezeichnet wird, ist die Situation für die Deutschlehrenden und Deutschstudierenden doch nicht so einfach. Dem gesamten Land steht eine Zentralregierung vor, die von drei Personen präsidiert wird: einem bosniakischen, einem kroatischen und einem serbischen Vertreter. Wie das ganze Land, so werden auch die Universitäten in bosnia-

kische, serbische und kroatische unterteilt. Alle politischen Parteien sind Deutsch gegenüber eher positiv eingestellt. Trotzdem ist es sehr schwer, einen gemeinsamen Standpunkt zu finden.

Was die Politik nicht schafft, hat der Wille, Deutsch zu lernen, geschafft: ein Land zu vereinigen, und dafür steht der BHDLV als das Synonym für Deutsch in Bosnien und Herzegowina. 

LITERATUR

1. DJORDJEVIĆ, Miloje, *Der Status des Deutschen in Bosnien-Herzegowina*, in: Germanistik und Deutschunterricht in 9 Ländern, Berichte aus dem Internationalen Wissenschaftlichen Rat des IDS, Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache, online verfügbar unter: <http://www.ids-mannheim.de/org/gremien/wr2010.pdf>
2. <http://www.bhdlv.de/>
3. IDV-Magazin: <http://www.idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin85.pdf>
4. http://www.bhdlv.de/wp-content/uploads/2011/09/BHDLV.Bericht.Regionaltagung.Neu_Oktober-2011.pdf

Die Entstehung des montenegrinischen Deutschlehrerverbandes

TATJANA KRSTAJIC, TATJANA STANISIC | Montenegro

Der montenegrinische Deutschlehrerverband (DLV Montenegro) wurde am 20.10.2016 gegründet, um die Deutschlehrer/innen in Montenegro besser miteinander zu vernetzen.

Das Bedürfnis nach dem Gedankenaustausch über alles Neue, das es in der Praxis zu klären und zu gestalten gibt, und der Wunsch, dem Inhalt und der Bedeutung unseres Berufes nach außen hin Geltung und Anerkennung zu verschaffen, führten trotz vieler Hindernisse zur Gründung des Vereins.

Bis dahin stieg das Interesse an der deutschen Sprache, sowohl bei den künftigen Deutschlernern als auch bei den Deutschstudierenden. Die steigende Nachfrage nach Deutsch musste durch ausgebildete Lehrkräfte befriedigt werden. Zurzeit gibt es 62 Lehrer/innen und 5.732 Schüler/innen. Das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) bieten mittlerweile über 50 staatliche Schulen an, die sich fast auf das ganze Land verteilen.

Jahrelang hatten wir auf diesen Moment gewartet. Durch die großzügige Unterstützung des Goethe-Instituts nutzten wir die Seminare, deren Veranstalter das Goethe-Institut Belgrad war, um uns zu treffen, weiterzubilden und auszutauschen. In diesem Sinne gab es mehrere Seminare unter Obhut des Goethe-Instituts Belgrad, unter anderem "Ein Koffer Deutsches – Stationenlernen in der Grundschule", Tivat, 08.-09. April 2005; "Fußball im Deutschunterricht", Podgorica, 28. April 2006;

"Unterrichtsplanung nach den Kannbeschreibungen des Europäischen Referenzrahmens", Tivat, 10.-11. Oktober 2008; "Musik im Deutschunterricht", Tivat, 14.-15. Oktober 2011; "Theater im Unterricht", Tivat, 24.-26. Oktober 2014.

Vor diesem Hintergrund und insbesondere auch aufgrund der immer weiter steigenden Anzahl von Deutschlehrer/innen war das Jahr 2016 der optimale Moment, um einen Verband zu gründen, der unsere Arbeit unterstützt, uns zusammenbringt und unsere Interessen vertritt. Die Zeit war reif, die Idee einer solchen Organisation ins Leben zu rufen, um die Bedingungen der Deutschlehrer/innen in Montenegro zu verbessern.

Die Sitzung fand unter großer Teilnahme am 15.10.2016 in Tivat statt.

Es ist uns große Ehre damit erwiesen worden, dass auch Rosemarie Bjelic und ihre Nachfolgerin Danica Vucinic, Koordinatorin für Bildungs-kooperation Deutsch, stellvertretend für das Goethe-Institut Belgrad, und der *Kulturattaché der deutschen Botschaft Podgorica*, Frau Ursula Rommerskirchen, anwesend waren.

Von den Versammelten wurde der Vorstand gewählt und der Entwurf der Satzung vorgestellt und diskutiert. Als Name für unsere Organisation wurde "Deutschlehrerverband Montenegro" einstimmig gewählt. Nur das Design des Logos führte vorerst zu einigen Unstimmigkeiten, aber nach

mehreren Versuchen und Vorschlägen einigten wir uns auch in diesem Punkt.



Schon bei der ersten Sitzung des neuen Verbandes wurde mit der Arbeit begonnen und einstimmig der Vorstand und Ausschuss gewählt. Es wurde auch beschlossen, die nächste Jahreskonferenz innerhalb kurzer Zeit abzuhalten.

Der erste Vorstand setzt sich aus folgenden Mitgliedern zusammen: Mladenka Peric als Präsidentin, Tatjana Stanisic als Vizepräsidentin und als Vorstandsmitglieder Man Kolenovic, Aleksandra Zecevic, Memli Kurti, Masa Stanisic und Andrea Cadjenovic.

Einem Anwaltsbüro wurde die Aufgabe erteilt, die neue Satzung in Einklang mit dem montenegrinischen Gesetz zu bringen. Hier muss man hinzufügen, dass vieles ohne die Hartnäckigkeit und Ausdauer unserer Vorsitzenden Mladenka Maja Peric sowie der Deutschen Botschaft und des Goethe-Instituts nicht auf den Punkt gebracht worden wäre. Ohne ihre Hilfe wäre die Gründung unseres Verbandes viel schwieriger verlaufen. Sie haben die ganzen Gründungsprobleme mitverfolgt und zu deren Lösung beigetragen.



Gründungskonferenz 2016

Der DLV-Montenegro, der seinen Sitz in Podgorica hat, breitet seinen Einfluss über das ganze Gebiet des Landes aus.

Ziele und Tätigkeiten des DLV-Montenegro:

- Lehrerfortbildung als das Gebot der Stunde und die Notwendigkeit vor allem des praxisbezogenen Austausches innerhalb des Kollegenkreises im In- und Ausland.
- Förderung der deutschen Sprache an den Grund- und Mittelschulen sowie an den Hochschulen, um den Lernenden bessere Chancen im akademischen Leben und in ihrer Karriere zu ermöglichen.
- Teilnahme an der Gestaltung und Durchführung des DaF-Unterrichts im Rahmen des Bildungswesens Montenegros.
- Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit den Deutschlehrerverbänden der Region, damit der erfahrungs- und praxisbezogene Austausch verbessert wird, da wir Neulinge in diesem Bereich sind und jede angebotene Hilfe annehmen und schätzen.

Um auf dieses Ziel hinzuarbeiten, engagiert sich der Verband, der mit seinem Fachwissen als angesehener Ansprechpartner bereit steht. Der Verband fungiert als Veranstalter von Seminaren, Symposien und Deutschlehrerversammlungen, um unsere Lehrkräfte auf den aktuellsten Stand zu bringen, die Weiterbildung zu ermöglichen und den notwendigen Austausch zu pflegen.

Danken möchten wir an dieser Stelle allen, die sich in den vergangenen Jahren jeweils mit ihren besonderen Fähigkeiten und Kenntnissen für unsere Ziele eingesetzt haben. Uns ist bewusst geworden, dass wir nur in der Vereinigung unserer geistigen Kräfte hoffen können, nachhaltig für die Förderung des Deutschen als Fremdsprache und die erfolgreiche Vertretung unserer Interessen zu wirken.

Der Verband lebt und wirkt nicht nur für, sondern vor allem durch seine Mitglieder! 🇲🇪

Deutschlehrerfortbildungen als wichtigste Aufgabe des Serbischen Deutschlehrerverbandes

ALEKSANDRA BREU | Serbien

Vor genau zwanzig Jahren haben zehn Deutschlehrerinnen den serbischen Deutschlehrerverband gegründet. Sehr bald wuchs die Zahl seiner Mitglieder auf 150. In demselben Jahr, 1997, wurde der Verband auch Mitglied des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbandes (IDV). Gleichzeitig begann auch die Ausbildung einer Gruppe von Multiplikatoren. Sie sollte die Ausführung der wichtigsten Aufgabe des Verbandes, die Lehrerfortbildung, ermöglichen. Damals gab es wenige Fortbildungsangebote für die Deutschlehrer/innen im Land. Die meisten Fortbildungen wurden vom Bildungsministerium angeboten und waren für alle Fremdsprachenlehrer/innen geplant. Es gab jedes Jahr zwar eine Winterschule und eine Sommerschule, die in Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium und den jeweiligen Kulturinstituten (Goethe-Institut, British Council, ...) organisiert wurden, aber die Zahl der Teilnehmer/innen war auf 20 begrenzt, so dass nur wenige Fremdsprachenlehrer/innen an diesen Fortbildungen teilnehmen konnten. Mit der Gründung des Verbandes und der Ausbildung von Multiplikatoren bekam auch Serbien noch eine weitere Institution, die Fortbildungen für Deutschlehrer/innen durchführen durfte. Dabei hatte der Verband einen Vorteil: Man konnte Fortbildungen das ganze Jahr über in verschiedenen Städten des Landes anbieten. So ist es bis heute.

Seit 2003 werden diese Fortbildungen auch von dem Bildungsministerium anerkannt und befinden sich im Fortbildungskatalog. Jedes zweite Jahr muss eine neue Seminarrunde angemeldet und genehmigt werden. Jede Seminarrunde hat ihren Schwerpunkt, wie z.B. „Stationenlernen“ oder



„Sozialformen“. Innerhalb dieses Schwerpunktes werden verschiedene didaktisch-methodische Inhalte bearbeitet: Projekte, Grammatik, produktive und rezeptive Fertigkeiten, neue Medien usw. Die Seminare finden an demselben Tag im ganzen Land in fünf bis sechs Städten statt. Die Kontaktpersonen vor Ort, die gleichzeitig Mitglieder des Vorstandes des Serbischen Deutschlehrerverbandes und Leiter der Ortssektion sind, organisieren das Seminar in einer Schule oder in einem Fortbildungszentrum. Die Multiplikatoren fahren in die jeweiligen Orte und machen ihre eintägigen Workshops, die insgesamt 8 Stunden dauern. Die

Teilnehmer/innen bekommen eine vom Deutschlehrerverband ausgestellte Bestätigung, die dann in ihren Schulen als Beweis gelten, dass sie an der Fortbildung teilgenommen haben. Sie müssen insgesamt 120 Stunden an Fortbildungen innerhalb von fünf Jahren nachweisen, davon 50 Stunden aus dem engsten Fachbereich, damit sie ihre Lizenz behalten können. Auf diese Weise werden etwa 150-200 Deutschlehrer/innen an einem Tag durch eine Fortbildung geschult, und in zwei Jahren sind es bis zu 600, also fast alle Deutschlehrer/innen, denn mehr haben wir in Serbien nicht. Die deutsche Sprache wird in Serbien überwiegend als zweite Fremdsprache an Grundschulen - von der fünften bis zu der achten Klasse - gelernt sowie an Gymnasien und einigen Berufsschulen. Im tertiären Bereich, also an den nicht-philologischen Fakultäten, ist sie immer weniger vertreten. Solange die zweite Fremdsprache obligatorisch ist und Deutsch als die meistgewählte zweite Fremdsprache gilt, sind wir mit der Zahl der Deutschlernenden und Deutschlehrer/innen zufrieden. In den Zeiten, als

man nur eine Fremdsprache an Grundschulen lernte, war die deutsche Sprache viel weniger vertreten.

Neben den Fortbildungsseminaren organisiert der Serbische Deutschlehrerverband auch jedes zweite Jahr eine Deutschlehrertagung. Die Tagung und sehr oft auch die Fortbildungsseminare werden mit der fachlichen und finanziellen Unterstützung des Goethe-Instituts durchgeführt. Dies erleichtert die Organisation von den für unsere Deutschlehrer/innen so wichtigen Veranstaltungen wesentlich. Dafür ist der Verband dem Goethe-Institut sehr dankbar und erachtet es als seinen wichtigsten Partner. Daneben arbeitet der Verband auch mit dem serbischen Bildungsministerium, den Verbänden aus der Region, dem IDV und der ZfA eng zusammen. Die Zusammenarbeit ist für den Verband sehr wichtig, denn erst durch sie entstehen Brücken, die nicht nur Fachleute verbinden, sondern vor allem Menschen. 🇷🇺

Das Journal für junge Deutschlerner! Lesetexte für Deutsch als Fremdsprache

Deutschland aktuell:

- Landeskunde • Kultur
- Studium • Jugend
- Lebensart

Rabatte für Schulen und Hochschulen



- Niveaustufen-Deutsch
- 🌟 Leichte Texte (A2)
 - 🌟🌟 Mittelschwere Texte (B1)
 - 🌟🌟🌟 Schwere Texte (B2 - C1)

vitamin de wird im Abonnement verkauft. Versand weltweit.
Infos unter: www.vitaminde.de
Anfragen an: abo-welt@vitaminde.de



Materialien für den Deutschunterricht

Arbeitsblätter und Audios zu Texten aus vitamin de



Das Paradox der Olympiaden

SORIN GIURUMESCU | Rumänien

Die Schülerolympiaden sind anscheinend eine rumänische Erfindung. Die ersten zwei Internationalen Olympiaden für Mathematik fanden 1959 und 1960 in Rumänien statt. Anfangs haben nur Vertreter/innen der Staaten aus dem Ostblock teilgenommen. Auch bei der Internationalen Deutscholympiade, bei der ich im Juli 2016 die zwei Schülerinnen aus Rumänien begleitet habe, war es klar: das Interesse an diesen Schülerwettbewerben ist in den „westlichen“ Staaten gering. Die Auswahl der Teilnehmer/innen aus diesen Ländern erfolgt nicht auf Grund von einem jährlichen Wettbewerb auf Landesebene, wie es bei uns ist. Warum? Das hat sehr wahrscheinlich mit einer gewissen Lehr- und Erziehungsphilosophie zu tun, die anfangs zu der Einführung der Olympiaden und später zu der Fortsetzung der Olympiaden bei uns geführt hat.

Vermutlich war die Absicht der ersten Olympiaden, die Motivation bei Schüler/inne/n und Lehrkräften zu erhöhen. 1959 war der Kommunismus in Rumänien schon etabliert, die utopisch denkenden Mathematiker/innen glaubten vielleicht wirklich, dass die „Klassenunterschiede“ für immer abgeschafft worden seien, und damit gebe es Ausbildungsmöglichkeiten von ungefähr gleicher Qualität für alle (wie heute in Finnland, könnte man sagen). In einem solchen System wären die Chancen für alle gleich und ein solcher Wettbewerb könnte auf der einen Seite dazu führen, auch im entferntesten Dorf verborgene Talente entdecken zu können, auf der anderen Seite die Lehrkräfte zur Entdeckung und Förderung dieser

Talente zu motivieren. Viele Jahre gab es Schülerolympiaden nur für mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer, auf jeden Fall auf internationaler Ebene, vermutlich wegen der Sprachbarrieren oder vielleicht wegen der Schwierigkeiten bei der Bewertung bei den humanistischen Fächern.

Wenn die Olympiade den Unterricht unterstützen soll, dann müssen die Aufgaben so konzipiert werden, dass sie den Lehrplänen genau entsprechen. Damit sind sie ziemlich verschult und bringen einen gewissen Perfektionismus mit sich, der in jenen Anfangsjahren akzeptiert wurde, heute aber gegen die Ideale der Bildung und Erziehung geht: Perfektionismus erstickt die Kreativität. Wenn genau der Lehrstoff überprüft wird, dann ist der/die beste Schüler/in der Klasse 9 vielleicht schon in der Lage, die Inhalte der Klasse 10 anzuwenden, um ein Problem zu lösen. Wäre das aber akzeptabel? Denn dann besteht die Vorbereitungstechnik der Lehrkraft darin, diese Schüler/innen so zu trainieren, dass sie sehr schnell den Stoff der jeweiligen Klasse lernen und dann noch Einiges dazu. 1986 war ich persönlich als Schüler in einem solchen „Drillsystem“. Am 15. September beherrschte ich schon den ganzen Stoff bis zur Landesphase der Olympiade (Mathematik, 11. Klasse) durch Selbststudium. Der Lehrer gab uns nur gute Lehrbücher, besser als die „offiziellen“ und beantwortete manchmal unsere Fragen. Meistens halfen wir uns jedoch gegenseitig. Auf hoher Ebene hatte man aber viele Schüler/innen der Klasse 11, die alle den Stoff sehr gut beherrschten. Es ist nicht mehr im



Sinne der „Talentsuche“ zu prüfen, welche von ihnen keine kleinen Fehler machten, um so die Preisträger/innen zu wählen. Deswegen waren die Aufgaben damals schon nicht rein lehrplanbezogen: Kreativität und glänzende Ideen wurden verlangt, um weiter zu kommen. Und das war auch für die internationale Ebene notwendig, denn es nahmen Schüler/innen aus verschiedenen Ländern mit verschiedenen Lehrplänen teil. Deswegen ist es in diesem Rahmen nicht mehr möglich, die Olympiade nach Klassenstufen zu organisieren.

Es zeigt sich also ein Paradox hier: die Olympiaden sollten anfangs guten Unterricht entsprechend den Lehrplänen fördern, die Entwicklung ging aber in die Richtung „Elite-Schüler/innen“ zusammenzutun und „Elite-Lehrkräfte“ für diese einzusetzen. Da die Lehrkräfte in Rumänien sehr stark nach den Ergebnissen bei den Olympiaden evaluiert werden, passiert auch hier ein Washback-Effekt: die Lehrkräfte konzentrieren

sich auch während des Unterrichts auf die „guten“ Schüler/innen und vernachlässigen die „normalen“.

Das Paradox der Olympiaden geht aber über den negativen Einfluss auf die Unterrichtsqualität für die „normalen“ Schüler/innen hinaus. Man würde das kaum erwarten, aber sogar für Mathematik gibt es Probleme mit der Gerechtigkeit und einer angemessenen Bewertung, die valid und auch passend für die gute Auswahl der künftigen Elite-Student/inn/en wäre. Eine valide Bewertung misst das und nur genau das, was sie sich vornimmt. Wollen wir die mathematische Begabung und hohe Intelligenz messen, dann sollten wir es den Schüler/inne/n erlauben, gute Ergebnisse bei der Olympiade zu haben, auch wenn sie manchmal aus Versehen kleine Fehler machen, welche die ganze Rechnung kaputt machen. Denn diese Hingabe zum Detail ist eine Qualität der guten Bauingenieure, nicht der großen Mathematiker. Aber eine objektive Bewertungsskala erlaubt es nicht, solche Fehler zu übersehen, ganz im Gegenteil führt diese dazu, dass gerade diese kleinen Fehler viel leichter dazu dienen können, eine Hierarchie zu schaffen. Aus den gewesenen Olympionikinnen und Olympioniken sind kaum große Mathematiker geworden, eher Ingenieure. Es ist ein Paradox, dass die Olympiaden für Mathematik, Physik, Chemie und Informatik hauptsächlich gute Ingenieure „produzieren“ und keine Wissenschaftler.

Dass die Deutscholympiade keine Forscher der deutschen Sprache produziert, ist seit langem klar, aber nicht nur die sozial-ökonomischen Aspekte führen dazu, wie man annehmen könnte. Für die Sprachen ist das oben erwähnte Paradox noch sichtbarer: eine valide Bewertung der Sprachkompetenz bei der Olympiade hätte hier als Folge, dass das Interesse an dieser Olympiade verschwinden würde. Wenige Schüler/innen, die dank der eigenen Biografie die Sprache auf hoher Ebene und präzise beherrschen, würden alle Preise gewinnen und die Lehrkräfte würden sich nur die Mühe geben, solche



Schüler/innen zu überreden, an der Olympiade teilzunehmen (was für solche Schüler/innen total langweilig wäre!). Eine solche Olympiade würde keine Motivation für Schüler/innen und Lehrkräfte schaffen. Schüler/innen, die zu Hause oder im deutschsprachigen Ausland sehr gut Deutsch gelernt haben, würden in der Sprache selbst nichts Besonderes sehen, vielleicht in der Kommunikation mithilfe der Sprache. Wenn die Sprachkompetenz an sich bewertet wird, dann brauche ich als Schüler/in nur an einer anerkannten Sprachprüfung und keiner Olympiade teilzunehmen – es sei denn, mein/e Lehrer/in braucht unbedingt seine/ihre „Punkte“. Wenn die Sprachkompetenz an sich bewertet wird, dann brauche ich als Lehrkraft keinen guten Deutschunterricht zu leisten, denn dieser kann mit den Ergebnissen eines verlängerten Deutschland-Aufenthalts nicht standhalten.

Für die Motivation brauchen alle Menschen eine passende Herausforderung, zwischen Überforderung und Unterforderung („Flow“). Beim Boxen hat man die Gewichtskategorien eingeführt. Somit ist der Kampf spannender für die Zuschauer/innen und motivierender für die Sportler/innen. Vor etwa 15

Jahren wurden in Rumänien bei der DaF-Olympiade auch Kategorien eingeführt, denn vorher gab es fast nur Gewinner/innen, die früher (in der Grundschule oder bis zu einem gewissen Alter) Schulen der deutschen Minderheit besucht hatten (mit Deutsch als Unterrichtssprache, in Rumänien „Deutsch als Muttersprache“ genannt, auch wenn die meisten Rumänisch zu Hause sprechen) – was für die anderen Schüler/innen demotivierend war (kein „Flow“). Die Kategorien wurden anfangs nach den Deutschstunden pro Woche eingeteilt (A – bis 3, B – über 3), und C war für Ex-DaM-ler/innen oder Muttersprachler/innen. Wir haben gemerkt, dass Schüler/innen trotzdem oft gewannen, die aufgrund ihrer Biografie gut in Deutsch waren. Manche waren (oft) in Deutschland, manche lernten von klein auf irgendwie Deutsch, mit einem Elternteil oder mit einem/einer Lehrer/in und es gab zudem viele andere Situationen, die unerwartet komplex sind.

Ein nächster logischer Schritt war, wie bei der Internationalen Deutscholympiade (IDO), GER-Kategorien einzuführen. Aber auch so, ähnlich wie in Mathematik (s. o.) ist der/die beste Schüler/in

von A2 ein/e Schüler/in von B1 usw. Wenn die Sprachkompetenz zählt, dann ergibt sich folgendes Problem: Wenn ein/e Schüler/in auf einem guten A2-Niveau ist, dann könnte er/sie weiter lernen, um ein schlechtes B1-Niveau zu erreichen oder er/sie kann dort bleiben, wo die besten Chancen sind. Die Boxer/innen haben ähnliche Techniken entwickelt, indem sie am Tag vor dem Wettbewerb, wenn sie gewogen werden, stark abnehmen (durch Flüssigkeitsverlust). Wie aber könnte man „sprachlich abnehmen“? Wir haben bei einer Schülerin eine Doppelliste mit grammatischen Strukturen gesehen. Ihre Lehrerin hatte ihr gesagt: „Diese Strukturen kannst du ruhig anwenden, diese anderen darfst du auf keinem Fall anwenden!“. Diese Kollegin hat uns gezeigt, wie es möglich wäre, „sprachlich abzunehmen“. Dies ist zugleich lustig und traurig!

Es wurden verschiedene Lösungen ausprobiert, um den Sprachwettbewerb zu „retten“: An der IDO dürfen keine Schüler/innen teilnehmen, die länger als sechs Monate in einem deutschsprachigen Land gelebt haben. Das kann man aber kaum überprüfen. Vielleicht weiß sogar die Lehrkraft nicht, ob er/sie Großeltern oder einen Elternteil in Deutschland hat, wo er/sie die Ferien verbringt. Oder die Lehrkraft möchte das nicht sagen („sprachliches Abnehmen“). Man gibt sich die Mühe, den Wettbewerb so korrekt wie möglich aufzubauen, um die echte Leistung zu belohnen. Die Sprache als Fremdsprache in einer kürzeren Zeitspanne zu erlernen, wird als gute Leistung angesehen; die Sprache als Muttersprache oder in einer deutschsprachigen Umwelt zu erlernen, scheint weniger Leistung zu sein, weil die mentale Arbeit nicht so sichtbar ist. Wir belohnen dadurch auch / hauptsächlich die sichtbaren Bemühungen und nicht das Ergebnis, weil wir ständig an die Auswirkung der Olympiade nach außen denken: Sie soll viele motivieren, Deutsch zu lernen (aus dieser Perspektive sind die Fortgeschrittenen nicht mehr so interessant, denn sie können schon Deutsch auf einem gewissen Niveau und werden sowieso weiter lernen).

Es ist aber schwierig, wie oben für Mathematik erwähnt, Motivation bei Schüler/innen und Lehrkräften zu schaffen und parallel einen sprachlich-orientierten Wettbewerb für Anfänger/innen zu haben. Das ist noch ein Paradox der Olympiade: Sprachförderung durch Sprachwettbewerb scheint unlogisch, denn sie führt zu solchen Situationen, wie „sprachliches Abnehmen“ oder der Verheimlichung der eigenen Biografie.

Unsere Lösung bei der DaF-Olympiade in Rumänien kam nicht auf einmal, wir haben diese schrittweise eingeführt und entdeckt, nur haben wir lange selber nicht gemerkt und/oder nicht offen zugegeben, worin die Lösung bestand. Denn sie ist überraschend, unerwartet und geht gegen unsere Einstellung als Deutschlehrkräfte und wie wir unsere Aufgaben sehen.

Diese Lösung geht auch zum Teil gegen unsere Sitten und Interessen. Wir wollen unseren Schüler/innen helfen, gute Leistungen bei der Olympiade zu vollbringen und dafür Anerkennung zu bekommen. Die von uns gefundene Lösung macht uns (Lehrer/innen) weniger wichtig bei den Ergebnissen von unseren Schüler/innen. Ihre Ergebnisse sind ihre Ergebnisse und dadurch wurde die DaF-Olympiade zu einer Ausnahme unter den anderen. Die Fische bemerken das Wasser nicht, wir bemerken die Luft kaum (solange wir sie haben). Wenn aber jemand von außen die rumänischen Olympiaden analysiert, wie sie organisiert werden, was auf deklarativer Ebene und was in der Tat läuft, dann würde dieser jemand folgende Definition formulieren: Eine Olympiade ist ein Wettbewerb für Lehrkräfte, der durch ihre Schüler/innen durchgeführt wird. Gerade das hat sich bei der DaF-Olympiade in Rumänien stark geändert. Natürlich profitieren die Lehrkräfte wie gewöhnlich von den Ergebnissen der eigenen Schüler/innen, aber sie können in vielerlei Hinsicht kaum noch etwas daran beeinflussen, wie es bei den anderen Olympiaden üblich ist. Wieso? Das braucht eine längere Erklärung.

Ich möchte hier zwei Prinzipien erwähnen, die unserer Olympiade diese Eigenschaften verleihen. Diese wurden noch nicht so formuliert, aber scheinen diesen Wettbewerb anders zu machen. Diese Prinzipien könnten vielleicht auch die Paradoxen der anderen Olympiaden lösen und die motivierende Rolle des Wettbewerbs bliebe zumindest bei den Schüler/innen bestehen.

Das erste Prinzip, was wir nicht so leicht als Lehrkräfte annehmen können, wäre: *Das ist eine Olympiade AUF Deutsch, nicht FÜR Deutsch.* Die Sprache ist nur Kommunikationsmedium und wird nicht als solches bewertet (Sprachkompetenz). Dieses Prinzip löst auf Dauer (wenn alle es merken) das Problem des Mogelns in verschiedenen Formen. Gute und schlechte B1-Schüler/innen haben gleiche Chancen, in erster Linie sind sie alle auf B1-Niveau und können auf dieser Ebene kommunizieren. Um dieses Prinzip einzuführen, haben wir verschiedene Techniken angewandt, z. B. werden bei der schriftlichen Prüfung die meisten Punkte für Kreativität gegeben und wenn ein Text über dem jeweiligen Niveau der Teilnehmer/innen geschrieben wird, dann interpretieren wir die Situation nicht automatisch als Mogeln (es wäre schwer zu beweisen und vielleicht wurde auch nicht gemogelt, oder wenigstens nicht mit Absicht) sondern als fehlende Kreativität: Der Text kann nicht vor Ort aus dem kreativen Kopf und der Seele des Schülers/der Schülerin stammen. Er ist also auswendig gelernt und bekommt null Punkte für Kreativität. Jedem Niveau entsprechend bewerten wir die Sprache mit wenigen Punkten (6 aus 34), in der Tat bekommt jeder Schüler/jede Schülerin, der/die wirklich auf diesem Niveau schreibt und auch der Form eine gewisse Aufmerksamkeit widmet, alle 6 Punkte – weil die Sprache nicht nur Sprache ist, die Sprache ist Denken und Denken ist Sprache. Also bedeutet gutes Denken auf Deutsch automatisch auch gute Sprache, aber einem bestimmten Niveau entsprechend. Man kann mit einfachen Denkstrukturen und sprachlichen Mitteln auf A2 oder B1 kreativer sein als ein anderer auf B2 oder C1 Niveau. Die

Kleinkinder sind in der eigenen Muttersprache sehr kreativ, auch wenn ihr Niveau dem A2 oder B1 bei Fremdsprachen entspricht. Wenn man aber ein höheres sprachliches Niveau erreicht, dann „weiß“ man oft nicht mehr, wie Kreativität auf niedrigeren Niveaus aussieht. Deswegen denken manche an Mogeln, weil sie glauben, dass die Komplexität der Ideen auf B2-Niveau bessere Chancen unter B1-Schülern ermöglicht. Das wäre wahr, wenn die sprachliche Komplexität hoch bewertet würde... und auch wenn die Bewerter bei der Evaluation nicht aufpassen würden (dagegen haben wir ein System entwickelt, wo jedes Essay jeweils von 2 Lehrern/Lehrerinnen getrennt für jeweils ein Kriterium bewertet wird – dadurch wird die Validität der Bewertung in hohem Maß gesichert).

Aus dem ersten Prinzip geht hervor, dass wir andere Kompetenzen statt Sprache bewerten sollen, die doch Motivation für Deutsch schaffen können. Es ist eigentlich genug, eine spannende Olympiade zu haben, um daraus **Motivation und Werbung für Deutsch zu gewinnen**. Wir haben darüber nachgedacht, was außer Deutsch wichtig im Leben von diesen Schüler/innen wäre. Die Olympiaden haben sowieso eine Orientierung gegen Eliten im positiven Sinne: Hohe Leistung in der Schule bedeutet hoffentlich entsprechend hohe Leistung im Leben. Wir haben aber gemerkt, dass es mindestens in Rumänien eine immer größere Spaltung zwischen den beiden gibt: Die Streber/innen aus der Schule sind nicht unbedingt die erfolgreichsten und auf keinem Fall die glücklichsten im Leben. Wir wollten eine Olympiade mit langfristiger Perspektive aufs Leben und auf eine neue Schule, die wirklich Kompetenzen für das Leben fördert. Deswegen haben wir in langen Diskussionen der „Wachstumsexperten“ (Organisationsteam) festgestellt: Die erfolgreichsten Menschen im beruflichen und privaten Leben haben gute Sozial- und Selbstkompetenzen (sind im Einklang mit sich selbst, „nosce te ipsum“, kennen ihre Stärken und Schwächen und können sich gut selbst leiten) und haben auch eine breite kulturelle Perspektive, unterstützt von einem scharfen

Denken – was insgesamt zu interkultureller Kompetenz führt. Dazu kommt, dass diese Menschen entsprechend den Prinzipien, die in der „Wissensgesellschaft“ wichtig sind (das Konzept von F. Drucker ist gemeint), besonders kreativ sind, denn Kreativität ist jetzt die Basis für Produktivität und auch ein Zeichen von Freiheit.

Um es kurz zu formulieren: die glücklichen und erfolgreichen Menschen sind kreativ, frei, haben ein breites Weltbild (Geschichte, Soziales, Politik) und arbeiten gut in Teams. Deswegen haben wir langsam unsere Olympiade so entwickelt, dass gerade solche Kompetenzen verlangt werden: Kreativität und ein breites Weltbild werden durch die Formulierungen der Aufgaben bei der schriftlichen Prüfung verlangt, Kreativität und soziale Kompetenzen werden bei der Projektprobe evaluiert (wo sie ein Buch auf Deutsch vor Ort lesen und dann in Gruppen als Theaterstück präsentieren). Und alles läuft auf Deutsch: Um an einer so spannenden Olympiade teilnehmen zu können, müssen die Schüler/innen Deutsch lernen!

Kreativität und soziale Kompetenzen bringen uns zum zweiten Prinzip. Im Leben werden wir ständig von anderen bewertet und schon Dale Carnegie hatte vor fast 100 Jahren gemerkt, dass sogar Ingenieure 85% ihres Erfolgs den sozialen Kompetenzen zu verdanken haben. Diese Kompetenzen werden ständig von den anderen **subjektiv** bewertet, denn objektiv wäre es nicht möglich. Das zweite Prinzip, das wir anwenden, ist für die Osteuropäer/innen überraschend, im Westen sind die Menschen eher daran gewöhnt: *Wir evaluieren SUBJEKTIV die Kreativität und die sozialen Kompetenzen und akzeptieren das als normaler Teil der Evaluation.*

Als logische Folge dieses Prinzips sollten alle, Schüler/innen und Lehrkräfte (sowohl die Lehrkräfte der Schüler/innen als auch die Bewerter/innen) locker mit den Ergebnissen der Evaluation umgehen und das ändert sich nur langsam in unserer Ecke der rumänischen Gesellschaft. Manche Lehrkräfte

oder Eltern und, als Folge, Schüler/innen sind angespannt und verbissen und wollen um jeden Preis einen Preis. Viele kommen aus dem Modell der anderen verschulten Olympiaden heraus und sehen die Ergebnisse bei diesem Wettbewerb als eine Art Etikett: Ein schlechtes Ergebnis wird wie eine Tätowierung auf der Stirn von manchen Eltern oder Lehrkräften empfunden (und das ist auch so mit den Noten der Schüler/innen im Unterricht). Noch dazu kommen diese Eltern aus einer Umwelt voller Vetternwirtschaft und Mogeln und können sich kaum vorstellen, dass es möglich wäre, eine subjektive Bewertung zu haben, ohne solche „Phänomene“ (Einflussnahme). Wegen der kommunistischen Vergangenheit können die Rumänen/Rumäninnen (meistens die älteren) noch nicht völlig akzeptieren, dass ein/e Arbeitgeber/in auch subjektiv bei Jobinterviews sein darf – obwohl er hinterher mit dem/der Angestellten zusammenarbeiten soll! Deswegen scheinen dieses Prinzip und seine logische Folge absolut normal (und logisch) für die Westeuropäer/innen, aber nicht für die Rumänen/Rumäninnen. Wir erklären ständig auf der Internetseite der Wachstumexpert/inn/en (auf Rumänisch) wie alles funktioniert und weisen die Eltern und Lehrkräfte darauf hin, sodass sich langsam die Akzeptanz verbessert.

Durch die Anwendung dieser beiden Prinzipien sind wir uns sicher, dass die Attraktivität der Olympiade bei den Schüler/inne/n und Lehrkräften (und Eltern) wächst, wenn es um solche Menschen geht, die auch bereit sind, in der Wissensgesellschaft und Demokratie zu leben. Wegen der fehlenden Kommunikation gibt es auch enttäuschte Schüler/innen, die sich für einen Sprachwettbewerb vorbereiten und dann null Punkte bei der Kreativität bekommen (entweder wegen des Niveaus, wie oben erklärt, oder einfach wegen der fehlenden Kreativität oder Themenbezogenheit, denn die Aufgaben sind auf intellektueller Ebene sehr schwierig). Manche von solchen Schüler/inne/n, Eltern und Lehrkräften distanzieren sich als Folge von dieser Olympiade. Wir können nicht alle für uns gewinnen, so oder

so gibt es immer manche, die unzufrieden sind. Aus Angst vor der Veränderung wollen wir nicht verhindern, dass die Entwicklung weitergeht.

Aus all diesen Gründen finde ich es wichtig, zuzugeben, dass die rumänische DaF-Olympiade und auch die IDO in erster Linie AUF Deutsch stattfinden und keine Sprachprüfungen ersetzen, dass Kreativität, Intelligenz, Weltwissen und soziale Kompetenzen die Hauptkriterien der Bewertung sein sollen. Ich glaube, wenn wir diese Prinzipien deutlich machen, dann wird niemand wieder bei den nächsten IDOs verwirrende „Erklärungen“ für die Preise bei der Preisverleihung formulieren, wie

z.B. ein Professor, der den Preis erteilt, dass die B1-Preisträgerin „seit 11 Jahren Deutsch lernt“ (wenn die Sprache ein Kriterium wäre, dann wäre das keine gute Leistung!). Denn dann wird allen klar, dass ein/e Schüler/in nicht nur durch die sprachliche Kompetenz gewinnen soll, sondern auch (und hauptsächlich) durch die oben erwähnten Kompetenzen. Dadurch können die Olympiaden zum besseren Unterricht beitragen, indem die Inhalte und die Durchführungsweise des Unterrichts sich einer künftigen demokratischen Gesellschaft von kreativen Menschen anpassen und die kreativsten Schüler/innen diejenigen sind, welche unter diesen Umständen erzogen und ausgebildet werden. 

Beispiele von Aufgaben bei der Essayprobe (Schriftliche Produktion), mit dem entsprechenden Erwartungshorizont (der wird den Schüler/innen nicht im Voraus gegeben, sondern den Bewerter/innen als Hilfe für die Evaluation):

Beispiel 1:

B1 Klassen 11-12 – Schriftliche Produktion – 70 Minuten

Erzähle eine Geschichte, unter dem folgenden Motto: „Schicksal ist nie eine Frage der Chance, aber eine Frage der Wahl“ (Isaac Newton) (etwa 220 Wörter, +/-10%). Beende deinen Text mit dem folgenden Satz von Stephen Covey: „Zwischen Stimulus und Reaktion steht unsere größte Stärke: die Freiheit der Wahl“

Erwartungshorizont:

SP1 und SP2*: Es soll ein narrativer Text sein. Der letzte Satz soll in einem klaren logischen Zusammenhang mit dem Inhalt (der Geschichte) stehen, sonst erfasst der Text nicht das Thema. Der Text ist nur dann kohärent, wenn er zum Thema passt und narrativ ist.

Wenn der Text klar über dem Sprachniveau formuliert ist, dann ist er nicht originell! (Sprachniveau der entsprechenden Kategorie der Teilnehmer/innen).

Beispiel 2:

B2 Klassen 9-10 – Schriftliche Produktion – 90 Minuten

Erzähle eine Geschichte, unter dem folgenden Motto: „Der höchste Lohn für unsere Bemühungen ist nicht das, was wir dafür bekommen, sondern das, was wir dadurch werden“ (John Ruskin) (etwa 250 Wörter, +/-10%).

Erwartungshorizont:

SP1 und SP2: Aus dem narrativen Text soll hervorgehen, warum die persönliche Entwicklung („was wir werden“) wichtiger sei als das, was man „bekommt“ (sei es materiell oder nicht, z. B. seelische Zufriedenheit). Wenn der/die Schüler/in nicht die innere Änderung betrachtet, sondern den Unterschied zwischen materiellen und seelischen/geistigen Gaben, dann verfehlt der Text das Thema!

Wenn der Text klar über dem Sprachniveau formuliert ist, dann ist er nicht originell! (Sprachniveau der entsprechenden Kategorie der Teilnehmer/innen).

Alle Aufgaben aus den Jahren 2011-2016 aus Kreis- und Landesphasen sind unter „Aufgaben“ (rum. Subiecte) auf der Internetseite der „Wachstumexperten“ zu finden: <http://experti.crestere.org/olimpiada-2/subiecte-sp/>

Die Bewertungsskala auf Deutsch ist hier zu finden: <http://experti.crestere.org/bewertungsskala/>

*SP1, SP2, SP3 und SP4 sind die Bewertungskriterien für die Essayprobe (Schriftliche Produktion). SP1 bezieht sich auf Originalität und Themenbezogenheit (max. 20 Punkte), SP2 auf Kohärenz (sprachliche Intelligenz – max. 8 Punkte), SP3 auf linguistische Kompetenz (max. 6 Punkte) und SP4 auf Wörteranzahl (+/-10%, hier werden nur Punkte abgezogen).

Unser Neues!

SPEKTRUM DEUTSCH A1⁺



272 Seiten mit 2 Audio-CDs und Lösungsheft
ISBN 978-3-941323-29-2
Preis: 24,50 €

SPEKTRUM DEUTSCH A2⁺ und B1⁺
sind in Vorbereitung.

Erster Teil einer modernen und kommunikativen Lehrwerkreihe für Deutsch als Fremdsprache

Vom erfolgreichen Autorinnenteam Anne Buscha und Szilvia Szita

Mit Hörmaterial, kostenlosen digitalen Zusatzmaterialien und beiliegendem Lösungsheft

- für motivierte erwachsene Deutschlerner
- interessante und alltagsnahe Themen
- klarer und übersichtlicher Aufbau
- schneller und erkennbarer Lernerfolg
- zielgerichtetes und effektives Sprachlernen

www.schubert-verlag.de/spektrum

SCHUBERT
Verlag

Überlegungen zum kontrastiven Zugang beim Erwerb der Adjektive in der deutschen Sprache

BENJAMIN HEDŽIĆ | Bosnien-Herzegowina

1. EINLEITUNG

Obwohl die kontrastive Analyse im Unterricht der Muttersprache und im Fremdsprachenunterricht nicht in ihrer ursprünglichen Bedeutung angewendet wird, stellt sie eine große Stütze beim Unterrichten und Erlernen einer Fremdsprache dar. Indem man z.B. die Lexik oder die Grammatik der Fremdsprache mit jenen der Muttersprache vergleicht, kann man die grammatischen Strukturen der Zielsprache schneller erfassen. Der Einsatz der Muttersprache erweist sich oft als besonders wirksam für das Erlernen einer Fremdsprache. Im Rahmen von kontrastiven Analysen wird somit der Muttersprache eine mit der Ziel- oder Fremdsprache zumindest ebenbürtige Rolle zugeteilt.

Das Thema des vorliegenden Beitrags ist der Erwerb der Adjektive und der Adjektivdeklinations in der deutschen Sprache mit Hilfe des kontrastiven Zugangs sowie der Versuch der Darstellung der Fehler, die bei den Adjektiven in der deutschen Sprache durch den negativen Transfer entstehen. Die Überlegungen beziehen sich konkret auf die bosnische Sprache als L1 und die deutsche Sprache als L2. Es geht darum, negativen Transfer zu vermeiden, der auf der phonologischen, morpho-syntaxischen und semantischen Ebene auftreten kann. Im vorliegenden Beitrag sollen einige konkrete Vorschläge für die Vermeidung und die Beseitigung möglicher entsprechender Fehler beim Erwerb der Fremdsprache präsentiert werden, wobei

unterschiedliche Altersgruppen von Lernenden berücksichtigt werden. Doch zuerst folgt eine kurze geschichtliche Zusammenfassung über das Verhältnis zwischen dem kontrastiven Zugang und der Fremdsprachendidaktik, verbunden mit einer allgemeinen Darstellung des negativen Sprachtransfers.

2. EINLEITENDER GESCHICHTLICHER ÜBERBLICK

Geschichtlich gesehen sind für das heutige Zeitalter der kontrastiven Linguistik, als besonderer Zweig der Linguistik, die theoretischen Untersuchungen von Sweet ausschlaggebend, der Ende des 19. Jahrhunderts den kontrastiven Forschungsansatz zuerst vorgestellt hat und von Forschern wie Fries (1945), Weinreich (1953), Haugen (1953), Lado (1957), wie auch Ferguson (besonders seine Publikationen 1926-1965) und Vilke (1977) weitergeführt wurde. Besonders während der fünfziger und sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts war die kontrastive Analyse sehr einflussreich. Man sah darin die Möglichkeit, durch den Vergleich der Erstsprache des Schülers mit der Zielsprache deren Strukturen und Besonderheiten besser zu erkennen. Es wurde angenommen, dass es im Falle von hoher Ähnlichkeit der Ausgangs- und der Fremdsprache leichter zu einem positiven Transfer kommen und somit das Erlernen der neuen Sprache einfacher und schneller vorangehen würde. Genauso wurde umgekehrt angenommen, dass es in Fällen, in denen die Elemente

der ersten Sprache des Schülers und der Fremdsprache unterschiedlich sind, zu einem negativen Transfer kommen und damit das Beherrschen der Zielsprache erschwert sein würde, weil aus der Übertragung der Strukturen aus der Erstsprache Fehler resultieren könnten (Medved Krajnović, 2010). Hier kann man nun aber generell die Frage stellen, auf welche Schwierigkeiten zum Beispiel ein Chinese und ein Slowene beim Erlernen der bosnischen Sprache treffen werden. In diesem Fall würde man vermutlich zum Ergebnis kommen, dass der Chinese alle sprachlichen Strukturen von Anfang an erlernen muss, ausgehend von der Schrift über die Kultur bis hin zu den sprachlichen Bestandteilen. Das ist auch logisch, da es keine Ähnlichkeiten zwischen der bosnischen und der chinesischen Sprache gibt. Gleichzeitig wäre jedoch ein Chinese nicht mit der bosnischen Sprache "kontaminiert", wie es dagegen ein Slowene wäre, der sich aufgrund der Ähnlichkeit der beiden Sprachen vermutlich in der bosnischen Sprache schnell(er) zu Recht finden und sie von Anfang an verstehen und aktiv einsetzen könnte. Der Slowene würde dafür aber öfter mit den Stolpersteinen vermeintlicher Ähnlichkeiten in Kontakt kommen und gerade dabei riskieren, Fehler zu machen.

Auf der Basis des kontrastiven Ansatzes wurden bisher schon viele internationale Projekte durchgeführt, mit besonderer Schwerpunktsetzung auf die Sprachelemente, die am problematischsten sein könnten. Gleichzeitig war das Ziel vieler Projekte die konkrete Materialerstellung für das Erlernen und Unterrichten einer Zielsprache. So wurde beispielsweise auf der Grundlage der kontrastiven Überlegungen schon 1964 unter der Führung von Prof. Filipovic in Zagreb das jugoslawisch-kroatisch-serbisch-englische Projekt der kontrastiven Analyse (YSCECP) ins Leben gerufen, das bis 1980 andauerte. Auf seiner theoretischen Grundlage wurden wiederum eine Reihe von Projekten unserer Sprache im Vergleich mit anderen Fremdsprachen ausgeführt (Vilke, 1977).

Die daraus gewonnenen Erkenntnisse haben dazu angeregt, pädagogische Materialien zu erstellen und Bildungsprozesse einzuführen, die sich im Rahmen des damals vorrangig angewandten kommunikativen

Zugangs beim Unterrichten von Fremdsprachen bewegten. Im vorliegenden Beitrag werden zuerst Beispiele gezeigt und danach einige Vorschläge für die Beseitigung des negativen sprachlichen Transfers bei Adjektiven der bosnischen Sprache auf die deutsche Sprache vorgelegt, wobei auf verschiedene Altersgruppen eingegangen wird.

3. MÖGLICHKEITEN EINES KONTRASTIVEN ZUGANGS BEIM ERWERB DER ADJEKTIVE IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Wie eingangs erwähnt, ist das Thema dieses Beitrags der Erwerb der deutschen Adjektive mit Hilfe des kontrastiven Zugangs sowie die Darstellung der auffälligsten Fehler, die dabei durch den negativen Transfer aus der bosnischen Sprache entstehen können. Der negative Transfer kann bei dem Erwerb der deutschen Sprache auf der phonologischen, morpho-syntaxischen, semantischen und zudem auch der extralinguistischen Ebene auftreten.

Phonologische Interferenzen, die bei bosnischen Muttersprachlern, die die deutsche Sprache lernen, zu erwarten sind, stammen aus den phonologischen Systemen dieser beiden Sprachen. Wenn man deren Konsonantensysteme vergleicht, kann man feststellen, dass die bosnische Sprache im Verhältnis zu der deutschen Sprache viel mehr postalveolare und palatale Konsonanten hat. Die Interferenz ist hier möglich, weil bosnische Muttersprachler die Gewohnheiten, die palatalen Konsonanten auszusprechen, auf die nichtpalatale Aussprache der deutschen Konsonanten übertragen (Žepić, 1991). Außerdem kommt es zur Interferenz in der deutschen Sprache wegen der Laute, die es in der bosnischen Sprache nicht gibt. Hier handelt es sich um die Vokale mit dem Umlaut ä, ö, ü, die die Schüler/innen genauso wie die bosnischen Laute a, o, u aussprechen.

Ebenfalls kennen die Schüler/innen in der bosnischen Sprache die Diphthonge, wie eu, ei, ai nicht, besonders groß ist somit die Distanz zum Diphthong mit Umlaut äu. Weiterhin werden in der deutschen Sprache, im Unterschied zu der bosnischen, einzelne Konsonanten anders gelesen, als sie geschrieben sind:

dt. *sch* = bosn. *š* [ʃ] (*schön*)

dt. *tsch* = bosn. *č* [tʃ] (*tschechisch*)

dt. *w* = bosn. *v* [v] (*weit*)

dt. *st* = bosn. *št* [ʃt] (*stabil*)

dt. *z* = bosn. *c* [ts] (*zügig*)

dt. *x* = bosn. *ks* [ks] (*extrem*)

dt. *sp* = bosn. *šp* [ʃp] (*sparsam*)

dt. *v* = bosn. *f* [f] (*Vater*)

dt. *y* = bosn. *i* [i] (*Party*)

Oft machen bosnische Sprecher beim Erwerb der deutschen Sprache Fehler, indem sie diese Adjektive so lesen, wie sie geschrieben sind. Betrachtet man die jüngsten Schüler/innen, d.h. diejenigen in der Grundschule, so kann man bestätigen, dass sie die Fremdsprache unter dem Einfluss authentischen Sprachmaterials am leichtesten erwerben. Beim Erwerb der richtigen Aussprache ist es am wichtigsten, die Lernenden der authentischen Sprache auszusetzen bzw. authentische Texte einzusetzen. Beim Erwerb der Aussprache helfen auch Hör- und Wiederholungsübungen, dialogische Sprechübungen, lautes Vorlesen usw. Beim Ausspracheerwerb ist zudem der kognitive Zugang wichtig: Lehrende sollten besonders den Schüler/innen der weiterführenden Schulen und den Erwachsenen erklären, wo die Unterschiede in der Aussprache zwischen der Erst- und der Zielsprache liegen, gefolgt vom Einsatz der authentischen Materialien möglichst in beiden Sprachen. Bei Schüler/innen der weiterführenden Schulen und bei Erwachsenen bietet sich die Möglichkeit der bildlichen Darstellung des Sprachsystems oder der Schilderung mit Artikulationsübungen, auch hier im Sprachvergleich. Die Schüler/innen können sich auch am Computer, auf einem Audiogerät oder in einem Sprachlabor selbst aufnehmen, die Aufnahmen hören und die Fehler mit der Lehrperson analysieren, individuell oder in Gruppen. So können Fehler leicht erkannt und gezielt eingeübt werden. Für alle drei Altersgruppen gilt das eine: Das Hören der authentischen Sprache und ihre Reproduktion in verschiedenen methodischen Übungen, stets im Sprachvergleich, wird sicherlich zu einer besseren Aussprache führen.

Auf der morpho-syntaktischen Ebene kann der negative Transfer bei den adjektivischen Ausdrücken auftreten. So unterscheiden sich zum Beispiel Syntagmen mit dem Adjektiv *unzufrieden* (deutsch) oder *nezadovoljan* (bosnisch) insofern strukturell

voneinander, als die Rektion des deutschen Adjektivs immer Begleiter (Satelliten) mit dergleichen Präposition und im entsprechenden Kasus verlangt, während die Rektion der bosnischen Adjektive Satelliten im Kasus Instrumental verlangt.

Auf der anderen Seite ist der Unterschied in der Morphologie zwischen den deutschen und bosnischen Adjektiven bedingt durch die Tatsache, dass Ausdrücke in der deutschen Sprache in drei Funktionen auftreten, und zwar in der attributiven, prädikativen und adverbialen, während ihre Nutzung in der bosnischen Sprache, im selben Kontext, auf nur zwei Funktionen begrenzt ist – die attributive und prädikative. Fehler könnten hier auch bei der Komparation der Adjektive auftreten, da in der bosnischen Sprache nur eine Form des Komparativs bekannt ist, während es in der deutschen Sprache zwei Formen gibt. Weiterhin sind auch Fehler bei der Adjektivdeklinaton möglich. Die deutsche Sprache kennt nur vier Kasus, während es in der bosnischen Sprache sieben gibt. Bei den jüngeren Schülern sollte man diese Erscheinungen nicht näher erklären, da ihr kognitives Verständnis noch nicht ausgeprägt genug ist. Diese Fehler können bei ihnen durch Spiele, Schauspiel, Wiederholung und Ähnliches eingeübt werden. Bei Schüler/innen der weiterführenden Schule und bei erwachsenen Lernenden wäre es auf jeden Fall nötig, kognitiv basiert zu verfahren. Die induktive Methode der Grammatikbearbeitung würde die Schüler/innen dazu führen, die Regeln selbst zu erarbeiten, erst anschließende Wiederholungsübungen aber würden zum gewünschten Resultat führen.

Was jedoch die semantische Ebene im Kontext der Adjektivbildung betrifft, könnten Fehler weniger ausgeprägt sein, da die deutsche und die bosnische Sprache hier nach Žiletić im Großen und Ganzen übereinstimmen (Žiletić, 1982). Allerdings treten oft Fehler aufgrund der Interferenz der bosnischen

Sprache bei Wendungen auf, die die Schüler/innen buchstäblich zu übersetzen versuchen.

So lautet die richtige Version der Phrase *biti žut oko kljuna*, was eigentlich bedeutet, dass jemand jung und unerfahren ist, *noch ein Grünschnabel sein* und nicht, wie die Schüler/innen buchstäblich übersetzen würden, *noch ein Gelbschnabel sein*. In dieser Phrase ist die Symbolik der gelben Farbe als Farbe der Jugend sichtbar. Allerdings symbolisiert in der deutschen Sprache nicht die gelbe Farbe die Jugend, sondern die grüne Farbe (Opašić & Spicijari 2010). Auf ähnliche Weise wird die Bedeutung der Phrase *vidjeti samo pozitivne strane (nur positive Sachen sehen)* in der bosnischen Sprache durch die Phrase *gledati kroz ružičaste naočale (durch die rosa Brille sehen)* ausgedrückt, was nur zum Teil mit der deutschen Phrase *etwas durch die rosarote Brille sehen/betrachten* übereinstimmt, weil die Brille im deutschen Beispiel rosarot ist.

Um dem negativen Transfer auszuweichen, ist es nötig, besonders den Jugendlichen und den erwachsenen Lernenden die semantische Bedeutung der Phrasen näher zu erklären, sowie auf die Unterschiede in der bosnischen und deutschen Sprache aufmerksam zu machen. Mit anderen Worten ist es nötig, die festen Phrasen in der bosnischen und in der deutschen Sprache zu kontrastieren und aufzuzeigen, dass es hier Unterschiede geben kann. Dies ist zum Beispiel bei der Textanalyse möglich sowie durch das Zusammenfassen von Texten, die solche Phrasen enthalten. Es ist ebenfalls nötig, sowohl bei jungen Schüler/inne/n als auch bei den älteren die Adjektive im Kontext zu lernen, also im Zusammenhang in einer Phrase und sie in unterschiedlichen Kontexten aufzuzeigen.

Auf der extralinguistischen Ebene sind manchmal auf Grund von kulturellen Unterschieden Verständnisschwierigkeiten gegenüber einzelnen Elementen oder Erscheinungen zu erwarten. Hier ist eine nähere Erklärung und Interpretation der Lehrenden nötig. Besonders im bosnischen Kulturkreis nämlich nehmen Farben, um ein Beispiel aus der Gruppe der Adjektive zu nehmen, eine wichtige Rolle im alltäglichen Leben und somit auch in der Sprache ein. Ihr visueller Aspekt trägt eine jeweils große symbolische Bedeutung im kulturellen Umfeld. In der deutschen Sprache können diese Farben aber eine andere Bedeutung haben. So steht die blaue Farbe in der deutschen Sprache für die romantische Poesie, aber gleichzeitig auch für Betrunkenheit („blau sein“) und für das Fehlen am Arbeitsplatz durch angebliche Krankheit („blau machen“), während in der bosnischen Sprache der „blaue Umschlag“ mit der Bestechung konnotiert wird. Die blaue Farbe hat hier eine visuelle Rolle, da früher das Bestechungsgeld oft in einen blauen Umschlag gesteckt wurde. Auch in Deutschland gibt es den „blauen Brief“, aber er hat zwei ganz andere Bedeutungen: Kündigung und Ermahnung. Weiterhin gibt es die aus dem Sport stammende Phrase „eine rote Karte bekommen“ (ausgeschlossen werden) und „eine rote Karte geben“ (jemanden ausschließen), mit dem visuellen Hintergrund der roten Strafkarte, mit der ein Spieler wegen eines Verstoßes aus dem Spiel ausgeschlossen wird. In der deutschen Sprache wird die „rote Karte“ nur im Sport benutzt. Hier wäre es nützlich, den Schüler/inne/n der weiterführenden Schulen und den erwachsenen Lernenden Adjektive in unterschiedlichen Kontexten und authentischen Texten zu zeigen, die als Ausgangspunkt unterschiedlicher kultureller Erfahrungen Anregungen zu sprachkulturell vergleichenden Gesprächen gäben. ▀

4. LITERATURANGABEN

1. Filipović, Rudolf, (1986). Teorija jezika u kontaktu. Zagreb: JAZU i Školska Knjiga.
2. Filipović, Rudolf, (1971). Kontakti jezika u teoriji i praksi. Zagreb: Školska knjiga.
3. Fries, C. C. (1945). Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor, MI, University of Michigan Press
4. Haugen, Einar. 1953. The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.

5. Lado, Robert. 1957. *Linguistics Across Cultures* - Ann Arbor: University of Michigan Press
6. Medved Krajnović, Marta, (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti - Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb, HR: Leykam international.
7. Opašić, Maja & Spicijarić, Nina, (2010). Prilog kontrastivnoj analizi frazema sa sastavnicom boje u hrvatskoj, talijanskoj i njemačkoj frazeologiji. *FLUMINENSIA* 2010 br. 1, str. 121-136
8. Weinreich, Uriel, 1953. *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton
9. Vilke, Mirjana, (1977). *Uvod u glotodidaktiku: Teorija nastave stranih jezika s posebnim obzirom na engleski jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Žepić, Stanko, (1991). *Grundbegriffe der Phonologie und ein Vergleich der Phonologischen Systeme des Deutschen und Kroatischen – svezak 6* : Zagreb, HR: Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta sveučilišta u Zagrebu.
11. Žepić, Stanko, (1986). *Wortbildung des Adjektivs im Deutschen und Serbokroatischen – svezak 5* : Zagreb, HR: Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta sveučilišta u Zagrebu
12. Žiletić, Zoran, (1982). *Pridevske sintagme u nemačkom i srpskohrvatskom jeziku kao predmet kontrastivne analize. Kontrastivna analiza i nastava stranih jezika*: Beograd, RS: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije. str. 61-69.

Das erfolgreiche Aspekte-Konzept – jetzt für Jugendliche!



- Intensive Schulung aller vier Fertigkeiten, der Aussprache sowie des Hör-Seh-Verstehens
- Gezielte Prüfungsvorbereitung B1, B2 und C1: GI, DSD II
- Landeskundliche Porträts von interessanten Personen und Unternehmen oder Organisationen
- Hohe Lernermotivation durch authentische Filme
- Breites Onlineangebot

www.klett-sprachen.de/aspekte-junior

Deutsch als
Fremdsprache

Sprachen fürs Leben!

 Klett

Die sechs W's

Das Projekt Schultheater als sozial-kommunikatives und interdisziplinäres Phänomen

ASYA KULEVA | Bulgarien

*Lernen ist Erfahrung.
Alles andere ist einfach
nur Information.*
Albert Einstein

Die Arbeit ruft. Wir rufen zurück! Dieses Sprichwort wiederholen heute die jungen Leute gern. Nach diesem Prinzip agieren sie auch in der Schule. Wir Lehrenden hören oft: „Schule ist so doof“. Wo bleibt die Motivation? Wie könnten wir sie und die Neugier wieder zum Leben erwecken und bewahren? Mit Beschwörungen und Zauberriten klappt es nicht. Da wollen wir alle Register ziehen und neue Wege finden, um der Apathie und der Unbeteiligung keine Chance zu geben. *Lernen mit Spaß und Freude* schließt auch das Theaterspielen ein und ist die magische Formel auch im Fremdsprachenunterricht (FSU). Die Fremdsprache wird attraktiver, die Atmosphäre lockerer, die kognitiven Prozesse stärker, die Lernenden haben die Möglichkeit, die Zielsprache emotionell zu erleben und Brücken zwischen der eigenen Sprache/Kultur und einer fremden zu bauen. Wir alle, Lehrende und Lernende, brauchen nur ein bisschen Phantasie, dazu noch Mut und auch eine Prise Improvisationsgeist – und es klappt, mit Klavier und Geige sogar. Der Zweck heiligt die Mittel.

Es ist doch klar, dass jede Lehrkraft gleichzeitig

Dramatiker ist, der ein Drama (das Lernmaterial) umschreibt, es anhand verschiedener Techniken inszeniert, das Spiel (als *Regisseur*) leitet und (als *Schauspieler*) aktiv daran teilnimmt. Ein gemeinsames Interesse daran haben sicher alle, die sich mit Theater beschäftigen, und das ist die Lust am Spiel – „**diese merkwürdige Erotik der Arbeit** auf welchem Niveau auch immer, [ist] eine zentrale Produktivkraft von Theater“ (Ruping 1993: 21). Das Theaterspielen bietet die Möglichkeit, neue Situationen zu erleben, der eigenen Phantasie freien Lauf zu lassen, sich auf eine bisher unbekannte Rolle einzulassen und so auch viel Neues über sich selbst zu lernen. Das gibt zudem eine Chance, die Perspektive zu wechseln, sich und die übrigen Gruppenmitglieder neu zu erleben und sich anschließend auch darüber auszutauschen. Das Theaterspielen im FSU verbessert die Sprachproduktion, der Wortschatz wird erweitert, die Aussprache, Intonation, nonverbale Kommunikation u.a. gehen schneller bergauf. Es bietet den Lernenden eine positive Erfahrung mit der Sprache und bereitet viel Spaß, und *wer nicht genießt, wird auch ungenießbar*, sagen die erfahrenen Leute. Vom Spiel sowohl im FSU als auch in den anderen Fächern profitieren alle.



Improvisation im Unterricht

Als großer Einwand gegen das Theater im FSU wird oft der Mangel am Sprachniveau der Lernenden genannt. Trotzdem ist der Einsatz von theatralischen Elementen sogar bei Anfängern empfehlenswert. Mit dessen Hilfe werden eher Kompetenzen entwickelt, die den Erwerb der Fremdsprache fördern. Die Sprache ist im echtsten Sinne des Wortes ein Mittel für die zwischenmenschliche Kommunikation. Man erwirbt nicht nur kommunikative, sondern auch soziale Kompetenzen, denn durch das Theaterspielen wird die Arbeit in der Gruppe deutlich gefördert. Man lernt Kompromisse einzugehen, Perspektive zu wechseln, empathisch zu denken und zu handeln. Man wird kreativer und aufgeschlossener, erweitert das Verhaltensrepertoire und somit auch die Handlungsmöglichkeiten. Die Lernenden erproben ihr Können und Denken, was wichtig und nützlich im realen Leben ist (*All the world's a stage*). Es ist natürlich gar keine Frage, dass sie perfekt auf Deutsch sprechen. Es ist eher ein *Hochdeutsch mit Streifen* zu hören, aber das Theaterspielen (mit k/ einem Endprodukt) im FSU motiviert, das Angelernte zu vertiefen und anzuwenden. Die Theatermethoden und Dramakonventionen sind in vielfältiger Weise nutzbar. Von diesen Methoden zur *echten* Theateraufführung ist oft nur ein kleiner Schritt. Wer A sagt, *möchte* unbedingt B sagen.

In diesem Artikel möchte ich einige anregende Einblicke in erprobte Projekte aus meiner langjährigen Erfahrung als Deutschlehrerin und Spielleiterin der Schülertheatertruppe am Gymnasium „MAGIM“

teilen. Seit langem befasse ich mich theoretisch und praxisbezogen mit den Einsatz- und Anlassmöglichkeiten der Dramapädagogik und der Theaterpädagogik im DaF-Unterricht, welche auch eine projektorientierte integrative Möglichkeit bieten, die sozial-interaktiven Kompetenzen mit einem handlungsorientierten Vorgehen zu verbinden. In diesem Sinne wäre es angemessen, einiges noch einmal zu erwähnen: Der schöpferische Prozess bei beiden Methoden ist gleich produktiv, sie setzen gleiche Techniken ins Spiel, aber haben doch unterschiedliche Zielsetzungen. Die Dramapädagogik ist „eine handlungsorientierte, kreative und ganzheitliche Form des Lehrens und Lernens, die Spielen und Darstellen im Unterricht miteinschließt und die durch die Interdependenz von kognitiven und affektiven Inhalten den Unterrichtsertrag wesentlich erhöht“ (Eigenbauer 2009:1). Alle beteiligen sich aktiv am Prozess, dessen Ziel die Erkenntnis - und nicht unbedingt ein ästhetisches Produkt (Theateraufführung) - ist, wie etwa bei der Theaterpädagogik der Fall. „Theaterpädagogik bedeutet die Initiierung von Lern- und Erfahrungsprozessen durch das Medium Theater“ (Eberhardt 2005:2). In der Theaterpädagogik werden Techniken oder Methoden eher im Hinblick auf ihre künstlerische Aussagefähigkeit oder Verwendbarkeit eingesetzt. Am Ende des Prozesses wird zumeist ein (ästhetisches) Produkt präsentiert. Im dramapädagogischen Unterricht hingegen steht am Ende kein Produkt, sondern eine Erkenntnis.

Laut der Lehrerfolklore gleichen wir Amphibien. Wir sind zwar Erwachsene, aber wir leben auch in der Welt des Kindes. Und das erlaubt uns gezielt daran zu arbeiten, dass die Lernenden ihr divergentes Denken trainieren und somit die Fähigkeit zum kreativen Denken und Handeln entwickeln. Da keine feste Definition des Wortes *kreativ* zu finden ist und man es daher *schöpferisch, ideenreich, erfinderisch, konstruktiv* benutzt, setzen wir uns einfach auf die Flügel unserer Phantasie und fliegen in die *Unendliche Geschichte*, die uns das Phänomen Schultheater bietet. *Beginne mit dem Notwendigen, dann tue das Mögliche - und plötzlich wirst du das Unmögliche tun*. Wir alle stimmen Franz von Assisi zu, nicht wahr?

Das Schultheater steht mir sehr nah, ich *leide* an

dieser unheilbaren Sucht, die vermutlich bis zu meinem Tode bleibt. Ich leite seit 1997 die Schülertheatertruppe „MAGIM“ am Gymnasium. Die Truppe hat eine lange Geschichte, die fast mit der Geschichte der Schule beginnt. 2010 feierten wir unseren 90. Geburtstag und wir bereiten uns jetzt schon auf unseren 100. vor. Seit 2013 existiert auch eine *deutsche* Theatertruppe „PASSWORT: ZAUBER“. Im Voraus entschuldige ich mich, dass ich sehr oft *Ich* und *Wir* verwechsle. Aber ich fühle mich am Leben nur, wenn mein Ich zusammen mit Wir atmet. In diesem Sinne nenne ich das Theater und Theaterspiel/en Leidenschaften, die eben kein Leiden schaffen, sondern mich glücklich machen.

Bevor wir uns ins Spiel ziehen lassen, sollten wir **die sechs „W’s“** (wer, was, wann, wo, wie, warum) beantworten:

Wer? Auf den ersten Blick ist klar: Das sind die Lernenden und die Lehrenden. Auf den zweiten Blick ist es aber nicht so einfach. Je nach seinen Zielen muss jeder für sich entscheiden, ob das Team im gleichen Alter sein muss oder nicht. Meiner Erfahrung nach arbeitet eine heterogene Truppe kreativer, aber der Probestplan ist schwerer zu bestimmen. An unseren Aufführungen nehmen manchmal Absolventen und auch Eltern teil. Das ist super, aber es wird noch komplizierter.

Die *bulgarische* Truppe besteht aus 25-30 Schülerinnen und Schülern aus allen Klassen, und die



Der *junge* und der *alte* Don Juan. Schüler/innen und Eltern in Frischs „Don Juan oder Die Liebe zur Geometrie“ (2008)

deutsche aus 10. Bei beiden wirkt die Aussicht auf ein Spiel motivierend auf die meisten Schüler/innen, da es eine Abwechslung zum Unterrichtsalltag darstellt. Das Casting verläuft nach den Prinzipien der Freiwilligkeit und Bereitschaft, mit zu proben und zu spielen. Wenn die Lernenden schon im FSU mit dramapädagogischen Einheiten, Inszenierungen und improvisatorischen Techniken aufgewärmt sind, lassen sie sich gern auf das *Abenteuer* ein. Hauptsache, die Spannung zwischen dem Vergnügen und den Erlebnissen bei den Proben und der Aufführung halten an. Die Schauspieler flammen in ihrer Spiellust, aber damit sie nicht flammen, sollten wir mit kleinen Schritten gehen. *Mach's wie die Glühbirne, trag's mit Fassung*, sagt der Volksmund. In diesem Zusammenhang würde ich bei den Anfängern und bei den etwas scheueren Lernenden mit dramapädagogischen Einheiten anfangen und die fortgeschrittenen und erfahreneren schon auf ein Spiel vor dem Publikum vorbereiten.

Wenn man ein Theaterteam bildet, muss man im Auge behalten, dass es hinter den Kulissen wichtige Funktionen (Maske, Requisiten, Licht, Ton u.ä.) gibt. Die technische Crew ist auch Teil des theatralischen Dreamteams. Damit sich alle als Teil des Ganzen fühlen, nehmen auch alle an den Proben, an den Aufwärmungsspielen und an allen gemeinsamen Events teil. Nicht nur die Schauspieler haben Lampenfieber und das sollte im Team miterlebt werden. Ein Empathietraining pur.

Was aufgeführt wird, hängt von den anderen W's ab. Selbstverständlich ist die Stoffwahl von großer Bedeutung. Ich finde die literarischen Texte als Anreiz, Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für ein Theaterspiel mit seinen darin zu erlebenden Erkenntnissen am Platz, denn sie stellen der heutigen Generation die Literatur ein Stück näher. Wir müssen zugeben, dass mit wenigen Ausnahmen die jungen Leute leider keine Bücherwürmer sind. Na ja, wenn der Berg nicht zum Propheten kommt, muss der Prophet eben zum Berg kommen. Bei der Umsetzung eines Prosatextes in szenisches Spiel sollten aber die Phasen des Dramas berücksichtigt werden: Eröffnung, Weiterführung, Steigerung, katastrophale Zuspitzung und Schluss.

Ein faszinierendes Repertoire hat unsere TT „MAGIM“ in ihrer langen Geschichte: Von Titeln wie „Es gibt so eine Freundschaft“ (1955) und „Mädchen und Jungen“ (1965) bis „Möwen oder Besonderheiten vom bulgarischen Sex“ (2006), von „Reifezeugnis“ (1977) bis „Jenseits der Liebe – unaufhörlicher Tod“ (nach I. Allende und G.G. Marquez) (2001), dazu Frischs „Don Juan oder Die Liebe zur Geometrie“ (2008 auf Bulgarisch und 2011 auf Deutsch). Die Zeiten ändern sich und unvermeidlich wir auch, wir auch... Wo wir unsere Mission sehen? Wir verstreuen die Krümchen des geistigen Brotes, damit die Hungrigen mit unserer Hilfe satt werden. Deshalb arbeiten wir mit Texten mit einem starken intellektuellen und emotionalen Potential. Die könnten nie *old fashioned* sein. Nach der Aufführung regt dieser Text weiter den Geist und die Seele sowohl des Zuschauers als auch des Schauspielers an.



Suzy und Doc. J Steinbeck „Wonniger Donnerstag“ (2014)

Welcher Text zu welchem Zeitpunkt behandelt wird, hängt im Prinzip vor allem vom Sprachniveau (wenn es um FSU geht) und von den Interessen der Lerner ab. Ihre aktive Teilnahme an der Auswahl und der Vorbereitung von Texten kann dabei von großem Vorteil sein.

Mit der *deutschen* Truppe „Passwort: Zauber“ habe ich 2015 mit Goethes „Faust“ gearbeitet. Das Werk wird seit Jahren immer seltener im Literaturunterricht behandelt und die Schüler haben fast keine Ahnung mehr, wer Goethe ist und worüber die Tragödie *handelt*. Meine Neuversion „Do it again, Faust“ (<https://vimeo.com/134186440>) weckte ihre Neugier, Worte und Ausdrücke aus der Ju-

Theatertruppe
“PASSWORT: ZAUBER”
 am Mathematischen Gymnasium
 “Baba Tonka” - Ruse

stellt vor:

**DO IT AGAIN,
FAUST**

frei nach **GOETHE**



von Asya KULEVA

**21. April 2015
14.30 Uhr**

Eintritt frei, Saal „Ruse“

gendsprache und Rammsteins Musik fanden sie *total cool*. 225 Jahre nach der Veröffentlichung von Goethes „Faust. Ein Fragment“ ist der Konflikt immer noch aktuell und ergreifend. Stellen wir uns vor, dass Der Herr und Mephisto heute ihre Wette abschließen. Wie wird Faust verjüngt? Wäre es nicht möglich, dass in der Hexenküche Drogen hergestellt würden? Zuerst Faust und dann Margarete werden mit Amphetaminen verlockt. Brocken und der Kerker als Junkie-Treffpunkte? Wo finden die beiden die Rettung? Werden sie gerichtet oder gerettet? Die Grundidee dieser Neuversion ist die Sucht- und Drogenprävention. Sie bietet positive Alternativen und gleichzeitig einen Anlass, das klassische Werk neu zu interpretieren und das Interesse daran zu wecken.

Schließlich ist nicht zu bestreiten, dass die Literatur auch in unserer digitalen Umgebung immer noch motivierend wirkt. Sie bildet weiterhin die wichtigste Voraussetzung für ein schnelles und möglichst effizientes Sprachenlernen überhaupt.

Das *Wann* ist immer nebenan... Meiner Erfahrung nach, könnte das Schultheater als Projekt entwickelt werden – entweder kurz- oder langfristig. In beiden Fällen wird nach dem Unterricht, an Wochenenden und/oder in den Ferien gearbeitet. In beiden Fällen braucht man aber einen Probeplan, denn das Zeitmanagement ist sowohl für den Spielleiter als auch für die Truppe wichtig. Man braucht Zeit zur Vorbereitung und Informationsverarbeitung, es muss jedoch auch für die Auswertungsphase genügend Zeit eingeplant werden. Der hohe Zeitaufwand lohnt sich aber.



Don Lopez und Alonso proben

2011 war das Jahr der großen Herausforderung – wir nahmen am Max-Frisch-Theaterwettbewerb teil. „Don Juan oder Die Liebe zur Geometrie“ haben wir diesmal auf Deutsch aufgeführt. Proben, proben und noch proben, den ganzen Sommer. Nach dem Prinzip „Und noch einmal mit Gefühl!“ Und da kam der glänzende Erfolg des 2. Platzes – „Goldene Äpfel auf silbernen Schalen“ pur. Max Frisch auf Deutsch? Von einer Schülertruppe gespielt? Nein, wir spinnen nicht, wir spielen. Die Arbeit am Projekt habe ich Schritt für Schritt im Artikel „NICHTS IST UNMÖGLICH. Max Frisch in Ruse“ beschrieben (http://bdv-bg.eu/?page_id=213). Der Rest ist Schweigen, Entschuldigung, Spielen! Nach diesem Erfolg war es schon viel leichter, mit den Lernenden Theaterprojekte zu entwickeln.

Neben den klassischen Bühnenaufführungen mit Dauer von mindestens einer Stunde, die eine harte Arbeit im Laufe von mindestens einem halben Jahr

verlangen, sollten wir auch Inszenierungen verschiedener Art in Sicht haben. Sie stellen eigentlich zeitlich begrenzte, kurzfristige Projekte dar, die aber auch Motivation, Eifer und Spiellust brauchen. Und natürlich auch eine Bühne und Zuschauer. In diesem Zusammenhang möchte ich die Bedeutung des Projektes „Vorhang auf für Deutsch“ unterstreichen. Dank diesem Projekt steigt die Motivation, Deutsch zu lernen. Obwohl an unserem Gymnasium Deutsch nur als zweite Fremdsprache gelernt wird, haben wir schon eine deutschsprachige Theatertruppe „Passwort: Zauber“, die jedes Jahr eine kurze Aufführung auf Deutsch vorbereitet. Veranstalter des Projekts sind das Bulgarische Ministerium für Bildung, die Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Sofia, das Goethe-Institut in Sofia und die Hanns-Seidel-Stiftung Bulgarien.

Wo man probt, ist nicht so wichtig. Natürlich wäre es super, wenn der schöpferische Prozess im Theaterraum selbst verlaufen könnte, aber – ehrlich gesagt – haben bei uns die Schülertruppen leider geringen Zutritt zu einer professionellen Bühne. Also haben wir ein Zimmer im Keller als Proberaum eingerichtet, wo wir auch die Garderobe und die Requisiten aufbewahren. *Enthusiasmus ist das schönste Wort der Erde*, sagt Christian Morgenstern, und ich unterschreibe das mit beiden Händen. Für die Aufführungen mieten wir aber einen Theatersaal, damit die Schauspieler und die Zuschauer die Theatermagie spüren könnten.

Wie man eine Aufführung vorbereitet und welche Inszenierungstechniken man anwendet, hängt davon ab, welche Zielgruppe (Schauspieler und Zuschauer) man vor Augen hat, welche Lern- und Erziehungsinhalte man vertiefen und welche Kompetenzen man entwickeln möchte, mit wie viel Zeit zu rechnen ist und so fort. *Ein Mann mit einer Theorie ist verloren. Auch der Baum hat mehrere, aber er befolgt nur eine von ihnen, eine Zeit lang*, sagt Brecht und ich füge nur hinzu, dass das Theaterspiel im Unterricht ein Experimentierfeld bietet, auf dem neue Ideen für das Kommunikationstraining entstehen können und man unmerklich Wort und Tat verbinden kann. Das gemeinsame Proben, Wiederholen, Experimentieren in einer positiven Atmosphäre erlaubt den Lernenden, das Beste in sich zu finden und zu präsentieren. Die

Rollenerarbeitung verlangt eine sehr intensive geistige, physische und emotionale Arbeit an sich selbst. Da kommen verschiedene Techniken aus Morenos Psychodrama und aus Boals Forum-Theater ins Spiel, die das individuelle Rollenrepertoire sowie Interaktions- und Handlungsmöglichkeiten erweitern. Man kann Konflikte darstellen und Lösungen finden, neue Erlebnisse und Erkenntnisse sammeln. Das alles geschieht durch die *Einfühlung* in Rollen.

Vor einigen Jahren habe ich mit dem Playbacktheater experimentiert. Im Playbacktheater kommen Menschen aus dem Publikum auf die Bühne und erzählen eine Geschichte aus ihrem Leben. Die Schauspieler/innen setzen diese Geschichte aus dem Stegreif in Szene. Da sich aber junge Leute selten wagen, über sich zu erzählen, habe ich eine andere Variante gewählt, bei der eine kurze Geschichte, deren Konflikte dem Publikum hautnah stehen, szenisch aufgeführt wurde, aber nicht bis zum Ende. Bei der 2. Runde konnte jeder Zuschauer den Verlauf bestimmen und Vorschläge machen, und die Schauspieler improvisierten nach seinen Hinweisen. Die Zuschauer hatten noch eine Option: Sie konnten sagen: „Stopp! Ich steige ein!“ und in die Spielhandlung gehen. Oder „Stopp! Ich steige aus!“ und die Bühne verlassen. Das betraf auch die Schauspieler. Für mein Experiment habe ich eine kurze Erzählung von der bulgarischen Schriftstellerin Yana Dobрева gewählt und dramatisiert – „Die Frau von nebenan“: Eine Frau sitzt am Fenster, beobachtet die Welt draußen und kommentiert, was hinter den Fenstern ihrer Nachbarin geschieht oder geschehen *könnte*. Die Nachbarin hat ein Kind, schimpft oft mit ihm, ist total gestresst und unglücklich, ihr Mann ist stets unterwegs und sie wartet tagsüber am Fenster auf ihn. Eine ganz einfache, alltägliche Geschichte. Sie können sich aber nicht vorstellen, was für eine Lawine von Vorschlägen und Hinweisen dadurch in Bewegung gebracht wurde und wie viele Schüler/innen mehr als zwei Stunden lang bald in die Rolle der Mutter, bald in die Rolle des Kindes oder des Vaters geschlüpft sind. Für viele war das ein Katharsis-Erlebnis. Im Publikum befand sich nicht nur die Autorin, dort waren vielmehr auch Eltern, die sehr aufmerksam der Handlung folgten. Wir, die Erwachsenen, haben unsere Fehler erblickt: Oft vergessen

wir, dass die Kinder nicht nur Taschengeld und schicke Kleidung brauchen, sondern auch viel Liebe, Verständnis und Geborgenheit.

Bei dieser Art von Theater ist es nicht obligatorisch, das richtige Ende der Geschichte vorzuspielen. Wir haben das nach dem Wunsch des Publikums gemacht. Als Spielleiterin habe ich ein etwas unerwartetes Finale gewählt, das aber nicht selten im Alltag passiert, nämlich, dass der Vater zur Nachbarin gezogen ist, die behindert ist und deswegen das Leben der anderen lebt.



„Die Frau von nebenan“

Und da kommt die letzte Frage: *Warum?* Ich spare mir und Ihnen die theoretischen Argumente aus der Fachliteratur. Das Thema ist umfangreich. „Letzten Endes beachtet man immer den Sprecher mehr als das Gesprochene“ (Batz/Schroth 1983: 137). Der junge Mensch mit seiner unsichtbaren inneren Welt und alles, was darin passiert, steht im Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang beschränkt sich die Tätigkeit der Theatertruppe nicht nur auf die Auführungen. Sie ist ein kontinuierlicher Prozess, der die intellektuelle und geistige Suche der Lernenden anregt und sie als denkende Persönlichkeiten im Gleichgewicht mit sich selbst und mit der Welt weiterbringt. Demzufolge erwähne ich hier den jährlichen Workshop „Die Maske meiner Maske“, der eng mit der spontanen Improvisation verbunden und als positive Alternative gegen die Apathie und die Selbst-Aggression entwickelt wurde. Das ist eigentlich unsere Abschluss-/Evaluationsphase. Die freundliche Atmosphäre und das Spielspielen verwandeln den Workshop in ein interaktives Theater, in dem die Mitwirkenden unmerklich den Weg zur



Lampenfieber vor...

positiven Lösung der (inneren) Konflikte und Widersprüche finden. Und ins Spiel gezogen, gehen alle unmerklich zu sich und in sich selbst. Schritt für Schritt kommen wir zum Verständnis, dass wir keine *Einzelkämpfer* sind und sein müssen; dass wir zwar helfen, aber auch uns helfen lassen sollten.

Es muss vom Herzen kommen, was auf Herzen wirken soll, sagt Goethe. Da merkt man nicht, wie



Spur davon nach der Aufführung

viel Zeit, Mühe und Energie in diese meistens unentgeltlich durchgeführten theatralischen Projekte hineingelegt werden. Der ganze Prozess ist sehr, sehr anstrengend. Jedes Jahr mit viel Schwung. Und Verzweiflung. Aber immer vorwärts auf dem Weg mit Herz, auf dem auch das Dörnchen in der Ferse dich zum Trotz und trotz dem Schmerzen lachen lässt. Und gehen natürlich. Nur vorwärts...

Ja, wir sind rationell, vernünftig und unromantisch... Und deshalb verlangen wir immer das Unmögliche! 🚩

LITERATUR

Batz, Michael und Horst Schroth (1983): Theater zwischen Tür und Angel. Handbuch für Freies Theater. Rowohlt Verlag, Reinbek

Eberhardt, Doris (2005): Theaterpädagogik in der Pflege: Pflegekompetenz durch Theaterarbeit entwickeln. Tieme. Stuttgart.

Eigenbauer, Karl: Theater- und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. akademie-schloss-rotenfels.de/inhalt_fortbild/fortbild_ergebnisse/symposium04/eigenbauer.pdf

Ruping, Bernd (1993): Gebraucht das Theater! Die Vorschläge von Augusto Boal. Erfahrungen, Varianten, Kritik. Münster 2/1993

26. Tagung des Bulgarischen Deutschlehrerverbandes 31.03.2017 – 02.04. 2017, Sofia/Bulgarien Das Lesen: effektiv – interaktiv – konstruktiv

ROSSITSA HARIZANOVA, VIOLETTA GETSCHEVA, MARIJKA DIMITROVA | Bulgarien

Die Nationale Tagung des Bulgarischen Deutschlehrerverbandes (BDV), die jedes Jahr an einem unterschiedlichen Ort abgehalten wird, stellt das wichtigste Ereignis im Kalender des Verbandes der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Bulgarien dar. Diese Tagung ermöglicht den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Auseinandersetzung mit den neuesten Tendenzen beim DaF-Lehren und -Lernen, mit neu erschienenen Lehrwerken und Lernmaterialien, mit aktuellen Trends für die Vorbereitung zukünftiger Deutschlehrer/innen.

Sofia, die Hauptstadt Bulgariens, eine der ältesten Städte Europas mit ihrer beeindruckenden Geschichte, war der Ort, wo im Jahr 2017 die nationale Deutschlehrertagung stattfand. Etwa 200 Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Germanistinnen und Germanisten aus bulgarischen Schulen und Universitäten, aus Mazedonien und Rumänien, Lektorinnen und Lektoren aus Deutschland, Österreich und Slowenien kamen hier zusammen. Die Tagung wurde unter der Schirmherrschaft von Herrn Roland Hauser, Botschafter der Republik Österreich in Bulgarien, durchgeführt. Die Organisation vor Ort übernahm das Departement für Romanistik und Germanistik an der Neuen Bulgarischen Universität in Sofia, unter der Leitung von Frau Prof. Dr. sc. Maria Grozeva und Frau Violetta Getscheva, Vorsitzende des BDV. Für die Lehre und Forschung an der Neuen Bulgarischen Universität ist das Motto „die Vielfalt nicht scheuen“ kennzeichnend. Sponsoren des Events waren die Österreichische Botschaft, das Goethe-Institut in Bulgarien und die Hanns-Seidel-Stiftung.

Die offizielle Eröffnung fand in der Aula der Neuen Bulgarischen Universität statt, wo Seine Exzellenz Mag. Roland Hauser (Botschafter der Republik Österreich in Bulgarien), Herr Bogdan Mirtshev (Projektleiter der Hanns-Seidel-Stiftung Bulgarien), Frau Sabine Bachmann-Bosse (Goethe-Institut Bulgarien, Stellvertretende Institutsleiterin und Leiterin der Spracharbeit), Herr Prof. Dr. Marin Marinov (Stellvertretender Rektor für die Lehrtätigkeit an der Neuen Bulgarischen Universität), Frau Dr. Magdalena Karadjoukova (Leiterin des Departements für Romanistik und Germanistik an der Neuen Bulgarischen Universität) Grußworte an die Anwesenden richteten. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden von Frau Violetta Getscheva herzlich willkommen geheißen. Gast der Tagung war auch Herr Markus Haas (Leiter des Kultur- und Pressereferats der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Bulgarien).

Grußadressen an die Tagung richteten der Minister für Bildung und Wissenschaft, Herr Prof. Dr. Nikolaj Denkov, verlesen und feierlich überreicht von Frau Anna Arsenieva (Hauptinspektorin für Deutsch am Ministerium für Bildung und Wissenschaft), und die Bürgermeisterin der Stadt Sofia, Frau Jordanka Fandakova.

Danach konnten alle das Konzert der Studentinnen und Studenten am Departement für Musik an der Neuen Bulgarischen Universität miterleben und mit Begeisterung applaudieren.

Das erste Plenarreferat hielt Frau **Prof. Dr. sc.**

Maria Grozeva (Neue Bulgarische Universität Sofia) zum Thema „*Gen Z – ein Albtraum oder eine Herausforderung*“.

Danach sprach Herr **Martin Cichon** (Freie Evangelische Oberschule Görlitz, Deutschland). Das Thema seines Plenarreferats lautete „*Neurodidaktische Ansätze im DaF-Unterricht*“. Beide Plenarreferate wurden mit großem Interesse seitens des Publikums aufgenommen.

Der zweite Tag war für die Sitzungen der Arbeitsgruppen vorgesehen.

Im Folgenden soll über die Ergebnisse der Arbeitsgruppen synthetisch berichtet werden. Als Grundlage der Zusammenfassung dienten die Berichte der Leiter der Arbeitsgruppen, die zum Teil gekürzt oder geändert wurden.

Wie wurde das Thema der Tagung, die Lesekompetenz als eine der wichtigsten Bausteine beim Sprachenlernen bzw. beim Erlernen der deutschen Sprache, in den einzelnen Arbeitsgruppen behandelt?

Schwerpunkt in der **AG 1** unter der Leitung von Herrn **M. Cichon** war „**Lesekompetenz und neurodidaktische Erkenntnisse**“. Fazit: Lesekompetenz fördert sowohl die Wortschatzarbeit, den Erwerb von Sprachstrukturen und des landeskundlichen Wissens, als auch die Verbesserung der Aussprache. Wenn die Schüler aufgrund ihrer Emotionen die Sprache erwerben und miterleben, so ist die Effizienz optimal. Einen Text nur (oberflächlich) zu lesen, genügt aber nicht.

M. Cichon hat das spielerische Eingehen beim Sprachenlernen betont. Und wenn man „gehirngerecht“ liest, kombiniert man Logik mit Wortschatz, Texte mit ihrer landeskundlichen Intention. Relevant dabei sind auch das **graphische Lesen**, das **didaktisch reduzierte Lesen** und das **selektive Lesen**. Sie lassen sich kombinieren mit „hörend lesen, vertiefend lesen und sprachlich konstruiert/d.h. nach inhaltlichem Aufbau/ lesen“. Im Workshop wurden unterschiedliche Techniken nach landeskundlich relevanten und aktuellen Beispielen erprobt.

Die **zweite AG** unter der Leitung von Herrn **Jörg Kassner**, Frau **Eva Zick** und Herrn **Goncalo Lopez**

de Sá (Fachberatung Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Sofia) setzte sich mit dem Thema „**Literatur im DaF-Unterricht – kreativ und schülerorientiert**“ auseinander. Der Schwerpunkt war „**Methodische Anregungen für die Einbeziehung literarischer Texte im DaF-Unterricht**“.

Im Seminar ging es darum, dass heutzutage die traditionellen literarischen Texte eine geringere Rolle spielen, obwohl sie den Wortschatz bereichern und die Lesekompetenz fördern. Um richtig verstanden zu werden, spielt vor allem die emphatische und subjektive Annäherung an Themen, die Jugendliche interessieren, eine Rolle. Wie gesagt, nur Lesen (im Sinne eines Wahrnehmens der Textoberfläche) ist nicht genug. Von Bedeutung sind die Methoden, die die Schüler dem Text nahebringen – Lesetagebuch, Literaturkartei, Arbeit an Personenbeschreibungen, kreative Auseinandersetzung mit den Themen u.a. Somit wird die Selbsttätigkeit der Lerner garantiert, weil sie eine individuelle Arbeit mit Texten anstreben und dank verschiedener Ansätze eine interaktive Arbeit leisten können. Die Rolle des Lehrers als Berater und Helfer bei der Auseinandersetzung mit den Texten ist ganz wichtig, wobei der Unterricht lernerzentriert bleibt.

AG 3 befasste sich mit dem „**Einsatz von Kunst im Deutschunterricht am Beispiel von Hundertwassers Leben und Schaffen**“, unter der Leitung von Frau **Nora Krasteva** (NBU Sofia) und Frau **Nadezhda Stoilkova** (Uwe-Kind-Schule Sofia). Die Arbeit war sowohl an **kunstinteressierte** Kolleginnen als auch an solche, die wenig Erfahrung mit diesem Thema haben, gerichtet. Zielgruppe sind die Lernerinnen und Lerner und deren Interessengewinnung für die Kunst, besonders gut geprägt am Beispiel des genialen Architekten und Schöpfers Hundertwasser. Eine bildhafte Kunst schafft immer Mehrwert im Unterricht, inspiriert zu eigenständiger kreativer Arbeit und macht den stereotypen **Sachunterricht** zum **Projektunterricht**.

„**Am Anfang war der Text**“ war das Thema der **AG 4** (geleitet von Frau **M.A. Maya Riedl**, „Sprachen Plus“ Würzburg, Deutschland). Die Lektorin ging darauf ein, dass es den Lesenden schwerfällt, im Zeitalter der E-Generation und einer außerordentlich hohen Anwendung von unterschiedlichen Medien und ihren überwiegenden Ton- und



Bildeinwirkungen in einer Art Konkurrenz des traditionellen Lesens zu verbleiben. Um der Herausforderung entgegenzutreten und die **Lesekompetenz zu fördern**, benutzt die Lehrperson eher **moderne** Textquellen, die **handlungsorientiert** und **kommunikativ** vermittelt werden.

Neben den traditionellen literarischen Texten – **Geschichten** und **Gedichten** – wurden im Workshop **Songtexte**, **Filmausschnitte** und **Blogbeiträge** als Textgrundlage vorgestellt. Anhand der erstellten Aufgaben lernt man neue literaturbezogene Unterrichtsmethoden kennen. Alle Inhalte sollen praxisorientiert sein.

Titel des Seminars in **AG 5** war „...**in andere Welten eintauchen**“ – **Thesen und Ansätze zum Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht**“ mit Schwerpunkt „Lese- und Literaturdidaktik im DaF-Unterricht/ Zielsetzungen, Textwahl, Verfahrensweisen“. Leiterinnen waren Frau **Assoc. Prof. Dr. Elena Savova** (NBU Sofia) und **a.o. Prof. Dr. Saša Jazbeck** (Universität Maribor, Slowenien). Das Lesen literarischer Texte verhilft Lehrerinnen und Lehrern zur Entwicklung zielsprachlicher Fertigkeiten und zum Zugang zu anderen, mehr oder weniger realen oder fiktionalen Welten. Dabei sei die didaktische Hilfe und Förderung von großer Bedeutung.

Der Workshop behandelte aktuelle Ansätze zur Arbeit mit literarischen Texten hinsichtlich ihrer unterrichtspraktischen Relevanz für unterschiedliche Lernergruppen und Stufen. Themenschwerpunkte waren Zielsetzungen der Textarbeit, Kriterien der Textwahl, Medieneinsatz, Aktivitäten, die zu einem komplexen Umgang mit literarischen Texten hinführen. Zur Diskussion wurden Thesen gestellt, Aufgaben erprobt und dabei methodisch reflektiert. Besprochen wurden Anregungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Erstellung eigener Unterrichtsmaterialien.

Die **AG 6** hatte als Schwerpunkt das Thema **„Lernen und Spielen“**, geleitet von Herrn **Maarten Vonk** (Shakespeare-Schule bei der Schiller-Stiftung, Sofia). Die Auseinandersetzung mit dem Thema stand unter dem Motto: „Sprich, damit ich dich höre“ oder „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“. Ziel und Verlauf der Arbeit war das Leitmotiv: „Lernen ist Sprechen, Sprechen ist Bewegung, Bewegung ist Spielen“.

Im Seminar hat man mit ganz einfachen Mitteln unter der Hand – Stuhl, Plastikgläser, Servietten usw. – lustige Sketche gespielt, pantomimisch und verbal Dialoge ausgeführt, Situationen dargestellt. Das Ganze verlief mit ständiger Bewegung und Auswechslung der Partner. „Das Kollegium ist ein aktiver Eingriff!“ – das war ein führendes Prinzip im Verlauf des Seminars.



Am Hauptthema „**Lesehemmnisse beseitigen**“ – **Methoden zum flüssigen Lesen**“ arbeitete die **AG 7** unter der Leitung von Herrn **M.A. Stefan A. Riedl** (Duale Hochschule Baden-Württemberg, Mosbach, Deutschland).

Lesen ist eine unerlässliche Methode, um Lesekenntnisse zu erwerben, Grammatik zu festigen und Vokabeln im Kontext besser zu lernen. Das laute Lesen ist leider nicht mehr in Mode, da man sich abgewöhnt hat, seine eigene Stimme zu hören. Aber die „innere“ Stimme hat einen gleichermaßen großen Einfluß auf Leseverständnis, Aussprache und auf die Freude am Lesen.

Der Workshop beschäftigte sich mit verschiedenen Aspekten des Lesens zur Erweiterung des Spracherwerbs und den unterschiedlichen Ansätzen zur Unterstützung des individuellen flüssigeren Lesens.

Die AG 8, geleitet von Frau **M.A. Marie Fessel**, DAAD-Lektorin, TU Sofia, befasste sich mit dem Thema „**Aussprache und Sprechausdruck beim (Vor-) Lesen – Phonetikübungen für den DaF-Unterricht**“. Schwerpunkt war die Phonetik und die Aussprache als wichtige Aspekte des Spracherwerbs. Im Blickpunkt waren passende Übungen zum ausdrucksvollen Vorlesen eines Textes. In der Gruppe wurden verschiedene Ausspracheübungen ausprobiert.

Dazu lernten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch noch unterschiedliche hilfreiche Ausspracheübungen zum ausdrucksvollen Vorlesen. Thematisiert wurden die spezifischen Schwierigkeiten der bulgarischen Lernerinnen und Lerner auf allen phonetischen Ebenen, sowie die emotionale Sprechweise. Lyrischen Texten wurde eine besondere Rolle fürs ausdrucksvolle Sprechen und für Sprechübungen zugeteilt. Unterrichtseinheiten zum ausdrucksvollen Lesen wurden von den Teilnehmenden erarbeitet und evaluiert.

Das Leitthema der **AG 9** war „**Lesekompetenz – ein universelles Kulturwerkzeug**“. Das Schwerpunktthema war „Lesen als zweckgerichtete und kommunikative Handlung/ Lesen als interaktiver Prozess“. Die AG wurde von Herrn **Andreas Chetkowski**, DAAD-Lektor an der Hll. Kyrill-und-Method-Universität Veliko Tarnovo, und von Frau **Isabelle von Zitzewitz**, DAAD-Lektorin an der Konstantin-Preslavski-Universität Schumen, geleitet.

In der Arbeit dieser Gruppe wurde der Stellenwert des Lesens authentischer Texte verdeutlicht und gezeigt, wie diese von den Lernergruppen einzuschätzen sind. Im Seminar wurden Entschlüsselungsstrategien beim Lesen von Texten vermittelt und es wurde auf die Einsetzbarkeit eines Textes im Unterricht eingegangen.

Dabei wurden die methodischen Voraussetzungen, Konsequenzen und Rahmenbedingungen strategischen Lesens als Ideen für den Unterricht reflektiert, so dass daraus eigene Konsequenzen für eine gute Textauswahl und Didaktisierung gezogen werden können.

Am dritten Tag wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der 26. Nationalen Tagung des BDV über bevorstehende Ereignisse und laufende Projekte informiert:

- Frau **Monika Lutowa** (Internationale Uwe-Kind-Schule, Sofia) berichtete über das CLIL-Projekt (CLIL = Content and Language Intergrated Learning), an dem außer Bulgarien noch Griechenland, Polen und Rumänien teilnehmen. CLIL ist ein Programm, das in der 5. und 6. Klasse eingesetzt wird, und bedeutet, dass Fächer wie z.B. Biologie, Physik, Chemie, Geschichte, Wirtschaft u.ä. in einer Fremdsprache unterrichtet werden.

- Frau **Marijka Dimitrova** machte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit dem aktuellen Stand der Organisation der XVI. Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrertagung in Freiburg/Fribourg in der Schweiz (31.07.-04.08.2017) und der I. Osteuropäischen Regionaltagung der Internationalen Föderation der Verbände der Fremdsprachenlehrer (FILPV) in Varna (22.06.-25.06.2017), der Meereshauptstadt Bulgariens, bekannt.

Verlage für Deutsch als Fremdsprache sowie das Goethe-Institut in Sofia waren auch in diesem Jahr mit eigenen Ständen vertreten.

Alle Anwesenden konnten die herzliche Atmosphäre und die Gastfreundschaft während der ganzen Tagung in Sofia genießen. Worte der Dankbarkeit wurden beim Sichverabschieden ausgetauscht, Worte der Genugtuung über den erfolgreichen Verlauf, den fruchtbaren Erfahrungsaustausch zum Ausdruck gebracht. 

Regionaltagung in Südosteuropa Deutsch – Brückensprache in der Region, nach Europa und in die Welt

ALEKSANDRA BREU | Serbien

Nach längerer Zeit haben sich die Vertreter/innen der Verbände aus der Region Südosteuropa wieder getroffen. Das war ein großer Schritt. Acht Jahre lang lief ein gemeinsames Projekt, das die Kolleginnen und Kollegen aus der Region jedes Jahr zwischen 2000 und 2008 zusammenbrachte. Es handelte sich um die Zeitschrift „Mosaik“. Sie trafen sich zur Redaktionsarbeit regelmäßig einmal im Jahr. Dann aber, 2008, hatten diese Treffen ein Ende. Es gab kein Geld mehr für eine Druckausgabe und außerdem galten die Druckzeitschriften nun plötzlich als überholt. Eine elektronische Zeitschrift ist nie zustande gekommen. So verloren die Redakteur/innen den Anlass ihrer Zusammenarbeit und trafen sich nur ab und zu im Rahmen anderer Veranstaltungen. Zu einem richtigen Regionaltreffen kam es erst wieder am 29. Oktober 2016.

Das Treffen fand in Novi Sad/Serbien statt. Der erste Teil des Treffens war der Präsentation der Deutschlehrerverbände von Kroatien, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Rumänien, Mazedonien und Serbien sowie dem Deutschunterricht in Montenegro gewidmet. In dem zweiten Teil wurde die künftige Zusammenarbeit der Verbände auf dem Gebiet der Bildungspolitik und Unterrichtspraxis besprochen.

Die Arbeit verlief in Gruppen zu fünf verschiedenen Schwerpunkten: *Gemeinsame Projekte, Werbung für Deutsch, Tagungen, Zeitschriften und Sprachen-*

politik. Zu jedem dieser Themen wurden Ideen gesammelt, die sowohl regional als auch in einzelnen Ländern zur Förderung der deutschen Sprache beitragen können. Die deutsche Sprache wird in der Region vorwiegend als zweite Fremdsprache nach Englisch gelernt und zwar als Wahlfach. Deswegen steht die deutsche Sprache entweder zu anderen Fremdsprachen (Französisch, Russisch, Italienisch...) in den Ländern, wo die zweite Fremdsprache obligatorisch ist, in Konkurrenz oder zu anderen Fremdsprachen und noch einer Reihe von Wahlfächern oder Curricula, in denen die zweite Fremdsprache nicht obligatorisch ist. So kam im Treffen die Notwendigkeit einer engeren regionalen Zusammenarbeit und Unterstützung der Sprachenpolitik zum Ausdruck. Die Beschlüsse zu den oben erwähnten Tagungsschwerpunkten sind konkret, realistisch und dank der elektronischen Kommunikation durchführbar, wie z.B. die Ausarbeitung





eines gemeinsamen Reiseführers von den Schülern für die Schüler.

Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit war auch bei der anschließenden Regionaltagung der Deutschlehrerverbände von Bosnien und Herzegowina, Kroatien und Serbien vorhanden. Die Tagung wurde am kleinen Ort Sremski Karlovci, der sich in der Nähe von Novi Sad befindet, abgehalten. Die Gastgeber waren der Serbische Deutschlehrerverband und das älteste Gymnasium in Serbien, das 1791 gegründet wurde. In diesem alten, wunderschönen Gebäude haben der schweizerische Botschafter, Herr Philippe Guex, der Stellvertreter des Botschafters der Bundesrepublik Deutschland, Herr Alexander Jung, der Leiter des Österreichischen Kulturforums, Herr Mag. Johannes Irschik, wie auch der stellvertretende Leiter des Goethe-Instituts Belgrad, Herr Dr. Bernd Schneider, und das IDV-Vorstandsmitglied, Herr Benjamin Hedzic, die 170 Teilnehmenden begrüßt und ihnen eine erfolgreiche Tagung gewünscht.

Die nächsten zwei Tage waren ein Beweis dafür, dass sich dieser Wunsch erfüllt hat. Noch am ersten Tag hatten die Teilnehmer/innen die Gelegenheit, zwei hervorragende Vorträge zum Thema *Projekt im DaF-Unterricht* zu hören. Herr Prof. Dr. Jörg Roche hielt den ersten Vortrag, Frau Prof. Dr. Ilona Feld-Knapp den zweiten. Die Plenarvorträge am zweiten und dritten Tag wurden von Frau Prof. Dr. Nikolina Zobenica und Lara Hedzic zu demselben Thema gehalten. Prof. Dr. Olivera Durbaba und Benjamin Hedzic sprachen über das Thema Sprachpolitik.

Dem unterrichtspraktischen Thema der Tagung – *Projektarbeit im DaF* – waren auch die 12 Workshops gewidmet, die die am Delegiertenseminar teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen aus der Region hielten. In der Evaluation der Tagung äußerten alle Teilnehmer/innen ihre Zufriedenheit mit den Workshops und ihren Wunsch nach der Veranstaltung einer weiteren Tagung zu diesen und ähnlichen Themen.

Das Rahmenprogramm, die Unterkunft und Verpflegung im Hotel am Donauufer wie auch das wunderschöne Spätsommerwetter trugen dazu bei, dass sich die Teilnehmenden sowohl in Novi Sad als auch in Sremski Karlovci sehr wohl fühlten.

Beide Veranstaltungen waren erfolgreiche Regionaltagungen. Darüber hinaus boten sie die Gelegenheit, Kolleginnen und Kollegen aus der Region kennenzulernen, sich untereinander auszutauschen und einfach wieder zueinander zu finden. Die Brücke in der Region wurde wiederhergestellt, jetzt bleibt nur abzuwarten, dass sie regelmäßig genutzt wird. 🇩🇪

I. Osteuropäische Regionaltagung des FIPLV 22.06. – 25.06.2017, Varna/Bulgarien

Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Brücken schlagen für die Zukunft

MARIJKA DIMITROVA | Bulgarien

Die I. Osteuropäische Regionaltagung des FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes) findet vom 22.06. bis zum 25.06.2017 in Varna, am Departement für Lehrerfortbildung an der Konstantin-Preslavski-Universität Schumen, statt. Varna wird mit Recht die Gastgeberstadt sein, denn die Stadt ist als die „Meereshauptstadt“ Bulgariens bekannt. Varna liegt schön an der nördlichen Schwarzmeerküste, ist ein Ort von geschichtlichem Interesse und ist zur Europäischen Jugendhauptstadt 2017 erkoren worden.

Die Initiative für die Organisation und Durchführung der Tagung in Osteuropa ging von der Bulgarischen Assoziation der Englischlehrer/innen (BETA) als Mitglied der Internationalen Föderation der Fremdsprachenlehrer/innen (FIPLV) aus.

Der Bulgarische Deutschlehrerverband (BDV) und der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) haben sich bereit erklärt, an der Organisation aktiv mitzuwirken und eine deutschsprachige Sektion zu gestalten. Eine Sektion in deutscher Sprache auf diesem internationalen Forum kann die Position des Deutschen im Kontext der Mehrsprachigkeit stärken und die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in ihrer verantwortungsvollen Tätigkeit unterstützen.

Die offizielle Eröffnung der FIPLV-Regionaltagung wird am 22.06.2017 im Interhotel „Das Schwarze Meer“ in Varna stattfinden. An der Tagung werden Vertreter/innen der FIPLV-Mitgliedsverbände teilnehmen: der IDV, die Internationale Vereinigung der Lehrer für russische Sprache und Literatur (MAPRJAL), die Polnische Assoziation für Gegenwartssprachen (Polskie Towarzystwo Neofilologiczne), der Slowenische Lehrerverband für Fachsprachen (Slovensko društvo učiteljev tujega strokovnega jezika), die Linguistische Assoziation der Hochschullehrer für Englisch an der Philologischen Fakultät der Moskauer Staatsuniversität (LATEUM), die Vereinigung der Fremdsprachenlehrer in Estland (EVÖL) u.a.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer – namhafte Spezialisten auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik, Lehrer und Hochschullehrer, Studenten und Doktoranden – kommen aus 36 Ländern in Asien, Afrika, Nordamerika, Südamerika, Europa, Australien zu der I. Osteuropäischen Regionaltagung des FIPLV in Varna. Die Plenarvorträge, die Sektionsbeiträge und Diskussionen, die Workshops und Foren werden in englischer, deutscher, russischer, französischer und bulgarischer Sprache präsentiert. Das Prinzip der Mehrsprachigkeit wird in allen Präsentationsformen während der ganzen Tagung in die Tat umgesetzt. Die auf dem Forum vertretenen

Fremdsprachen schlagen in einer realen Situation Brücken zwischen den Ländern und den Menschen aus der ganzen Welt.

An der deutschsprachigen Sektion werden Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer aus Brasilien, Bulgarien, Deutschland, Italien, Kasachstan, Österreich, Polen, Rumänien, Serbien, Slowenien, Spanien, aus der Türkei und aus Ungarn teilnehmen. Die angemeldeten Beiträge und Workshops (über 30 an der Zahl) lassen sich inhaltlich folgenden Themenfeldern zuordnen:

- Fremdsprachenunterricht/DaF-Unterricht für Kinder, Jugendliche, Erwachsene;
- berufs- und bedürfnisorientierter Fremdsprachenunterricht/DaF-Unterricht;
- Fremdsprachenlehrerausbildung;
- Rolle der Grammatik und des Wortschatzes, der

Literatur und Kultur, der Medien beim Erlernen von Fremdsprachen/von DaF;

- Film, Theater, Kunst im DaF-Unterricht u.a.

Ein wichtiger Aspekt im Fachprogramm der Tagung wird die Diskussion über die Rolle der Verbände in Richtung weitere Fortbildung der Fremdsprachenlehrer/innen sein.

Ausländische und bulgarische Verlage werden die Gelegenheit wahrnehmen, den Anwesenden neue Lehrwerke, aktuelle methodisch-didaktische Veröffentlichungen und andere Initiativen vorzustellen. Die Deutsche Welle wird das Tagungspublikum über ein gemeinsames Projekt mit der Deutschen Presseagentur informieren.

Sowohl das reichhaltige Fach-, Kultur- und Rahmenprogramm als auch die Veranstalter mit ihrer Kompetenz und ihrem Engagement werden zum Gelingen der I. Osteuropäischen Regionaltagung der FIPLV in Varna beitragen. 🇷🇺

IDV-Delegiertenseminar 2017 in Antigua/Guatemala

SASKIA SCHNEIDER | Guatemala

Im Rahmen des 1. Zentralamerikanischen DaF-Kongresses, der in Antigua/Guatemala vom 9. bis 11. März 2017 unter dem Motto “DaFacetten” stattfand, wurde das IDV-Delegiertenseminar durchgeführt, zu dem der Deutschlehrerverband Guatemala (DVG) gemeinsam mit dem IDV, vertreten durch Geraldo de Carvalho, einluden.

Insgesamt nahmen 23 Vertreter/innen aus den Ländern El Salvador, Honduras, Mexiko, Nicaragua, Puerto Rico, Kolumbien, Argentinien, Chile, Brasilien und Guatemala teil. Darunter Isabel Kielian vom Goethe-Institut Mexiko und Alvaro Camú vom Goethe-Institut Chile, die wertvolle Tipps zur Zusammenarbeit von Deutschlehrerverbänden und Instituten gaben.

Hauptthema des Seminars waren die Förderung von Neugründungen von Verbänden und die Vernetzung der Region Zentralamerika.

Nachdem alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen durch die 1. Vorsitzende des DVG begrüßt worden waren, stellte Geraldo de Carvalho den IDV vor. Danach wurden die Vorteile einer Verbandsneugründung und die Mitgliedschaft im IDV erörtert, sowie auf die Pflichten eines Verbandes eingegangen.

Erfreulicherweise stellte sich heraus, dass in den zentralamerikanischen Ländern El Salvador, Honduras, Costa Rica und Nicaragua ein großes Interesse darin besteht, einen Deutschlehrerverband zu gründen, so wie dies in Guatemala Anfang des Jahres 2016 bereits geschehen ist.



Nach einem regen Austausch über die Themen Neugründung von Verbänden, Vorstandsarbeit im Allgemeinen, Mitgliedergewinnung durch DaF-Tage und Fortbildungen, Eruierung und Zusammenschluss von Deutschlehrenden im eigenen Land und Vernetzung der Verbände in der Region Mittelamerika, ging man bei Kaffee und Kuchen zum gemütlichen Teil der Veranstaltung über.

Durch das Delegiertenseminar wurde ein erster Grundstein für die zukünftige Zusammenarbeit und die Vernetzung der Deutschlehrerverbände in Zentralamerika gelegt.

So ist für Anfang des Jahres 2018 ein Workshop, organisiert vom Goethe-Institut Mexiko, zum Thema Neugründungen von Verbänden geplant und 2020 wird voraussichtlich der 2. Zentralamerikanische Deutschlehrerkongress in Nicaragua, durch den dortigen DAAD-Lektor Stefan Merz, durchgeführt werden.

Der Deutschlehrerverband Guatemala (DVG) bedankt sich recht herzlich für die vielseitige Unterstützung des IDV und das rege Interesse der Vertreter und Vertreterinnen, die das Delegiertenseminar so erfolgreich machten und wir freuen uns auf eine weitere Zusammenarbeit mit vielen gemeinsamen Projekten. 