



IDV

magazin

[Nr. 88 • November 2015]

IDV-Arbeitstreffen in Lübeck
Deutsch weltweit: Estland - Finnland -
Armenien - Ungarn - Tomsk -
Moskauer Gebiet
Sprachenpolitik - Podium DaFWEBKON

[An die Leserinnen und Leser]

Die vorliegende Ausgabe 2015 widmet sich in erster Linie den IDV-Tätigkeiten im Rahmen der Verbandsarbeit. Mit ausgewählten Beiträgen und einer Zusammenfassung des Arbeitstreffens 2015 gewährt Ihnen das Magazin einen Einblick in das hochkarätige Treffen, das im Auftrag des IDV von der Deutschen Auslandsgesellschaft in Lübeck ausgerichtet wurde, wofür unser Dank insbesondere dem Geschäftsführer der DAG, Martin Herold, gilt. Darüber hinaus werden wichtige Ergebnisse der IDV-Podiumsdiskussion und des DW-Podiums auf der 4. DaFWEBKON 2015 festgehalten. Und nicht zuletzt setzt sich der Vortrag des Schweizer Experten Joachim Hoefele auf der Jahrestagung des bosnisch-herzegowinischen DLV mit bedeutenden Aspekten der Sprachenpolitik auseinander.

In dieser Ausgabe finden Sie zudem Berichte über erfolgreich durchgeführte Regionaltagungen von den Deutschlehrerverbänden in Estland, Ungarn und Armenien sowie einen Bericht über das 60-jährige Bestehen des Finnischen Deutschlehrerverbands, der die festliche Stimmung bei diesem besonderen Anlass zeigt. In der Reihe „Verbände stellen sich vor“ präsentieren zwei in den IDV neu aufgenommene Verbände ihre Aktivitäten: der Deutschlehrerverband des Moskauer Gebietes und der Deutschlehrerverband Tomsk.

Abschließend können Sie anhand einer Rezension Einblick in das Lehrwerk „Schreiben. Campus Deutsch“ gewinnen.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme 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
Experte Deutschland:	Sebastian Vötter	voetter@idvnetz.org
Expertin Österreich:	Sonja Winklbauer	winklbauer@idvnetz.org
Experte Schweiz:	Joachim Hoefele	hoefele@idvnetz.org
Grafikdesign:	Andréa Vichi	andreavichi@ig.com.br

Herausgeber: Schriftleitung des IDV

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

[In dieser Ausgabe]

Vom Ort her gedacht. Rückblick auf das IDV-Arbeitstreffen 2015 in Lübeck <i>Martin Herold</i>	4
Gefordert, gefördert – und für gut befunden? Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld von Politik, Schule und Forschung <i>Thomas Studer</i>	9
DACH unter der Lupe. Zu einem Leitfragenkatalog aus dem Workshop C für die DACH-bezogene Analyse von DaF-(Landeskunde-)Materialien <i>Naomi Shafer</i>	15
Lernerbezogene Gestaltung des DaF-Unterrichts: Lehrwerke multimedial ergänzen <i>Gabriele Kniffka André Moeller</i>	20
Die Landeskunde der deutschsprachigen Länder interkulturell und hautnah erleben: Das DACHL-Seminar 2015. Ein Bericht <i>Monika Janicka</i>	24
Podiumsdiskussion des IDV 80 Minuten Deutsch um die Welt: Deutschlehrerausbildung international bei der DaFWEBKON 2015 <i>Marianne Hepp</i>	29
Deutschlehrerausbildung international - Hongkong <i>Jens Rösler Jan Sprenger</i>	30
DaF-Lehrerausbildung in Russland: Ein Mosaik von Ansätzen und Praktiken <i>Larissa Kulpina</i>	34
Chocolate covered broccoli? Was Serious Games im Deutschunterricht leisten können <i>Ute Friederich André Moeller</i>	38
Kompetenzstandards, Sprachenpolitik und Kultur <i>Joachim Hoefele</i>	42
Baltische Deutschlehrertagung 2014 <i>Kalle Lina</i>	49
Regionaltagung für Deutschlehrerverbände im mitteleuropäischen Raum - Budapest <i>Heltai János Imre</i>	52
Regionaltagung des Armenischen Deutschlehrerverbands - Eriwan <i>Melanya Astvatsatryan</i>	56
60 Jahre Finnischer Deutschlehrerverband <i>Outi Verkama</i>	58
Der Deutschlehrerverband des Moskauer Gebietes	62
Deutsch in Sibirien: Der Deutschlehrerverband Tomsk stellt sich vor <i>Oleg Alexandrov</i>	65
Rezension: Campus Deutsch. Schreiben <i>Monika Janicka</i>	68

Vom Ort her gedacht. Rückblick auf das IDV-Arbeitstreffen in Lübeck vom 27. Juli bis 1. August 2015

MARTIN HEROLD*

Lübeck – und dabei insbesondere die Lübecker Altstadt-Insel – hat sich als ein für eine Tagung von/für/mit Deutsch weltweit attraktiver und stimmungsvoller **Ort** erwiesen, wobei das Wetter durchaus den schlimmsten Befürchtungen entsprach.

Lübeck hatte die Friedens- und Literatur-Nobelpreisträger Willy Brandt, Günter Grass und Thomas Mann und hat – potenziell und Ende Juli 2015 tatsächlich interessant für knapp 90 Vertreterinnen und Vertreter von Deutschlehrerverbänden aus aller Welt – das (Lübecker) Willy-Brandt-Haus, das Günter Grass-Haus und das Buddenbrookhaus, die allesamt in weniger als fünf Minuten Fußentfernung vom **Tagungsort Katharineum zu Lübeck** liegen, der Schule Heinrich und Thomas Manns. Die Lübecker Innenstadt hat verschiedene Restaurants mit historischem Ambiente auf engem Raum, in einigen von denen über 100 „Tagungsbeteiligte“ hervorragend bewirtet und betreut wurden. Und in ihrem Bürgermeister Bernd Saxe hat die Hansestadt Lübeck jemanden, der in seinen Grußworten das Gefühl zu vermitteln verstand, dass Deutsch weltweit Ende Juli 2015 in Lübeck weit mehr als einfach nur „ganz normal willkommen“ war.

Die Detailplanung des IDV-Arbeitstreffens vom 27. Juli bis 1. August 2015 wurde vom Organisationsteam der Deutschen Auslandsgesellschaft e.V. (DAG, www.deutausges.de) sehr bewusst und konsequent vom Ort der Tagung Lübeck und vom Tagungsort Katharineum zu Lübeck her gedacht (siehe Informationen zu „Veranstalter & Tagungsort“ unter <http://www.deutausges.de/fortbildung/idt-idv.html>). Das Vom-Ort-her-Denken ist nur scheinbar banal, es gründet vielmehr auf positiven Erfahrungswerten bei anderen IDV-Tagungen der letzten Zeit und hat nach Auffassung der Organisatoren wesentlich zum Erfolg der Tagung beigetragen.

Nach einigen Vorüberlegungen wurde die in Lübeck ansässige DAG, die zu den offiziellen

Mittlerorganisationen des Berliner Auswärtigen Amtes gehört, im Sommer 2013 vom IDV beauftragt, das Arbeitstreffen des Jahres 2015 in Lübeck zu organisieren und durchzuführen, was durch substanzielle Förderung seitens des Auswärtigen Amtes ermöglicht wurde. Die DAG dankt dem IDV-Vorstand sowie dem Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland für das entgegengebrachte Vertrauen und für die Finanzierung. Im „Normalbetrieb“ zeichnet die DAG für Fortbildung in aktueller Landeskunde verantwortlich, die sich an Deutschlehrkräfte aus ihrer Bezugsregion Nord- und Nordosteuropa richtet.

Leitlinie für die gemeinsame inhaltliche Gestaltung des IDV-Arbeitstreffens durch IDV-Vorstand und DAG war die vom IDV-Vorstand gewünschte thematische Klammer **Sprachenpolitisches Agieren von Verbänden**:

Fachvorträge von Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm (Wien) zum Thema *Sprachen – Macht – Markt* und Prof. Dr. Thomas Studer (Freiburg i. Üe.) zum Thema *Gefordert, gefördert – und für gut befunden? Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld von Politik, Schule und Forschung* bildeten die wesentliche inhaltliche Grundlage, was sich u. a. darin äußerte, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer anschließenden Podiumsdiskussion zum sprachenpolitischen Agieren von Verbänden direkt auf beide Vorträge bezogen. In einem von vier Workshops wurde zudem ausdrücklich zu – weltweit wie länderspezifisch – aktuellen wirkungsvollen Argumenten für Deutsch gearbeitet. Die Workshop-Leitung hatten Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm (Wien) und Mag. Anne Pritchard-Smith (Wien).

Als dringendes Desiderat, das u. a. von Prof. Krumm explizit geäußert wurde, lässt sich der Ratsschlag festhalten, dass es in jedem Verbandsvorstand jemanden geben sollte, der/die sich aktiv (und nicht etwa nur nebenbei) mit sprachenpolitischen Frage- und Problemstellungen beschäftigt.

* Geschäftsführer der Deutschen Auslandsgesellschaft e. V. - martin.herold@deutausges.de



Zu für das konkrete sprachpolitische Agieren von Verbandsvertreterinnen und Verbandsvertretern relevanten Teilaspekten wurde in Lübeck vielfältig gearbeitet – und zwar:

- im Rahmen einer interaktiv gestalteten Plattform für Aktivitäten der einzelnen IDV-Mitgliedsverbände, geleitet von der IDV-Generalsekretärin Puneet Kaur (New Delhi)
- in einem von Prof. Dr. Gabriele Kniffka (Freiburg i. Br.) und André Moeller (Deutsche Welle, Bonn) geleiteten Workshop zur multimedialen Ergänzung von Lehrwerken und zur lernerbezogenen Gestaltung von DaF-Unterricht
- in einem jeweils von Karin Ende (Goethe-Institut/Zentrale, München) gestalteten Workshop und Plenarbeitrag zum an Lehrkräfte von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gerichteten weltweiten Qualifizierungsprogramm des Goethe-Instituts *Deutsch Lehren Lernen (DLL)* und
- in einem von Naomi Shafer (Freiburg i. Üe.) geleiteten Workshop, der eine Entdeckungsreise unter dem Motto „*DACH in Lehr- und Lernmaterialien – Was ist drin, wenn's drauf steht?*“ darstellte.

Die für effektives sprachpolitisches Agieren für Deutsch zentral wichtige (und häufig vernachlässigte) Hinwendung zu allen deutschsprachigen

Ländern fand beim IDV-Arbeitstreffen in Lübeck über den benannten Workshop hinaus u. a. Widerhall

- im Grußwort der Vertreterin des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland Dr. Katrin Shimizu
- in einem Plenarbeitrag des Bereichsleiters Sprache und Bildungspolitik am Goethe-Institut Sebastian Vötter zur Planung eines gemeinsamen Wettbewerbs der deutschsprachigen Länder zur weltweiten Stärkung und Sichtbarmachung von DaF, auf den sich die Vertreterin des Auswärtigen Amtes Frau Dr. Shimizu vor allem bezogen hatte und
- in einem von der Vorsitzenden des Polnischen Deutschlehrerverbandes Monika Janicka hervorragend informativ wie anschaulich gestalteten Rückblick auf das DACHL-Seminar des IDV vom 9. bis 27. Juli 2015.

Das Tagungsprogramm wurde durch eine größere Lehr-/Lernmaterialien-Ausstellung, durch die Vorstellung einzelner aktueller Lehr- und Lernmaterialien in vier parallelen Workshops und durch eine Lesung der Autorin Angelika Klüssendorf abgerundet, die mit den Romanen *Das Mädchen* und *April* bereits zweimal auf Shortlists für den Deutschen Buchpreis stand.

Die mit der thematischen Klammer *Sprachenpolitisches Agieren von Verbänden* nicht direkt verbundenen Programmpunkte *Stadtrundgänge: Verborgene Ecken der Lübecker Innenstadt* mit verbundenem Lübeck-Quiz und je ein Sprachpraxis-Element zu den Themen *DACHL* und „Facebook-Deutsch“ hatten neben ihrer offensichtlichen noch eine wesentliche weitere Funktion: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten in mehrfach neu und letztlich autoritär zusammengesetzten kleineren Gruppen in nicht automatisch entstehenden Konstellationen miteinander ins Gespräch gebracht und vernetzt werden. Ziel war es, die Gruppenbildungen einerseits so zufällig wie möglich und andererseits so wenig autoritär erscheinend wie möglich zu bewerkstelligen. Bei den Sprachpraxis-Elementen führte der Weg zum Ziel über die Verteilung von Zetteln in jeweils sechs verschiedenen Farben an alle Beteiligten in der Reihenfolge ihres Betretens des Tagungsraums am jeweiligen Tag, was den Nebeneffekt haben sollte und hatte, gemeinsam miteinander Ankommende in getrennte Gruppen zu geleiten/bugsieren/befördern. Der Erfolg des hier nur in seinen Grundzügen beschriebenen Vorgehens ist schwer messbar, aber die DAG ist der festen Überzeugung, dass es wichtig und richtig war, den Mut zu haben, Gruppenzusammensetzungen bei einer Tagung dieser Art bewusst zu steuern.

Bereits eine Woche nach Ende des Arbeitstreffens konnte ein **Kurzbericht** (siehe http://www.deutausges.de/media/doc/2015_IDV-AT_Kurzbericht.pdf) veröffentlicht werden, der die Ergebnisse und insbesondere auch die Atmosphäre der Tagung in Texten wie Bildern kompakt und anschaulich zusammenfasst. Es ist ausdrücklich er-



wünscht, dass auf diesen von der DAG von langer Hand geplanten Kurzbericht, der demnächst auch in gedruckter Fassung erscheinen wird, immer wieder neu hingewiesen und zu ihm verlinkt wird. Im Mittelpunkt des Kurzberichts stehen naturgemäß die Tagungsergebnisse im Hinblick auf *Sprachenpolitisches Agieren von Verbänden*, aber auch der Ort der Tagung Lübeck, der konkrete Tagungsort Katharineum zu Lübeck und weitere Programmpunkte haben ihren Platz. **Die DAG regt für vergleichbare Tagungen an, ähnliche Formen der** informativen, kompakten, die Tagungsatmosphäre transportierenden und schnellen **Ergebnissicherung vorzunehmen**. Für das Ziel, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und darüber hinaus einem möglichst weiten Kreis weiterer potenziell Interessierter schnell Greifbares zu liefern und damit effektive Nachhaltigkeit zu bewirken, war eine langfristige Planung und waren klare Vereinbarungen mit allen Beteiligten sowie die konsequente Durchsetzung der Abmachungen erforderlich.

Über <http://www.deutausges.de/fortbildung/idt-idv.html> findet sich der Weg

- zum erwähnten Kurzbericht
- zu einer Auswertung der Tagungsevaluationen
- zum Tagungsprogramm
- zu Listen mit Kontaktdaten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie weiteren an der Tagung beteiligten Personen wie z. B. Vertreterinnen und Vertretern von ausstellenden Verlagen
- zu Grußworten, u.a. dem wegweisenden Grußwort der Präsidentin des IDV Marianne Hepp
- zu einer Video-Aufzeichnung der Podiumsdiskussion zum sprachpolitischen Agieren von



Verbänden, geleitet vom IDV-Experten Schweiz, Prof. Dr. Achim Hoefele (ZHAW Zürich)

- zu Folien der gehaltenen Fachvorträge
- zu Materialien der benannten vier Fach-Workshops
- zu Fragen und Antworten der Sprachpraxis-Elemente *DACHL* und „Facebook-Deutsch“
- zur Resonanz der Tagung in Medien

Die DAG hofft auf großes Interesse und zahlreiche Klicks!

Gleichzeitig möchte ich auch auf die weiteren Publikationen aus dem Lübecker Arbeitstreffen im vorliegenden IDV-Magazin verweisen.

Zur Planung und Durchführung der Tagung sei abschließend noch Folgendes bemerkt:

- Es gab so gut wie keine Pannen oder Ungereimtheiten mit der Tagungstechnik, was vor allem mit sehr genauen und viele Eventualitäten berücksichtigen

Vorüberlegungen zu tun hatte. Dem Team um Leif Bonorden und allen am Gelingen beteiligten Personen gilt hier ein ganz außerordentlicher Dank.

- Niemand, der für die Gestaltung eines Programmpunkts verantwortlich war, hat kurzfristig abgesagt oder ist deutlich verspätet eingetroffen. Diesbezüglich haben wir in Lübeck schlicht und ergreifend sehr viel Glück und sehr zuverlässige Partnerinnen und Partner in der Zusammenarbeit gehabt.

- Das Wetter in Lübeck ist Ende Juli häufig hervorragend. Ende Juli 2015 war es deutlich anders, was (durchaus ernsthafte) Überlegungen aus der Vorplanung irrelevant machte, wie es zu verhindern gewesen wäre, dass bei gutem Wetter der nicht weit entfernte Strand von Travemünde verlockender hätte wirken können als das Tagungsprogramm. Ein potenziell problematischer Aspekt des Ortes der Tagung spielte damit keine Rolle. 🇩🇪





Authentische Firmen-
porträts im Buch,
auf DVD und online!

**Kompetent
kommunizieren
im Beruf**

NEU



DaF
im
Unternehmen

Kurs- und Übungsbuch
mit Audios und Filmen online

A2

Deutsch als
Fremdsprache



DaF im Unternehmen

Das neue Wirtschaftslehr-
werk von A1 bis B2 für
Lernende mit und ohne
Berufserfahrung

[www.klett-sprachen.de/
daf-im-unternehmen](http://www.klett-sprachen.de/daf-im-unternehmen)

Z34509

**Deutsch als
Fremdsprache**

Sprachen fürs Leben!



Klett

Gefordert, gefördert – und für gut befunden? Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld von Politik, Schule und Forschung

THOMAS STUDER, FREIBURG/SCHWEIZ

Vorbemerkung: Bei diesem Text handelt es sich um die schriftliche Kurzfassung eines Fachvortrags, den ich am 30.7.2015 mit gleichem Titel im Rahmen des IDV-Arbeitstreffens in Lübeck gehalten habe. Ausgangspunkt des Textes sind verschiedene Begriffe und Definitionen von Mehrsprachigkeit (1). Die weiteren Schwerpunkte sind: (2) Mythen, die sich rund um die Mehrsprachigkeit ranken und Fakten, die sich dagegen anführen lassen, (3) die Sprachensituation in der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der schulischen Sprachpolitik sowie ausgewählte Aspekte (4) der Mehrsprachigkeitsforschung und (5) der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

(1) Mehrsprachigkeit umfasst individuelle, gesellschaftliche, politische und institutionelle Aspekte und kann entsprechend unterschiedlich definiert werden (vgl. etwa Riehl 2014, Cenoz & Genesee 1998 und zum Folgenden v.a. Gogolin & Lüdi 2015). Für schulisches Lehren und Lernen von besonderer Bedeutung sind grundsätzlich die individuelle Mehrsprachigkeit („Menschen, die sich in mehr als einer Sprache verständigen können“) und spezifisch sowohl die lebensweltliche – und da besonders die migrationsbedingte – Mehrsprachigkeit („Menschen, die im Alltag in mehr als einer Sprache leben“) als auch die fremdsprachliche oder schulisch intendierte Mehrsprachigkeit („Menschen, die Fremdsprachen im Unterricht lernen“).

Allerdings sind schöne Begriffe nur das eine. Das andere sind stark divergierende Wahrnehmungen, was die verschiedenen Typen von Mehrsprachigkeit angeht: Während fremdsprachliche Mehrsprachigkeit ein breit abgestütztes, weitherum anerkanntes Ziel der Bildungs- und Sprachenpolitik in vielen Ländern ist (manchmal indessen auch ein stark umstrittenes oder gar umkämpftes Ziel, wie z.B. Pavlenko (2008) für die postsowjetischen Länder eindrücklich zeigt), wird die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an Schulen (nicht nur) im deutschsprachigen Raum nach wie vor als grosse Herausforderung erlebt. Hinzu kommen

mehrere hartnäckige Mythen, die sich bis heute um die Mehrsprachigkeit ranken (Tracy 2014, 2006; Busch 2013; Cathomas & Carigiet 2008).

(2) Ein erster Mythos besagt, dass man eine Sprache entweder perfekt beherrscht oder aber mehrere unvollkommen, ein zweiter, dass Kinder zuerst eine Sprache vollständig erwerben müssten, weil sonst Halbsprachigkeit drohe. Gegen den ersten Mythos lässt sich u.a. mit Mulder & Hulstijn (2011; vgl. auch Hulstijn 2015) einwenden, dass auch Muttersprachler „ihre“ Sprache nicht perfekt beherrschen, und vielfach gezeigt wurde, dass sich typische Mehrsprachigkeitsprofile gerade durch partielle Kompetenzen in den einzelnen Sprachen und verschiedene, funktional ausdifferenzierte Grade der Beherrschung einzelner Sprachen auszeichnen. Auch beim zweiten Mythos ist die Gegenevidenz sehr deutlich: Kinder sind in der Regel problemlos in der Lage, zwei oder mehrere Sprachen zu erlernen, sei es simultan oder sukzessive. Zu den Voraussetzungen dafür gehört allerdings, dass der Zugang zu diesen Sprachen „passt“, d.h. dass der sprachliche Input quantitativ ausreichend und qualitativ differenziert genug ist (Riemer 2009). Ein dritter Mythos ist besonders langlebig. Er besagt, dass Sprachen unterschiedlich viel wert sind. Zwar gib es linguistisch gesehen keinen Grund, warum Englisch, Spanisch, Deutsch oder Französisch bessere Fremd- oder Zweitsprachen sein sollten als z.B. eine Berber-Sprache. Aber keine Linguistik kommt daran vorbei, dass Sprachen einen Marktwert haben und ein gesellschaftliches Prestige, und beides ist nun mal sehr ungleich auf verschiedene Sprachen verteilt. Meissner (2011, 167) hat diese Stärke-Verhältnisse in einem starken Bild so ausgedrückt: In der Herde der Sprachen gibt es das Mammut Englisch, und dieses ist umgeben von Elefanten wie Deutsch und Französisch, «den Zebras – etwa den slawischen Sprachen ausser Russisch oder dem Chinesischen» – und «Mücken wie Tibetisch oder Baskisch». Alle diese Mythen erschöpfen sich nicht in gesellschaftlichen Diskursen, sondern können auch einen erheblichen Einfluss

auf das Lehren und Lernen von Sprachen in der Schule haben.

(3) Ein zentrales Anliegen der Bildungs- und Sprachenpolitik ist fremdsprachliche Mehrsprachigkeit auch in der Schweiz, einem offiziell viersprachigen und de facto vielsprachigen Land, in dem zurzeit etwas mehr als acht Millionen Menschen leben (ungleich verteilt auf gut 40.000 Km²; ca. 7 % des Landes sind relativ dicht bevölkerte Siedlungsfläche). Die Landessprachen in der Schweiz sind Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch, mit folgender Verteilung (Prozent-Anteile der «ständigen Wohnbevölkerung» für die jeweilige Sprache; Zahlen der sog. Strukturerhebung von 2013): Deutsch gut 60%, Französisch gut 20%, Italienisch ca. 8 % und Rätoromanisch ca. 0.5%. Während diese Verteilung zur Zeit relativ stabil ist, ist in den letzten zehn Jahren ein starker Anstieg bei den sog. ‚anderen‘ Sprachen zu verzeichnen. Zusammen genommen sind diese ‚anderen Sprachen‘ heute quantitativ fast gleichbedeutend wie Französisch. Wie viele und welche Sprachen die Sammelkategorie ‚andere Sprachen‘ genau umfasst, lässt sich mangels aktueller Zahlen nicht sagen (im Jahr 2000 wurden für die folgenden Sprachen die grössten Sprechergruppen festgestellt: Englisch, Portugiesisch, Albanisch, Serbisch, Kroatisch und Spanisch). Für Deutschland schätzt Gogolin (2015), dass «weit mehr als 100 Sprachen neben der Deutschen alltäglich gebraucht werden». In der Schweiz könnte es ähnlich sein. Bezogen auf die Gesamtbevölkerung ab 15 Jahren (mit und ohne Bürgerrecht) weisen 35 Prozent der in der Schweiz lebenden Personen einen Migrationshintergrund auf (Bundesamt für Statistik, Angaben für 2014, konsultiert am 13.11.2015).

Grundsätzlich kann man in der Schweiz frei wählen, welche Sprache man sprechen möchte; die Sprachenfreiheit ist in der Schweizer Bundesverfassung (Art. 18) gewährleistet. Andererseits aber legt ein anderer Artikel der Bundesverfassung (Art 71) fest, dass die Kantone auf die herkömmliche sprachliche Zusammensetzung der Bevölkerung achten und auf angestammte sprachliche Minderheiten Rücksicht nehmen müssen. Entsprechend haben die kantonalen und teilweise die kommunalen Behörden das Recht, Massnahmen zu ergreifen, um die überlieferte Homogenität ihrer Sprachgebiete zu erhalten (Territorialitätsprinzip). Sprachenfreiheit und Territorialitätsprinzip können miteinander in Konflikt geraten, wie das folgende, aktuelle Beispiel eines

Gerichtsurteils illustrieren soll (Urteil 2C_449/2011 vom 26.4.12 – BGE-Publikation; siehe dazu auch die Neue Zürcher Zeitung vom 26.9.2014): Im italienischsprachigen Kanton Tessin wollte ein italienisch-schweizerisches Elternpaar seine Tochter in einer amerikanischen Privatschule in englischer Sprache einschulen lassen. Der Kanton Tessin hat das abgelehnt und mit seinem Schulgesetz begründet. Dieses Gesetz sieht vor, dass der obligatorische Schulunterricht zwingend in italienischer Sprache erfolgt. Die Eltern haben den Entscheid der Tessiner Regierung nicht akzeptiert. Sie haben sich auf die Sprachenfreiheit berufen und sind mit diesem Argument ans höchste Schweizer Gericht, das Bundesgericht, gelangt. Das Bundesgericht seinerseits hat die Beschwerde der Eltern abgewiesen. Die Richter sind einstimmig zu dem Urteil gekommen, dass das Tessiner Schulgesetz, in dem Italienisch als Einschulungssprache vorgeschrieben ist (eine Konkretisierung des Territorialprinzips), das Verfassungsrecht der Sprachenfreiheit nicht verletzt. Vielmehr könne die Sprachenfreiheit, so die Richter, eingeschränkt werden wie alle anderen Grundrechte auch. Konsequenz: Das Kind musste auf Italienisch eingeschult werden.

Was die allgemeinen Regelungen für die Schule betrifft, so gib es in der Schweiz seit 2010 ein Sprachengesetz, in dem festgehalten ist, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit über Kompetenzen in mindestens einer zweiten Landessprache und einer weiteren Fremdsprache verfügen sollen (Sprachengesetz, Art 15). Vor diesem Hintergrund haben sich die Kantone darauf geeinigt, dass mit der ersten Fremdsprache im dritten und mit der zweiten im fünften Schuljahr begonnen wird (Modell 3/5). Regional unterschiedlich geregelt wurde die bisweilen stark umstrittene Frage der Einstiegsfremdsprache: Sollte eine Landessprache als erste Fremdsprache gelernt werden, also Deutsch in der französischsprachigen und Französisch in der deutschsprachigen Schweiz, oder könnte Englisch die Einstiegsfremdsprache sein? Entschärft werden konnte diese Kontroverse einerseits durch regionale Lösungen (z.B. wird heute in der Deutschschweiz, darunter Zürich, zuerst Englisch und dann Französisch, in der Romandie dagegen, z.B. in Genf, zuerst Deutsch und dann Englisch gelernt), andererseits durch ‚harmonisierende‘ Vorgaben in den Schweizer Bildungsstandards, gemäss denen Ende der obligatorischen Schulzeit in beiden Fremdsprachen Grundkompetenzen auf gleichem Niveau erreicht werden sollen (A2-

Bereich mit reduzierten Anforderungen für das Schreiben; vgl. EDK 2011). Ins Sprachengesetz und in die diese konkretisierende Sprachenverordnung (ebenfalls von 2010, Art 10.c) und 11.) Eingang gefunden haben weiter u.a. auch Artikel zum Umgang mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit als einer herausfordernden Schuleingangsvoraussetzung vieler Schülerinnen und Schüler: Konkret hat der Gesetzgeber in diesem Bereich einen ermutigenden Rahmen geschaffen, der es den Kantonen erlaubt, mit finanzieller Unterstützung des Bundes Projekte zur Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger sowohl in der lokalen Schulsprache als auch in der jeweiligen Erstsprache zu realisieren.

(4) Die Förderung der Mehrsprachigkeit findet sich ausdrücklich auch in der Sprachenstrategie der Eidgenössischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, Sprachenstrategie von 2004, bestätigt im Faktenblatt vom 4.9.2014), dort allerdings oft in Form von Soll-Aussagen, die aus wissenschaftlicher Sicht zunächst in Forschungsfragen zu übersetzen wären und deren empirische Überprüfung jedenfalls noch weitgehend aussteht. Dazu gehört z.B. die Aussage, dass frühes Sprachenlernen effizienter sei. Im Wortlaut heisst es dazu: «... frühes Sprachenlernen ist effizienter, schafft günstige Voraussetzungen für das Erlernen weiterer Sprachen ...» (EDK, Sprachenstrategie von 2004) Genau betrachtet stecken in dieser Passage mindestens zwei Forschungshypothesen, nämlich 1) ‚Frühes Sprachenlernen ist effizienter als später einsetzender Fremdspra-

chenunterricht‘ und 2) ‚Frühes Sprachenlernen führt dazu, dass weitere Sprachen, z.B. eine zweite Fremdsprache auf Basis der ersten, leichter (schneller? mit ‚besserem‘ Lernerfolg?) gelernt werden‘. Bezüglich 1) wird in der Forschung unterschieden zwischen a) der Lerngeschwindigkeit (rate of acquisition) und b) dem maximal erreichbaren Lernstand (ultimate attainment oder eventual attainment), vgl. u.a. Schmelter (2010). Bezüglich dieser Unterscheidung formulierte bereits Krashen (1979) spezifische Erwartungen: «In other words, adults and older children in general initially acquire the second language faster than young children (older-is-better for rate of acquisition), but child second language acquirers will usually be superior in terms of ultimate attainment (younger-is-better in the long run)” (Krashen et al. 1979, 574). Auf Basis des umfassenden Literaturüberblicks von Lambelet & Berthele (2014; vgl. etwa auch Genesee 2014 und Muñoz 2014) lässt sich diese Erwartung nur teilweise bestätigen. Was die Befunde zu den Sprachkompetenzen angeht, ergibt sich zusammenfassend das folgende Bild:

Später beginnende Lernende zeigen in einem Grossteil der Untersuchungen bessere Resultate als Lernende mit früherem Beginn, d.h. im Grundsatz gibt es eine positive Korrelation zwischen dem Alter bei Unterrichtsbeginn und der Lerngeschwindigkeit (‚je älter, desto schneller‘, insofern behielte also Krashen Recht). Was nun aber den Zusammenhang zwischen dem Alter und dem in der Schule erreichbaren Lernstand angeht,

zeigen sich für den Frühbeginn, wenn überhaupt, am ehesten noch leichte Vorteile für das Hörverstehen, aber auch das nur für das sehr früh (vorschulisch) beginnende Fremdsprachenlernen. Damit gälte also Krashens Losung ‚Jünger ist auf die Dauer besser‘ höchstens in einem stark eingeschränkten Sinn. In Rechnung zu stellen ist dabei allerdings, dass sich die hier nur zusammenfassend berichteten Befunde auf sehr verschiedene Lernsettings, schulische ebenso wie ausserschulische, und auf unterschiedliche Altersgruppen beziehen, zu denen jeweils unterschiedlich viele Studien vorliegen. – Dennoch: Auch, was die Frage nach der unterstützenden Funktion der ersten für die zweite Fremdsprache betrifft, wird man auf der Grundlage bisheriger Forschung sehr vorsichtig sein müssen. Im Deutschschweizer Kontext, also bei Deutsch als



Erstsprache, haben Haenni Hoti & Heinzmann (2012, 2011) untersucht, ob sich die erste, in der 3. Klasse eingeführte Fremdsprache (Englisch) positiv auf das Erlernen der zweiten, in der 5. Klasse eingeführten Fremdsprache (Französisch) auswirkt. Getestet wurden u.a. das Hör- und das Leseverstehen in Französisch am Ende der 5. und am Ende der 6. Klasse, also nach einem resp. nach zwei Jahren Französischunterricht. Dabei konnten sich die Autorinnen die forschungspraktisch ideale Situation zu Nutze machen, dass Englisch in drei Kantonen des Untersuchungsgebiets (Obwalden, Zug und Schwyz) bereits eingeführt war, in einem vierten, im Kanton Luzern, dagegen noch nicht. So konnte der potentiell positive Einfluss der ersten auf die zweite Fremdsprache mit einem quasi-experimentellen Design untersucht werden, d.h. es konnte verglichen werden, ob die SchülerInnen, die bereits Englisch gelernt hatten, in Französisch mehr erreichen würden als die SchülerInnen ohne Früh-Englisch. Die Resultate waren einigermassen ernüchternd: Während die Schüler/innen mit Früh-Englisch nach einem Jahr Lernzeit in den rezeptiven Französisch-Kompetenzen tatsächlich bessere Resultate erzielten als die Schüler/innen ohne Früh-Englisch, zeigte sich ein Jahr später, also nach zwei Jahren Lernzeit, kein entsprechender Effekt mehr. In der 6. Klasse konnte also, im Gegensatz zur 5. Klasse, die unterstützende Funktion der ersten für die zweite Fremdsprache im untersuchten Bereich nicht mehr nachgewiesen werden. Verhielte es sich demnach so, dass die unterstützende Funktion einer ersten für die zweite Fremdsprache eine vorübergehende ist und/oder so, dass die Schüler/innen mit nur einer Fremdsprache in dieser schneller vorankommen? Solche Interpretationen wären natürlich nicht im Sinne der Sprachpolitik, aber sie wären auch sehr spekulativ und in jedem Fall verfrüht, denn zum einen ist dieses Forschungsfeld noch sehr jung und zum andern sind die bisher zu diesem Thema vorgelegten Studien, wie ein strukturierter Überblick des Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit (Wiedenkiller 2014) zeigt, kaum miteinander vergleichbar – was sie aber eben sein müssten, um zu belastbaren Aussagen zu kommen. Im Sinne einer Zwischenbilanz zu den aufgeworfenen Fragen wird man aus empirischer Sicht einstweilen nur festhalten können, dass früher Fremdsprachenunterricht *nach dem Schweizer Modell 3/5* wahrscheinlich nicht ineffizienter ist als später einsetzender Unterricht. Offen bleibt dabei u.a., ob junge Lernende in Input-limitierten Settings mit z.B. zwei Stunden Fremdsprachenunterricht pro Woche wirklich altersgemäss lernen können

und inwieweit sich durch Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik, deren Umsetzung noch in den Kinderschuhen steckt, mehr als bloss kurzfristige Synergiewirkungen zwischen den beteiligten Sprachen ergeben könnten. Abschliessend daher an dieser Stelle noch ein Wort zur Mehrsprachigkeitsdidaktik.

(5) Mehrsprachigkeitsdidaktik, nach Meissner (2004, 153) «ein gängiges Etikett für fächer- und sprachenübergreifendes Lernen im Sprachenbereich» mit konzeptionellen Vorläufern in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, wird verschieden und besonders auch verschieden breit gefasst, sodass je nach Ansatz Konzepte wie Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein (Language Awareness und Language Learning Awareness), Interkomprehension und sogar zweisprachiger Sach-/Fachunterricht (Content and Language Integrated Learning) zur Mehrsprachigkeitsdidaktik gezählt oder aber als eigenständige Bereiche angesehen werden (siehe etwa Fremdsprache Deutsch 50/2014; Dirim & Oomen-Welke 2014; Neuner 2009). Auf curricularer Ebene lassen sich in erster Annäherung unterscheiden, auf der einen Seite eigenständige Curricula wie das «Curriculum Mehrsprachigkeit» von Krumm & Reich (2013) sowie auf der anderen Seite Lehrpläne mit integrativ-fremdsprachendidaktischem Ansatz wie «Passepartout», ein gemeinsamer Lehrplan von sechs Deutschschweizer Kantonen. Das «Curriculum Mehrsprachigkeit» bietet eine systematische Darstellung von Lehr-Lern-Aktivitäten von der ersten Schulstufe bis zur Matura und gibt viele Hinweise auf Beispiele und Materialien. Zyklisch bearbeitet werden vier Aktivitätsbereiche, nämlich a) Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen, b) Wissen über Sprachen, c) Vergleichen von Sprachen und Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen sowie d) Sprachlernstrategien (Informationen zu einschlägigen österreichischen Projekten u.a. unter www.oesz.at/OESZNEU/main_00.php). Bei «Passepartout» handelt es sich um ein laufendes Projekt zur Umsetzung des Modells 3/5 an der deutsch-französischen Sprachgrenze, bei dem, anders als z.B. im Kanton Zürich, Französisch als erste und Englisch als zweite Fremdsprache gelernt wird, wobei sich die beteiligten Kantone für eine gemeinsame Stundentafel und gemeinsame Lehrmittel entschieden haben. Zu den Besonderheiten dieses Projekts gehört, dass neben einem (schon ‚klassisch‘ zu nennenden) Kompetenzbereich «Kommunikative Handlungsfähigkeit» zwei weitere, eigenständige Kompetenzbereiche

angesetzt werden, die ganz im Zeichen der Mehrsprachigkeitsdidaktik stehen: «Bewusstsein für Sprachen und Literaturen» und «Lernstrategische Kompetenzen» (für genauere Informationen zu diesem Projekt einschliesslich Filmbeispielen siehe www.passepartout-sprachen.ch/).

Zum Schluss: Die Erfolgchancen der Mehrsprachigkeitsdidaktik dürften u.a. davon abhängen, ob sich kontextspezifisch eine geeignete Rollenverteilung und Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Sprachen und Fächern finden oder aushandeln lassen wird, denn eines scheint klar: Mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik können weitreichende Zielsetzungen verbunden sein, die sich, wie Krumm & Reich (2013) zeigen, sowohl auf kognitive und metakognitive (Wissen über

Sprache und das Sprachenlernen, Prozeduren der Sprachanalyse und des Sprachvergleichs) als auch auf affektive und latitudinale Lernziele beziehen (Interesse an Sprachen, Motivation zu weiterem Sprachenlernen), und dafür bedarf es abgestimmter Anstrengungen sämtlicher Sprachenfächer und der anderen beteiligten Schulfächer. Ein Desiderat ist dabei gleichzeitig auch eine wissenschaftliche Begleitung einschlägiger Projekte – dies nicht zuletzt mit dem Ziel, zu realistischen Erwartungen zu kommen, einerseits und primär, bezogen auf die didaktische Ebene, was die Lernprozesse und deren Begleitung betrifft, andererseits aber auch, mit Blick auf die Sprachpolitik, was den Lernerfolg angeht. ■

Literatur

Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.

Cathomas, Rico & Carigiet, Werner (2008): *Top-Chance Mehrsprachigkeit. Zwei- und mehrsprachige Erziehung in Familie und Schule*. Bern: Schulverlag plus.

Cenoz, Jasone & Genesee, Fred (eds., 1998): *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Dirim, Inci & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg., 2014): *Mehrsprachigkeit in der Klasse. Wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

EDK (2015): Faktenblatt. *Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schule*. Pressedienst Generalsekretariat EDK, 18. März 2015. Online (12.11.15): http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/fttbl_sprachen_d.pdf

EDK (2011): Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16.6.2011. Online (12.11.15): http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf

EDK (2004): *Sprachunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004. Online (12.11.15): Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas. http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf

Fremdsprache Deutsch 50/2014: *Mehr-prachigkeit*.

Genesee, Fred (2014): *Is early second language learning really better? Evidence from research on students in CLIL programs*. In: *Babylonia* 1/2014, 26-30.

Gogolin, Ingrid; Lüdi, Georges (2015): *Was ist Mehrsprachigkeit? In Vielen Sprachen sprechen*. München: Goethe-Institut. Online (12.11.15): <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20492171.html>

Gogolin, Ingrid (2015): *Wie wird Deutsch gelernt? Mehrsprachigkeit als Start und Ziel*. München: Goethe-Institut. Online (12.11.15): <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20494340.html>

Haenni Hoti, Andrea U., Heinzmann, Sybille (2012): *Foreign language reforms in Swiss primary schools. Potentials and limitations*. In: Braunmüller, Kurt & Gabriel, Christoph, eds., *Multilingual individuals and multilingual societies*. Amsterdam: Benjamins, 189-205.

- Haenni Hoti, Andrea U., Heinzmann, Sybille, Müller, Marianne, Oliveira, Marta, Wicki, Werner & Werlen, Erika (2011): *Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition*. In: International Journal of Multilingualism 8/2, 98-116.
- Hulstijn, Jan H. (2015): *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hulstijn, Jan H. & Mulder, Kimberley (2011): *Linguistic Skills of Adult Native Speakers, as a Function of Age and Level of Education*. In: Applied Linguistics 32/5, 475-494.
- Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit/ Wiedenkiller, Eva (2014): *Strukturierter Überblick über kantonale Studien zum Fremdsprachenunterricht. Analytische Darstellung, inhaltliche und methodische Auswertung*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit. Online (12.11.15): http://edudoc.ch/record/112670/files/2-REF_E2_strukturierter_Ueberblick_d.pdf
- Krashen, Stephen D. et al. (1979): *Age, rate and eventual attainment in second language acquisition*. In: Tesol Quarterly, 13(4), 573-582.
- Lambelet, Amelia & Berthele, Raphael (2014): *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen: Stand der Forschung*. Freiburg: Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit.
- Meissner, Franz-Joseph (2011): *Sprachenpolitik – Spracheninteressen – Ethik in einer heterogenen Fremdsprachenforschung*. In: Bausch, Karl-Heinz et al., Hrsg., Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Tübingen: Narr 166-180.
- Meissner, Franz-Joseph (2004): *Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen*. In: Bausch, Karl-Heinz et al., Hrsg., Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen: Narr, 148-162.
- Muñoz, Carmen (2014): *Starting young – is that all it takes?* In: Babylonia 1/2014, 22-25.
- Neuner, Gerhard (2009): *Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens*. Babylonia 4/09, 14-17.
- Pavlenko, Aneta (2008): *Multilingualism in post-Soviet countries: Language revival, language removal, and sociolinguistic theory*. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 11, 3-4, 275-314.
- Reich, Hans H.; Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster, München: Waxmann.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Riemer, Claudia (2009): *DaF und DaZ: Gemeinsamkeiten und Unterschiede – lerntheoretisch betrachtet*. In: Clalüna, Monika & Etterich, Barbara, Hrsg., Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Stallikon: Käser, 25-39.
- Schmelter, Lars (2010): *(K)eine Frage des Alters - Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15/1, 26-41. Online (12.11.15): <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Schmelter.pdf>
- Tracy, Rosemarie (2014): *Mehrsprachigkeit. Vom Störfall zum Glücksfall*. In: Krifka, M. et al., Hrsg., Das mehrsprachige Klassenzimmer. Berlin: Springer, 13-33.
- Tracy, Rosemarie (2006): *Frühe Mehrsprachigkeit. Mythen – Risiken – Chancen*. Dokumentation zum Kongress am 5. und 6. Oktober 2006 in Mannheim. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg, 10-14.

DACH unter der Lupe

Zu einem Leitfragenkatalog aus dem Workshop C für die DACH-bezogene Analyse von DaF-(Landeskunde-)Materialien

NAOMI SHAFER

Wäre die deutsche Sprache eine Person, sie wäre mindestens Doppelbürgerin. Schliesslich ist Deutsch in mehr als einem Land (als Erst- und Amtssprache) zu Hause. Mit dieser „Mehrfachnationalität“ der deutschen Sprache geht eine ausgeprägte Diversität und Pluralität des deutschsprachigen Raums einher. Das DACH-Prinzip plädiert dafür, die kulturelle und sprachliche Vielfalt und Vielfältigkeit des DACHL-Raums prinzipiell anzuerkennen und einzubeziehen, etwa in der Verbandsarbeit, in der Lehreraus-/weiterbildung oder in der Lehrwerksentwicklung (vgl. www.dachl.eu)¹. Am IDV-Arbeitstreffen 2015 in Lübeck stand das DACH-Prinzip im Zentrum des Workshops C: „DACH in Lehr- und Lernmaterialien – Was ist drin, wenn’s drauf steht? Eine Entdeckungsreise“.

Der zweitägige Workshop begann mit einem Input-Referat zur Geschichte des DACH-Prinzips, das aus den „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ (ABCD-Gruppe 1990) und aus dem darauf aufbauenden DACH(L)-Konzept entstanden ist (vgl. Hackl et al. 1998). DACH-Landeskunde lässt sich als integrativ, handlungs- und lernerorientiert, interkulturell, multiperspektivisch, binnenkontrastiv und länderübergreifend charakterisieren (vgl. Demmig et al. 2013). Durch Vergleiche innerhalb des DACHL-Raums sollen eine interkulturelle Sensibilisierung und durch Varianz im Input eine rezeptive Wahrnehmungstoleranz gefördert werden.

Nach dem Input-Referat zum DACH-Prinzip analysierten wir im Workshop C acht neuere Landeskunde-Print-Materialien für Deutsch als Fremdsprache, die sich im Titel auf mehr als ein Land beziehen, wie z. B. *Entdeckungsreise D-A-CH* (vgl. www.deutausges.de). Für die engagierte und anregende Zusammenarbeit sei den Workshop-Teilnehmenden an dieser Stelle nochmals herzlich gedankt. Den Kern der Lehr-/Lernmaterialien-

analyse bildete die Frage, ob in den acht Landeskunde-Lehrbüchern wirklich der ganze deutschsprachige Raum berücksichtigt wird. In diesem Beitrag sollen jedoch nicht die Befunde der Workshop-Arbeit im Zentrum stehen (vgl. dazu www.deutausges.de), sondern das Analyseinstrument.

Für die Begutachtung der Lehrbücher konnten sich die Workshop-Teilnehmenden an einem von mir mitgebrachten Entwurf eines DACH-bezogenen Leitfragenkatalogs orientieren. Im letzten Teil des Workshops konnten konkrete Ergänzungs- und Verbesserungsvorschläge zu diesem Entwurf formuliert werden². Anhand dieser Vorschläge wurden die Leitfragen und Kriterien des Rasters nach dem Arbeitstreffen in Lübeck optimiert und finalisiert.

Als konkretes Produkt des Workshops C soll der überarbeitete DACH-Leitfragenkatalog hier zur Diskussion gestellt werden. Die Idee dahinter ist, einen Beitrag zur (besseren) Etablierung des DACH-Prinzips zu leisten, indem versucht wird, die künftige (Weiter-)Konzipierung einschlägiger Kriterienraster zu unterstützen, die Entwicklung weiterer länderübergreifender DaF-Lehr-/Lernmaterialien anzuregen sowie Lust zu machen auf die DACH-bezogene Analyse anderer bzw. eigener DaF-(Landeskunde-)Materialien.

Für die Konzipierung des Analyseraster-Entwurfs waren nebst des DACH-Prinzips und den ABCD-Thesen zahlreiche veröffentlichte Lehrwerksanalysen und Kriterienvorschläge gesichtet und einbezogen worden (u. a. Demmig 2009, Hägi 2006, Leiminer 2012, Meijer/Jenkins 1998, Ammer 1998). Das Analyseraster, das im Workshop C als Handout zur Verfügung stand, gliedert sich in vier Hauptleitfragen. Jede Leitfrage besteht aus mehreren Kriterien, die im Workshop auf einer 5-stufigen

¹ Die noch nicht abgeschlossene begriffliche Diskussion (D-A-CH? DACHL? DACH(L)? Prinzip oder Konzept?) sei an dieser Stelle ausgeblendet (vgl. dazu Demmig et al. 2013: 7, Fussnote 1).

² Für hilfreiche Anregungen danke ich insbesondere der Gruppe B (Larissa Kulpina, Ia Gvianidze, Carolina Machado, Dubravka Vukadin) sowie Andrea Stangl. Für wertvolle Überlegungen im Vorfeld des Workshops danke ich nochmals den Studierenden des DaF-Landeskunde-Seminars an der Universität Fribourg (Frühling 2015).



Likert-Skala (Ja – O – O – O – O – O – Nein) beurteilt wurden. Im Folgenden werden die Leitfragen 1-3 und ihre Kriterien aufgelistet und kurz erläutert³.

Leitfrage 1) Wird die Vielfalt des deutschsprachigen Raums grundsätzlich anerkannt und berücksichtigt?

- Es wird prinzipiell Bezug genommen auf ganz DACH(L) bzw. mehr als ein Land ...
 - im Titel und / oder Untertitel des Buches
 - in Meta-Texten (z. B. Buchrückseite, Vorwort, Lehrerhandbuch)
 - in den Inhalten und Themen
 - in den schriftlichen und mündlichen Input-Texten
 - bei der Darstellung von Personen, Schauplätzen und Situationen
 - in Illustrationen (Bilder, Fotos, Grafiken, Landkarten, Flaggen, Symbole ...)
 - bei Rechercheaufgaben, Projekten, weiterführenden Links
- Die Autor/innen stammen aus mehreren DACHL- und Nicht-DACHL-Ländern⁴.

- Die DACH(L)-Länder sind (einigermassen) gleichwertig einbezogen.
- Die Pluralität des deutschsprachigen Kulturraums wird deutlich.
- Die Vielfalt an Varietäten der deutschen Sprache wird deutlich.
- Die Begriffe deutsch und deutschsprachig werden unterschieden.
- Ein ‚Othering‘ einzelner Länder / Regionen wird vermieden.

In der Leitfrage 1 geht es darum, *ob* und *wie* in den Materialien (in Input-Texten, Abbildungen, Aufgaben ...) auf den gesamten DACHL-Raum und nicht nur auf ein Land Bezug genommen wird. Gemäss dem DACH-Prinzip sollte den Lernenden bewusst werden, dass Deutsch in einem kulturell und sprachlich heterogenen Gebiet gesprochen wird. Dadurch sollen bei der Ankunft z. B. in Frankfurt, Wien, Zürich oder Berlin allfällige Sprach- und Kulturschocks abgefedert werden. In den acht analysierten Lehrbüchern wird die Vielfalt des DACH(L)-Raumes grundsätzlich anerkannt, auch wenn Deutschland stets klar im Zentrum steht.

³ Die 4. Frage („Welchen landeskundendidaktischen Ansätzen und Prinzipien wird (wie) Rechnung getragen?“) musste im Workshop aus Zeitgründen ausgeklammert werden.

⁴ Für diesen wertvollen Hinweis bedanke ich mich bei Andrea Stangl und Lara Hedžić.

Die Leitfrage 2 fragt danach, wie *zwischen* und *innerhalb* DACHL verglichen wird:

Leitfrage 2) Werden Gemeinsamkeiten, Unterschiede und die kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raums nicht primär additiv, sondern auch binnenkontrastiv vermittelt?

- Alle Länder sind *auf ähnliche* Weise (z. B. positiv, kritisch, touristisch ...) dargestellt.
- Gemeinsamkeiten *und* Unterschiede innerhalb DACH(L) werden deutlich.
- Die einzelnen Länder werden nicht primär additiv (nach-/nebeneinander) betrachtet; Inhalte und Themen (Informationen, Einstellungen, ...) werden auch binnenkontrastiv verglichen (d.h. *innerhalb* des deutschsprachigen Raums).
- Es gibt auch intrakulturelle Vergleiche (*innerhalb* Länder / zwischen Regionen).

Die Leitfrage 2 unterscheidet zwischen einer *additiven* und einer *binnenkontrastiven* Behandlung der Heterogenität des DACHL-Raums (vgl. Hackl et al. 1998). Bei einer (eher) additiven Präsentation werden die einzelnen Länder und Regionen prinzipiell nach- oder nebeneinander behandelt, z. B. Deutschland in Teil 1, Österreich in Teil 2 und die Schweiz in Teil 3, ohne dass die Inhalte aufeinander bezogen werden.

Statt für parallele inhaltliche Verdreifachung plädieren Vertreter/innen von DACH-Landeskunde für Binnenkontrastivität (vgl. Hackl et al. 1998: 10). Dabei geht es darum, binnendifferenzierend kulturelle und sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb des Zielsprachenraums zu vergleichen. Dadurch sollen am Beispiel des vielfältigen DACH(L)-Raums soziokulturelle Reflexion und Sensibilisierung, Perspektivenwechsel und eine Schulung der Wahrnehmung angeregt und interkulturelles Lernen vorbereitet werden (vgl. Studer 2013: 69).

In den Materialien aus dem Workshop C überwiegt eine additive Behandlung der Inhalte gegenüber einer binnenkontrastiven. Die beiden Begriffe dürften indes als Eckpunkte eines Kontinuums und nicht als getrennte Kategorien zu verstehen sein.

In der Leitfrage 3 geht es um die sprachlich-plurizentrische Seite des DACH-Prinzips:

Leitfrage 3) Wird die sprachliche Vielfalt des Deutschen implizit erfahrbar und / oder explizit thematisiert?

- Die Autor/inn/en gehen prinzipiell von einem plurizentrischen Modell der deutschen Sprache aus (z. B. im Lehrerhandbuch).
- Die drei Standardvarietäten der plurizentrischen Sprache Deutsch werden als linguistisch gleichberechtigt präsentiert.
- Die Vielfalt der deutschen Sprache wird durch ((nah)authentische) Input-Texte für die Lernenden implizit erfahrbar / hörbar / ersichtlich.
- Es gibt Lesetexte / Audio- / Video-Aufnahmen aus ganz DACH(L).
- Im Hör-Input ist die Aussprache realistisch (nicht imitiert / karikiert).
- In den Input-Texten kommen nicht nur Teutonismen / Deutschlandismen vor, sondern auch Austriaismen und Helvetismen.
- Varianten aus den drei Standardvarietäten werden gleich behandelt (z. B. entweder alle unmarkiert oder alle markiert).
- Das Lehrerhandbuch enthält Informationen zur Plurizentrik.
- Die Lernenden werden explizit und fachlich korrekt über die Vielfalt des Deutschen informiert.

Das DACH-Prinzip basiert auf einem plurizentrischen Verständnis der deutschen Sprache: Demnach ist Deutsch – wie z. B. auch Englisch oder Spanisch – eine Sprache mit mehreren linguistisch gleichwertigen Standardvarietäten, also Bundesdeutsch, österreichisches Deutsch und Schweizerhochdeutsch (Ammon 1995). Unterschiede, sog. Varianten (Deutschlandismen / Teutonismen, Austriaismen, Helvetismen), gibt es etwa im Wortschatz: Während ein Berliner *Abiturient* morgens ein *Hörnchen* isst, isst die *Maturantin* in Wien ein *Kipferl* und der Zürcher *Maturand* ein *Gipfeli* (vgl. Ammon et al. 2004). Da sprachliche Variation etwas linguistisch Normales und keine exotische Ausnahme ist, sollten Lernende mit der Vielfalt des Deutschen vertraut werden, um eine Wahrnehmungstoleranz und rezeptive Varietätenkompetenz zu entwickeln (vgl. Studer 2002). Wie implizit bzw. explizit der Umgang mit (Standard-)Variation im Unterricht (mit welcher Zielgruppe auf welchem Sprachniveau in welchem Lernkontext) erfolgen sollte, bedarf indes noch einer präziseren

Ausdifferenzierung. Auch in den analysierten Landeskunde-Titeln wurde hinsichtlich des Umgangs mit sprachlicher Variation noch Optimierungspotential festgestellt.

In diesem Beitrag wurde ein Leitfragenkatalog zur Diskussion gestellt, der im Workshop C am IDV-Arbeitstreffen 2015 eingesetzt, ergänzt und anschließend überarbeitet wurde und der eventuell mithelfen kann, der Frage nachzugehen: Inwieweit

wird eigentlich in eigenen Unterrichtsmaterialien der Diversität des deutschsprachigen Raums Rechnung getragen und diese als Vorteil statt als Nachteil verstanden? Oder kurz: Wie steht es im Material, mit dem ich unterrichte, um DACH? 

Literatur

- ABCD-Gruppe (1990): „*ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht*“. IDV-Rundbrief 45: 15-18.
- Ammer, Reinhard (1994). „*Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*“. In: Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt: 31-41.
- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York: W. de Gruyter.
- Ammon, Ulrich et al. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin, New York: W. de Gruyter.
- Demmig, Silvia (2009): „*Lehrwerksanalyse und das DACHL-Prinzip*“. AkDaF Rundbrief 59: 34-40.
- Demmig, Silvia / Hägi, Sara / Schweiger, Hannes (Hg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis*. München: Iudicium.
- Hackl, Wolfgang / Langner, Michael / Simon-Pelanda, Hans (1998): „*Landeskundliches Lernen*“. Fremdsprache Deutsch 18: 5-12.
- Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Leiminer, Birgit (2012): *Niederländisch – eine plurizentrische Sprache. Betrachtung der sprachlichen Realität und der Umsetzung im universitären Fremdsprachenunterricht*. Diplomarbeit Universität Wien.
- Meijer, Dick / Jenkins, Eva-Maria (1998): „*Landeskundliche Inhalte - die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken*“. Fremdsprache Deutsch: 18-25.
- Pilaski, Anna; Fröhlich, Birgitta; Behal-Thomsen, Heinke (2011): *Entdeckungsreise D-A-CH. Kursbuch zur Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.
- Studer, Thomas (2002): „*Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz*“. Linguistik online 1/10: 113-131.
- Studer, Thomas (2013): „*Braucht es ein neues DACH(L)?*“. In: Demmig, Silvia / Hägi, Sara / Schweiger, Hannes (Hg.): *DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis*. München: Iudicium: 67-96.



Beste Freunde ... für immer!

Beste Freunde, das neue Deutschlehrwerk für Jugendliche für die Niveaustufen A1 – B1 zeigt, wie man motivierend und erfolgreich Deutsch unterrichtet:

- ▶ Die jugendlichen Protagonisten begleiten und motivieren Ihre Schüler/innen beim Deutschlernen.
- ▶ Der transparente Aufbau sorgt für eine sichere Orientierung und kurze Lektionen garantieren einen abwechslungsreichen Unterricht.
- ▶ Kursbuch und Arbeitsbuch mit umfangreichem Übungsangebot sind eng miteinander verknüpft.

Probelektion und Inhaltsverzeichnis unter
www.hueber.de/beste-freunde

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



Beste Freunde A1/1

Kursbuch
 ISBN 978-3-19-301051-3
 Arbeitsbuch mit CD-ROM
 ISBN 978-3-19-361051-5



Beste Freunde A1/2

Kursbuch
 ISBN 978-3-19-501051-1
 Arbeitsbuch mit CD-ROM
 ISBN 978-3-19-561051-3



Beste Freunde A2/1

Kursbuch
 ISBN 978-3-19-301052-0
 Arbeitsbuch mit CD-ROM
 ISBN 978-3-19-361052-2



Beste Freunde A2/2

Kursbuch
 ISBN 978-3-19-501052-8
 Arbeitsbuch mit CD-ROM
 ISBN 978-3-19-561052-0



Beste Freunde B1/1

Kursbuch
 ISBN 978-3-19-301053-7
 Arbeitsbuch mit Audio-CD
 ISBN 978-3-19-361053-9



Beste Freunde B1/2

Kursbuch
 ISBN 978-3-19-501053-5
 Arbeitsbuch mit Audio-CD
 ISBN 978-3-19-561053-7

Hueber

Freude an Sprachen

Lernerbezogene Gestaltung des DaF-Unterrichts: Lehrwerke multimedial ergänzen

GABRIELE KNIFFKA / ANDRÉ MOELLER*

DIE AUSGANGSSITUATION

Wie sieht Ihr Unterricht aus? Welche Lehrwerke benutzen Sie? Ergänzen Sie das Material? Anhand dieser Einstiegsfragen beginnt unser Workshop.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichten über die Situation in ihrem jeweiligen Land, und es zeigt sich, dass eine Vielzahl von Lehrwerken auf unterschiedlichen Niveaustufen zum Einsatz kommt. Neben weltweit eingesetzten Lehrbüchern gibt es auch solche, die für regionale Märkte entwickelt wurden (zum Beispiel „Ihr und Wir plus“ vom Hueber Verlag für Afrika). Nicht alle Anforderungen können mit dem eingesetzten Material gelöst werden: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen übereinstimmend fest, dass die teilweise noch recht traditionellen Lehrwerke durch Neue Medien ergänzt werden müssen. Zum einen finden sich bestimmte Inhalte nicht immer in marktgängigem Material, etwa sprachliche Varietäten wie Dialekte oder Jugendsprache(n) oder auch neuere Tendenzen der Gegenwartssprache. (Tages-)aktuelle Themen können überhaupt nur durch ergänzendes Material Einzug in den Unterricht halten. Hier bieten sich multimediale Angebote an.

LEHRWERKERGÄNZUNG DURCH NEUE MEDIEN: BEGRÜNDUNGEN AUS SPRACHERWERBLICHER SICHT

Der Einsatz Neuer Medien im fremdsprachlichen Unterricht kann auch aus spracherwerblicher Sicht gut begründet werden. Zieht man z. B. die elf Prinzipien für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht nach Ellis/Shintani 2014 heran, so zeigt sich, dass der professionell gestaltete Einsatz Neuer Medien mit verschiedenen dieser Prinzipien

konform gehen kann, etwa

- Unterricht muss sicherstellen, dass Lernende sich vorwiegend auf die Bedeutung konzentrieren (**Fokus auf Bedeutung – Prinzip 2**). Lernende, die zur Recherche eines bestimmten Themas im Internet aufgefordert sind oder die die „Tageschau in 100 Sekunden“ auswerten, lenken ihre Aufmerksamkeit (zunächst) vorwiegend auf die Inhalte.
 - Unterricht, der erfolgreich sein will, erfordert genügend Gelegenheiten zur Produktion (**Output-Orientierung – Prinzip 7**). Dafür bietet der Umgang mit Neuen Medien viele Anknüpfungsmöglichkeiten: Ergebnisse einer Internet-Recherche sollten im Klassenplenum präsentiert werden; Lernende können sich an Chats beteiligen, einen Blog mitgestalten oder im Forum diskutieren.
 - Effektiver Unterricht erfordert angemessenen Input in Umfang und Qualität (**reichhaltiger Input – Prinzip 6**). Durch die Nutzung Neuer Medien wird das Input-Spektrum erheblich erweitert – es bieten sich mündliche und schriftliche Input-Varianten; das Varietätenspektrum reicht von der Umgangssprache in der Chat-Kommunikation bis zur Wissenschaftssprache bei einer Vorlesung im Internet.
 - Gelegenheiten zur Interaktion sind extrem wichtig für die Herausbildung von zweitsprachlicher Kompetenz (**Interaktion – Prinzip 8**). Interaktionsmöglichkeiten unterschiedlichster Art tun sich über Skype, Foren, Chats und dergleichen auf.
- Lehrer/innen können also auf der Basis dieser Prinzipien die Möglichkeiten Neuer Medien sinnvoll nutzen und die Qualität ihres Unterrichts sichern und weiterentwickeln.

* Prof. Dr. Gabriele Kniffka – Pädagogische Hochschule Freiburg, FaDaF-Vorstand / André Moeller – Deutsche Welle Bildungsprogramme



Workshop B Lehrwerke multimedial ergänzen



CHARAKTERISTIKA UND FUNKTION NEUER MEDIEN IM FREMDSPRACHEN- UNTERRICHT

Die Neuen Medien bringen Veränderung von Produktions-, Distributions- und Rezeptionsbedingungen mit sich. Die klassischen Einzelmedien - Text, Bild, Audio, - verschmelzen miteinander (Konvergenz der Medien). Eine Website beispielsweise vereint in der Regel die Einzelmedien Text, Audio und Video. Solch ein Gesamtgebilde wird als hybrider, multimodaler Text bezeichnet. Bei der Gestaltung einer Website werden stets alle Medien zugleich bedacht (Produktion), da sie miteinander interagieren; die Distribution digitaler Inhalte verläuft anders als die einer klassischen Tageszeitung. Und nicht zuletzt stellen digitale Medien andere Rezeptionsanforderungen als ein gedrucktes Buch.

Im Lehr- und Lernkontext können computer- und netzbasierte digitale Medien verschiedene Funktionen übernehmen: Sie sind Informationsquelle, Kommunikations- und Schreibmedium, individuelle Lern- und Übungsplattform und Hilfsmittel zur Kooperation.

NEUE ANFORDERUNGEN AN DIE AUSBILDUNG VON LEHRERINNEN UND LEHRERN

Der Umgang mit Neuen Medien erfordert neue Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden und der Lernenden.

Veränderte Produktions- und Rezeptionsbedingungen stellen **didaktische Herausforderungen** dar, denen mit traditionellen Herangehensweisen nicht begegnet werden kann. In diesem Zusammenhang ist vor allem an **Multi-Literacies** zu denken, die unterrichtlich gefördert bzw. ausgebildet werden sollen (vgl. Kalantzis & Cope 2013).

Damit stellt die Professionalisierung in Bezug auf die Neuen Medien einen wichtigen Bestandteil bei der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern dar.

GRUPPENARBEIT

Auf der oben beschriebenen Grundlage untersuchen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschiedliche Medieninhalte zur Lehrwerks-ergänzung: Online-Zeitungen und -Zeitschriften, Videos, Audios und Podcasts, Social Media und

Musik im Internet. Zu diesen Medien sollen dann Einsatzszenarien für den Unterricht entwickelt werden.



Die Gruppenaufgaben:

- Beurteilung des Potenzials und der Grenzen des gewählten Neuen Mediums
- Erstellung einer Lehrskizze unter dem Aspekt der Anschlussfähigkeit an Unterricht und Lehrwerk
- Präsentation der Ergebnisse

ERGEBNISSE DER GRUPPENARBEIT

Alle Gruppen betonen, dass die Verfügbarkeit von Medienangeboten und eine entsprechende Infrastruktur – dazu gehören vor allem Elektrizität und eine Internetverbindung – unabdingbare Voraussetzung für den Einsatz Neuer Medien im Unterricht sind. Auch das muss beim Aufbau von Netzwerken und Strukturen zur weltweiten Deutsch-Förderung berücksichtigt werden. Im Einzelnen stellen die Gruppen heraus:

Gruppe 1: Online-Zeitungen und -Zeitschriften

Beispiel: Spiegel online / Schulspiegel: Thema Handy-Verbot in der Schule
<http://www.spiegel.de/schulspiegel/handys-in-der-schule-ohne-smartphones-mehr-konzentration-a-1036911.html>

Potenzial: Möglichkeit des Teilens und Weiterleitens auf der Website; mündliche Kommunikation: Es werden Sprechanlässe geschaffen, es lässt sich argumentieren und diskutieren; Schreiben: viele Schreibansätze, u. a. Kommentar; Leseverstehen: Förderung aller Lesestrategien; landeskundliche Anknüpfungspunkte

Grenzen: kein *bewegtes* Bild, kein Audio

Lehrskizze: Anschlussfähigkeit ist überall gegeben, z. B. Thema Schule; Einstieg z. B. über Bild zum Text (Mindmaps, Assoziogramme, Rollenspiel); über Titel zum Text (Teil des Titels zeigen, Hypothesen formulieren; Leseverstehen (klassische Vorgehensweise nach kommunikativem Ansatz); mögliche Hausaufgabe: Pro-/Kontra-Argumente zu „Handys im Unterricht“.

Weitere Anforderungen: Sprachniveau B1; Vertrautheit mit Lesestrategien



Gruppe 2: Videos

Beispiel: Tagesschau in 100 Sek.
<http://www.tagesschau.de/100sekunden/>

Potenzial: Übersichtliches Format; individuelle Unterschiede können berücksichtigt werden; ab A1 (Wetterbericht); Ziel: Sprachbad (reicher Input); Globalverstehen, aktuelle Themen

Grenzen: Lehrwerkbezug nicht unbedingt gegeben

Gruppe 3: Audios und Podcasts

Beispiele: Podcasts WDR5.de (Zeitzeichen); Deutschlandfunk (Forschung aktuell), Nachrichten leicht

http://www.wdr5.de/sendungen/zeitzeichen/zeitzeichen_index100.html

<http://www.deutschlandfunk.de/forschung-aktuell.675.de.html>

<http://www.nachrichtenleicht.de/>

Potenzial: Aussprache recht langsam und deutlich, gut verständlich (Nachrichten leicht); Möglichkeiten der Ausspracheschulung für nicht-muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer; breites Themenspektrum (Aktualität; Lernerbezogenheit); positiv hervorzuheben: Audio plus Text, manchmal Worterklärungen; anschlussfähig zu vielen Lehrbuchthemen

Grenzen: evtl. hoher Zeitaufwand: längere Texte (z. B. Zeitzeichen 15 Min.) nehmen viel Zeit in Anspruch; Relevanz der Themen in anderen Ländern ist nicht immer gegeben

Lehrskizze: Anschlussfähigkeit ist vorwiegend gegeben; Anregungen zum Sprechen und Schreiben; Hörverstehen, Aussprache; besonders zu empfehlen: Nachrichten leicht

Gruppe 4: Social Media

Beispiele: Facebook-Fanseite DW Learn German; Blog Deutschfans

<https://www.facebook.com/dw.learngerman>

<http://www.deutschfans.com/>

Potenzial: Förderung der Medienkompetenz, Statements zum Diskutieren nutzen; Gruppen gründen, Links teilen; Projekte machen User-generated Content; Fragen stellen bei DW Learn German etc. (u. a. Output-Orientierung); authentische Produktionsanlässe

Grenzen: Lerner und Lehrer müssen Vorkenntnisse und Medienkompetenz mitbringen, um Facebook etc. effektiv zu nutzen; viel Recherche-Aufwand; Altersgrenze bei Facebook; Sperren von Facebook in manchen Ländern

Gruppe 5: Musik

Beispiel: DW Bandtagebuch - Folge 10 Oktoberfest

<http://dw.com/bandtagebuch>

Potenzial: viel Landeskunde; attraktive, abwechslungsreiche Inhalte

Grenzen: Medien und Internetzugang müssen vorhanden sein

Lehrskizze: Still aus dem Video zur Aktivierung von Vorwissen (Hypothesen bilden); Memory & weitere Übungen aus DW-Programm; Präsentation des Videos; Hausaufgabe: Text/Gedicht zum Thema schreiben lassen

FAZIT – NEUE MEDIEN BIETEN VIELFÄLTIGE CHANCEN FÜR DEN UNTERRICHT

Sind die Kompetenzen der Lehrenden und die Infrastruktur für Neue Medien gegeben, kann ihr Einsatz den Unterricht immens bereichern. Je nach Medium und Einsatzszenario schaffen sie Abwechslung, machen es möglich, aktuelle Themen zu behandeln und authentisches Material einzusetzen. Ein gezielter Einsatz Neuer Medien im Unterricht wird von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern als positiv bewertet. 

Ausgewählte Literatur

Ellis, R. & Shintani, N. (2014): *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London/New York: Routledge.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Multiliteracies in Education*. In: Chapelle, C.A. (Hrsg.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. DOI:

10.1002/9781405198431.wbeal0809

Die Landeskunde der deutschsprachigen Länder interkulturell und hautnah erleben: Das DACHL-Seminar 2015. Ein Bericht

MONIKA JANICKA*

Alle zwei Jahre haben die herausragenden und aktivsten Mitglieder der nationalen Deutschlehrerverbände die Ehre und das Glück, Teilnehmer des DACHL-Seminars zu werden. Man kann von „Glück“ für die Ausgewählten sprechen, denn trotz regelmäßiger Teilnahme an mannigfaltigen nationalen und internationalen Fortbildungsmaßnahmen, habe ich selten Veranstaltungen erlebt, in denen die Auseinandersetzung mit der Kultur und Sprache der deutschsprachigen Länder mit solcher Intensität stattfindet wie während dieses Seminars.

Umsetzung des DACHL-Prinzips

Die übergreifende Idee, die den DACHL-Seminaren zugrunde liegt, ist die Umsetzung des DACHL-Prinzips, bei dem die Anerkennung des gesamtdeutschsprachigen Raumes in seiner Vielfalt sowie die Sensibilisierung auf seine spezifischen Unterschiede und Varietäten im Vordergrund stehen. Den Organisatoren des diesjährigen Seminars ist es gelungen, diese Idee gekonnt und wohl durchdacht umzusetzen.

Das DACHL-Seminar begann am 9. Juli in Winterthur in der Schweiz und führte über die Städte Triesenberg und Malbun in Liechtenstein nach Wien in Österreich. Die Endstation des diesjährigen Seminars war Leipzig in Sachsen/Deutschland, wo am 27. Juli das Seminar abgeschlossen wurde. Der Weg führte durch Länder, in denen verschiedene Varietäten des Deutschen gesprochen werden, und durch Orte, an denen erlesene Facetten der literarischen, gesellschaftlichen und politischen Kultur der deutschsprachigen Länder erlebbar wurden. In der Schweiz trugen dazu Ortserkundungen, ein Besuch im Stadthaus, das Treffen mit dem Stadtrat, der Besuch des Robert-Walser-Hauses in Zürich, eine literarische Stadtführung und die Autorenlesung

von Max Huwyler besonders bei. Während des (leider viel zu kurzen) Aufenthaltes in Liechtenstein bekamen die Teilnehmenden Einblicke in die Spezifik des zwischen der Schweiz und Österreich liegenden Fürstentums und eine Auslese an Grundinformationen zu diesem Land, das unter den vier während des Seminars bereisten Ländern am wenigsten bekannt war und das fast niemand aus unserer 19 Personen zählenden Gruppe jemals zuvor besucht hatte. Dafür wurde unser dortiger Aufenthalt in der lokalen Presse verewigt. An der dritten Station – Wien – erlebten wir die dortige Kultur über themengeleitete Ortserkundungen, eine literarische Stadtführung, einen Filmabend mit Literaturverfilmung aus Österreich, ein Seminar zur österreichischen Kinder- und Jugendliteratur sowie Autorenlesungen. In Leipzig begaben wir uns auf literarische, geschichtliche und musikalische Spurensuchen. Treffen mit Experten, die Interessantes zu unseren persönlichen Recherchen hinzufügen konnten, ein musikalisch-literarischer Abend, ein Theaterbesuch und die Auseinandersetzung mit ausgewählten Beispielen von deutschen und sächsischen Texten der gegenwärtigen Kultur lieferten Erlebnisse und Einsichten, die unsere Kenntnisse über die deutsche und nicht zuletzt sächsische Kultur und Geschichte erweiterten sowie das Feingefühl für Kunst vertieften. Den Bogen zur Schweiz schloss das Treffen mit Professor Siebenhaar, einem Schweizer Linguisten, der seit Jahren die sächsische Mundart erforscht und der seine Wahrnehmungen von Sachsen aus der Schweizer Perspektive thematisierte.

Das Konzept der Landeskundevermittlung im DACHL-Seminar

Um das Konzept der Landeskundevermittlung, das der Organisation und Durchführung des DACHL-Seminars zugrunde liegt, aus einer

* Präsidentin des Polnischen Deutschlehrerverbandes



breiteren Perspektive einschätzen und besser verstehen zu können, muss man sich die Entwicklungen in diesem Bereich bewusst machen.

Während in älteren Konzepten der Schwerpunkt auf dem Faktenwissen sowie der sogenannten hohen Kultur lag, trat mit der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik die kommunikative Landeskunde in den Vordergrund, die als eine Form des sprachlichen Handelns verstanden wird und deren Ziel es ist, die fremdsprachliche Kommunikation zu erleichtern. Das dritte Konzept, das heutzutage besonders zeitgemäß ist, betrachtet Landeskunde als Verstehen. In diesem Ansatz geht man davon aus, dass die Lernenden die Kultur des Zielsprachenlandes mit eigenen Erfahrungen verknüpfen und sie ausgehend von ihrer spezifischen, kulturabhängigen Orientierung interpretieren. Das Verstehen soll die Lerner für die interkulturellen Unterschiede zwischen ihrem Heimatland und dem Zielsprachenland sensibilisieren (Biechele, Padrós 2003). Dieser Standpunkt steht auch in Einklang mit den Prämissen der konstruktivistischen Lern- und Erkenntnistheorie, in der Kommunikation das Bindeglied zwischen individuellem Erkennen und sozialem Handeln ist, wobei das Handeln durch unsere Wirklichkeitskonstrukte gesteuert wird. Diese sind wiederum von unserer sozialen und kulturellen Umwelt gefärbt (Siebert 2005: 24).

Das DACHL-Seminar bot lernanregende Umgebungen, in denen die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer ihre eigenen Zugänge zur Kultur der deutschsprachigen Länder konstruieren konnten. An allen Seminarorten war viel Platz und Zeit für persönliche Recherchen und Aufzeichnungen eingeplant. Es wurden Kontexte und

thematische Bezüge für persönliche Erkundungen und Erlebnisse geschaffen, die schließlich in verschiedenen Genres und Formen Ausdruck fanden. Im Laufe der Schweizer-Woche entstanden in Teamarbeit literarische Texte, die am Abschlussabend in einer Lesung präsentiert wurden. In Österreich gab es mehrere Anlässe zum kreativen Schaffen: literarische Ortserkundungen wurden im Team erarbeitet und an einem Abend präsentiert. Ein theaterpädagogischer Workshop war Anlass dafür, in Gruppen Werbungen für traditionelle österreichische Produkte zu kreieren und spielerisch umzusetzen. In der Schreibwerkstatt mit der Schriftstellerin Seher Cakir, die Impulse zum kreativen Umgang mit eigenen Wahrnehmungen lieferte, entstanden Kurzgeschichten und Gedichte. Während der Leipzig-Woche fand die Spurensuche in unterschiedlichen Textsorten Ausdruck. Unsere persönlichen Beziehungen zur Stadt Leipzig konnten wir in dem Schreib-Hör-Projekt „Erlesenes Leipzig – Mein Lieblingsort in Bild und Wort“ versprachlichen. So entstanden innerhalb kurzer Zeit literarische Texte oder multimediale Präsentationen von nicht selten überwältigender Aussagekraft. Diese schöpferischen Produkte gaben gleichzeitig auch einen Einblick in die Unterschiedlichkeit unsere Wahrnehmungen und die Empfindlichkeit dem Erlebten gegenüber. Dabei kam natürlich die individuelle persönliche Sensibilität zur Sprache, aber auch die interkulturelle Wahrnehmung, unsere Vorkenntnisse, Erwartungen und Hoffnungen, die jeder von uns aus seiner Heimat in das Seminar mitgebracht hatte und die das Beisammensein und die gemeinsame Arbeit prägten. Der Ortswechsel, das ständige In-Bewegung-Sein, die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Leitungsteams waren nicht nur Anlass zur Auseinandersetzung mit der deutsch-

sprachigen Kultur, sondern boten auch eine einzigartige Gelegenheit, sich mit seinen eigenen Vorurteilen und festgefahrenen Gewohnheiten auseinanderzusetzen. Die deutsche Sprache wurde hier zum verbindenden, einen Austausch ermöglichenden Element zwischen fremden Kulturen. Das ist der Mehrwert des Seminars, der keinesfalls unterschätzt werden darf, im Gegenteil.



Das Seminar-Motto: „DACHL-erlesen“

Die Wahl, in dem diesjährigen Seminar über literarische Texte einen Einblick in die Landeskunde des gesamtdeutschsprachigen Raumes zu gewähren, war aus meiner Sicht ein Volltreffer, denn „Texte machen komplexes Wissen als Medienangebote kulturell überhaupt erst wahrnehmbar“ (Antos 2007:40). Auch Leupold (2003: 131) betont die Rolle der Texte, darunter auch jene literarischer Texte, bei dem Sich-Einlassen auf eine fremde Sprache und Kultur: „Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten und Sachtexten verlangt Offenheit und Perspektivenwechsel als Grundlage der Ausbildung eines landeskundlich-interkulturellen Lernens“. Das Wortspiel, das mit diesem Motto eingeleitet wurde, deutet ebenfalls auf die Notwendigkeit hin, eine Auswahl aus der Vielfalt der zur Verfügung stehenden Texte zu treffen. Eine Auswahl, die die Aufmerksamkeit der Leser in bestimmte Richtungen lenkt, aktuelle Tendenzen und unterschiedliche Facetten zeigt, dabei jedoch niemals Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann.

In literarischen Texten spiegeln sich nämlich die gesellschaftlichen und historischen Entwicklungen wider. Schon die Wahl der zur Wiener Lesung eingeladenen Autorinnen und Autoren – Dimitré Dinev, der aus Bulgarien nach Österreich migriert

ist oder Seher Cakir, eine Autorin mit türkischem Hintergrund – haben einen viel stärkeren Eindruck hinterlassen als die traditionelle, lineare Wissensvermittlung. Während des Seminars konnten wir ausgewählte Beispiele weltbekannter deutschsprachiger Literatur vor ihrer historischen Kulisse erfahren. Um nur einige Beispiele zu nennen: der Besuch im Robert-Walser-Haus in Zürich, in Auerbachs Keller in Leipzig oder in zahlreichen Kaffeehäusern in Wien verliehen den aus dem Germanistikstudium bekannten Werken eine neue Dimension.

Nachhaltigkeit und Ausblick

Die Teilnehmer, selbst diejenigen, die anfänglich Zweifel hegten, sie würden wegen des literarischen Leitthemas weniger profitieren, haben öfters unterstrichen, wie wertvoll und nützlich die Teilnahme am Seminar für sie war. Neben der Erweiterung unserer Wissenshorizonte bot das Programm auch Aktivitäten, die zur Didaktisierung der neuen Erkenntnisse und zu einer Reflexion, wie sie im Unterricht einsetzbar wären, einluden. Dazu boten Workshops und Werkstätten sehr viele Anregungen. Die Methodenvielfalt und die Möglichkeit, neue Unterrichtsmethoden auszuprobieren, gaben neue Impulse und trugen dazu bei, dass jede/r etwas mitnehmen und dadurch ihren/seinen Unterricht bereichern konnte. An allen Seminarorten wurden die Teilnehmenden auch reichlich mit Materialien versorgt.



Um Nachhaltigkeit zu sichern, wurde für die

Seminargruppe auf der Moodle-Plattform ein Kurs zum Seminar eingerichtet, wo Seminarmaterialien, Fotos sowie Texte der Mitwirkenden zu finden sind. Dank der Plattform kann man sich die Materialien herunterladen und der Austausch zwischen den Seminarteilnehmern kann auch nach Beendigung des Seminars stattfinden. Unsere Aktivitäten begleitete ständig der Gedanke, wie die während des Seminars gewonnenen Erkenntnisse weiter geleitet werden können, zumal sich die Teilnehmenden dazu verpflichteten, ihre Eindrücke, Erfahrungen und das erworbene Fachwissen in unterschiedlichen Formen an ihre Verbände weiterzugeben. Einige von uns kündigten an, nach der Rückkehr Seminare und Workshops für die Mitglieder ihrer Verbände zu organisieren. Andere wiederum versprachen, Artikel und Berichte für ihre Verbandszeitschriften oder Internetseiten zu verfassen. Das ist eine wichtige Voraussetzung, um die Wirksamkeit des Seminars zu dokumentieren und die Durchführung von Landeskundeseminaren in Zukunft sicherzustellen. Allen, die ihr Bild von den deutschsprachigen

Länder aktualisieren, sich fortbilden und interkulturell entfalten möchten, kann ich das DACHL-Seminar wärmstens empfehlen. 

Literatur

- Antos, G. 2007. „*Texte machen Wissen sichtbar!*“. *Zum Primat der Medialität im Spannungsfeld von Textwelten und (inter-) kulturellen Wirklichkeitskonstruktionen*. In: Germanistische Wahrnehmungen der Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität. Euro-Edukacja: Warszawa. S. 34-45.
- Biechele, M., Padrós, A. 2003. *Didaktik der Landeskunde*. Langenscheidt: München.
- Leupold, E. 2003. *Landeskundliches Curriculum*. In: A. Franke Verlag: Tübingen und Basel. S. 127-133.
- Siebert, H. 2005. *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.



DEUTSCH LEHREN LERNEN (DLL)

- Die neue Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe Instituts in Zusammenarbeit mit dem Klett-Langenscheidt Verlag
- DLL dient der praxisnahen Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache

www.klett-sprachen.de/dll

Podiumsdiskussion des IDV 80 Minuten Deutsch um die Welt: Deutschlehrerausbildung international bei der DaFWEBKON 2015

MARIANNE HEPP, PRÄSIDENTIN DES IDV

Bei der im März 2015 zum vierten Mal abgehaltenen Webkonferenz für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache DaF-WEBKON (<http://dafwebkon.com/>) war der IDV erneut aktiv präsent. Am 8. März fand unter der Leitung von Geraldo de Carvalho und Marianne Hepp eine Podiumsdiskussion statt, an der Repräsentant/inn/en von Deutschlehrerverbänden und Expert/inn/en aus vier Kontinenten teilnahmen und die Situation der Deutschlehrerausbildung, ihre Zielsetzungen und Rahmenbedingungen, in den Regionen ihres Wirkens exemplarisch vorstellten.

Begründet war die Wahl des Themas für dieses Podium in dem seit einiger Zeit allgemein zu beobachtenden steigenden Interesse für die Deutschlehrerausbildung auf internationaler Ebene. Dieses Interesse kann mit der anwachsenden Zahl an Deutschlernern zusammenhängen, liegt aber vor allem in dem Bedürfnis begründet, eine künftige gemeinsame Basisstruktur für die Aus- und Fortbildung von Lehrenden des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache auf internationaler Ebene zu schaffen.

Auch für den Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband steht das Thema der DaF-Lehrerausbildung von jeher im Interessensfokus und wird vor allem bei den Internationalen Tagungen für Deutschlehrerinnen und -lehrer, den IDTs, sowie auf Regionaltagungen und IDV-Arbeitstreffen auf die Bühne gebracht. Die Podiumsdiskussion war eine willkommene Gelegenheit, das Thema online zu besprechen und einem interessierten Publikum zugänglich zu machen. Wir bedanken uns an dieser Stelle bei den Organisatorinnen der DaFWEBKON, Angelika Güttl-Strahlhofer, Heike Philp und Nadja Blust für diese Möglichkeit der Zusammenarbeit.

Die Teilnehmer/innen an der Podiumsdiskussion waren Mohamed Esa, Präsident der AATG/American Association of Teachers of German, Larissa Kulpina, Vizepräsidentin des Überregionalen Deutschlehrerverbands Russland und Präsidentin des Regionalen Deutschlehrerverbands

Chabarowsk, Alet Conradie, Präsidentin des Deutschlehrerverbands im Südlichen Afrika, Mohita Miglani, Vertreterin des InDaF/Indischer Deutschlehrerverband und Jan Sprenger, Mitarbeiter des Goethe-Instituts Hong Kong. Alle Teilnehmenden wirken maßgeblich bei der Lehrerausbildung in ihrem Land mit und konnten in zwei Gesprächsrunden Auskunft über die Situation in ihrer großen Region geben, wobei folgende Fragestellungen den roten Faden bildeten: 1) Rahmenbedingungen (Nachfrage für Deutsch als Fremdsprache, Entwicklung der Lernerzahlen) und Ort der Lehreraus- oder Fortbildung (Universität, Pädagogische Hochschule, Goethe-Institute, weiteres), 2) Zielsetzungen und Wünsche für die zukünftige Lehrerausbildung, verbunden auch mit ersten Überlegungen zu Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Ländern.

Engstens verbunden mit der Thematik war der an das Podium direkt anschließende Vortrag von Ilona Feld-Knapp, Präsidentin des Ungarischen Deutschlehrerverbands/UDV, der an die aktuelle Diskussion um eine Reform der universitären Lehrerausbildung im deutschsprachigen Raum anknüpfte und die Neugestaltung der Studiengänge für die Deutschlehrerausbildung in Ungarn im Überblick präsentierte.

Im Folgenden werden zwei der insgesamt fünf Beiträge der Podiumsdiskussion vorgestellt, die uns die Perspektive auf die entsprechenden unterschiedlichen Ausgangssituationen eröffnen. Wir danken Larissa Kulpina und Jan Sprenger für die Zusendung ihrer schriftlichen Fassungen nach der Podiumsdiskussion und allen Teilnehmenden für die Mitwirkung an derselben. ■

Deutschlehrerausbildung international - Hongkong

JENS RÖSLER UND JAN SPRENGER / GOETHE-INSTITUT HONGKONG

Während in der Volksrepublik China die universitäre Germanistik eine vergleichsweise längere Tradition hat und quantitativ in Bezug auf die Vielzahl der universitären Knotenpunkte weiterhin wächst, unterscheidet sich die Sonderverwaltungszone Hongkong auch in diesem Bereich von der Volksrepublik. Geprägt noch von seiner kolonialgeschichtlichen Vergangenheit, orientieren sich die Universitäten und mit ihnen die Studierenden schwerpunktmäßig an der angelsächsischen Kultur. Die deutsche Sprache wird an Hongkonger Universitäten in unterschiedlicher Intensität und Art und Weise vermittelt. Zu nennen sind das „German Studies“-Programm der Hong Kong University (Spracherwerb und begleitend Seminare zur deutschen Literatur, Geschichte, Landeskunde, Linguistik), das European Studies Programm der Hong Kong Baptist U („deutscher Zweig“ mit Sprachvermittlung und Studieninhalten im Themenfeld europäische Politik, Geschichte und internationale Beziehungen, dies im „German Stream“ immer von Deutschland ausgehend) und Deutschangebote in Form von Wahl- und Nebenfächern an der Hong Kong City U und der Hong Kong University of Science and Technology. Eine institutionalisierte Ausbildung von Deutschlehrern an den Universitäten in Hongkong existiert nicht. Das Erlernen der Fremdsprache Deutsch hat zumeist das Ziel, in verschiedenen Berufen der freien Wirtschaft, der Politik oder des Ingenieurwesens bessere Karrierechancen zu haben. Für das Berufsbild des Fremdsprachenlehrers bzw. der -lehrerin im Fach Deutsch als Fremdsprache besteht hingegen wenig Bewusstsein. Da gleichzeitig das Interesse an Deutschland und der deutschen Sprache wie in vielen Ländern Ostasiens so auch in Hongkong beständig wächst, bedeutet dies für die Aus- und Weiterbildung zukünftiger und bereits tätiger Lehrkräfte eine große Herausforderung, insbesondere für Institutionen wie das Goethe-Institut, die einen hohen Bedarf an gut ausgebildeten Lehrkräften haben. Dieser Text soll einen kurzen Einblick geben, mit welchen Maßnahmen das Goethe-Institut Hongkong (GI HK) dieser Her-

ausforderung begegnet, sowohl bei der Aus- und Weiterbildung seiner eigenen Lehrkräfte als auch im Rahmen der Bildungskoooperation Deutsch.

I. Deutschlernende am Goethe-Institut Hongkong

Die Zahl der Deutschlerner am GI Hongkong ist im Aufwind begriffen. So ist die Zahl der Deutschlernenden am GI HK in der Zeit von 2005 bis 2014 um ca. 20% gestiegen. Als Motivation, die Fremdsprache Deutsch zu lernen, werden verschiedene Gründe genannt, so etwa Verbesserung der Berufschancen, Vorbereitung auf eine Reise oder ein generelles Interesse an Deutsch und Deutschland¹. Vor allem der erste Punkt spielt in Hongkong eine sehr große Rolle, da die chinesische Sonderverwaltungszone durch einen starken Wettbewerb um gute Arbeitsstelle geprägt ist. Eine Fremdsprache wie Deutsch wird hier als Möglichkeit gesehen, sich von Mitkonkurrenten zu unterscheiden.

Da die Lernenden in Hongkong bereit sind, auch noch nach Feierabend in den späten Abendstunden einen Deutschkurs zu besuchen oder ihr Wochenende für einen Kurs zu opfern, findet sich eine entsprechend hohe Erwartungshaltung an die Qualität des Unterrichts. Da Hongkong zudem eine Stadt mit zahlreichen westlichen Ausländern ist, erhoffen sich die Lernenden außerdem, dass die Lehrkraft muttersprachlich ist. Dies beeinflusst natürlich die Auswahl sowie die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

II. Deutschlehrende am Goethe-Institut Hongkong

Das Goethe-Institut Hongkong beschäftigt derzeit vier Vertragslehrkräfte in Vollzeit und 14 Honorarlehrkräfte mit unterschiedlichem Stundenspendium (von 4 UE/Woche bis 24 UE/Woche). Die überwiegende Zahl der Lehrkräfte hat Deutsch als Muttersprache. Während das GI HK nun für Vertragslehrkräfte ein Arbeitsvisum beantragen kann, ist dies für Honorarlehrkräfte nicht möglich. Aus

¹ Ergebnis einer Kursteilnehmerbefragung am GI HK, Januar 2015



den genannten Gründen ergibt sich eine folgenreiche Situation für die Auswahl und Qualifizierung von DaF-Lehrkräften, die wie folgt zusammengefasst werden kann:

- a) Wunsch der Lernenden nach qualifizierten muttersprachlichen Lehrkräften
- b) Anspruch des Goethe-Instituts auf einen modernen, fachlich qualifizierten DaF-Unterricht
- c) für Honorarlehrkräfte kann kein Arbeitsvisum beantragt werden
- d) in Hongkong existiert keine universitäre Ausbildung von DaF-Lehrkräften

III.1. Ausbildung neuer Lehrkräfte am Goethe-Institut Hongkong

Die Konsequenz aus den genannten Gründen ist, dass das GI HK auf Personen zurückgreifen muss, die bereits über andere Stellen über ein gültiges Arbeitsvisum verfügen. Da diese Personen – seien es Muttersprachler oder auch Hongkonger mit ausreichenden Deutschkenntnissen – zumeist erst gründlich eingearbeitet werden müssen und da zugleich die Qualität des Deutschunterrichts gewährleistet werden muss, investiert das Goethe-Institut sehr viel Zeit und Mittel in die Ausbildung seiner (zukünftigen) Lehrkräfte. Die Auswahl und Ausbildung für Lehrkräfte erfolgt in drei Schritten:

- Auswahl geeigneter Lehrkräfte durch Bewerbungsgespräch und Schnupper-Hospitation mit Reflexionsgespräch
- Modulare theoretische DaF- Ausbildung (8 Module) gepaart mit weiteren Hospitationen und Reflexionen (Dauer: 2-4 Wochen)

- Praktische Ausbildung in einem Anfängerkurs unter Anleitung einer erfahrenen Ausbildungs- bzw. Begleitlehrkraft (Dauer: 9 Wochen)

Diese drei Schritte der basalen Ausbildung sind Voraussetzung, um als Lehrkraft überhaupt am Goethe-Institut tätig werden zu können. Da das Goethe-Institut auf lange Sicht von dieser Ausbildung profitiert, ist die Teilnahme momentan für die Aspiranten kostenfrei. Die praktische Ausbildung beinhaltet neben der Hospitation auch das Abhalten eigener Unterrichtseinheiten. Die Begleitlehrkraft hilft bei der Vorbereitung und bespricht die jeweiligen Lehrproben nach. Das GI HK führt mehrfach im Jahr diese Ausbildungskurse durch. Diese Schritte dienen gleichzeitig als dreiteiliges Sieb, um wirklich nur jenen Lehrkräften, die Potential und Zuverlässigkeit bewiesen haben, einen eigenen Kurs anzuvertrauen.

Wenngleich dies zunächst eine interne Ausbildung ist, dient diese Ausbildung als erster Schritt und wichtige Hinführung hin zum „Grünen Diplom“ des Goethe-Instituts.

III.2. Weiterbildung von Lehrkräften des Goethe-Instituts Hongkong

Im Unterschied zu anderen Sprachanbietern und Universitäten in Hongkong hat das GI HK den großen Vorteil, in ein regionales bzw. über die Zentrale in München in ein weltweites Netzwerk mit DaF-Expertise eingebunden zu sein. Davon profitieren das GI HK und seine Lehrkräfte auch im Bereich der Aus- und Weiterbildung. Zugleich

ist es gefordert, die Qualitätsstandards des Goethe-Instituts einzuhalten. Ob diese Standards tatsächlich eingehalten werden, wird in einem Auditierungsverfahren festgestellt, dem sich wie alle Goethe-Institute auch das Institut in Hongkong alle vier Jahre unterziehen muss. So ist das Goethe-Institut sowohl von Seiten der Lernenden als auch von eigener Seite gefordert, seine Lehrkräfte kontinuierlich weiterzubilden und zu evaluieren.

Neben zahlreichen internen Fortbildungen zu verschiedenen Themen und regelmäßigen Hospitationen und Nachbesprechungen durch die Sprachkursleitung ist das wichtigste Element in der Weiterbildung der Lehrkräfte das Programm Deutsch Lehren Lernen (DLL). In Hongkong wird diese Weiterbildung „on the job“ durchgeführt, d.h. die Lehrkräfte unterrichten bereits am Institut während sie am DLL-Programm teilnehmen. Da dieses modulare Programm jeweils eine mehrwöchige tutorierte Online-Phase beinhaltet, hatte es sich für das Goethe-Institut in der Region Ostasien (Südkorea, Japan, VR China, Hongkong, Taiwan, Mongolei) angeboten, die Online-Phase gemeinsam mit Tutoren aus der Region durchzuführen. Die Kolleginnen und Kollegen des GI Hongkong sind somit im engen Kontakt und Fachdiskurs mit Teilnehmern aus anderen Goethe-Instituten der Region Ostasien. Über das Jahr verteilt werden die verschiedenen Module des DLL-Programms angeboten, die entsprechenden Präsenzphasen werden wiederum lokal durchgeführt. Das GI HK setzt dieses Programm inzwischen standardmäßig für seine Lehrkräfte ein und hat damit sehr gute Erfahrungen gemacht. Vor allem der Fokus auf kooperatives Lernen und die praktische Umsetzung (z.B. der Praxiserkundungsprojekte) führt zu einem sehr angeregten Austausch, nicht nur der Lehrkräfte am GI HK, sondern durch die Online-Phasen auch mit Kollegen von anderen Goethe-Instituten. Die Teil-

nahme an diesem Programm hat zudem den handfesten Vorteil, einen anerkannten Abschluss im Bereich DaF zu erhalten. Die sechs DLL-Module sind der Mittelteil des neuen Grünen Diploms, das am GI HK in Vorbereitung ist.



Als Überblick nun die einzelnen Becken des „Fixierbades“, die eine Lehrkraft derzeit am GI HK durchlaufen muss:

- Bewerbungsgespräch und Schnupper-Hospitation mit Nachgespräch
- Teilnahme an interner Ausbildung (Theorie und Praxis); Lehrproben als wichtigstes Auswahlkriterium
- Durchführung eines eigenen Kurses mit regelmäßiger Hospitation durch Sprachkursleitung
- Teilnahme am DLL-Programm (6 Module); Durchführung und Präsentation der PEPs

Um auch erfahrene Lehrkräfte – vor allem die Vertragslehrkräfte – weiterzubilden, kann das GI HK auf das Fortbildungsangebot der Zentrale des Goethe-Instituts zurückgreifen.

III.3. Weiterbildung von Lehrkräften im Rahmen der Bildungsk Kooperation Deutsch

Neben der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte im GI Hongkong selbst betreut das Goethe-Institut im Zuständigkeitsbereich auch Deutschlehrerinnen und Lehrer an den Hongkonger Universitäten, an Hongkonger Goethe-Partnerschulen im Rahmen der Partnerschulinitiative und an staatlichen Bildungseinrichtungen in den südchinesischen Provinzen Guangdong, Fujian, Hainan und der Sonderverwaltungszone Macao. Ein wichtiges Instrument der Weiterbildung sind die Fortbildungsstipendien des Goethe-Instituts zu einer Fortbildung in Deutschland für Deutsch-



lehrer in diversen Themenfeldern der Methodik und Didaktik Deutsch als Fremdsprache, die sich großer Beliebtheit erfreuen.

Jährlich organisiert das GI Hongkong Deutschlehrertage für die Lehrkräfte in Hongkong und Südchina. Zweck ist zum einen die Vernetzung der Lehrerinnen und Lehrer unter sich, zum anderen fachlicher Input zu ausgewählten Themen. Diese Deutschlehrertage dienen als Impulse, sich fachlich weiterzubilden und bieten Informationen zu Fort- und Weiterbildungsangeboten des GI, die natürlich über den Deutschlehrertag hinausgehen. Momentan liegt der Schwerpunkt in dem Bereich

auf dem Themenfeld „digitales Lernen“ und dem „Programm Deutsch lehren lernen“.

DLL kann im Grunde unabhängig vom Standort „gebucht“ werden, Ziel ist es aber, in enger Absprache mit dem DAAD zu einer Nutzungsvereinbarung mit einer Hongkonger oder südchinesischen Universität zu gelangen, um dieses Programm als „Diploma for Graduates“ in das lokale Bildungssystem zu implementieren. Dies wäre eine umso dankenswertere Aufgabe, da es ja in China keine institutionalisierte DaF-Lehrerbildung gibt. 

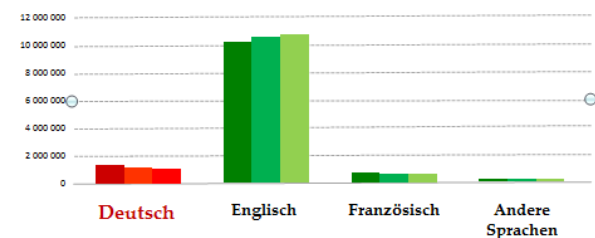
DaF-Lehrerausbildung in Russland: Ein Mosaik von Ansätzen und Praktiken

LARISSA KULPINA, ÜBERREGIONALER DLV RUSSLAND

In Russland sagt man oft: „Lehrer ist kein Beruf, es ist eine Berufung“. Können wirklich nur „Berufene“ Deutsch vermitteln? Oder gibt es Wege, im Beruf erfolgreich zu sein, wenn man eine fundierte Lehrerausbildung hat? Eine eindeutige Antwort auf diese Frage gibt es sicher nicht. Doch man kann versuchen, gemeinsam einige Teilfragen zu beantworten und anhand von Fallbeispielen aus dem russischen DaF-Alltag zu belegen.

An russischen Schulen (und Hochschulen) ist eine Fremdsprache Pflicht. Die Wahl der Fremdsprache ist hingegen den Eltern bzw. Kindern überlassen. In der gegenwärtigen Situation bedeutet das die absolute Dominanz des Englischen (siehe Grafik 1). Wir beobachten einen beträchtlichen Abstand zu Englisch und relativ stabile Deutschlernendenzahlen mit einem kleinen Rückgang in den Jahren 2012-2014. Im Vergleich zu Französisch und anderen Fremdsprachen sind die Zahlen jedoch fast doppelt so hoch, und Deutsch ist nach wie vor die zweite Fremdsprache in Russland.

DaF als 1. Fremdsprache an russischen Schulen (2012-2014)

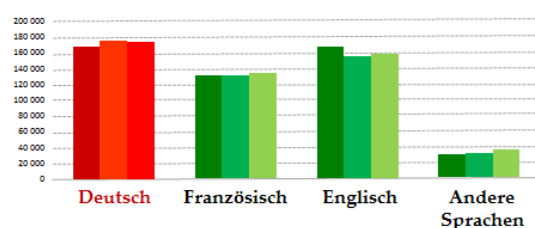


Grafik 1 (Quelle: Statistischer Dienst des Russischen Bildungsministeriums, 2014)

Die Situation von Deutsch als zweiter Fremdsprache ist nicht so katastrophal: Deutsch nimmt neben Englisch die Spitzenstellung ein und hat eine vorrangige Position im Vergleich zu anderen

Sprachen (siehe Grafik 2).

DaF als 2. Fremdsprache an russischen Schulen (2012-2014)



Grafik 2 (Quelle: Statistischer Dienst des Russischen Bildungsministeriums, 2014)

Die Zahlen der Deutschlernenden in verschiedenen Regionen Russlands unterscheiden sich laut den statistischen Angaben. Im europäischen Teil (Moskau, St. Petersburg, Kaliningrad, Rostow-am-Don, Saratow, Nizhnij Nowgorod u.a., in Tatarstan, Baschkortostan) und in größeren Städten von Ural und Sibirien (Jekaterinburg, Tscheljabinsk, Nowosibirsk) hat Deutsch eine stärkere Position im Vergleich zu ostsibirischen und fernöstlichen Gebieten, wo außer Englisch auch Chinesisch (weniger Japanisch und Koreanisch) eine Konkurrenz bildet. Neben der geografischen Entfernung spielen auch wirtschaftliche Faktoren eine große Rolle. Ein Beispiel dafür ist Woronesh, wo deutsche Unternehmen gut vertreten sind, was die Motivation zum Deutschlernen erhöht.

An Hochschulen ist ebenfalls eine Fremdsprache studienbegleitend curriculares Pflichtfach. Mit Ausnahme von prominenten Universitäten wie denen von Moskau und St. Petersburg wird oft nur Englisch angeboten. Und an manchen Hochschulen und Universitäten in der russischen Provinz wird Deutsch (wegen der „geringer Lernendenzahlen“) gestrichen, was von den lokalen Entscheidungsträgern mit der Internationalisie-

rung des Hochschulwesens begründet wird: Internationale Studiengänge und Module sollten für alle zugänglich sein, dies sei nur mit Englisch als Kommunikationssprache möglich.

Gleichzeitig kann man eine zunehmende Tendenz der Deutschlernendenzahlen an nichtstaatlichen, privaten Sprachschulen und Sprachkursen in allen Regionen beobachten, was vom steigenden Interesse der Jugendlichen an der deutschen Sprache zeugt. Um diesen Bedarf abzudecken, braucht man qualifizierte Lehrkräfte. Diese werden an Hochschulen verschiedenen Typs in germanistischen Studiengängen ausgebildet.

Nach der Hochschulreform und der Einbeziehung Russlands in den Bologna-Prozess kann man Germanistik und DaF in BA- und MA-Studiengängen an klassischen, linguistischen, geisteswissenschaftlichen und pädagogischen Universitäten bzw. Hochschulen studieren (s. Bazhanov 2009, Radtschenko 2006 u.a.). Die Ausbildung der Deutschlehrer/innen erfolgt im Rahmen der philologischen, linguistischen bzw. pädagogischen Studiengänge, die sich durch die Gewichtung von sprach- bzw. literaturwissenschaftlichen vs. Fachdidaktischen Anteilen unterscheiden. Doch enthalten alle drei Studiengänge mit allgemein formuliertem Berufsprofil „Fremdsprachendidaktik“ / Lehramtsstudium (vgl. FGOS3+ 2014) neben den Fachaspekten (Sprachunterricht, Sprach- und Literaturtheorien) auch fachdidaktische Module: Pädagogik, Psychologie, Schulmanagement, Fremdsprachendidaktik sowie Wahlpflichtkurse in modernen Fremdsprachenmethoden (u.a. internetgestützte Fremdsprachenmethoden). Die Abschlussarbeiten bzw. Staatsexamen haben vielerorts einen interdisziplinären Charakter und enthalten sprachpraktische, sprach-/literaturtheoretische und sprachdidaktische Teile.

Darüber hinaus sind Schulpraktika (4 bis 8 Wochen) ein obligatorischer Bestandteil des Studiums. Eine gute Tradition russischer Hochschulen ist die Tandembetreuung der Praktikanten/Praktikantinnen durch Universitätsfachdidaktiker/innen und Schullehrer/innen. Allerdings muss man gestehen, dass der Erfolg sehr stark vom Engagement einzelner Personen abhängig ist.

Da laut Rahmenbedingungen an staatlichen Bildungseinrichtungen nur Fachleute mit pädagogischer Fremdsprachenausbildung arbeiten dürfen, werden die Lehramtsstudiengänge immer belegt. Wichtig ist auch, dass die Fachkräfte mit

Bachelorabschluss nur im Primär- und Sekundärbereich arbeiten dürfen. Um im Fachschul- und Hochschulbereich angestellt zu werden, muss man einen Masterabschluss haben (vgl. FBG 2012). Hier sehen viele Universitäten Russlands gute Perspektiven für die Zusammenarbeit im Rahmen des DLL-Programms mit dem Goethe-Institut als einem bewährten Partner. DLL wird auch als Fortbildungskurs angeboten und sehr begrüßt, weil es eine schöne Kombination von aktuellen Theorien und Praxis bietet und international anerkannt wird.



Es bestehen auch andere Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten durch Lehrerfortbildungsinstitute bzw. Fakultäten und germanistische Lehrstühle in enger Zusammenarbeit mit lokalen/regionalen Deutschlehrerverbänden. Diese Lehrerfortbildungen sind auch gefragt, u.a. weil die Lehrer/innen alle drei bis fünf Jahre eine fachdidaktische Fortbildung im Umfang von mindestens 72 Unterrichtseinheiten nachweisen müssen. Das Doktorstudium mit Promotion in DaF-Didaktik ist vorwiegend an führenden Universitäten möglich, aber auch an manchen entfernten Orten, wie Ulan-Ude (Republik Burjatien, am Baikalsee).

Auf die Qualität und Übereinstimmung mit allrussischen föderalen Bildungsstandards achtet das Bildungsministerium, indem nur die Universitäten bzw. Hochschulen mit staatlicher Akkreditierung die Hochschuldiplome ausstellen dürfen.

Nach der Umstellung der Bildungsstandards und der Curricula gemäß den aktuellen Anforderungen (vgl. GER 2001, FGOS 3+ 2014) werden von jedem Absolventen bestimmte soziale und fachliche Kompetenzen verlangt. Diese Kompetenzen, über die Deutschlehrende verfügen sollen, können durch die Ausbildung an der Universität allein nicht ausgebildet werden. Die Beteiligung der DaF-Studierenden an Aktivitäten der DLV

kann zur Entwicklung dieser Kompetenzen beitragen. In Russland haben regionale DLV gute Erfahrungen auf diesem Gebiet gesammelt, indem sie die Lehramtsstudierenden in ihre Aktivitäten einbeziehen. Ob als Tutoren in Feriensprachlagern (Kalmykien, Chabarowsk), Volontäre an Tagen der offenen Tür der Universitäten, Mitgestalter der (über)regionalen Sprachwettbewerbe und Preisausschreiben, Mitwirkende bei den Spracholympiaden für verschiedene Zielgruppen – in all diesen Veranstaltungen und Projekten werden soziale und fachspezifische Schlüsselkompetenzen erworben und Motivation zur weiteren beruflichen Tätigkeit als DaF-Lehrende geschaffen bzw. unterstützt. Am Beispiel vieler DLV-Orte kann ich behaupten, dass auch die Aktionen des Goethe-Instituts wie „Deutsch unterwegs“, „Rap unterwegs“, „Musik + X“ u.a. in den Regionen ein sehr starker Motivationsfaktor und eine unschätzbare Möglichkeit zur Selbstrealisierung sind. Auch regionale Fachwettbewerbe angehender und junger DaF-Lehrender (Moskauer Gebiet, Ulan-Ude, Kasan u.a.) tragen zur Erhöhung des Status der Kolleginnen und Kollegen bei.



Andere Formen direkter Verbindungen zu anderen Ländern sind eher punktuell oder sporadisch. Hier sind wiederum keine pauschalen Aussagen möglich. Doch können einige Beispiele angeführt werden, wie z.B. vom DAAD geförderte Germanistische Institutspartnerschaften auf dem Gebiet Fremdsprachendidaktik (Irkutsk-Augsburg u.a.), Kurzzeitdozenturen deutscher Professoren an russischen Universitäten oder studentische Gruppenreisen nach Deutschland. Außerdem ist eine bewährte Form der DLV- und Lehrstuhlkoooperationen mit deutschen und regionalen Partnern die Durchführung von Kompaktseminaren für DaF-Lehrende und Lehramtsstudierende, u.a. im

Rahmen der lokalen DACH-Kulturtage in verschiedenen Regionen Russlands (Kemerowo, Abakan, Elista, Ufa, Saransk, Moskauer Gebiet, um nur einige zu nennen) und von Lektorentagen (z.B. im russischen Fernen Osten /Wladiwostok, Chabarowsk, Blagowestschensk). Da bei diesen Veranstaltungen einerseits Vertreter verschiedener Stiftungen deutschsprachiger Länder, andererseits heterogene Gruppen (Deutschlehrende und Studierende) zusammenwirken, führt dies zu positiven synergetischen Effekten.



Die bunte Palette der Deutschlehrausbildung und -fortbildung in Russland ist keinesfalls ein Bild in rosa Farben. Es gibt genug Schwierigkeiten und Probleme. Zum einen ist der Beruf des Lehrers allgemein nicht gerade der attraktivste in Russland (u.a. finanziell), und viele DaF-Absolventen wählen einen anderen Beruf. Zum anderen müssen sich die Deutschlehrer/innen in den Schulen im Konkurrenzkampf mit anderen Fremdsprachen durchsetzen.

Fragt man sich, was bezüglich der Deutschlehrausbildung für unser Land/unsere Regionen besonders wünschenswert wäre, wären folgende Punkte aufzulisten:

- Balance zwischen Sprachunterricht, sprach-/literaturwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fächern im jeweiligen Studiengang schaffen (Linguistik, Philologie) bzw. aufrechterhalten (pädagogische Studiengänge);
- (über)regionale bzw. landesweite bzw. (als Anregung für den IDV!) internationale Wettbewerbe für angehende Deutschlehrende mit Anerkennung, z.B. in Form eines Sur-Place-Stipendiums oder Schulpraktikums im Zielsprachenland oder einer Abschlusskonferenz mit Kurzaufenthalt im Zielsprachenland oder (internationaler) Publikation;

- Gewährleistung von Arbeitsplätzen und anständigen Arbeitsbedingungen.

Als eine wichtige Kooperationsmöglichkeit mit anderen Ländern, die eine moderne Lehrerausbildung besser realisieren können (vgl. HIG 2003), sehen wir im Überregionalen Deutschlehrerverband Russland eine Arbeitsgruppe für die Entwicklung regional angepasster Lehrwerke für verschiedene Zielgruppen.

Der Studierendenaustausch sowie bilaterale Studienprojekte zu bestimmten fachdidaktischen Themen oder Aspekten wäre noch eine Möglichkeit der modernen Lehrerausbildung nach internationalen Standards.

Der im November 2014 gegründete Überregionale Deutschlehrerverband Russland sieht seine Aufgabe darin, Deutschlehrende zu unterstützen und ihnen die Möglichkeit zur Realisierung ihrer Pläne und Projekte zu geben, Erfahrungen auszutauschen und Best-Practice-Beispiele für alle zugänglich zu machen, die die öffentliche Anerkennung ihrer Leistungen gewährleisten (vgl. Perfilova 2015). Dementsprechend wurden neben lokalen auch allrussische Pilotprojekte für 2015 entwickelt.

Das erste Pilotprojekt zur Etablierung von Deutsch in vorschulischen Bildungseinrichtungen „Deutsch für Vorschulkinder“ hat zum Ziel, Deutsch für Vorschulkinder zu fördern, und wird in zwei Regionen – Astrachan und Moskauer Gebiet – durchgeführt. In beiden Regionen arbeiten im Projekt Schullehrende, Studierende und Hochschuldidaktiker/innen eng zusammen.

Das zweite Projekt heißt „Mehr Sprachen – Mehr Effizienz“ und wird in der Teilrepublik Baschkortostan, der Teilrepublik Chakassien und dem Gebiet Kemerowo realisiert. Durch gezielte Aufklärung und regelmäßige Werbeaktivitäten werden die Schuldirektoren zur Wahl der Bildungsstandards mit einer zweiten Pflichtfremdsprache Deutsch bzw. zur Einführung Deutsch als Fremdsprache animiert. Die Präsentation der attraktiven Vorteile für Schule, Lehrende und Lernende mit Deutsch als Fremdsprache soll dazu verhelfen, sich für diese Sprache zu entscheiden.

In beiden Fällen hoffen wir, zumindest indirekt unseren Beitrag zur Vervollkommnung der Lehrerausbildung in Russland zu leisten und so die Position des Deutschen in unserem Land zu verbessern. 

Literatur

Bazhanov, A.: *Der aktuelle Stand der Bologna-Umstellung und die sprachpraktische DaF-Ausbildung in Russland*. In: Hiltraud Casper-Hehne / Annegret Middeke (Hrsg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen, 2009. – S. 53-58.

FGOS 3+: Föderaler Staatlicher Bildungsstandard der Hochschulbildung. Stufe Bachelor. Studiengang 45.03.02 Linguistik. Erlass des Russischen Bildungsministeriums Nr.940 vom 7. August 2014. – Url.: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=168621>

FBG: Föderales Bildungsgesetz der Russischen Föderation Nr. 273-f3 vom 29. Dezember 2012. – Rossijskaja gazeta. – Nr. 5976. – 31.12.2012. – Url: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit. – Straßburg, 2001.

HIG: Wierlacher, A.; Bogner, A. (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Germanistik*. – Stuttgart; Weimar, 2003. – 689 S.

Perfilova, G. *Konzept der Entwicklung des Überregionalen Deutschlehrerverbandes Russland*. – Moskau, 2015. – 15 S. (Manuskript).

Radtschenko, Oleg: *Das Problem der Qualitätssicherung im Rahmen des Bologna-Prozesses (Fallbeispiel Russland)*. In: Hiltraud Casper-Hehne / Uwe Koreik / Annegret Middeke (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen "Deutsch als Fremdsprache". Probleme und Perspektiven*. – Göttingen, 2006. – S. 127-132.

Staatlicher Bildungsstandard für die Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen (FGOS). – Url.: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100>

Chocolate covered broccoli?

Was Serious Games im Deutschunterricht leisten können*

UTE FRIEDERICH / ANDRÉ MOELLER**

Mit Computerspielen Deutsch lernen, mit viel Spaß bei der Sache sein, und sich so sehr in das Game vertiefen, dass die Vokabeln fast nebenbei und unbemerkt gelernt werden. Funktioniert das wirklich oder sind Serious Games nicht viel mehr als der Schokoladenüberzug, um den Brokkoli schmackhafter zu machen? Diese und andere Fragen wurden im März bei einem von der Deutschen Welle organisierten Podium diskutiert. Die Gesprächsrunde fand im Rahmen der vierten DaFWEBKON statt, die in diesem Jahr unter dem Motto „Deutsch spielerisch gestalten“ stand. Dass der Einsatz von Computerspielen im Unterricht ein Thema ist, das zur Zeit viele Lehrende beschäftigt, zeigt sich auch an der Tatsache, dass die Webkonferenz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit 700 Teilnehmern aus allen fünf Kontinenten in diesem Jahr 40 Prozent mehr Teilnehmer verzeichnen konnte als im Jahr zuvor.

Für die Podiumsdiskussion unter dem Titel „Bye-Bye Klassenraum. Hallo Computerspiel?“ versammelte die Deutsche Welle, die selbst gerade an der Entwicklung eines Serious Games im Bereich Wirtschaftsdeutsch arbeitet, drei Akteure, die unterschiedliche Blickwinkel auf das Thema „Lernen mit Computerspielen“ mitbringen. Inke Schmidt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt HeaLinGO (Health and Language Integrated Learning Online) an der Leuphana Universität Lüneburg und brachte ihre wissenschaftliche Expertise in die Diskussion ein. Mit Marco Fileccia und Marcus Bösch standen zwei Diskutanten auf dem Podium, die das Thema aus einer praktischen Perspektive betrachten. Marco Fileccia ist Oberstudienrat am Elsa-Brändström-Gymnasium in Oberhausen und setzt regelmäßig Computerspiele in seinem Unterricht ein. Marcus

Bösch hingegen ist Game-Designer und Geschäftsführer der the Good Evil GmbH und konnte interessante Einblicke in die Produktion von Serious Games geben.

Was sind Serious Games?

Was genau muss man sich unter dem Begriff „Serious Game“ vorstellen? Und wie unterscheiden sich Spiele, die explizit zum Lernen gestaltet wurden von anderen Computerspielen? Mit diesen grundlegenden Fragen startete die von Florian Müller moderierte Runde – und thematisiert damit direkt die Herausforderungen, die der Einsatz von Computerspielen im Deutschunterricht mit sich bringt. Sowohl Inke Schmidt als auch Marcus Bösch machen deutlich, dass bei Serious Games der Inhalt, verknüpft mit einem bestimmten Lernziel, im Vordergrund steht. Der bereits etwas „verstaubte“ Begriff „Serious Game“ sei hier irreführend, erklärt der Game-Designer Bösch, denn Spieler würden das von ihnen ausgewählte Spiel immer ernst nehmen, egal ob es sich um ein normales Computerspiel oder ein eigens zur Wissensvermittlung konzipiertes Spiel handelt. Genau darin wird auch das Potential von Computerspielen im Unterricht gesehen. Das Medium kommt den Interessen und Gewohnheiten vieler Kinder und Jugendlicher entgegen, die Motivation zum Spielen – und damit auch zum Lernen – ist also um einiges höher als bei klassischen Unterrichtsmethoden.

Herausforderungen

Doch genau das kann auch problematisch sein, gibt Marco Fileccia zu bedenken. Eine wesentliche Eigenschaft von Computerspielen sei nämlich, dass sie eigentlich zweckfrei seien. Genau das trifft auf Serious Games jedoch nicht zu. Die Tatsache, dass

* Im Rahmen der DaFWEBKON 2015 hat die Deutsche Welle ein Podium zu diesem Thema veranstaltet.

** Ute Friederich ist Mitarbeiterin der DW Bildungsprogramme. Sie erstellt Inhalte für das Portal dw.de/deutschlernen, mit Schwerpunkt Social Media. André Moeller ist Leiter der Abteilung Bildungsprogramme in der DW Akademie, die die kostenlosen Multimedia-Sprachkurse der Deutschen Welle verantwortet.



Auf dem Podium (v.l.n.r.): Moderator Florian Müller, Wissenschaftlerin Inke Schmidt, Gymnasiallehrer Marco Fileccia und Game-Designer Marcus Bösch

stets ein fremdbestimmtes Lernziel verfolgt wird, könne sich unter Umständen kontraproduktiv auf die Motivation der Lernenden auswirken. „Der pädagogische Zweck wird von Schülern erkannt und oft abgelehnt“, weiß der Oberstudienrat aus der Praxis zu berichten. Auch wenn das Spielen im Unterrichtskontext zu einem Muss wird, kann es an Attraktivität verlieren.

Wichtig sei es daher, den sogenannten „Flow-Kanal zu bedienen“, wie Inke Schmidt erklärt. Der Begriff des „Flow“ geht auf den Glücksforscher Mihály Csíkszentmihályi zurück und wird inzwischen in vielen Bereichen adaptiert, so auch im Bereich der Computerspiele. Als Flow bezeichnet man die Balance zwischen Über- und Unterforderung. Wird diese erreicht, bewegt man sich im Flow-Kanal. Während Lernende sich im klassischen Unterricht nur selten im Flow-Kanal bewegen, können Lernspiele genau diesen Effekt erreichen und den Lernenden so ein intensiv erlebtes Wachsen an den Herausforderungen ermöglichen.

Das ist wohl auch der Grund, warum Marco Fileccia trotz der geäußerten Bedenken von Begeisterung und einem hohen Grad an Motivation bei seinen Schülern berichten kann. Der Gymnasiallehrer setzt schon seit einiger Zeit immer wieder Computerspiele in seinem Unterricht ein –

mit großem Erfolg. Doch auch wenn er im Rahmen des Podiums von einigen gelungenen Einsätzen berichten kann, hat er gleichzeitig in der Schul- und Unterrichtsrealität immer wieder mit organisatorischen Problemen zu kämpfen. Die Verwendung von Computerspielen im Unterricht erfordert einiges an Zeit und Geld. Kollegen und Schulleiter standen seinen Ideen teilweise zunächst skeptisch gegenüber und auch die Eltern mussten erst überzeugt werden.

Was zeichnet ein gutes Serious Game aus?

Aber was zeichnet eigentlich ein gutes Game aus, für das sich diese, zum Teil mühsame Überzeugungsarbeit, lohnt? Ein Spiel, das für die Lernenden ebenso attraktiv wie effektiv ist, muss – wie bereits gesagt – den Flow-Kanal bedienen. Es sollte also rasch aufeinanderfolgende Aufgaben bieten, deren Schwierigkeitsgrad zwar Herausforderungen birgt, die jedoch gleichzeitig ohne Frustration zu lösen sind. Wichtig für ein gutes Game ist daher vor allem das Game-Design und damit der Produktionsprozess, erklärte Marcus Bösch. Ausgangspunkt für das Design eines neuen Spiels ist daher immer der Inhalt. Wenn geklärt ist, was vermittelt werden soll, muss als nächstes festgelegt werden, wem es vermittelt werden soll. Die genaue Definition der Zielgruppe sei überaus wichtig für ein gelungenes Game-Design, betont Bösch und

erklärt: „Im Designprozess wird die Zielgruppe ständig mit einbezogen.“ Oft würden nach Tests mit Usern noch Veränderungen am Konzept des Spiels vorgenommen.

Dass eine praktische Erprobung mitunter interessantere Aufschlüsse über die Qualität eines Spiels geben kann als eine wissenschaftliche Evaluation, räumt auch Inke Schmidt ein. Im Rahmen des *HeaLinGO*-Projektes erarbeitete sie gemeinsam mit Kollegen einen Prüfbogen für die wissenschaftliche Bewertung verschiedener Games. Dazu wurden Kategorien wie Gestaltung des Spiels, Usability oder zugrundeliegende Lerntheorien identifiziert und für jede dieser Kategorien Punkte vergeben. Allgemeingültige Aussagen zur Qualität eines Spiels ließen sich mit diesem Raster jedoch nur schwer treffen. Denn, so die Wissenschaftlerin, welchen Wert das Game für den Lerner persönlich hat, hinge auch maßgeblich von seinen individuellen Erwartungen und Vorlieben ab.

Wo kann man gute Spiele finden?

Dennoch sind die Ergebnisse wissenschaftlicher Evaluationen für Lehrende und Lernende durchaus interessant. Unter ludicall.de haben die Forscher ihre Auswertungen im Internet zugänglich gemacht. Diverse Filter (z.B. nach Niveaustufe, Lerntyp oder Sprachfertigkeit, die trainiert werden

soll) ermöglichen die Suche nach geeigneten Spielen zum Sprachenlernen. Auch für den englischen Sprachraum gibt es ähnliche Überblicke im Netz, wie Marcus Bösch ergänzt. Er nennt unter anderem gamesforchange.org und gameswithpurpose.org. Bei der Auswahl eines Spiels für den Einsatz im Unterricht sollte jedoch nicht das didaktische Szenario aus den Augen verloren werden, in das das Game eingebettet werden soll, erinnert noch einmal Marco Fileccia.

Ausblick

Trotz aller Schwierigkeiten und Herausforderungen, die sich beim Einsatz von Computerspielen im Unterricht ergeben, ist Bösch sich sicher, dass Serious Games spätestens in einem Vierteljahrhundert ein fester Bestandteil unseres Alltags sein werden. Die Games müssten den „Nimbus des Neuen“, der ihnen teilweise noch anhaftet, ablegen – nur so könnten die vorhandenen Berührungsängste abgebaut werden, meinte er zum Abschluss des Podiums. Dem schließen sich auch die beiden anderen Diskutanten an, denn eines ist im Laufe der Diskussion klargeworden: Auch wenn es hier und da noch kleine Hürden gibt, bieten Serious Games vielfältige Möglichkeiten zum Erlernen der deutschen Sprache. Möglichkeiten, die nur darauf warten, genutzt zu werden.



Per Video ins Netz. Teilnehmer aus der ganzen Welt konnten das Podium live verfolgen.

WEITERFÜHRENDE LINKS:

Die Deutschkurse der Deutschen Welle im Netz: <http://www.dw.de/deutschlernen>

Die Podiumsdiskussion in voller Länge (Aufzeichnung mit Chat): https://virtuelle-ph.adobeconnect.com/_a1060738076/p4o2xy5sjqh/?launcher=false&fcsContent=true&pbMode=normal

Die DaFWEBKON – eine Konferenz ohne Grenzen: <http://www.dafwebkon.com>

Marco Fileccia, Johannes Fromme und Jens Wiemken: Computerspiele und virtuelle Welten als Reflexionsgegenstand von Unterricht: http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/LfM_Dokumentation_39_Online_Computerspiele.pdf

ProjektHeaLinGO (Health and Language Integrated Learning Online) : <http://www.leuphana.de/partner/regional/gesundheit/healingo.html>

Übersicht über verschiedene Spiele zum Fremdsprachenlernen (Datenbank nach verschiedenen Kriterien filterbar): <http://ludicall.de/>

Thematisch gegliederte Überblicke über Serious Games aus dem englischen Sprachraum: <http://www.gamesforchange.org/> - <http://gameswithpurpose.org/>

INFOBOX

Die Deutsche Welle ist der Auslandsrundfunk Deutschlands. Sie verbreitet weltweit journalistische Angebote – multimedial und in 30 Sprachen. Dazu gehören auch Programme zur Förderung der deutschen Sprache.

Monatlich über 6 Millionen Seitenaufrufe, 600.000 heruntergeladene Audios und Videos im Monat und rund 400.000 Newsletterabonnenten: das weltweite Interesse an den kostenlosen Multimedia-Deutschkursen der Deutschen Welle ist groß. Von didaktisch aufbereiteten Nachrichten über eine Telenovela für Deutschlerner bis hin zu Communities auf Facebook und Twitter: Die DW erstellt gemäß ihrem gesetzlichen Programmauftrag zur Förderung der deutschen Sprache multimediale Lernangebote für alle Niveaustufen. Lehrerinnen und Lehrern steht eine Vielfalt an Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Das Angebot der DW ist kostenlos im Internet unter dw.de/deutschlernen verfügbar.

Kompetenzstandards, Sprachenpolitik und Kultur*

JOACHIM HOEFELE, PROF. DR. PHIL., ZHAW

Sehr geehrte Exzellenzen/Vertreter/innen der Botschaften
Sehr geehrte Damen und Herren
Geschätzte, liebe Kolleginnen und Kollegen

Vielen Dank für die Einladung zu Ihrer Jahrestagung. Zunächst einmal danke ich der Schweizer Botschaft in Sarajewo für die Unterstützung, die es mir ermöglichte, hierher zu kommen. – Dann danke ich der Präsidentin des Bosnisch-Herzegowinischen Deutschlehrerverbands BHDLV, Dubravka Vukadin; ich habe sie beim Landeskundeseminar in Winterthur in der Schweiz kennen und schätzen gelernt, nicht nur wegen ihrer wunderbaren Hüte; sie und Sie alle vom Deutschlehrerverband leisten eine grossartige ehrenamtliche Arbeit! – Ich danke auch Ihrer Vizepräsidentin Lara Hedžić und ihrem Mann Benjamin, mit denen mich eine kollegiale, ja freundschaftliche Beziehung durch die Arbeit im Vorstand des Internationalen Deutschlehrerverbands IDV verbindet.

Das Thema Ihrer Tagung ist: Die «*sprachenpolitische Förderung des Deutschen*». Dazu eine kurze Anmerkung. Es gibt *das Deutsche* ja nicht, es gibt – gemäss dem DACH-Prinzip – die drei gleichberechtigten Varietäten des Deutschen: die deutsche, österreichische und schweizerdeutsche Standardvarietät, die den nationalen Zentren des deutschsprachigen Raums und ihren *Kulturen* (im Plural! deshalb: plurizentrisch) zugeordnet sind.

Sprache lebt und entwickelt sich immer in einer unverwechselbaren Kultur, die selbst wieder geprägt ist durch eine Vielfalt von *Kulturen*; wie umgekehrt die Kulturen in ihren jeweiligen Sprachen ihren lebendigen Ausdruck finden. Deshalb können wir – sprachenpolitisch – die Sprache nicht von ihrer Kultur trennen. Das gilt nicht nur für die deutsche Sprache und den deutschsprachigen Raum, das gilt für alle Sprachen und alle Kulturen auf der ganzen Welt. Wittgenstein sagte einmal sinngemäss: Die Bedeutung der Sprache ist ihr Gebrauch in der Kultur. – Sprache und Kultur gehören untrennbar

zusammen. Deshalb ist Sprachenpolitik immer auch Kulturpolitik. Und auch Bildungspolitik als Teil der Kulturpolitik.

Und aus der Sicht der deutschsprachigen Länder ist sie auch Aussenpolitik. So haben sich im August dieses Jahres die Aussenminister der deutschsprachigen Länder in Neuenburg in der Schweiz getroffen, um sich u.a. über die Möglichkeiten zur gemeinsamen Förderung der deutschen Sprache auszutauschen. Sie wollen eine internationale Deutschlehrertagung finanzieren und einen Deutschwettbewerb (ch.news, 16.8.2015). Wir begrüssen das natürlich, weil von der gemeinsamen Förderung «des Deutschen» mehr Unterstützung auch für die Tätigkeit und das Engagement der Deutschlehrer/innen weltweit zu erwarten ist.



* Vortrag gehalten bei der Jahrestagung des Bosnisch-Herzegowinischen Deutschlehrerverbands BHDLV an der Universität in Tuzla am 17. Oktober 2015.

Auf der anderen Seite zeigt das auch, dass Sprach- und Kulturpolitik auf der Agenda der hochrangigen Aussenminister – hier: der deutschsprachigen Länder – steht, dass also Sprach- und Kulturpolitik Teil ihrer Aussenpolitik ist und dass dabei auch *aussenpolitische Interessen* verfolgt werden. Es wäre, aus meiner Sicht, naiv zu meinen, dass es da «nur» um philologische Anliegen geht, also um die Liebe zur Sprache, die man verbreiten will, sondern dass es dabei vielmehr (auch) um handfeste politische – aussenpolitische, wirtschaftspolitische oder auch machtpolitische – Interessen geht.

«Wer in internationalen Beziehungen seiner Sprache Geltung verschaffen kann, hat Vorteile im regionalen oder globalen Wettbewerb», schreibt Guido Oebel in einer kleinen Arbeit über Sprachenpolitik (Oebel 2002, 17); er verweist damit auf die nicht immer unproblematische Verquickung von Sprach- und Kulturpolitik mit Wirtschafts- und Aussenpolitik.

Am besten ist dieser Zusammenhang für die

kolonialistische bzw. post-kolonialistische Sprachenpolitik der angelsächsischen Länder belegt: In vertraulichen britischen Regierungsberichten ist zu lesen, dass die britischen Interessen zu sichern seien, indem man in die akademische Infrastruktur der früheren Kolonien investiere und die englische Sprache verbreite. Dabei geht es darum, Englisch als Sprache der akademischen «Elite(n)» und so als «überlegene» Sprache zu etablieren (vgl. Oebel 2002, 15). Regierungsnahe und private Stiftungen haben «in der Zeit von 1950-1970 grosse Summen aufgewendet, vielleicht die grössten in der Geschichte, die je für die Verbreitung einer Sprache ausgegeben wurden ...», schreibt Phillipson, Autor des Buches «Linguistic Imperialism» (1997, 47; zit. nach Oebel 2002, 15). «Die Verbreitung des Englischen», so Phillipson, sei so «als Mittel zu politischem [d.h. aussenpolitischem, Anm. d. Verf.] Einfluss» gebraucht worden (1997, 47; zit. nach Oebel 2002, 15).

Als Anfang der 1990er Jahre die kommunistischen Regimes in Osteuropa zusammenge-



**Internationale
Deutschprüfungen**
... 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



österreich schweiz deutschland

www.osd.at

ÖSD-Zentrale

Telefon: +43 (1) 319 33 95

Fax: +43 (1) 319 33 96

E-mail: info@osd.at

brochen waren, ergriffen die angelsächsischen Länder die Gelegenheit, Englisch in einer Region zu verbreiten, in der sie bis dahin noch geringen Einfluss hatten. Der britische Aussenminister Douglas Hurd proklamierte damals, alles zu tun, um Englisch in Osteuropa zur führenden Fremdsprache zu machen. Im Jahrbuch des British Council 1991/92 ist zu lesen (frei übersetzt): Man habe schnell und unkonventionell ... reagiert ... (um zu verbreiten) wofür England steht, nämlich für liberale Demokratie, freien Markt und vor allem für die englische Sprache¹. So wurde die englische Sprache mit Assoziationen wie «Freiheit», «Demokratie» und «westlicher Marktliberalität» versehen und dieses Sprachimage durch Sprachunterricht verbreitet². Und mit dem Englischunterricht kamen auch Unterrichtsmethoden, die mit Attributen wie «frei», «liberal», «demokratisch» verbunden waren.

In diesem Zusammenhang möchte ich eine besondere Art der Sprach- und Kulturpolitik erwähnen: die internationalen Bildungs- bzw. Kompetenzstandards, die von der Europäischen Union EU oder auch von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung OECD herkommen. Sie werden oft nicht als sprach- bzw. kulturpolitische Steuerungsinstrumente wahrgenommen, weil sie nicht direkt auf den Unterricht Einfluss nehmen, sondern eher indirekt, von seinem Ende her, von dem her, was am Ende des Unterrichts als «output» empirisch prüfbar herauskommen soll. Gemeint sind die *Kompetenzstandards*, die in Form von Kann-Beschreibungen festlegen, welche Fähigkeiten am Ende eines Kurses oder eines Semesters beherrscht werden sollen. – Nun bin ich nicht gegen Standards an sich, vor allem deshalb nicht, weil vergleichbare Abschlüsse bzw. Diplome ja durchaus sinnvoll sind.

So war der Europäische Referenzrahmen für das Sprachenlernen GER u.a. mit der Absicht ge-

schaffen worden, die Vergleichbarkeit von Sprachdiplomen von A1 bis C2 zu ermöglichen. Aber der Referenzrahmen ist viel mehr als das: Er umfasst ein ganzes *Menschenbild* und ein bestimmtes *Konzept von Sprache*, das auf die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen, Lehrwerken – und auch auf die *Methoden* des Unterrichts Einfluss nehmen.

Der Referenzrahmen sieht «Sprachverwendende ... vor allem als *sozial Handelnde*»; «als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen ...» (Trim et al. 2001, 21-95). Der Mensch erscheint hier als Sprachverwender, der Sprache in einem *funktionalistischen* oder *utilitaristischen Sinn* nutzt, um sprachhandelnde Probleme zu lösen. Sprache erscheint als ein nützliches *Instrument* zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben.

Wir sehen darin ein *pragmatisch-utilitaristisches Konzept* angelsächsischer Herkunft, wie wir es aus den Gebrauchstheorien von Sprache, den Sprechakttheorien von Searle (1969), Grice (1969), Austin (1994) her kennen.

Sprache ist aber nicht nur ein *Instrument*, mit dem man zur äusseren, sozialen Welt in Beziehung tritt; durch Sprache haben wir Anteil an einer inneren kulturellen Welt, die uns mit anderen verbindet. Wir denken u.a. in sprachlich-kulturellen Mustern, ohne zweckhaft zu handeln. Wir perzipieren die Welt durch sprachlich-kulturelle Muster. Wir differenzieren Sachverhalte durch Sprache. Wir erwerben Wissen durch Sprache. Wir werden uns vorbewusster Anteile innerer Befindlichkeiten bewusst, indem wir sie zur Sprache bringen, ohne dass wir zweckhaft handeln (z.B. beim Tagebuch-Schreiben). Und wir freuen uns an den ästhetischen, imaginativen, spielerischen, nicht nur funktional-nützlichen Aspekten der Sprache. – Ich

¹ «The Council responded with speed and imagination to the truly enormous demand ... for what Britain signifies to them: liberal democracy, the free market and above all, the English language.» (zit. nach Oebel 2002, 16)

² Für meine Generation, die in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg aufgewachsen ist, war Englisch die Sprache der Rockmusik, die Sprache des Rebellischen, Anti-Autoritären, der Hippie-Bewegung und einer friedlichen Lebenshaltung. Wir trugen lange Haare, Jeans und grenzten uns so auch äusserlich von der Generation unserer Väter ab und integrierten uns auf diese Weise – ideologisch und kulturell – in die westliche Welt mit ihrem militärischen Bündnis, der NATO. Sie machte es sich zur Aufgabe, die «westlichen Werte» (wie Demokratie, Marktliberalität und Freiheit) zu «schützen», indem sie Kriege führte, die man als «humanitäre Intervention» verkauft(e) – dazu gehört u.a. auch der Krieg, der Anfang der 1990er-Jahre gegen das damalige Jugoslawien geführt wurde, der sowohl gegen das allgemeine wie auch das humanitäre Völkerrecht versties. – Die meisten unter Ihnen wissen aus eigener leidvoller Erfahrung darüber mehr als ich.

Oft wird auswärtige Sprach- und Kulturpolitik im Nachgang zu kriegesischen Konflikten auch als «Soft-Power» (Nye, 2004, 33-72) eingesetzt, um die Sprache und Kultur der Siegermacht als die überlegene erscheinen zu lassen und dadurch das kulturelle Selbstverständnis der Unterlegenen herabzumindern und zu schwächen (s. auch Demandt 1997).

möchte damit sagen: Durch Sprache nehmen wir teil an einer inneren geistigen, kulturellen Welt, sie dient nicht oder nicht nur zur instrumentellen Bewältigung von Problemen oder kommunikativen Aufgaben in der äusseren, sozialen Welt.

Hier wird m.E. der Unterschied zwischen Sprachkompetenz im Sinne kommunikativen Handelns und Sprachbildung deutlich, d.h. Teilhabe an einer geistigen, kulturellen Welt³.

Was man auch sagen muss: Der Referenzrahmen mit seiner Handlungsorientierung war ein Segen für den Sprachunterricht; denn unsere Schüler/innen oder Student/innen sollen im handlungsorientierten Unterricht – anhand authentischer Sprech-, Hör- und Schreibanlässe – Sprache verwenden und in ihrer konkreten Anwendung üben können. Das bringt auf jeden Fall mehr als das Auswendiglernen von Deklinations- und Konjugationstabellen usw., weil der Transfer auswendig gelernter Regeln auf die Sprachverwendung nach wissenschaftlichen Erkenntnissen relativ gering ist. Das ist für uns heute, denke ich, selbstverständlich⁴.

Was hier aber auch deutlich wird, ist: dass durch internationale Kompetenzstandards die Methoden

des Unterrichts beeinflusst werden und so in die Beziehungen im Unterricht eingreifen. Die Rolle der Lehrperson wandelt sich – wie in Abb. 1 sichtbar wird – von der eines Wissensvermittlers zu der eines Arrangeurs von Unterrichtsszenarien, die Anlass zur alltagsnahen Sprachverwendung im Unterricht geben. Das angeleitete Lernen tritt in den Hintergrund und wird durch das eigenaktive, auto-nome Handeln der Schüler/innen ersetzt. Auf der anderen Seite erscheint der Lehrvortrag, das gelenkte Unterrichtsgespräch, die Wissensvermittlung (s. Abb. 1) als «frontal», «reproduktiv», «fremdkontrolliert». In dieser Gegenüberstellung – hier das angeleitete Lernen, das als gelenkt, fremdkontrolliert, ja beinahe autoritär erscheint, dort das Sprachhandeln, das als autonom, frei von Zwängen, selbständig, selbstkontrolliert, demokratisch erscheint – zeigt sich die ideologische Dimension des Ganzen. Durch diese Schwarz-Weiss-Gegenüberstellung wird eine vorurteilsfreie Auseinandersetzung, welche Methoden didaktisch angemessen sind, eher behindert als gefördert. Gerade schwächere Schüler brauchen mehr Hilfe, Unterstützung, sorgfältige Anleitung, gut durchdachte, strukturierte Aufgaben im Sinne des «scaffolding» (Gibbons 2002), damit sie nicht in

Frontalunterricht	Handlungsorientierter Unterricht
Lehrervortrag zuhören, zusehen, mitschreiben	Schüleraktivität planen, durchführen, spielen experimentieren, erkunden
Gelenktes Lesen, Schreiben, Sprechen	Selbstständiges Handeln in allen Bereichen
Wissensvermittlung, Reproduktion	Wissenserwerb durch eigenes Tun
Leistungsorientierung	Produktion frei von Zwängen
Fremdkontrolle	Selbstkontrolle
"Kopf"	"Kopf und Hand"

Abb 1. Frontalunterricht und handlungsorientierter Unterricht (Hueber Wiki 2015)

³ Nicht in einem bildungsbürgerlichen Sinn verstanden, sondern im Sinn eines «common ground» des kulturellen Lebens (Tomasello 2014, 18), in allen Schichten, Kulturen und Subkulturen einer Gesellschaft.

⁴ Vielleicht sind durch eine einseitige Handlungsorientierung die sprachsystematischen Aspekte wie die Grammatik in den Hintergrund gedrängt worden. In diesem Zusammenhang möchte ich auf Terry Lockes «Beyond the Grammar Wars» hinweisen. Es ist ein sprach- und bildungspolitisch lesenswertes Buch. U.a. wird darin der Status des Grammatikunterrichts in verschiedenen Ländern verglichen. Das Kapitel über die USA ist mit «Blowin' in the Wind» überschrieben. Van Gelderen, einer der Autoren von «Grammar-Wars», führt das auf eine «utilitarian ideology» zurück, denn es seien unter dem Einfluss einer einseitig utilitaristisch verstandenen Sprachverwendung «more important things to do than to learn abstract linguistic rules» (van Gelderen 2010, 110). Das Buch ist darüber hinaus eine Fundgrube didaktischer Ideen für den Grammatikunterricht; wie Schüler/innen zum Beispiel mit Hilfe grammatischer Strukturen gemeinsam ein einfaches Gedicht schreiben und dadurch Grammatik in ihrer Bedeutung und in ihrer sprachlichen Wirkung erfahren können.

frustrierende Misserfolgserfahrungen ableiten, sondern gestützt durch Anleitung Schritt für Schritt zum Erfolg geführt werden. Nichts motiviert mehr als Lernerfolg.

Die Bezeichnung «Frontalunterricht» suggeriert, dass das gesteuerte Unterrichtsgespräch, das gelenkte, angeleitete Lernen eine «Front» zwischen Lehrperson und Lernenden bzw. Studierenden aufbauen. Dabei kann ein Lehrvortrag, ein gut geführtes Unterrichtsgespräch aktives Denken, Reflektieren, Imaginieren, Problemlösen, problemlösendes Handeln auf der inneren Vorstellungsbühne in Gang setzen. Das ist schöpferisch und eigenaktiv, allerdings in der geistigen Innenwelt. Wenn ich einen mit anschaulichen Beispielen und Episoden angereicherten, d.i. narrativen Lehrvortrag halte, sehe ich die Augen meiner Studenten/Studentinnen, die nur zu einem Viertel nach aussen, auf mich gerichtet sind, zu drei Vierteln aber nach innen, auf die eigene, innere, imaginierte Vorstellungswelt. Diese Augen verraten einen hohen Grad an imaginativer, geistiger Aktivität. – Aber verstehen Sie mich bitte nicht falsch, ich meine damit nicht, dass die Lehrer/innen mehr und die Schüler/innen weniger reden sollen, sondern dass die Lehrmethoden didaktisch gerechtfertigt sein müssen und den Lernprozess optimal fördern sollen. Das ist doch die einzige Rechtfertigung unseres Handelns, nicht der ideologische Unterbau, mit denen Lehr-/Lernmethoden untermauert sind.

Im IDV-Magazin Nr. 87 (Juni 2015) kommt Suresh Canagarajah zu Wort (frei übersetzt): «Methoden sind keineswegs wertfreie Werkzeuge, die allein durch empirische Forschung für die praktische Anwendung entwickelt und bestätigt werden, sondern es sind kulturelle und ideologische Konstrukte mit politischen und ökonomischen Konsequenzen»⁵. Unterrichtsmethoden beeinflussen die Aktivitäten im Unterricht, die sozialen Beziehungen, die Art des Denkens, die Strategien des Lernens usw., und zwar nach Massgabe derer, die sie konstruiert haben⁶. Die Verbreitung von Unter-

richtsmethoden kann ein «Angriff» sein, so Canagarajah, auf kulturell andere Arten des Denkens, des Lernens und der Interaktion, die von anderen Kulturen bevorzugt werden, und können als Versuch angesehen werden, einheitliche Werte und Praktiken zu verbreiten⁷.

Für Canagarajah ist klar, dass diese Einflussnahme von den wirtschaftsstarken, mächtigen Industrienationen ausgeht, die ihre wirtschaftliche und technologische Überlegenheit nutzen, um weniger entwickelten Ländern, Schwellen- oder Dritt-Welt-Ländern ihr Denken und ihre Werte aufzudrängen. Viele Lehrer/innen in diesen Ländern glauben dann, dass die Unterrichtsmethoden, die in wissenschaftlichen Journalen, in Lehrer-Weiterbildungsprogrammen und durch professionell daher kommende Organisationen der wirtschaftsstarken Industrienationen verbreitet werden, äusserst effektiv, wirkungsvoll und richtungswesend sind⁸.

Nun gibt es dazu, d.i. zur auswärtigen Einflussnahme auf die Sprach-, Kultur- und Bildungspolitik ein höchst richterliches Urteil des deutschen Bundesverfassungsgerichts, das in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung FAZ unter dem Titel «Auswärtige unzuständig» (Tenorth 2012) zusammengefasst ist. Darin wird festgehalten, dass Bildung zu den Themen zähle, die in nationale und föderale Regelungskompetenz gehörten. Sie seien auswärtiger Einflussnahme entzogen, «weil hier kulturelle Vorverständnisse eine entscheidende Rolle spielen» (Tenorth 2012).

Die Rechtsprechung ist durch das Grundgesetz, d.i. die demokratische Verfassung abgesichert. Bildung gelte demnach als «nationaler Regelungsgegenstand», als «Teil des demokratischen Prinzips», weil Bildung und Kultur Sache des Souveräns ist, d.h. «weil Bildung, zumal schulische Bildung, in guter (kultur-staatlicher) Tradition steht». Sie ist «wesentlicher Bestandteil und zentraler Faktor der Ermöglichung demokratischer Kultur». (Tenorth 2012) Denn hier konstituiere sich der demokra-

⁵ «... methods are not value-free instruments validated by empirical research for purely practical teaching functions. Methods are cultural and ideological constructs with politico-economic consequences» (Canagarajah 2002, 135).

⁶ «Methods embody the social relations, forms of thinking and strategies of learning that are preferred by the circles that construct them» (Canagarajah 2002, 135).

⁷ «... methods may make an assault on alternative styles of thinking, learning, and interacting preferred by other communities. They may limit critical thinking and impose homogenous values and practices» (Canagarajah 2002, 136).

⁸ «The methods trade parallels in many ways the traditional commercial relations in industrial products in the international market. Just as the technologically and economically developed nations of the West (or centre) hold an unfair monopoly over less developed (or periphery) communities in industrial products, similar relations characterize the marketing of language teaching methods. The dominance of centre applied linguistic circles is helped by their resources for conducting sophisticated research with hi-tech facilities and then popularizing the knowledge globally through their publishing networks and academic institutions (Canagarajah 1996). Therefore, it is not surprising that many teachers in periphery communities believe that the methods propagated by centre applied linguistic circles through their textbooks, research journals, teacher training programmes, and professional organizations are most effective, efficient, and authoritative for their purposes» (Canagarajah 2002, 135).

tische Rechtsstaat in seiner staatlichen, demokratischen und kulturellen «Identität» (Tenorth 2012), da sei Zugriff von außen nicht erlaubt, weil politische Einflussnahme von aussen das Recht auf freie, eigenkulturelle Entwicklung untergräbt.

Nun verstehe ich das nicht als nationalistische Abschottungstendenz, der hier durch die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts Vorschub geleistet werden soll. Was das Bundesverfassungsgericht damit will, ist die Sicherung der grundsätzlichen Aufgabe des demokratischen Rechtsstaates, «Freiheit» zu ermöglichen, damit Kultur/en «von unten», aus dem freien Zusammenspiel der Menschen in einer Gesellschaft in ihrer Vielfalt entstehen können und auf diese Weise nicht eine Einheitskultur zentralistisch «von oben» infiltriert, dirigiert oder verordnet wird.

Die Rechtsprechung des deutschen Bundesverfassungsgerichts ist durch eine Vielzahl internationaler Abkommen gesichert: so etwa durch die Charta der Vereinten Nationen (Art. 1 Abs. 2, San Francisco), die ganz zuoberst das «Selbstbestimmungsrecht der Völker» festschreibt; dann der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung (in Art. 1 Abs. 1, New York 1966), der das Recht verbrieft, über die politische, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung frei bestimmen zu dürfen; das UNESCO-Übereinkommen über (den) Schutz und (die) Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (Paris 2005), weil «die Sprachenvielfalt ein grundlegender Bestandteil der kulturellen Vielfalt ist» (Präambel). Die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen (Strassburg 1992) schliesslich sichert die «Anerkennung der Regional- und Minderheitensprachen» innerhalb der Länder, um so die vielfältigen Sprachen als kulturelles Erbe Europas zu bewahren und lebendig zu halten. Und das geht ohne rechtlichen Schutz eben nicht.

Wo diese Rechte nicht respektiert werden, drohen – das wissen wir aus Geschichte und Gegenwart – gewaltsame Konflikte, Sprachenkriege und Sezessionen, wie wir das u.a. von Belgien her kennen. Sprach- und Kulturpolitik ist also nicht romantische Kulturschwärmerei, einfach «nice to have», es geht letztlich um die Erhaltung der Vielfalt der Sprachen und Kulturen und letztlich um die Sicherung eines friedlichen Zusammenlebens der Völker und Kulturen. –

Warum nun habe ich diesen Bogen von der Sprach-, Kultur- und Aussenpolitik über die Kompetenzstandards und die Umgestaltung der Unterrichtsmethoden bis hin zu internationalen Rechtssetzungen zur Erhaltung der sprachlichen und

kulturellen Vielfalt gezogen? Was folgt aus all dem für die sprachpolitische Förderung «des Deutschen»?

1. Wir sollten sprach- und kulturpolitische Konzepte, die wirtschaftlichen, machtpolitischen oder gar imperialistischen Interessen dienen, kritisch beurteilen. Durch sie werden Menschen und ihre Kulturen – und ihre Lernkulturen – herabgemindert und entwertet, was nicht in unserem Interesse sein kann.

2. Daher sollten wir Unterrichtsmethoden ideologisch unvoreingenommen prüfen und beurteilen, und sie nicht aus ideologischen Gründen übernehmen.

3. Wir sollten deren Lernwirksamkeit an unserer Erfahrung prüfen, ggf. durch empirische Forschung validieren

4. und sie auf deren kulturelle Kompatibilität prüfen (nicht selten führen ideologische Beurteilungen zur Spaltung ganzer Lehrerschaften).

5. Wir sollten uns unseres Fachgegenstandes – der Sprache – in ihrer umfassenden Bedeutung vergewissern. Was bedeutet Sprache für Menschen, für deren Entwicklung, für die Kulturen und schliesslich für die Begegnung von Menschen verschiedener Kulturen, um zu entscheiden, wofür wir sprachpolitisch eigentlich eintreten.

6. Dann sollten wir uns darüber verständigen, ob wir Sprachbildung in einem umfassenderen Sinn als Menschen- oder Persönlichkeitsbildung verstehen

7. oder ob wir Menschen als Träger von Kompetenzen ansehen, die wirtschaftlich verwertbar sein sollen.

8. Schliesslich sollte die Förderung der Mehrsprachigkeit der Souveränität von Menschen dienen, nicht deren Flexibilität, damit sie sich heute hier, morgen dort auf dem globalisierten Markt verkaufen können.

9. Dann hat, denke ich, mehrsprachige Berufsbefähigung (mir gefällt dieses Wort besser als: Markttauglichkeit) in meinen Augen auch nichts Anrühiges.

10. Mit anderen Worten: Wir unterrichten, wenn wir Sprachen unterrichten, junge Menschen, die sich wo auch immer eine Zukunft als Menschen bauen wollen.

Wir als Deutschlehrerinnen und -lehrer sollten ihnen dabei helfen – souverän im Herzen und kritisch im Verstand. 

Literatur

- Block, David & Cameron, Deborah (Hrsg.) (2002): *Globalization and Language Teaching*. London und New York: Routledge.
- Canagarajah, Suresh A. (2002): Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. In Block, David & Cameron, Deborah (Hrsg.): *Globalization and Language Teaching*. London und New York: Routledge.
- ch.news (2015): *Treffen der deutschsprachigen Aussenminister*. 16. Aug 2015 (bert/sda); URL: <http://www.news.ch/Treffen+der+deutsch-sprachigen+Aussenminister/670936/detail.htm>.
- Demandt, Alexander (1997): *Vandalismus - Gewalt gegen Kultur*. Berlin: Siedler.
- Hueber Wiki (2015): *Handlungsorientierter Unterricht*. URL: http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Handlungsorientierter_Unterricht.
- Locke, Terry (2010): *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. London und New York: Routledge.
- Nye, Joseph S. (2004): *Soft Power. The Means to Success in World Politics*. Perseus: New York, 33-72.
- Oebel Guido (2002): *Die deutsche auswärtige Kultur- und Sprachpolitik und ihr Einfluss auf den DaF-Unterricht im Ausland. Kritische Bestandsaufnahme und Ausblick*. München und Ravensburg: GRIN Verlag.
- Phillipson, Robert (2014): *Linguistic Imperialism*. Oxford und New York: Oxford University Press.
- Phillipson, Robert (1997): Geschichte der britischen Sprachpolitik. In *Sprachpolitik*, 1997, S. 46-52.
- Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel / Sheils, Joseph (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Hg. v. Europarat, Übersetzung v. J. Quetz, R. Schiess, U. Skoeries, G. Schneider (Skalen). Berlin: Langenscheidt.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): *Auswärtige unzuständig*. In Frankfurter Allgemeine Feuilleton, 10.4.2012. URL: <http://www.faz.net/-ggz-6z21i> [26.4.2014].
- Tomasello, Michael (2014). *Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens*. Berlin: suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2006) *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt: suhrkamp.
- Van Gelderen, A. (2010) Does Explicit Teaching of Grammar Help Students to Become Better Writers? Insights from Empirical Research. In Locke, T. (Hrsg.) *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. S. 109-128. London und New York: Rotledge.

Baltische Deutschlehrertagung 2014

KALLE LINA, MITGLIED DES VORSTANDES DES EDLV

Die IX. Baltische Deutschlehrertagung (BDLT) wurde vom 9. bis 11. Oktober 2014 in Tallinn, der Hauptstadt der Estnischen Republik, abgehalten. Die BDLT ist das größte Ereignis der Deutschlehrenden im Baltikum und findet alle zwei Jahre abwechselnd in Estland, Lettland und Litauen statt.

Das diesjährige Motto der Tagung lautete „Deutsch lernen – Welten entdecken“.

Da an diesen Tagen auch der Vorstand des Internationalen Deutschlehrerverbandes (s. Foto rechts) ein Delegiertenseminar in Tallinn abhielt, wurde die Gesellschaft noch internationaler. Neben den baltischen Weltentdeckern nahmen auch Vertreter aus Finnland, Schweden, Polen und Dänemark teil.

Für die schöne musikalische Einstimmung sorgte der Kinderchor des Deutschen Gymnasiums Kadriorg/ Tallinn. Die in der Aula der Tallinner Universität (TU) versammelten Tagungsbetei-

schafterin der Republik Österreich in Estland, Frau Renate Kobler, den Honorargeneralkonsul



der Schweiz in Estland, Herr Andreas Lehmann, die Expertin für Unterricht, Schulen: Partner der Zukunft, Frau Dr. Cordula Hunold, die Leiterin des Goethe-Instituts Tallinn, Frau Eva Marquart und die Präsidentin des Internationalen Deutschlehrerverbandes, Frau Prof. Marianne Hepp.



ligten begrüßten die Wissenschaftsprorektorin der Universität Tallinn, Frau Doktorin Katrin Niglas, den Botschafter der Bundesrepublik Deutschland, Herrn Christian Matthias Schlaga, die Bot-

Im Mittelpunkt der Tagung stand ein umfangreiches Fortbildungsprogramm für Deutschlehrer/innen. Am ersten Tag wurden zwei Vorträge gehalten. Prof. Gunnar Prause/TU Tallinn (s. Foto nächste Seite) trug über „Deutsch als Wirtschaftssprache“ vor. In seinem gründlichen Vortrag behandelte er die wirtschaftlichen Gründe, Sprachen zu lernen, und deutsche Erfolgsrezepte. Aus seinem Vortrag ging hervor, dass wegen mangelnder Fremdsprachenkompetenz ca. 11% der KMU (kleine und mittlere Unternehmen) Aufträge verloren gehen und dass die Anziehung ausländischer Investitionen stark mit den Fremdsprachenkenntnissen zusammenhängt. Nach statistischen Angaben mangelt es in Deutschland immer mehr an qualifizierten Mitarbeitern. Die Branchen, in denen der Bedarf an Arbeitskräften

* Fotos von Aap Tepper



in der näheren Zukunft zunimmt, sind Forschung & Entwicklung, der kreative Sektor, Beratung & Management, Gesundheit & Soziale Dienstleistungen. Als positives Beispiel aus Estland erwähnte Prause das Deutsche Gymnasium Kadriorg, wo deutschsprachige Wirtschaftslehre im Stundenplan steht. Durch

ihre Kenntnisse finden diese Jugendlichen Arbeit in deutschen Firmen in Estland und so erhöht sich ihre Motivation für die berufliche Mobilität innerhalb Europas.

Mit ihrem Vortrag „Das Gehirn des Schülers ist der Arbeitsplatz seiner Lehrer“ führten Dr. Alina Dorota Jarzabek (Warmia und Mazury-Universität in Olszyn/Polen) und Benjamin Hedzic (Gymnasium Obala Sarajevo) (s. Foto unten) die Zuhörer/innen in die Welt der Neurodidaktik und wiesen darauf hin, was man beim Lehren berücksichtigen soll.



Der erste Tag endete mit dem Kulturprogramm, in dessen Rahmen der australische Musiker John Barrie Dyke auftrat (s. Foto rechts). Sein Künstlername ist Dyko und er lebt seit Anfang der 1990er Jahre in Deutschland. Er präsentierte Elektro-Pop und New Wave der 1970er und 80er Jahre. Sein Schaffen ist der deutschen Alltagskultur und Sprache gewidmet. Seit 2007 fördert das Goethe-Institut seine Auftritte. Auch das Auftreten in Tallinn wurde vom Goethe-Institut unterstützt.

Am zweiten Tag fanden parallel verschiedene Workshops zu unterschiedlichen Themen rund um das Deutschlernen und -lehren statt und es

wurden auch Stadtbesichtigungen durchgeführt.

- 1) Erfolg in Sicht! Prüfungsvorbereitung zu den Goethe-Zertifikaten B1 und B2 (Rainer Koch, Ernst Klett Sprachen, Dozent an der Universität Würzburg und Fachberater DaF)
- 2) Handlungsorientierung im DaF-Unterricht – neue Ansätze (Sibylle Draber, DAG Lübeck)
- 3) Die kulturelle Schweiz, ihre Sprachen und Dialekte (Prof. Dr. Joachim Hoefele, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Schweiz)
- 4) Beste Freunde / Menschen ... Neue visuelle Ansätze für den DaF-Unterricht (Anne Robert, Hueber Verlag)
- 5) Crossmediales Curriculum – den Deutschunterricht multimedial gestalten (André Moeller, Deutsche Welle) (s. Bild nächste Seite)
- 6) Kennst du Österreich? (Norbert Habelt, BMBF, Österreich)
- 7) 50 Jahre Reinhard Mey - ein Lied für alle Fälle (Frau Ingrid Pietzsch, Fachschaftsberaterin für Deutsch, Deutsches Gymnasium Kadriorg)
- 8) „Wir sind dann Helden, für einen Tag“ (Dyko, Deutschland)
- 9) Medienarbeit mit „Aussichten“ (Rainer Koch, Ernst Klett Sprachen)
- 10) Computer- und Facebook-Deutsch (Martin Herold, DAG Lübeck)
- 11) Tablet-PCs im Sprachunterricht (Anneli Kesksaar, Südalinna Kool, Estland)
- 12) Anregungen zum aktiven Lernen (Öie Kirs,





Sprachzentrum der Universität Tallinn, Kalle Lina, Gymnasium Rakvere)

13) Sicher B2 / Campus Deutsch B2/C1 (Anne Robert, Hueber Verlag)

14) Sprechaktivitäten (fast) ganz ohne Material (Sonja Winklbauer, Österreich) (s. Bild rechts)

15) Deutsch mal anders - mit Musik (André Moeller, Deutsche Welle)

16) Klassische Musik, Kunstbilder und Poesie im DaF-Unterricht (Irena Vysockaja, Litauen) und Kombiniertes Fortbildungskurs Deutsch lehren lernen (DLL) im Baltikum. Erfahrungsbericht mit praktischen Aufgaben (Ala Vysockaja, Margarita Repečkienė, Litauen)

Am Abend trafen sich alle beim Empfang der Botschafter der deutschsprachigen Länder in der Realschule Tallinn.



Am letzten Tag präsentierte das Goethe-Institut Tallinn das Autobahnspiel, mit dem die estnischen Deutschlehrenden aktiv Werbung für die deutsche Sprache machten. Während der drei Tagungstage konnten sich alle am Lübeck-Quiz beteiligen, die von Martin Herold (DAG Lübeck) und Dieter Spiess (Lübeck Partner) organisiert wurde. Über die tollen Preise konnten sich viele freuen. Die aktiven Buchhändler Allecto, Dialog und TEA präsentierten die neuesten deutschsprachigen Lehrwerke. Das Team des Delegiertenseminars präsentierte die Ergebnisse seiner Arbeit.

Die Deutschlehrenden zeigten großes Interesse an innovativen Methoden. Mit neuen Ideen für den Deutschunterricht gestärkt verließen sie Tallinn. In zwei Jahren trifft man sich in Litauen. 



(Foto links: Christian Matthias Schlaga, Botschafter der Bundesrepublik Deutschland, Renate Kobler, Botschafterin der Republik Österreich in Estland, Andreas Lehmann, Honorargeneralkonsul der Schweiz in Estland. Foto rechts: Blick auf den Saal der Realschule)

Regionaltagung für Deutschlehrerverbände im mitteleuropäischen Raum 17. – 19. April 2015 Budapest

HELTAI JÁNOS IMRE

Die Tagung, die unter dem Motto „Inhaltliche Neugestaltung der universitären DaF-Lehrerausbildung. Wissenschaftliche Nachwuchsförderung in der Fremdsprachendidaktik“ stattfand, kann unserer Einschätzung nach als erfolgreich bezeichnet werden, und dafür möchten wir uns bei all den Vortragenden und Teilnehmern bedanken, die mit ihrem Enthusiasmus die fachlichen Programme gestaltet haben.

Die dreitägige Tagung begann mit einem Delegiertenseminar für die Vertreterinnen und Vertreter der 12 eingeladenen Deutschlehrerverbände. Teilgenommen haben folgenden Verbände: Estland (Estnischer Deutschlehrerverband), Kroatien (Kroatischer Deutschlehrerverband), Lettland (Deutschlehrerverband Lettland), Litauen (Litauischer Deutschlehrerverband), Österreich (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache), Polen (Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego), Rumänien (Deutschlehrerverband Rumäniens), Serbien (Serbischer Deutschlehrerverband), Slowakei (Slowakischer Deutschlehrer- und Germanistenverband), Slowenien (Slowenischer Deutschlehrerverband), Tschechien (Tschechischer Deutschlehrerverband), Ukraine (Ukrainischer Deutschlehrer- und Germanistenverband).

Schon an diesem Tag lag der Schwerpunkt auf der Nachwuchsförderung. Anhand der Berichte konnte festgestellt werden, dass es viele und unterschiedliche Traditionen gibt, auf die man sich bei der Förderung der neuen Lehrergenerationen in den Ländern der Region stützen kann. Es gibt aber auch gemeinsame Punkte: Diese Länder haben nach der Wende in den letzten 25 Jahren in der universitären Lehrerausbildung drastische und weitreichende Reformen erlebt. Die Wichtigkeit von Deutsch nahm im Vergleich zur Zeit nach der Wende in den meisten Ländern drastisch zu, diese erfreuliche Entwicklung war aber, wie sich später zeigte, in einigen Ländern nur vorübergehend kennzeichnend. Dem-nach werden sprachpolitische Fragen überall immer wieder aufgegriffen. Außerdem wird das

Verhältnis von Literatur- bzw. Sprachwissenschaft und Didaktik in jedem Land diskutiert, und das parallel zur Einführung und manchmal sogar zum Streichen der Bachelor und Masterlehrgänge. Mehrere Möglichkeiten wurden von den Teilnehmern vorgestellt und in der Diskussion aufgegriffen, niemand hat aber behaupten können, die Patentlösung für das Verhältnis dieser Ausbildungsgänge zu haben.

Am zweiten Tag fand die Tagung an der deutschsprachigen Andrassy Universität statt, die als einzige Institution ihrer Art in der Region gilt. Nach den Grußworten der Vertreter/innen der deutschsprachigen Länder und der Vertreter/innen der Deutschlehrerverbände erfolgten am Vormittag fünf Plenarvorträge. **Professor Dr. András Masát**, Rektor der Andrassy Universität Budapest und Präsident der Gesellschaft Ungarischer Germanisten sprach über die Position von Deutsch in unserer Region.

Deutsch hatte in historischen Zeiten immer wieder die Rolle einer Verkehrssprache inne. Die Situation konnte nach der Wende als günstig bezeichnet werden: Es gab eine „tabula rasa“, einen Freiraum im allgemeinen Trend der Neuorientierung von Politik und Kultur, und man durfte darauf hoffen, dass die deutsche Sprache ein Mittel des Austauschs von Vielfalt und des Kennenlernens der nationalen Identität der anderen, also eine Art Vermittlersprache im Donauraum werden konnte. Und obwohl Englisch in vielerlei Hinsicht diese Rolle übernahm, nimmt die Zahl der Deutschlernenden und Deutschlehrenden in den meisten Ländern zu. Die deutsche Sprache ist und bleibt ein Anknüpfungspunkt für die Länder dieser Region.

Die UDV-Präsidentin **Dr. habil. Ilona Feld-Knapp** sprach über die inhaltliche Neugestaltung der DaF-Lehrerausbildung.

Das Modell der Lehrerausbildung in Ungarn ist grundsätzlich seit dem Habsburger Joseph II., also seit dem Ende des 18. Jahrhunderts unverändert geblieben, insofern sie Teil einer fünfjährigen, mit einer Lehramtsprüfung endenden germanistischen Ausbildung ist. In den Neunzigern wurde zwar für



kurze Zeit ein dreijähriges Modell eingeführt, das von diesem Modell abwich, es scheiterte aber nach kurzer Anlaufzeit. Die Jahre danach sind mit dem problematischen Bologna-Modell und ab 2013 mit der Wiedereinführung eines einheitlichen Lehrerausbildungsmodells eine Zeit der vielfachen Neuorientierung. Eine inhaltliche Neugestaltung des Modells ist erwünscht, weil die Inhalte der Lehrerausbildung bis heute aus dem Philologiemodell abgeleitet, und die heutigen Berufsrollen eines Lehrers bei weitem nicht identisch mit dem der professionellen Ausbilder sind. Aus laufenden Untersuchungen kommt deutlich zum Vorschein, dass sich unter den Lehrern im Spannungsfeld von Tradition und neuen Erwartungen ein Attitüdenwechsel vollzieht: Die Bildungsansprüche in unserer globalisierten Welt nehmen zu und damit auch die Komplexität der Aufgaben, die ein Lehrer zu bewältigen hat. Auf diese Tendenzen muss die Lehrerausbildung reagieren.

Außerdem muss man zur Kenntnis nehmen, dass sich die Sprachentwicklung neuerdings in der Lehrerausbildung entfaltet: Die Unterrichtssprache soll als Lehrgegenstand in den Lehrplan eingeschoben werden.

Was benötigt wird, ist keine ständige Reform, sondern die Festlegung einiger Grundsteine, die in einem Kerncurriculum zusammengefasst werden. Das Verhältnis von Theorie und Praxis regeln und weiterhin festlegen, wie die deutsche Sprache, Literatur und Kultur aus der Perspektive des Lehrens und des Lernens angegangen werden können. Dabei

haben DaF-Kenntnisse sicherlich eine zentrale Rolle.

Professor Dr. Hans-Jürgen Krumm sprach in seinem Vortrag „Stellenwert der Fremdsprachendidaktik in der DaF-Lehrerausbildung“ über das Verhältnis der Didaktik zu anderen Studienkomponenten.

Die Didaktik hat drei größere Aufgabenbereiche: das Festlegen sprachlehrtheoretischer Grundlagen, die Entwicklung methodisch-didaktischer Konzepte und die Planung und Evaluierung der verkürzten Lehr- und Lernprozesse. Schwierigkeiten sind aber dem Umstand zu verdanken, dass Unterrichten nicht nur Wissenschaft, sondern auch Kunst ist: Selbstverständlich gibt es – wie bei einem Chirurgen – auch eine solide fachliche Basis, aber zwischen Methode und Lernerfolg bestehen keine monokausalen Zusammenhänge; es gibt nicht eine einzige Unterrichtsmethode, die „als wirksam aus der Apotheke geholt werden kann“. Der Grund dafür ist darin zu suchen, dass erfolgreiches Lehren unter anderem auch auf dem Vorwissen der Lernenden basiert. Jemand, der Deutsch unterrichtet, unterrichtet nämlich Menschen. Demzufolge sind die Rezepte vielfältig und widersprüchlich: Der Unterricht erfolgt in der Vielfalt und Komplexität, ohne starre Vorgaben, wobei die am Prozess Beteiligten im Zentrum des wissenschaftlichen Interesses stehen müssen. Die Wissenschaft muss nicht den richtigen Unterricht erfinden; den gibt es schon – Konzepte müssen gesucht, Alternativen aufgezeigt werden. Didaktik ist in diesem Sinne eine begleitende Disziplin.

Die Erfolgsfaktoren des Unterrichts hängen größtenteils von Umständen ab, die die Lerner mitbringen, bzw. in die sie eingebettet sind, und nur zu einem kleineren Anteil hat der Erfolg mit der Person und Tauglichkeit des Lehrers zu tun: damit, was ein Lehrer weiß (Fachkompetenz) und was ein Lehrer kann (Lehrkompetenz). Traditionell stehen Sach- und Fachkompetenzen im Zentrum der Lehrerbildung. Das ist der Punkt, an dem gearbeitet werden sollte. Die drastischen Veränderungen der Globalisierung bieten einen wichtigen Anlass dafür: Die Standardisierung und die Professionalisierung der Lehrerbildung sowie die Beschäftigung mit den neuen Erscheinungen der dynamischen Mehrsprachigkeit sind erwünscht. Wichtig wäre das Hervorheben der besonderen Rolle der reflexiven Lehrkompetenzen. Natürlich gibt es auch viele spannenden Teilbereiche, in denen sich die Zukunft der Didaktik zeigt. Um eine davon zu nennen: Die Untersuchung der Frage, wie sich sprachliche Ideologien beim Fremdsprachenlernen entwickeln, ist gerade für die Didaktik äußerst vielversprechend.



Professor Dr. Claudia Riemer begann ihren Vortrag mit persönlichen Gedanken. Sie erzählte, dass sie eine „genuine DaF-Lehrerin“ sei, dass sie DaF studiert habe, aber während ihres Studiums die Präsentation der gängigen Forschungsmethoden eine viel zu untergeordnete Rolle spielte. Dabei sind gute forschungsmethodische Grundlagen schon während des Studiums unerlässlich, vor allem in Hinblick auf eine spätere pädagogisch-wissenschaftliche Laufbahn.

Die Zeit ohne Empirie ist vorbei; die empirische Wende hat durchgeschlagen. Der eine Grund dafür ist die immer mehr zunehmende Faktorenkomplexion der Untersuchungen: Um das Verhältnis von Lerner und Lehrer zu erforschen, müssen mehrere Disziplinen zusammenarbeiten. Der andere Grund war gewiss der Schock in Folge der PISA-

Untersuchungen. Dies führte auch dazu, dass die quantitative Bildungsforschung mit ihrer evidenzbasierten Forschungslogik an Wichtigkeit gewann. Zwar ist die Didaktik noch nicht auf dem empirischen Stand der Psychologie, die wachsenden Ansprüche empirischer Forschungsprojekte sind aber kennzeichnend.

Die grundsätzliche Frage ist, was Forschungsmethodik in der Didaktik bedeutet. Ist sie hier etwas anderes als in den Gebieten Psychologie oder Soziologie? Die Antwort: Jein. Das Ziel der Empirie ist anders: die begründete Veränderung konkreter Formen des Lehrens und des Lernens. Es gilt konkrete Lernprozesse zu untersuchen, sich an den Lernern und neuerdings auch an den Lehrern zu orientieren. Als Beispiel für das Funktionieren solcher Forschungen wurde das „gut erforschte“ Gebiet der mündlichen Fehlerkorrektur genommen. Die Frage „Wann korrigieren?“ ist nicht nur eine praxisorientierte Frage, sie bietet vielmehr eine bedeutende und facettenreiche Forschungsbasis. Wie

eine Art Fraktal nämlich entstehen aus dieser beispielhaften Frage immer weitere und dezieltere Fragestellungen: Welche Fehler machen DaF-Lehrer? Welche Fehler sind typisch für die mündliche Produktion? Welche Fehler sind aussichtsreich zu korrigieren? Hat die Korrektur überhaupt einen Einfluss auf den Lernprozess? Welche individuellen Lernerfaktoren sollen berücksichtigt werden? Wann soll man eingreifen? Außerdem kann man in die Forschung nicht nur diese kulturellen und affektiven Dimensionen miteinbeziehen; es ist vielmehr auch möglich, sich in Richtung sprachpolitischer Dimension zu öffnen: Welche Prozesse sind durch Ideologien gesteuert? Wie geht man mit Fehlern der Migranten, den „fließend-falsch Sprechern“ um? Es gibt also auch hinter einer vermeintlich einfachen Fragestellung hochkomplexe Gegenstände. Gleichzeitig handelt es sich aber auch um Forschungsfragen, deren seriöse Bearbeitung den Unterricht eminent verändern kann. Zum Beispiel: Das Einüben der Adjektivdeklinaton bringt laut gegenwärtiger Forschungsergebnisse nicht viel, wenn es um die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden geht. Eine solide didaktische Forschung ist unmittelbar praxisorientiert, reflektiert und ausgeglichen hinsichtlich des quantitativen und des qualitativen Paradigmas und achtet vorrangig auf die Forschungsethik.

Den nächsten Plenarvortrag des Vormittags hielt die IDV-Präsidentin **Professor Marianne Hepp** mit dem Titel „Die Anwendung textlinguistischer Ansätze im DaF-Unterricht“.

In der universitären Ausbildung muss das knappe Stundenbudget bei einer steigenden Anzahl von DaF-Studierenden, die sich überwiegend aus Deutschanfängern zusammensetzt, bestmöglich genutzt werden. Die theoretischen Ansätze der Textlinguistik gewinnen dabei seit Jahren an Bedeutung. Als Beispiel für ein erfolgreiches Umsetzen im Unterricht wurden die Ergebnisse aus dem Textlinguistikseminar eines BA-Studiengangs der Universität Pisa vorgestellt. Die Studenten, die am Anfang des einsemestrigen Kurses noch auf B1-Ebene waren, vermochten in der Abschlussklausur das Gedicht „Fisches Nachtgesang“ von Christian Morgenstern mit textlinguistischen Techniken selbständig zu beschreiben. Obwohl die Textanalyse in diesem Fall gar nicht einfach ist, konnten die Studierenden ihr angeeignetes Fachwissen auch an diesem literarischen „Ausnahmetext“, der neben dem Titel nur die graphische Darstellung eines Fisches enthält, erfolgreich anwenden. Dadurch zeigen sich auch die breiten Anwendungsmöglichkeiten dieses wissenschaftlichen Zweiges in der Lehrerbildung und in der Fremdsprachendidaktik allgemein.

Am Nachmittag stellte sich die angehende Generation forschender Deutschler/innen vor, die ihre Lehrerrolle neu definieren und weiterverbreiten. Diese jungen Kolleg/inn/en, die zugleich Lehrende und Doktoranten sind, haben folgende Forschungsprojekte vorgestellt:

Tímea Berényi-Nagy, Pécs: „Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachlernende: Deutsch als Folgefremdsprache“; **Tünde Sárvári**, Szeged: „Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache im Primarbereich“; **Enikő Jakus**, Budapest: „Untersuchung der fremdsprachigen Textproduktionsfähigkeit von Lernenden mit L1 Ungarisch“; **Eszter**

Kránicz, Budapest: „Chunking als Lernmechanismus“; **Dóra Pántó-Naszályi**, Budapest: „Sprachmittlungskompetenz: Perspektiven ihrer Entwicklung im ungarischen DaF-Unterricht“; **Gabriella Perge**, Budapest: „Förderung der individuellen rezeptiven Mehrsprachigkeit von Lernenden mit L1 Ungarisch. Chancen und Herausforderungen“; **Andrea Taczman**, Budapest: „Sprachliche Höflichkeit: Ein kontrastiver Vergleich am Beispiel des Kritisierens“; **Rudolf Iványi**, Budapest: „Klammerkonstruktion als Lernproblem im DaF-Unterricht“. Sie berichteten in professionell aufgebauten, informativen 10-Minuten-Vorträgen über ihr Forschungsvorhaben und ihre bisherigen Ergebnisse. Von den Vortragenden des Vormittags und aus den Reihen der Zuhörerschaft erhielten im Anschluss daran die jungen forschenden Lehrer und Lehrerinnen Rückmeldungen und Ratschläge zur weiteren erfolgreichen Arbeit.

Am dritten Tag der Tagung trafen sich erneut die Delegierten der Landesverbände, um im fachlichen Kreis eine erste Reflexionsrunde abzuhalten. Die Teilnehmer/innen tauschten sich zuerst in Arbeitsgruppen aus, um zuletzt die Tagung mit einer Diskussion über die Ergebnisse der letzten Tage und die Perspektiven zur weiteren Zusammenarbeit ausklingen zu lassen.

Dieser Bericht wäre aber ohne die Erwähnung der Begleitprogramme unvollständig. Hervorzuheben ist die abendliche Schifffahrt und das Abendessen auf der Donau, wo sich alle Delegierten und Vortragenden prächtig gefühlt haben. Dafür gibt es folgenden Beweis: Nach dem reichlichen Essen und dem begeisterten Fotografieren des Panoramas tanzte ohne Ausnahme die ganze Deutschlehrerschaft, bis das Schiff andockte und die Party ihr Ende nehmen musste. 🇵🇸



Regionaltagung des Armenischen Deutschlehrerverbands 06.04. – 07.04.2015 - Eriwan

PROF. DR. MELANYA ASTVATSATRYAN

Die Regionaltagung mit dem Thema „Mehrsprachigkeit in Institutionellen Kontexten-Deutsch als Tertiärsprache“ wurde in Kooperation mit dem IDV, dem Goethe Institut, der Botschaft der Bundesrepublik in Eriwan/Armenien und der Armenischen Staatlichen Pädagogischen Universität „Khachatur Abovyan“ vom 06. bis 07. April 2015 in Eriwan durchgeführt. Im Anschluss an die Tagung fand am 08. April das Delegiertenseminar zum Thema „Plurilinguale Curricula – Rahmenplan für Deutsch als Tertiärsprache“ statt. Finanziert wurde die Regionaltagung durch das Auswärtige Amt (Berlin) und das Goethe-Institut (München).

Folgende Deutschlehrerverbände haben an der Tagung teilgenommen:

1. Armenischer Deutschlehrerverband
2. Verband der Deutschlehrer in Georgien
3. Nationaler Deutschlehrerverband Kasachstans
4. Kirgisischer Deutschlehrerverband
5. Verband der Deutschlehrer in Usbekistan
6. Sprachlernzentrum Duschanbe (Tadschikistan)

Im Laufe der Regionaltagung und des Delegiertenseminars wurden elf Vorträge gehalten. Die



Teilnehmerzahl bei der Regionaltagung belief sich auf rund 150, am Delegiertenseminar haben insgesamt 55 Deutschlehrer/innen teilgenommen.

Ergebnisse

Folgende Schwerpunkte wurden diskutiert:

- Die Position des Deutschen und Schwierigkeiten des Deutschlernens in verschiedenen Regionen, verbunden mit den Fragestellungen:

- Welche Stellung und welche Rolle nimmt gegenwärtig Deutsch für Studierende ein?

- Wer ist an Deutsch interessiert?

- Welcher zeitliche Umfang kann und soll angeboten werden und wie werden davon ausgehend Sprachangebote strukturiert?

- Was ist aus der Sicht der Verbände dringend zu entwickeln und zu besprechen (z.B. Curricula, Lehrwerke im Rahmen Deutsch als Fremd-, Zweit- und Tertiärsprache sowie didaktische Ansätze)?



- Wie kann man erreichbare Lernziele und Abschlussprofile in verschiedenen Schultypen/ Kontexten spezifizieren und Lernerfolge beschreiben, jeweils in Übereinstimmung mit Bedürfnissen und Interessen der Lernenden?

Prof. Dr. habil. Melanya Astvatsatryan, Leiterin des Lehrstuhls für Fremdsprachendidaktik, Armenische Staatliche Pädagogische Universität „KhachaturAbovyan“, Präsidentin des Armenischen Deutschlehrerverbands



Bis Anfang Juli soll eine Bestandsaufnahme erstellt und präsentiert werden, die in einer nachfolgenden Skype-Konferenz besprochen wird. Dabei sollen Folgerungen für den Rahmenplan „Deutsch als Tertiärsprache“ gezogen werden.

Die Vertreterinnen und Vertreter aus den Landesverbänden wollten anschließend über die Tagung berichten und sich weiterhin ausführlich mit der Thematik beschäftigen. Prof. Bachyt Shpikbayeva aus Kasachstan hat im Rundfunk zwei Interviews über die Konferenz auf Deutsch und Russisch gegeben und zuvor mit dem Rektor der Universität Kasachstan über Curriculumfragen gesprochen.

Die Geschäftsträgerin ad interim der Deutschen Botschaft, Frau Nadia Lichtenberger, trug eine neue Idee bezüglich des nächsten Forums dieser Art in Kasachstan vor, „falls erneut Mittel aus Berlin zur Verfügung gestellt werden“.

Dass die Regionaltagung erfolgreich durchgeführt wurde, haben wir nicht nur dem IDV, sondern insbesondere auch Prof. Dr. habil. Wilhelm Grieshaber (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) zu verdanken, der zwei Vorträge gehalten, zwei Sektionen moderiert und ständig dazu beigetragen hat, die Teilnehmerinnen zum Meinungsaustausch anzuregen. 



60 Jahre Finnischer Deutschlehrerverband

OUTI VERKAMA*

Der Finnische Deutschlehrerverband feiert im Jahr 2015 sein 60. Jahresjubiläum. Schon vor der Kriegszeit in den 1930er Jahren haben die Deutschlehrenden in Finnland einen „Germanistenklub“ gegründet, in dem man hauptsächlich über wissenschaftliche Fragen diskutierte. Nach der Kriegszeit, da es wieder gesellschaftlich ruhig wurde, wollte man Kollegen und Kolleginnen treffen, um gemeinsam über Germanistik und Pädagogik zu diskutieren. Bis zum Krieg war Deutsch die erste Fremdsprache in Finnland gewesen, nach der Kriegszeit wurde Englisch zunehmend beliebter. Offiziell wurde der Finnische Deutschlehrerverband im Jahr 1955 gegründet. Der erste Vorstand bestand damals aus 8 Mitgliedern und 3 stellvertretenden Mitgliedern. Die erste Vorsitzende war Frau Oili Puolakkainen.

Der Finnische Deutschlehrerverband hat immer großen Wert auf vielseitige Kontakte sowohl im eigenen Land, als auch mit ausländischen Partnern gelegt. Der Finnische Deutschlehrerverband gehört zu den 12 Verbänden, die gemeinsam den Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) im Jahr 1968 gegründet haben.

Heute hat der Finnische Deutschlehrerverband **rund 1.070 Mitglieder**. Im Vorstand wirken 8 eigentliche und 2 stellvertretende Mitglieder. Da Finnland ein ziemlich weitläufiges Land ist, hat der Verband das Ziel, alle Teile Finnlands im Vorstand vertreten zu sehen. Gleichzeitig ist auch wichtig, verschiedene Schultypen möglichst vielseitig aktiv im Vorstand zur Stimme kommen zu lassen. Die Vorstandsmitglieder werden immer in einer Herbstversammlung für eine zweijährige Periode, die stellvertretenden Mitglieder für eine einjährige Periode gewählt. Jährlich wählt man vier neue Vorstandsmitglieder und zwei stellvertretende Vorstandsmitglieder. So besteht wenigstens immer die Hälfte des Vorstandes aus „alten“, d.h. erfahrenen Vorstandsmitgliedern. Der Finnische Deutschlehrerverband hat aber keine Begrenzungen, wie lange man im Vorstand mitwirken kann; man unterstützt und lockt

neue, aktive Mitglieder zum Vorstand, ist andererseits aber froh, wenn jemand mehrere Jahre aktiv sein will. Die Vorsitzende / den Vorsitzenden wählt man ebenfalls jeweils für eine zweijährige Periode, wobei die Dauer der Perioden nicht begrenzt ist. Seit 2012 ist Outi Verkama aus Tampere die Vorsitzende des Finnischen Deutschlehrerverbandes.



Der Finnische Deutschlehrerverband freut sich sehr darüber, immer noch eine eigene Sekretärin und ein eigenes kleines Büro von 9 Quadratmetern in den Räumlichkeiten unserer Dachorganisation SUKOL haben zu können. Frau Nora Westerlund arbeitet seit Februar 2015 nebenberuflich, d.h. 16 Stunden pro Woche, beim Finnischen Deutschlehrerverband als Sekretärin. Sie ist kein Vorstandsmitglied, aber neben ihrer Arbeit als Sekretärin nimmt sie aktiv an allen wichtigen Aktivitäten des Verbandes teil.

Seit einigen Jahren hat der Verband auch einen sog. **Seniorenklub**. Die schon pensionierten Deutschlehrerinnen und -lehrer, die nicht mehr berufstätig sind, machten vor ein paar Jahren den Vorschlag, einen eigenen Klub innerhalb des Finnischen Deutschlehrerverbandes zu gründen. Sie treffen sich regelmäßig, organisieren kulturelle, meist deutschsprachige Veranstaltungen, u.a. Theater- und Messebesuche und nehmen auch ab und zu an unseren Frühjahrs- oder Herbstversammlungen teil. Unser

Vorsitzende des Finnischen Deutschlehrerverbandes. Vorstandsmitglied von SUKOL (2009-2014), Vorsitzende der Aktiengesellschaft Sukol-Palvelu (2012-2014), Deutsch- und Schwedisch-Lehrerin in Kaarila Schule in Tampere (12-16-jährige Schüler), Lehrbuchautorin (Lehrbuchserie Echt!, Verlag Otava)

Seniorenclub hat heute ca. 30 aktive, ehemalige Deutschlehrerinnen und -Lehrer, die einen engen Kontakt zur deutschen Sprache und Kultur sowie zu ehemaligen Kolleginnen und Kollegen behalten wollen. Der Finnische Deutschlehrerverband freut sich besonders über diese Aktivität. Eine besondere Herausforderung für alle Fremdsprachenverbände in Finnland, aber wohl auch auf internationaler Ebene, ist die Frage, wie man junge Fremdsprachen-Lehrerinnen und -Lehrer zur Verbandsarbeit aktivieren kann.

Die **Hauptaufgabe** des Finnischen Deutschlehrerverbandes ist es, den Unterricht der deutschen Sprache in Finnland zu fördern und seine Mitglieder in ihrer Arbeit zu unterstützen. Zum Verein gehören genauso Lehrer/Lehrerinnen der Grundschulen, Gymnasien und Berufsschulen wie Lehrende an Hochschulen. Der Verband organisiert für unsere Mitglieder Fortbildungen und vermittelt Plätze für Studienreisen nach Deutschland, Österreich und in die Schweiz.

Der Finnische Deutschlehrerverband organisiert jährlich durchschnittlich zwei **Fortbildungsveranstaltungen** für seine Mitglieder. In Zusammenarbeit u.a. mit dem Goethe-Institut, den finnischen Lehrbuchverlagen Otava und Sanoma Pro und der Abiturprüfungskommission Finnlands, sowie mit Hilfe von Sprachlehrexpertinnen und -experten aus dem eigenen Vorstand und mit Freiwilligen organisiert der Verband vielseitige, meist kostenlose eintägige Fortbildungstage für die Mitglieder des Verbandes. Ein Ziel des Verbandes in seinem 60. Jubiläumsjahr war, Mitglieder aus allen Teilen Finnlands durch Fortbildungsveranstaltungen zu erreichen. Dieses Ziel ist auch erreicht worden. Deutschlehrerinnen und -Lehrer aus Süd-, West-, Mittel- und Nord-Finnland haben im Jahr 2015 die Möglichkeit wahrgenommen, an einem Fortbildungstag des Verbandes teilzunehmen. Die Fortbildungstage des Finnischen Deutschlehrerverbandes werden meist in Zusammenhang mit den Frühlings- oder Herbstversammlungen des Verbandes gehalten.

Eine beliebte Art von Fortbildung, die jährlich vom Finnischen Deutschlehrerverband organisiert wird, sind die überwiegend in der sommerlichen Ferienzeit organisierten **Fortbildungsreisen** in die deutschsprachigen Länder Europas. Im Juni 2015 nahmen 25 Mitglieder an einer Fortbildungsreise ins Weingebiet von Mosel und Rhein teil. Das Programm wird von Vorstandsmitgliedern geplant und organisiert und besteht sowohl aus Vorlesungen als auch aus kulturellen Aktivitäten; z.B. im Jahr 2015 Weingutbesuch und Besuch beim Karnevalverein Triers. Den Preis der Fortbildungsreise bezahlt jedes

Mitglied selbst. Der Verband hat Fortbildungsreisen u.a. nach Berlin, Wien, Dresden, Bremen und Hamburg organisiert. Zweimal hat der Verband auch in Zusammenarbeit mit der Deutschen Auslandsgesellschaft (DAG) erfolgreich eine sommerliche Fortbildungsreise geplant.



Dem Finnischen Deutschlehrerverband ist es sehr wichtig, ständigen Kontakt zu seinen Mitgliedern zu pflegen. Deswegen werden auch kleinere, lokale Treffabende ausgerichtet, bei denen man über alltägliche pädagogische Fragen diskutieren kann.

Der Finnische Deutschlehrerverband publiziert viermal im Jahr seine **Mitgliedszeitschrift „Aktuelles“** in PDF-Format. Die Mitglieder bekommen sie per E-Mail. Die vielseitige Webseite des Verbandes mit aktuellen Informationen und Artikeln ist auf der Internet-Seite www.suomensaksanopettajat.fi zu finden.

Um den Mitgliedern in ihrer täglichen Arbeit behilflich zu sein, gibt der Finnische Deutschlehrerverband für sie Hinweise für die Korrektur der offenen Fragen in Abiturprüfungen heraus. Eine kleine Gruppe von Vorstandsmitgliedern versammelt sich mit einigen Deutschlehrerinnen und -lehrern immer am Abend einer Abiturprüfung und schreibt die Hinweise. Sie werden den Mitgliedern am gleichen Abend per E-Mail zugeschickt und auch auf der Homepage des Verbandes publiziert. Um die Hinweise lesen zu können, braucht man

einen geheimen Zugangscode, der zweimal im Jahr verändert wird. Die Mitglieder, die den jährlichen Mitgliedsbetrag von 16 Euro entrichtet haben, bekommen diese Zugangszahl.

Der Finnische Deutschlehrerverband **nimmt** gemeinsam mit seiner Dachorganisation SUKOL **aktiv an der sprachpolitischen Diskussion in Finnland teil**. Der Verband schreibt gemeinsame Stellungnahmen mit anderen Fremdsprachenverbänden Finnlands, beispielsweise wenn es um die neue Stundeneinteilung oder um neue Lehrpläne geht. Die Stellungnahmen sind auch auf der Webseite des Verbandes zu finden.

Eine wichtige Aktivität des Finnischen Deutschlehrerverbandes ist, ein jährlich publiziertes **Materialpaket** herzustellen. Das Paket enthält eine umfangreiche, oft 150-180 Seiten umfassende Zusammenstellung von verschiedenen Unterrichtsvorschlägen (z.B. Wortschatz- und Grammatikübungen, Spiele, Zugänge zum Leseverständnis, usw.). Seit ein paar Jahren wird das Materialpaket in einem Memorystick publiziert; dieses ermöglicht die Aufnahme unterschiedlicher Arten von digitalen Materialien und Bildern. Das Materialpaket sowie alle **anderen Produkte des Verbandes (Stofftaschen, Bälle)** kann man auf der Webseite des Verbandes bestellen.



Durch den Verkauf und durch die Herstellung dieser Artikel kann der Finnische Deutschlehrerverband einen Teil der Aktivitäten des Verbandes finanzieren, u.a. die Lohnkosten der Sekretärin, die Miete für das Bürozimmer und die Reisekosten der Vorstandsmitglieder.



Der Finnische Deutschlehrerverband arbeitet eng u.a. mit verschiedenen einheimischen Institutionen und Fremdsprachenlehrerverbänden, mit der Deutschen Botschaft in Helsinki, mit dem Goethe-Institut Helsinki, mit österreichischen und schwei-

zerischen Institutionen in Finnland, mit der nationalen Abiturprüfungskommission, mit dem IDV und mit internationalen Sprachlehrerverbänden, mit der Deutschen Auslandsgesellschaft, mit einheimischen Verlagen, mit Universitäten und Bildungsinstitutionen usw. zusammen.

Dachorganisation SUKOL –

Verband aller Fremdsprachenlehrer in Finnland

Der Finnische Deutschlehrerverband, wie alle anderen Sprachverbände in Finnland, ist Mitglied der finnischen Dachorganisation SUKOL. Die Dachorganisation SUKOL wurde 1957 gegründet und hat heute 37 Vereinsmitglieder, die sowohl die verschiedenen Provinzen Finnlands als auch die Sprachen, die in Finnland unterrichtet werden, repräsentieren. Die Vereinsmitglieder von SUKOL haben insgesamt ca. 5.000 Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer als Einzelmitglieder. SUKOL ist eine pädagogische Organisation, die den Fremdsprachenunterricht und -erwerb in Finnland fördern und weiterentwickeln will.

SUKOL gehört dem FIPLV an, arbeitet mit entsprechenden ausländischen Unterrichts- und Kulturorganisationen zusammen und hält Kontakte zu den nordischen Schwesterorganisationen.

SUKOL vertritt die Interessen der finnischen Fremdsprachenlehrer durch den Finnischen Lehrerverband, OAJ. Die Dachorganisation SUKOL veröffentlicht die Fachzeitschrift *Tempus*, die sechsmal im Jahr erscheint. Die Zeitschrift befasst sich mit Fragen des Sprachenunterrichts und wirkt als Bindeglied zwischen seinen Mitgliedern. SUKOL führt jährlich diverse Fortbildungsveranstaltungen für seine Mitglieder in verschiedenen Teilen Finnlands durch. SUKOL besitzt die Aktiengesellschaft Sukol-Palvelu Oy, die Unterrichtsmaterialien und nationale Endprüfungen für die 9. Klasse herstellt und vermittelt.

Die 60. Jahresfeier des Finnischen Deutschlehrerverbandes in der Deutschen Botschaft in Helsinki am 24. April 2015

Der finnische Deutschlehrerverband spielt eine wichtige Rolle, wenn es um die Verbreitung und Etablierung der deutschen Sprache in Finnland geht. Am Freitagabend, den 24.04.2015, fand in der Residenz der Deutschen Botschaft in Helsinki die Feier zu seinem bereits 60. Jahresjubiläum statt.

Die Abendveranstaltung wurde durch eine Begrüßungsrede der Botschafterin Dorothee Janetzke-Wenzel eingeleitet, in der sie das Engagement der Lehrer für die deutsche Sprache würdigte. Anschließend sprachen Outi Verkama, Vorsitzende des Finnischen Deutschlehrerverbandes sowie Marianne Hepp, Vorsitzende des Internationalen Deutschlehrerverbandes. Rund hundert Gäste und Mitglieder des Finnischen Deutschlehrerverbandes waren zu dem Treffen aus ganz Finnland angereist.

Auftakt des Abendprogramms war die musikalische Darbietung des finnischen Trios Triolins, das unter anderem mit ihrer geigenbegleiteten Version von „Ein bisschen Frieden“ der ehemaligen deutschen Grandprix Eurovision-Gewinnerin Nicole Begeisterung hervorrief. Die interaktive Aufführung von Auszügen aus dem berühmten Roman „Die sieben Brüder“ des finnischen Schriftstellers Aleksis Kivi (1834–1872) sorgte für allgemeine Heiterkeit. Eine Foto-Power Point -Präsentation, die dem Betrachter Einblicke in die Geschichte des 1955 gegründeten Vereins gewährte sowie angelegte Gespräche rundeten den Abend ab.



Am Wochenende des 60. Jahresjubiläums hatte der Finnische Deutschlehrerverband die Ehre, den Vorstand des IDVs zum ersten Mal in Finnland als Gast zu haben. Während seines Aufenthaltes besuchte der IDV-Vorstand gemeinsam mit den Vorstandsmitgliedern des Finnischen Deutschlehrerverbandes die Dachorganisation SUKOL und auch eine sportorientierte gymnasiale Oberstufe in Helsinki. Die Vorstandssitzungen des IDVs fanden am Jubiläumswochenende in den Räumlichkeiten des Goethe-Instituts Helsinki statt. 

Outi Verkama



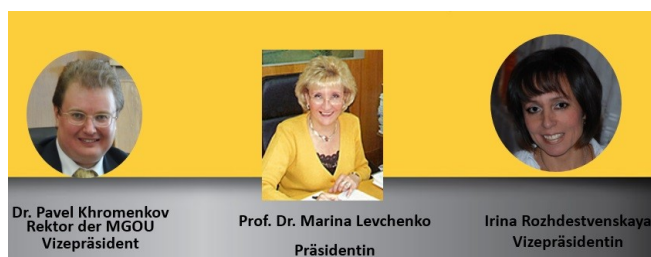
Der Deutschlehrerverband des Moskauer Gebietes



Der Deutschlehrerverband des Moskauer Gebietes (DLV MG) wurde im April 2011 von der Staatlichen Landesuniversität Moskau (MGOU) gegründet. Er vertritt die Interessen und unterstützt die Tätigkeit von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern an Schulen und Hochschulen des Moskauer Gebietes.

Der Verband zählt aktuell 236 Mitglieder und besteht aus vier Abteilungen: 1. Abteilung für organisatorische Angelegenheiten; 2. Abteilung für didaktisch-methodische Arbeit; 3. Abteilung für wissenschaftliche Forschung; 4. Abteilung für Austausch.

An der Spitze des Verbands steht die Präsidentin, Prof. Dr. Marina Levchenko, die vom Präsidium und von den Vizepräsidenten unterstützt wird. Einer der Vizepräsidenten ist der Rektor der MGOU, welche den Deutschlehrerverband des Moskauer Gebietes gegründet hat, Dr. Pavel Khromenkov.



Der Verband hat sich zum Ziel gesetzt, die deutsche Sprache sowie die Kultur der deutschsprachigen Länder an Schulen und Hochschulen des Moskauer Gebietes zu fördern und Interesse an der methodisch-didaktischen sowie sprachlichen Fortbildung von Schul- und Hochschullehrer/innen des Moskauer Gebietes zu wecken. Die Organisation strebt an, Personen, die in direkter sowie indirekter Beziehung zu Lehre, Unterricht und Förderung der deutschen Sprache und Kultur im Moskauer Gebiet stehen, in einem einheitlichen Verband zusammen zu bringen und zu einer Qualitätssteigerung im Bereich Lehre und Lernen der deutschen Sprache im

Moskauer Gebiet beizutragen.

Zur Verwirklichung der o.g. Ziele wurden folgende Veranstaltungen und Maßnahmen organisiert und durchgeführt:

Gesamtversammlungen des DLV MG;

kreative Treffen der Schul- und Hochschullehrer/innen des Moskauer Gebietes an der MGOU zu folgenden Themen: „Aktuelle Probleme der Fremdsprachenausbildung“, „Staatliche Standards der zweiten Generation“, „Realisierung der Anforderungen der föderalen staatlichen Bildungsstandards in den deutschsprachigen Lehrbüchern“;

Seminare: regelmäßige methodisch-didaktische Fortbildungsseminare an der MGOU für Deutschlehrer/innen des Moskauer Gebietes im Rahmen des Multiplikatorenprogramms des Goethe-Instituts Moskau;

Vorlesungen: „Sprache und Politik“, „Entwicklung von Programmen in deutscher Sprache im Kontext der Anforderungen der föderalen staatlichen Bildungsstandards“, Vortrag für Deutsch-Studierende und -Lehrkräfte der MGOU „Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache“, Referent: Hr. T. Müller, ehemaliger DAAD Sprachassistent an der MGOU sowie „Entwicklungsgeschichte Bayerns vom Agrar- zum modernen Industriestaat“, Referent: Prof. Hans Zehetmair, Vorsitzender der Hanns-Seidel-Stiftung und Staatsminister a.D.

Deutscholympiade: jährliche Russlandweite Deutscholympiade für Schüler/innen des Moskauer Gebietes (regionale Runde an der MGOU). Inm Rahmen der Veranstaltung: Runder Tisch, methodisch-didaktische Seminare, Buchmesse;

Wettbewerb: jährlicher Wettbewerb für kreative Forschungsarbeit der Schüler/innen des Moskauer Gebietes „Deutsch ist aktuell!“;

Runde Tische: z.B. für Germanistik-Studierende „Deutsch – schrecklich oder wunderschön?“;

„Deutsche Tage im Moskauer Gebiet“: verschiedene Veranstaltungen im Rahmen des Deutschland-

jahres 2014/2015 unter dem Motto „Deutsch hier und jetzt“ in Form von Workshops, Seminaren, Vorlesungen, Filmvorführungen und diversen Treffen für Deutsch-Lernende und -Interessierte;

Konferenzen: jährliche regionale wissenschaftlich-praktische Konferenzen für Schüler/innen und Deutsch-Lernende des Moskauer Gebietes „Deutsch ist aktuell!“ sowie internationale Konferenzen für Lehrkräfte des Moskauer Gebietes. Z.B. hat am 19. und 20. November 2012 die 1. internationale wissenschaftlich-praktische Konferenz zum Thema „Die deutsche Sprache im Bildungsraum Russland: Traditionen und Innovationen“ an der MGOU stattgefunden. 150 Teilnehmerinnen waren dabei. Darunter auch zahlreiche Ehrengäste: Botschafter a.D. der Bundesrepublik Deutschland in der Russischen Föderation, Dr. Ulrich Brandenburg, der Leiter der DAAD-Außenstelle Moskau, Dr. Gregor Berghorn, der Leiter der Repräsentanz Moskau der Hanns-Seidel-Stiftung, Dr. Markus Ehm, Ehrendoktor der MGOU und Schriftführer des Vereins „Deutsch-Russische Wissenschafts- und Kulturkooperation e. V. (DRW)“, Dr. Anton Euba, der Direktor des Sprachen- und Dolmetscherinstituts München, Prof. Dr. Felix Mayer, Schriftsteller und Dichter, Prof. Dr. Helmut Zöpfl, Ehrendoktor der MGOU sowie Ministerialdirigent a.D. des bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultur, Dr. Helmut Wittmann. Es wurden informative Vorträge gehalten und lebhaft Diskussionen geführt.

Die Ergebnisse der Konferenzen wurden in Sammelbänden veröffentlicht: „Interessant über Deutschland-2013“ und „Interessant über Deutschland-2015“ – Sammelbände der schöpferischen Forschungsarbeiten der regionalen wissenschaftlich-praktischen Konferenzen für Schüler/innen des Moskauer Gebietes „Deutsch ist aktuell!“ und „Die deutsche Sprache im Bildungsraum Russland: Traditionen und Innovationen“ – Sammelband der Vorträge der 1. internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz. Hervorzuheben ist im Sinne von nachhaltigem Nutzen die Tatsache, dass alle Autor/innen die Sammelbände mit ihren Arbeiten von der MGOU geschenkt bekommen haben.

Die Sammelbände der Forschungsarbeiten sowie die Lehrwerke sind zudem auf der Webseite des DLV MG <http://admg.mgou.ru/> unter der Rubrik „Methodische Sparbüchse“ unter dem Link <http://admg.mgou.ru/index.php/metodicheskaya-kopilka> abrufbar. Aber in der „Methodischen Sparbüchse“ können Interessierte nicht nur Fachliteratur finden, sondern sich auch über die beruflichen Leistungen der Mitglieder des Verbandes informieren: Z.B. ist der DLV MG sehr

erfreut, dass Fr. L. Ponomarjeva, Deutschlehrerin und Präsidiumsmitglied, den Wettbewerb „Der/die beste Fachlehrer/in und Lehrer/in der Grundschule“ des Gouverneurs des Moskauer Gebietes 2014 gewonnen hat. Neben den Glückwünschen findet man auf der Internetseite des Verbandes auch einen Link zum Video:

<http://www.youtube.com/watch?v=J8jcfJBxLcY>



Regionaler Wettbewerb für kreative Forschungsarbeit der Schüler/innen «Deutsch ist aktuell!»



„Deutsche Tage im Moskauer Gebiet“



Die 12. Russlandweite Deutscholympiade für Schüler/innen



Der Deutschlehrerverband des Moskauer Gebietes hat sich mehrere große Ziele gesetzt. Aber es ist zu betonen, dass ihre Verwirklichung ohne die zuverlässige Unterstützung der Partner unmöglich wäre. Dementsprechend bedankt sich der Verband beim Bildungsministerium des Moskauer Gebietes, dem

Goethe-Institut Moskau, dem Internationalen Verband der Deutschen Kultur, dem DAAD, der Hanns Seidel Stiftung, dem Verlag „Prosvetschenie“ und dem IDV für die Förderung, Unterstützung und fruchtbare Zusammenarbeit. 🇩🇪



Deutsch in Sibirien: Der Deutschlehrerverband Tomsk stellt sich vor

DR. OLEG ALEXANDROV, PRÄSIDENT DES DLV TOMSK

Man benötigt drei Tage mit dem Zug oder vier Stunden mit dem Flugzeug, um von der Hauptstadt Russlands, Moskau, nach Westsibirien zu gelangen. Dort befindet sich das Tomsker Gebiet mit seinem Verwaltungssitz in der Stadt Tomsk. Ein großer Teil des Tomsker Gebiets ist von Sümpfen und der undurchdringlichen Taiga bedeckt. Die Winter hier sind kalt, voller Schnee und sehr lang. Trotz der großen Entfernung zur Hauptstadt Russlands und der harten klimatischen Verhältnisse ist diese Region eines der größten Bildungs- und Forschungszentren Russlands. Hier werden aktiv Verbindungen mit Partnern in anderen Ländern, u. a. Deutschland, erhalten und gepflegt.



Die Beziehungen zwischen Tomsk und Deutschland haben eine lange Geschichte. Zum Beispiel waren acht von 31 Gouverneuren des Tomsker Gebiets deutscher Herkunft. Die Tomsker Staatliche Universität (die älteste Universität östlich des Uralgebirges) wurde nach dem Modell der Humboldt-Universität zu Berlin organisiert und hatte viele Deutsche unter ihren Lehrkräften. 2006 fanden in Tomsk die Deutsch-Russischen Regierungsgespräche statt, an denen Wladimir Putin und Angela Merkel teilnahmen. Die Liste ähnlicher Ereignisse aus der Geschichte unseres Gebiets kann unendlich fortgesetzt werden. Hinzu kommt, dass im Tomsker Gebiet die Zahl der Russlanddeutschen, die ihre Sprache und Traditionen erhalten, ziemlich hoch ist. Trotz der engen Beziehungen zwischen Tomsk und Deutschland wird die deutsche Sprache in unserer

Region allmählich aus den Schulen und Hochschulen verdrängt. Um diesem Prozess entgegenzuwirken, haben Deutschlehrer des Tomsker Gebiets 2009 den Deutschlehrerverband des Tomsker Gebiets gegründet. Derzeit umfasst dieser Verband Dozierende von 5 Tomsker Universitäten, Lehrer/innen von 49 Dorfschulen sowie 38 Schulen und Gymnasien der Stadt. Die gesamte Zahl der Mitglieder des Deutschlehrerverbands beläuft sich auf 174 Personen.

Dr. Oleg Alexandrov ist Präsident des Deutschlehrerverbandes und ist selbst Deutschlehrer an der Tomsker Polytechnischen Universität, Leiter des Lehrstuhls für deutsche Sprache (2011-2014) und Forscher für deutsche Dialekte in Sibirien. Im Vorstand des Deutschlehrerverbandes finden sich sowohl Mitarbeiter an Universitäten, als auch Schullehrer. Die ehrenamtlichen Mitarbeiter des Verbandes sind eine Gruppe professioneller, aktiver Menschen, die seit mehreren Jahren im Bereich des Deutschunterrichts tätig sind, russisch-deutsche Projekte organisieren und im Bereich Germanistik forschen. Sie haben sich komplett ihrer Arbeit verschrieben und stecken ihre ganze Kraft in verschiedene Veranstaltungen und gesellschaftliche Vereinigungen.



Die Haupttätigkeit des Verbandes ist die Unterstützung der deutschen Sprache an Schulen sowie die berufliche Entwicklung von Deutschlehrern und -lehrerinnen und die Durchführung verschiedener

Kultur- und Ausbildungsprojekte. Dabei arbeitet der Verband eng mit Partnern zusammen, die zumeist an der Polytechnischen Universität Tomsk angesiedelt sind. Darunter befindet sich das Zentrum für deutsche Sprache – Partner des Goethe-Instituts, das Regionalzentrum für deutsche Sprache und Kultur sowie die Lektoren des DAAD und der Robert Bosch Stiftung.

Jedes Jahr finden unterschiedliche Projekte im Rahmen der bereits erwähnten Arbeitsfelder statt und die Teilnehmerzahlen dieser Projekte steigen von Jahr zu Jahr. Die steigenden Teilnehmerzahlen sind darauf zurückzuführen, dass einige Projekte des Verbandes außerhalb der Tomsker Region stattfinden und sogar schon zur Tradition für die „Freunde der deutschen Sprache“ in ganz Russland geworden sind. Überdies werden bei diesen Projekten moderne Kommunikationsmedien verwendet, die den Schülern und Studenten erlauben, online teilzunehmen.



So zum Beispiel hat das Projekt „Wunderkinderforum“, das schon zum vierten Mal erfolgreich auf der Plattform Moodle des Gymnasiums Nr. 6 mit vertieftem Deutschunterricht durchgeführt wird, Online- und Offlinephasen. Die Besonderheit dieses Projektes zeigt sich anhand der Umsetzung nach dem Prinzip: „Von uns gemacht, beantwortet und korrigiert“. Das heißt, dass die Teilnehmer/innen dieses Projektes, also Schülerinnen und Schüler aller Altersklassen, gleichzeitig die Projektorganisatoren sind. Zu ihren Tätigkeiten gehört neben der Vorbereitung der Aufgaben, auch die Berichtigung und Beurteilung der Lösungen. Im letzten Jahr (2014) wurde das Wunderkinderforum, das durch den Verband unterstützt und entwickelt wurde, international. Neben russischen Schülerinnen und Schülern nahmen ca. 100 Teams (mehr als 1000 Teilnehmer) aus Deutschland, Weißrussland und der Ukraine teil.

Seit einigen Jahren führt der Verband eine Internet-Olympiade der deutschen Sprache durch. Sie gibt Schülerinnen und Schülern der Mittelstufe (7. bis 8. Klasse) die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten im russlandweiten Wettbewerb unter Beweis zu stellen, ihre Deutschkenntnisse in der Praxis anzuwenden und ihre Kompetenzen mit Vertretern anderer Regionen Russlands zu vergleichen. Wie das Wunderkinderforum wird auch dieses Projekt immer beliebter. Im Jahr 2015 haben ca. 400 Schülerinnen und Schüler verschiedener russischer Städte daran teilgenommen.

Aufgrund der besonderen Geländeverhältnisse des Tomsker Gebiets befinden sich viele Dorfschulen in Regionen, die weit entfernt und schwer zugänglich sind. Aus diesem Grund ist eine der Prioritäten des Verbandes die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern, sowie Lehrerinnen und Lehrern der Dorfschulen. Dabei soll ihnen dieselben Möglichkeiten eröffnet werden, um die deutsche Sprache zu erlernen und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu vertiefen, wie den Menschen in der Stadt. Um dieses Ziel zu verfolgen, baut der Verband nicht nur Online-Projekte aus, sondern führt Veranstaltungen durch, bei denen Verbandsmitarbeiter, deutsche Muttersprachler und Lektoren deutscher Stiftungen in die Dorfschulen fahren und dort gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Aktivitäten verwirklichen.

Die Aktivität des Verbandes beschränkt sich nicht nur auf Bildungsveranstaltungen. Wie andere gesellschaftliche Vereinigungen versucht der Verband auch in seinem Tätigkeitsgebiet auf die Politik einzuwirken. So haben Verbandsmitglieder sich an den Präsidenten der Russischen Föderation und an Entscheidungsträger der Region mit Vorschlägen zur Erhaltung der Interessen der Deutschlehrerinnen und -lehrer an Schulen und Universitäten gewandt.

Mit diesen sowie vielen weiteren Aktivitäten des Verbandes kann man sich auf der Website der Organisation (http://rz-tpu.ucoz.net/index/dlv_tomsk/0-20) vertraut machen.

Seit 2015 ist der Deutschlehrerverband Tomsk Mitbegründer und Mitglied des Deutschlehrerverbandes Russlands, der ein Netzwerk regionaler Vereinigungen und Vereine unterschiedlicher russischer Städte darstellt. Der Tomsker Verband beabsichtigt, enger mit seinen Partnern aus anderen Regionen Russlands zusammenzuarbeiten, um gemeinsam und zeitgleich größere Projekte durchzuführen, was bei der immensen territorialen Ausdehnung der Russischen Föderation nicht sehr einfach ist.

Die Aufnahme des Verbandes in den IDV war sehr erfreulich für all unsere Mitglieder. Die positive Beurteilung der Verbandsarbeit durch die internationalen Experten ist nicht nur ein verdientes Lob,

sondern auch ein Anreiz für die weitere ehrenamtliche Arbeit der Tomsker Deutschlehrerinnen und -lehrer. 🇩🇪

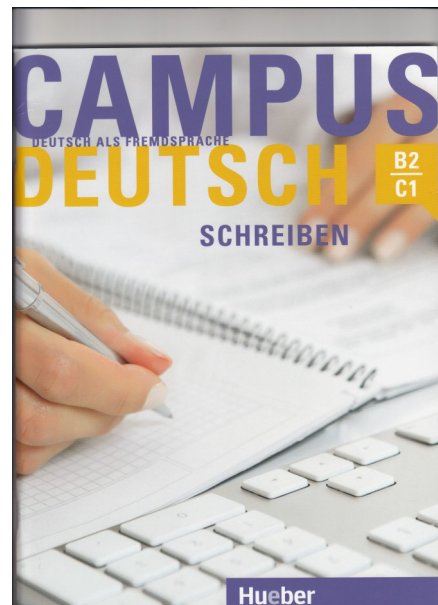


Campus Deutsch. Schreiben Rezension

MONIKA JANICKA

Es gibt nicht viele Veröffentlichungen, die dermaßen auf die Bedürfnisse von universitären Schreibkursen zugeschnitten sind, wie die neue Publikation aus der Reihe *Campus Deutsch als Fremdsprache* zur Entwicklung der Fertigkeit Schreiben. Mit dieser Publikation sollen Studierende „am Übergang der Sprachausbildung zum eigentlichen Fachstudium“ erreicht werden. Die Einstiegsanmerkung, die im Band präsentierten Beispiele entsprächen der universitären Praxis, legt die Hauptzielgruppe dieser Veröffentlichung ebenfalls fest. Insofern wird das Übungsbuch sicherlich von denjenigen begrüßt, die an Universitäten und Hochschulen Schreibkurse leiten und ihre Studierenden auf das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten vorbereiten. Das Übungsheft kann aber zugleich Lernern empfohlen werden, die ihre Schreibkompetenz in selbständiger Arbeit entfalten möchten. Es wird durch übersichtliche Struktur und klare Aufgabenstellung sowie gut konzipierte, abwechslungsreiche und anregende Übungen, die sich in Einzelarbeit ausführen lassen, ermöglicht. Die Übungen orientieren sich an den Niveaus B2 bis C1 des Europäischen Referenzrahmens.

Das Übungsheft besteht aus vier Kapiteln. Das erste Kapitel „Den Schreibprozess vorbereiten“ bietet nach dem Motto „Vorbereitung ist die halbe Miete“, das dem Band zugrunde liegt, eine Anleitung zum Verfassen von wissenschaftlichen Texten. Es lädt zur Reflexion über den Schreibprozess, seine Akteure und wichtigsten Parameter ein. Es enthält auch praktische Hinweise zur Recherche und Auswertung von Literaturquellen, zum Anfertigen bibliographischer Angaben sowie Tipps dazu, wie man für das Studium wichtige Textsorten überblicken kann. Im Vordergrund des zweiten Kapitels „Zusammenfassung – Exzerpt“ steht – wie der Titel bereits ankündigt – die Fähigkeit, Texte zusammenzufassen und zu exzerpieren. Die Übungen dieses Hefteils basieren auf interessanten und aktuellen Texten aus Genres, auf die man sich gewöhnlich beim Verfassen



wissenschaftlicher Texte stützt, wie Zeitungsartikel, Fachartikel oder Ausschnitte aus Fachbüchern. Die Autorin zeigt in überschaubar und methodisch ausgearbeiteten Schritten, wie man Zusammenfassungen vorbereitet, ausformuliert und schließlich schreibt. Den Gegenstand des dritten Kapitels mit dem Titel „Hausarbeit – Abstract – Handout“ bilden Aufgaben, die eine gelungene Textproduktion ermöglichen. Teilfertigkeiten, die beim Verfassen von wissenschaftlichen Texten unabdingbar sind, u. a. wie man einen wissenschaftlichen Schreibstil erwirbt und verwendet, eine Gliederung erstellt, Texte paraphrasiert, Zitate richtig einbindet, Abbildungen und Tabellen beschreibt, das Inhalts- und Literaturverzeichnis erstellt etc., werden in einer Reihe von praktischen Übungen entfaltet, die auf authentischen Sachtexten zu aktuellen Themen aufbauen. Im Mittelpunkt des letzten Kapitels („Protokoll – Praktikumsbericht“) steht das Verfassen von Protokollen und Praktikumsberichten, das ebenfalls in einer jeweiligen Reihe von anschaulichen und informativen Schritten erläutert und eingeübt wird.

Ein wohldurchdachter Aufbau zeichnet den Band

aus. Am Rande jeder Übung gibt es Hinweise, die eine Art Kommentar darstellen. Zum Abschluss der einzelnen Kapitel wird in einem Passus, der mit „Arbeitstechniken wiederholen“ betitelt ist, der jeweilige eingeübte Inhalt in kompakten Schritten zusammengefasst und wiederholt. Übersichtliche Hinweise führen die Kursbuchnutzer zu den entsprechenden Passagen, in denen die erworbenen Fähigkeiten rekapituliert werden können. Im Anhang stellt eine Zusammenfassung von Sprachmitteln, die nach Textsorten geordnet sind, eine hilfreiche Unterstützung für die eigene Textproduktion dar.

Die Schreibkompetenz bedarf einer gezielten und systematischen Förderung, umso mehr, als es sich beim Bereich „wissenschaftliches Schreiben“ um eine besonders anspruchsvolle Aufgabe handelt. Die Veröffentlichung „Schreiben“ aus der Reihe *Campus Deutsch als Fremdsprache* kommt diesem Bedarf sehr gezielt entgegen. Mit dem Übungsbuch wird die Mühe, inhaltsreiche und prägnante wissenschaftliche Texte zu verfassen und dabei gleichzeitig den eigenen Schreibstil zu verbessern, sicherlich von Erfolg gekrönt. 