IDV-RUNDBRIEF

DER INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERVERBAND

Aus dem Inhalt:

Claus Reschke: Aus meiner Sicht
Von der Sektion DaF zum Verband DaF
LINGUAPAX 3, Thesen zur Landeskunde
Video im Unterricht, Lernstrategien
Buchbesprechungen

SEPTEMBER 1990

45

INHALTSVERZEICHNIS

AUS MEINER SICHT
Claus Reschke: Eurozentrismus und Globalismus des IDV 1

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS
Vorankündigung: Symposium über «Medienkommunikation», 2.-6.5.1991 in Belgien 4

MITTEILUNGEN VON DEN VERBÄNDEN
Von der «Sektion DaF» zum «Verband DaF» (Harald Schubert) 5

VERANSTALTUNGEN
BERICHTE:
Internationales Kolloquium Lingua-pax 3, 29.-31.5.1990 in Saarbrücken (Irina Khaleeva)..... 8

ANKÜNDIGUNGEN:
Zweiter Brasilianischer Deutschlehrerkongress, 19.-23.7.1991 10
Konferenz an der Universität Tel Aviv, 6.-10.10.1991..... 10

VII. Symposium des Spanischen Deutschlehrerverbands (SEPA) in Valladolid, 24.-28.11.1991 11

GEDANKENSPLITTER..... 12

FREIES FORUM
Neues vom Verhältnis zwischen Goethe und Herder?! (Lutz Richter) . 13

BEITRÄGE
ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht..... 15
Dieter Arnsdorf: Video im Unterricht 18
Manfred Prokop: Der Stellenwert von Lernstrategien im erfolgreichen DaF-Unterricht..... 23

BUCHBESPRECHUNGEN
Manfred Heid (Hrsg.): Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Paul Rusch)..... 33
Josef Hoben (Hrsg.): Der dornige Schulweg..... 39

ANZEIGEN

Der IDV-Rundbrief erscheint zweimal jährlich. Das Jahresabonnement beträgt sFr. 15.-.
Zu überweisen an: Schweizerische Kreditanstalt, CH-3000 Bern, Nr.40421-30. (Für Postchecküberweisung: 30-3200-1 Bern.)
Herausgeber: Der Internationale Deutschlehrerverband.
Verantwortlicher Schriftleiter: Hans-Werner Grüninger.
Zuschriften, Beiträge und Besprechungsexemplare bitte an die Schriftleitung schicken.

AUS MEINER SICHT:

EUROZENTRISMUS UND GLOBALISMUS DES IDV

Während der 8. ordentlichen Vertreterversammlung des Internationalen Deutschlehrerverbandes in Wien (August 1989) wurde zum ersten Mal in der Geschichte des IDV ein Mitglied eines nicht-europäischen Deutschlehrerverbandes (AATG, USA) in den Vorstand des IDV gewählt. Dieser Wahl ging eine lebhafte Diskussion voraus, in der es im wesentlichen um die Frage ging, ob und inwiefern es im Interesse des IDV sei, daß auch Mitglieder nicht-europäischer Verbände dem Vorstand angehören. Diese Frage hat weniger mit Logistik und der geographischen Entfernung zwischen den einzelnen Vorstandsmitgliedern zu tun, die der Arbeit des Vorstands, der bewußt aus Gründen effektiver Zusammenarbeit klein ist, hinderlich sein könnte; sie richtet sich vielmehr an den IDV selbst, von dem es in den Satzungen heißt, er sei «ein internationaler Zusammenschluß von Deutschlehrerverbänden und von Sektionen oder Gruppen von Lehrern und Wissenschaftlern aller Stufen in multilingualen Sprachlehrerverbänden» (Art. 1), dessen Zweck und Aufgabe «die Förderung der Kontakte und der Zusammenarbeit zwischen den ... genannten Verbänden und deren Mitgliedern (ist) sowie die Unterstützung der Deutschlehrer in ihrer beruflichen Tätigkeit und fachlichen Fortbildung» (Art. 4).

Fast ein Drittel (17) der Mitgliedsverbände des IDV (56) befinden sich *nicht* in Europa. Allein 7 dieser 17 Verbände befinden sich in den beiden Amerika, der Rest im Nahen und Fernen Osten, Afrika, Australien und Neuseeland. Darum ist es nicht nur aus verbandspolitischen Gründen richtig, daß eines der fünf Vorstandsmitglieder des IDV aus einem nicht-europäischen Land kommt. Der Eindruck des Eurozentrismus des IDV wird auf diese Weise bei den nicht-europäischen Mitgliedsverbänden effektiv geschwächt.

Es darf jedoch nicht vergessen werden, daß der IDV vor über zwanzig Jahren von europäischen Deutschlehrern gegründet wurde, daß die muttersprachlich deutsch sprechenden Länder sich nun einmal in Europa befinden, und daß das Interesse in ost- und westeuropäischen Ländern am Erlernen der deutschen Sprache aus pragmatischen und gesellschaftspolitischen Gründen viel höher ist und es stets sein wird, als dies in den nicht-europäischen Ländern der Fall sein kann. In der Lehreraus- und -fortbildung zum Beispiel, wo es in erster Linie um die Sprachweiterbildung und die landeskundliche wie auch die methodische Fortbildung der Deutschlehrer geht, verläuft der Informationsaustausch zwischen

zwei in Europa angesiedelten Deutschlehrerverbänden wesentlich unproblematischer, als dies beispielsweise zwischen einem Deutschlehrerverband in Indien oder Asien und einem dänischen Deutschlehrerverband der Fall sein kann, da die Rahmenbedingungen in den geographisch weit voneinander entfernt gelegenen Ländern den Gesprächspartnern allgemein nicht bekannt sind und ebenso nicht die landesinternen Bildungsvoraussetzungen, -erwartungen und -probleme auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache. Gemeinsame Forschungsprojekte und Fachveranstaltungen lassen sich deshalb zwischen zwei europäischen Deutschlehrerverbänden und deren Mitgliedern wesentlich leichter durchführen, als dies zwischen einem nicht-europäischen und einem europäischen Deutschlehrerverband möglich ist, da die Verwaltungsstrukturen der mitspielenden Institutionen in europäischen Ländern einander ähnlicher und den beiden Partnern vertrauter sind als im zweiten Fall, in dem sie aus verwaltungstechnischen, politischen und kulturellen Gründen einander sehr unähnlich sein können, was bei gemeinsamen Projekten und Fachveranstaltungen zu unvorhergesehenen Komplikationen führen kann. Der IDV kann in derartigen Situationen aufgrund seiner weltweiten Kontakte und Verbindungen vermittelnd wirken, besonders wenn eines seiner Vorstandsmitglieder mit der nicht-europäischen Region der Projektpartner vertraut ist.

In bezug auf die Motivation, Deutsch zu lernen, sieht es in europäischen und nicht-europäischen Ländern auch wesentlich anders aus. In Europa ist Deutsch, neben Russisch, die am meisten gesprochene Sprache. Diese Tatsache ist weithin bekannt und nichts Neues. Als Fremdsprache für Nicht-Philologen hat Deutsch in europäischen Ländern jedoch einen wesentlich höheren Stellenwert an Schulen und Hochschulen/Universitäten - besonders nach den politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen der jüngsten Zeit - als dies in nicht-europäischen Ländern der Fall ist. In Europa ist Deutsch außerhalb der Germanistik vornehmlich in den Studienrichtungen Medizin, Naturwissenschaft, Betriebs- und Volkswirtschaft, Kunst und Landwirtschaft beliebt; in nichteuropäischen Ländern besteht dagegen für das Erlernen der deutschen Sprache oft eine völlig andere Motivation. Hierzu einige Beispiele.

Zum einen: Länder wie Kuba und Mexiko, seit Jahren das Mekka von Touristen aus deutschsprachigen Ländern, haben beispielsweise einen Bedarf an Dolmetschern, die ausschließlich in der Touristik tätig sind. Es ist verständlich, daß diese in Sonderschulen und besonderen Sprachinstituten ausgebildet werden und nicht im traditionellen Germanistik-Programm der Universitäten, das im Durchschnitt in nicht-europäischen Ländern allgemein klein ist.

Zum anderen: In dem Maß, in dem ein nicht-europäisches Land seine politischen und wirtschaftlichen Beziehungen zu deutschsprachigen

Ländern ausbaut, erhöht sich der Bedarf an gut qualifizierten Übersetzern, die aus dem Deutschen und ins Deutsche sowohl laufende Geschäftskorrespondenz als auch detaillierte, technische Texte, Waren- und Dienstleistungsangebote, und Geschäftsabkommen und -verträge sowie andere Dokumente effizient und richtig in die Ziel- oder Muttersprache übertragen können. Je weiter das Land geographisch von den deutschsprachigen Ländern entfernt ist und je intensiver die Beziehungen zwischen den deutschsprachigen Ländern und dem Land X sind, desto größer ist die Nachfrage nach gut ausgebildeten Übersetzern, die nicht nur mit verschiedenen Fachsprachen und geschäftlichen/beruflichen Gepflogenheiten sondern ebenso landeskundlich mit den deutschsprachigen Ländern vertraut sind. Der für diesen Zweck notwendige Sprachausbildungsbedarf, dessen Größenordnung von Land zu Land schwankt und im Einzelfall recht begrenzt sein mag, jedoch gedeckt werden muß, stellt die Deutschlehrer in nicht-europäischen Ländern oft vor ganz andere Aufgaben und Probleme, als dies in europäischen Ländern der Fall ist, in denen Deutsch als eine der zwei zu erlernenden Pflichtsprachen häufig schon auf der Schule von den Jugendlichen gewählt wird, die dann später ihre schulisch erworbenen Kenntnisse an besonderen Sprachfachschulen oder auf der Universität im obligatorischen Nicht-Philologen-Studium weiter verfolgen. Auch hier kann der IDV vermittelnd und helfend die Arbeit der Deutschlehrer und Deutschlehrerverbände in nicht-europäischen Ländern durch seine weltweiten Verbindungen und Kontakte unterstützen, was wiederum einfacher ist, wenn eines der Vorstandsmitglieder aus einem nicht-europäischen Land und womöglich aus der Region des Landes kommt, das der Hilfe und Unterstützung des IDV bedarf.

Den inhaltlich unterschiedlichen globalen Aufgaben, die auf diese Weise auf den IDV zukommen und die sich bis zum Jahr 2000 eher vermehren als verringern werden, aufgrund der ständig zunehmenden, eng verwobenen globalen Beziehungen aller Länder auf politischer und wirtschaftlicher Ebene, und denen sich der IDV stellen muß, kann er jedoch nur mit Hilfe und in enger Zusammenarbeit mit den Mitgliedsverbänden einer größeren Region (Asien, den beiden Amerika usw.) gewachsen sein. Dies läßt das Konzept regionaler IDV-Konferenzen, die in den Jahren zwischen zwei IDT's in einer Region oder mehreren stattfinden und auf denen regionsbezogene Fachprobleme und gemeinsame Projekte besprochen werden können, besonders attraktiv und zweckgebunden erscheinen. Allein auf dem Gebiet geeigneter Lernmaterialien gibt es hier noch sehr viel zu tun, denn statt deren gegenwärtig allgemein globaler Orientierung, die im einzelnen oft unangebracht ist und in bestimmten Fällen den spezifischen Lernzielen sogar entgegenwirkt, bedarf es der Erstellung kulturspezifischer, interkulturell angelegter und adressatenorientierter Lehrwerke und -materialien, die innerhalb einer Region - z.B.

Zentral- und Südamerika, Asien oder Afrika - viel leichter und effektiver in Zusammenarbeit mit Methodikern und Sprachlehrern aus deutschsprachigen Ländern zu erstellen sind als die weitere Veröffentlichung von Lehrwerken, die in deutschsprachigen Ländern verfaßt und global eingesetzt werden, die jedoch kulturspezifische Unterschiede und berufsorientierte, nicht-universitäre Lernergruppen oft völlig außer acht lassen - ganz zu schweigen von den völlig anders gelagerten linguistischen Problemen, denen sich ein Lerner in Afrika, dessen Muttersprache Swahili oder eines der vielen anderen afrikanischen Dialekte ist, Südamerika (Spanisch, Portugiesisch) oder China (Kantonesisch, Mandarin) beim Erlernen der deutschen Sprache gegenübersieht.

Der Aufgabenbereich des IDV, der im wahrsten Sinne des Wortes international *und* global ist, wird stets seinen festen Anker in Europa haben, da hier die größte Anzahl der Deutschlehrer und Deutschlernenden auf allen Stufen und in allen Lebensbereichen zu Hause ist. Somit geht es bei der hier aufgeworfenen Frage «Eurozentrismus und Globalismus des IDV» nicht um ein Entweder-Oder, sondern um ein Sowohl-Als-auch. Mit der Wahl eines nicht-europäischen Verbandsmitgliedes in den IDV-Vorstand haben die Vertreter der Mitgliedsverbände während der 8. ordentlichen Vertreterversammlung in Wien eine positive und progressive Antwort auf die Eurozentrismus-Globalismus-Frage gegeben, die für die zukünftige Arbeit des IDV richtungsweisend ist, denn es ist zu hoffen, daß diese Entscheidung von Dauer ist und keine einmalige bleibt.

Prof. Dr. Claus Reschke
Schatzmeister des IDV

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

IDV-BGDV-SYMPOSIUM 1991

Die Vertreterversammlung in Wien hat beschlossen, in dieser Wahlperiode unter anderem ein internationales Symposium zum Thema «Die Entwicklung im Bereich der Medienkommunikation und ihr Einfluß auf den Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache)» zu veranstalten.

Der Belgische Germanisten- und Deutschlehrerverband hat sich bereit

erklärt, mit dem IDV dieses Symposium vom 2. bis 6. Mai 1991 in Belgien zu organisieren.

Sobald alle weiteren Einzelheiten - inhaltliche Konzeption, Tagungsort, Teilnahmemodalitäten u.a.m. - festgelegt worden sind, werden alle Mitgliedsverbände informiert und in einem gesonderten Rundschreiben zur Teilnahme eingeladen. Dies ist erst nach der nächsten Vorstandssitzung im Oktober dieses Jahres zu erwarten.

MITTEILUNGEN VON DEN VERBÄNDEN

VON DER «SEKTION DaF» ZUM «VERBAND DaF»

Zahlreichen Partnern im Ausland ist die Sektion Deutsch als Fremdsprache des Komitees für den Sprachunterricht in der DDR seit langem gut bekannt. Sie entstand 1968 mit der Aufgabenstellung, die internationale Arbeit der DDR auf dem Gebiet der Beziehungen zu ausländischen Sprachlehrerorganisationen und zum IDV, dessen Mitglied sie ebenfalls seit 1968 ist, zu gewährleisten.

Eine geachtete Stellung im IDV, Ausrichter zweier Internationaler Deutschlehrertagungen (1969 in Leipzig und 1977 in Dresden) und Veranstalter von sechs internationalen Lehrbuchautorensymposien in der DDR (1979-1989), vielfältige bilaterale Beziehungen zu Deutschlehrerverbänden des Auslands, das sind Ergebnisse der Arbeit der Sektion DaF und der sie unterstützenden DDR-Kollegen.

Insgesamt hat sich die Sektion DaF gerade in den achtziger Jahren besonderes bemüht, die Unterstützung der DDR als deutschsprachiger Staat für die Arbeit des IDV und insbesondere auch für eine Vielzahl ausländischer Deutschlehrerverbände zu erweitern und enge Beziehungen zu knüpfen. In einer Reihe von Vereinbarungen und Protokollen sind dazu feste Absprachen mit ausländischen Partnerverbänden getroffen worden, die eine kontinuierliche Zusammenarbeit förderten: gegenseitige Information und Materialaustausch, Bereitstellung von Freiplätzen für Hochschulferienkurse und Gewährung von Studienaufenthalten für DaF-Fachleute in der DDR, Teilnahme an Verbandsveranstaltungen und Vermittlung von Weiterbildungskursen. Enge, vertrauensvolle Kontakte zum gegenseitigen Nutzen sind entstanden, maßgeblich geprägt durch die Persönlichkeit des langjährigen Vorsitzenden der Sektion DaF,

Johannes Rößler, der seit Gründung der Sektion die DDR als Experte beim IDV-Vorstand vertrat und in Würdigung seiner Verdienste einstimmig zum Ehrenpräsidenten des «Verbandes DaF» gewählt wurde.

Trotz aller erfolgreicher Arbeit: Die Sektion DaF krankte an Geburtsfehlern, die nur begrenzt erlauben, sie als Sprachlehrerverband zu bezeichnen, weil sie keine Organisation war, in der jeder DaF-Lehrer Mitglied werden konnte. Vielmehr waren in der Sektion und für sie Kollegen aus verschiedenen DaF-Bereichen zur Erfüllung der Auslandsaufgaben tätig; eine Arbeit innerhalb der DDR war nicht vorgesehen - ihr Auftrag war auf die Auslandsarbeit beschränkt. Eine demokratische Verbandsarbeit nach innen war somit unmöglich. Letztlich eine nachgeordnete Einrichtung des Hoch- und Fachschulministeriums, war der Handlungsspielraum der Sektion DaF begrenzt, auch wenn er gerade in den letzten Jahren zunehmend erweitert werden konnte angesichts einer anerkannten Auslandsarbeit, die vom genannten Ministerium und der Leipziger Karl-Marx-Universität insbesondere über das Herder-Institut unterstützt und ermöglicht wurde.

Diese Mängel zu beseitigen, aber gleichzeitig Bewährtes und Bewahrenswertes der Arbeit der bisherigen Sektion fortzuführen und zu erhalten, konstituierte sich am 30. Juni 1990 in Leipzig der «Verband Deutsch als Fremdsprache e.V.», der die Nachfolge der bisherigen Sektion DaF antritt. Als gemeinnützige Vereinigung stellt sich der Verband das Ziel, die Erforschung, Pflege und Verbreitung des Deutschen als Fremdsprache und damit die Möglichkeiten der interkulturellen Begegnung und des gegenseitigen Verständnisses von Menschen unterschiedlicher Sprachen und Kulturen zu fördern. Dabei geht er von der Spezifik von DaF auf dem Boden der DDR aus und sieht eine wichtige Aufgabe in der gemeinsamen Selbstverständigung über die bisherige Arbeit auf dem Fachgebiet in der DDR, über Leistungen sowie Fehler und Versäumnisse und ihre Ursachen, in der Herausarbeitung von Positivem und in der Auseinandersetzung mit Verfehltem. Von diesem Ausgangspunkt her will der Verband Einfluß nehmen auf den künftigen Platz und Stellenwert des Faches, damit es den zu erwartenden Anforderungen im geeinten Deutschland in seiner europäischen Einbettung gerecht werden kann. Der Verband versteht sich so als Interessenvertreter, und zwar besonderes mit Blick auf die gegenwärtige und zukünftige Ausprägung der Arbeit auf dem Fachgebiet im östlichen Teil Deutschlands. Der Verband wird deshalb wesentlich als fachpolitische Vereinigung wirken, die gemeinsame Standpunkte ihrer Mitglieder in der Öffentlichkeit und gegenüber staatlichen Stellen vertritt und sich für die Belange der im Bereich DaF Tätigen einsetzt. Dabei tritt er dafür ein, daß im Rahmen der deutschen Vereinigung für die Arbeit mit den langjährigen Auslandspartnern der DDR solche Lösungen gefunden werden, die auch künftig die Unterstützung des Deutschunterrichts

im Ausland unter aktiver Teilnahme der im Osten Deutschlands tätigen Einrichtungen und Fachleute sichern.

Zugleich hat der Verband spezifische fachbezogene Aufgaben zu lösen. Er richtet seine Arbeit besonders auf eine enge Verbindung von Fachwissenschaft und Unterrichtspraxis und auf die Unterstützung von Lehre, Forschung und Entwicklung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung auf dem Gebiet DaF. Als wesentliche Arbeitsformen dazu sind die Durchführung von Verbandsveranstaltungen zum Erfahrungsaustausch, zur Weiterbildung und wissenschaftlichen Diskussion, die Unterstützung der Lehr-und Unterrichtstätigkeit sowie die regelmäßige Information aller Mitglieder über wesentliche Aktivitäten auf dem Fachgebiet im In- und Ausland vorgesehen. Eine wichtige Rolle wird die Arbeit in Interessenten- und Regionalgruppen spielen.

Der Verband ist eine freiwillige Vereinigung von Personen, die auf dem Gebiet der Erforschung, Pflege und Verbreitung von DaF beruflich tätig sind oder sich in einer Ausbildung auf eine solche Tätigkeit befinden, und er steht auch anderen mit dem Fachgebiet verbundenen Personen offen, so z.B. Mitarbeitern von Verlagen und Medien. Er will eine produktive Zusammenarbeit aller mit DaF befaßten Fachkollegen, Verbände und Einrichtungen entwickeln und strebt mit seinen Partnerverbänden in der BRD, der Fachgruppe DaF des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen und dem Fachverband DaF, die Herausbildung gemeinschaftlicher Arbeitsformen und Aktivitäten an. Erste Vorhaben - Veranstaltungen und Projekte - wurden vereinbart und in Angriff genommen, und aus dieser Zusammenarbeit sollen künftige gemeinsame Organisationsstrukturen der auf dem Fachgebiet tätigen Kollegen beider Teile Deutschlands erwachsen.

Als Rechtsnachfolger der Sektion DaF des Komitees für den Sprachunterricht in der DDR übernimmt der Verband die bisherige Mitgliedschaft der Sektion DaF im IDV und deren internationale Zusammenarbeit, die auf der Konstituierungsveranstaltung vom Präsidenten des IDV in herzlichen Worten gewürdigt wurde. Auf den Erfahrungen der Sektion DaF fußend, geht der Verband auch künftig von der Überzeugung aus, daß ein Verband für DaF aus einem deutschsprachigen Staat die Verpflichtung hat, auf der Ebene der Verbandszusammenarbeit die Tätigkeit seiner Partner im nichtdeutschsprachigen Raum zu unterstützen und eng mit ihnen zusammenzuarbeiten. Insofern will der Verband als Ergänzung der Arbeit staatlicher und halbstaatlicher Einrichtungen auf dem Felde der internationalen Verbandszusammenarbeit wirken, gestützt auf die Fach- und Sachkompetenz seiner Mitglieder, überzeugt, daß das Modell eines unabhängigen, demokratischen DaF-Verbandes mit starker innerer Basis und durch das Gemeinwesen geförderter eigenständiger Möglichkeiten für bi- und multilaterale uneigennützige Zusammenarbeit mit

Deutschlehrerverbänden des Auslands und dem IDV der wachsenden Rolle dieser Beziehungen in der internationalen Zusammenarbeit entspricht. Als Ausrichter der X. Internationalen Deutschlehrertagung 1993 in Leipzig wird der Verband seine ganze Kraft einsetzen, um diese Jubiläumstagung würdig vorzubereiten.

Dr. Harald Schubert
Vorsitzender des Verbandes DaF

VERANSTALTUNGEN

Berichte

INTERNATIONALES COLLOQUIUM LINGUAPAX 3 IN SAARBÜCKEN

Vom 29. bis 31. Mai 1990 fand in Saarbrücken das Internationale Kolloquium Linguapax 3 statt. Die Idee von LINGUAPAX (Teaching of foreign languages and literatures for better international understanding and co-operation) geht auf das 1. Treffen der UNESCO-Experten in Kiew (Ukraine, UdSSR) im Januar 1987 zurück.

Bereits im Oktober 1987 hat die 24. Generalkonferenz der UNESCO eine Resolution angenommen (4.7), wo die Idee - Lernen von Fremdsprachen und -literaturen im Dienst der multikulturellen Verständigung und der Zusammenarbeit - zum Status eines Internationalen Projekts erhoben wurde.

Das Projekt wurde dann später (September 1988) auch von der IV. Europäischen Bildungsministerkonferenz unterstützt, und zugleich wurde empfohlen, daß der UNESCO-Generalsekretär die Möglichkeiten studiere, Linguapax in Europa zu fördern.

Das Internationale Linguapax-Komitee (Präsident: Prof. Miguel Siguán, Universität Barcelona) hat im Oktober 1988 in Sitges (Spanien) die wichtigsten Leitlinien des Projekts diskutiert. Nach dieser Diskussion hat nun das UNESCO-Sekretariat eine Beschreibung des Projekts erarbeitet, die auch dieses Mal in Saarbrücken in zahlreichen Referaten ausgewertet wurde.

Linguapax 3 wurde in diesem Jahr von der Universität des Saarlandes

in Kooperation mit der UNESCO veranstaltet. Das Kolloquium verlief unter der Schirmherrschaft des Ministers für Wissenschaft und Kultur des Saarlandes und versammelte Vertreter repräsentativer nationaler und internationaler Verbände und Assoziationen: AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée), Deutsche Nationale UNESCO-Kommission, FIPLV, GAL (Gesellschaft für Angewandte Linguistik), IDV, OFAJ/ DFJW (Deutsch-französisches Jugendwerk). Nach der feierlichen Eröffnung des Kolloquiums im Sitzungssaal des Senats der Universität Saarbrücken fand das 1. Plenum statt, in dem zwei Grundsatzreferate über die Konzepte des Friedens vorgetragen wurden - dargeboten von Gert Hummel, dem Dekan der philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes, und Marcel de Grive, dem Präsidenten der AJMAV.

Unter den zahlreichen Referaten sind m.E. besonders die zu erwähnen, in denen über die praktischen Ergebnisse der Linguapax-Idee berichtet wurde; diese sind: Lisa Pihkala (Kokkola), UNESCO Associated School Publication «Small World»; Ingrid Classen-Bauer (Lüneburg), «Erfahrungen zur Friedenserziehung im Kontext der Modellschulen»; Brigitte Krück (Potsdam), «Criteria for the evaluation of teaching materials»; Reinhald Freudenstein (Marburg), «Intergrating Peace into the Foreign Language Curriculum»; György Szépe (Budapest), «Helsinki Final Acts -Peace - Language».

Als Vertreterin der Sowjetunion und Beisitzerin im IDV-Vorstand referierte Irina Khaleeva (Moskau) über die Probleme der interlinguosoziokulturellen Kommunikation als Gegenstand der theoretischen Studien und praktischen Realisierung im Interesse der Völkerverständigung.

Ich wende mich hiermit über den IDV-Rundbrief an alle unsere Mitgliedsverbände mit der Bitte, ihre Vorschläge zum Linguapax-Projekt und über eine eventuelle Beteiligung daran an meine Adresse zuzusenden.

Es könnten m.E. aus der Linguapax-Idee gemeinsame IDV-Vorhaben entstehen, z.B. zu Problemen der bilingualen und bi- bzw. multikulturellen Erziehung im Rahmen der Friedenskonzepte, und die gemeinsame Realisierung dieser Vorhaben könnte ihren Niederschlag nicht nur in gemeinsamen Forschungsergebnissen, sondern auch in der Gründung internationaler bilingualer Partnerschulen finden, wo die Lernziele und Inhalte, von der Linguapax-Perspektive geprägt, allen Partnern zugute kommen würden.

Die vom IDV veröffentlichte Friedensanthologie - Dem Frieden entgegen - wurde bei Linguapax 3 als eine verwirklichte *Pax*-Idee besonders erwähnt.

Im Anschluß an das Kolloquium in Saarbrücken wurde das Linguapax-Komitee damit beauftragt, sämtliche Vorschläge der Teilnehmer zu studieren und sie dann in eine Hierarchie zu bringen, sowie auch drei

internationale Arbeitsgruppen für die weitere Arbeit am Linguapax-Projekt zu bilden, die sich mit Lehrmaterialien, interkulturellen Lerninhalten, aber auch mit der Auswahl von Texten zu multikultureller Erziehung beschäftigen sollen. Das Modellschulprogramm (assoziierte UNESCO-Schulen) hat allgemeines Interesse gefunden, und es wurde mehrmals betont, wie notwendig es ist, die Kooperation zwischen solchen Schulen in jedweder Hinsicht zu fördern.

Der Entwurf des Abschlußpapiers wurde im ganzen gutgeheißen. Wenn sein Wortlaut (unter Berücksichtigung aller von den Teilnehmern geäußerten Vorschläge) von der Linguapax-Kommission redigiert und endgültig verfaßt worden ist, wird der IDV-Vorstand dafür sorgen, daß alle Mitgliedsverbände diesen Text bekommen.

Aber man sollte sich bereits heute darüber Gedanken machen, wie der IDV seine Beteiligung am Linguapax noch besser realisieren könnte, um der Idee der multikulturellen Verständigung auch auf dem Linguapax-Wege gerecht zu werden.

I.Khaleeva (Moskau)
IDV-Vorstand

Ankündigungen

ZWEITER BRASILIANISCHER
DEUTSCHLEHRERKONGRESS

Datum: 19.-23. Juli 1991
Ort: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Sao Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasilien
Thema: Deutschunterricht im Spannungsfeld zwischen spontanem und
gesteuertem Spracherwerb
Anmeldung: bis zum 28. Februar 1991

Alle Verbände sind herzlich eingeladen!

DVI DEUTSCHLEHRERVERBAND ISRAEL

Der DVI plant mit Unterstützung der Friedrich-Ebert-Stiftung, des Goethe-Instituts Tel Aviv und der Universität Tel Aviv ein mehrphasiges Projekt mit dem Titel *«Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht».*

Die Vorbereitungen zur ersten Phase, einer internationalen Konferenz an der Universität Tel Aviv vom 6. bis 10. Oktober 1991, sind bereits angelaufen. Für die im Zusammenhang mit dieser Tagung vorgesehene Lehrwerkanalyse benötigt der DVI aktuelle, regionale DaF-Unterrichtswerke, in denen die Zeit des Nationalsozialismus thematisiert oder indirekt erwähnt wird.

Sollten in Ihrem Land derartige Materialien im DaF-Unterricht eingesetzt werden (die Unterrichtsstätte spielt dabei keine Rolle!), so wären wir Ihnen sehr dankbar, wenn Sie uns davon jeweils ein Exemplar (evtl. auch Fotokopien) zuschicken könnten.

Ferner möchten wir Sie bitten, uns gegebenenfalls Namen und Adressen von Kolleginnen/Kollegen mitzuteilen, die für weitere Auskünfte zur Verfügung stünden.

Ihre Antwort erbitten wir aus organisatorischen Gründen bis spätestens zum 1. November 1990. Wir danken Ihnen schon jetzt ganz herzlich für Ihre Bemühungen!

Mit freundlichen Grüßen

Marion Ulrich
Lehrerin am Goethe-Institut Tel Aviv

Dr. Joachim Warmbold
Dozent für DaF an der Universität Tel Aviv
1. Vorsitzender DVI

Adresse: Dr. Joachim Warmbold, Postfach 45155, Tel Aviv 61451

VII. SYMPOSIUM DER SEPA

1. Thema: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (ergänzend auch einige Themen aus dem Bereich deutscher Literatur und Sprachwissenschaft)

2. Kurzbeschreibung: Referate (20 Minuten + Diskussion), Podiumsgespräch, kleines Rahmenprogramm. Das Symposium ist vorrangig für spanische Deutschlehrer und Germanisten gedacht, es sind jedoch auch Kollegen aus dem Ausland willkommen.
Höchstzahl der Referate: 50.

3. Zeitpunkt: 24.-28. November 1991

4. Ort: Facultad de Filosofía y Letras, Universität Valladolid, Spanien

5. Veranstalter: Sociedad Espanola de Profesores de Alemán (SEPA) = Spanischer Deutschlehrerverband

6. Kosten: Teilnahmebescheinigung: 40.- DM

7. Unterlagen: Programm

8. Anschrift des Tagungsbüros oder -Sekretariats: SEPA, Apartado (= Postfach) 32, 47080 Valladolid (Spanien)

9. Anmeldemodalitäten: Referenten: Mitteilung des Referatthemas bis zum 1. Oktober 1991. Teilnehmer: Eventuell Zahlung im Kongreßbüro.

10. Verschiedenes: Tagungssprache; Deutsch oder Spanisch.

Es wird um baldige Anmeldung der Referate gebeten.

GEDANKENSPLITTER

Das Schöne aufzeigen in einer Gesellschaft, die nur das Nützliche sucht;
mich an das Bleibende halten in einer Gesellschaft, die dem Flüchtigen nachjagt;
mich der behaglich betrachtenden, heiteren Beschaulichkeit hingeben in einer Gesellschaft, die von Unternehmen zu Unternehmen, von Geschäft zu Geschäft hetzt;
unterscheiden, abstufen und abtönen in einer Gesellschaft, die alles gleichmachen will: wie weltfremd bin ich doch, daß ich zu jungen Leuten über Dichtung, Kunst und Geschichte spreche!

Als Lehrer der Literatur müssen wir mit der Tatsache zurechtkommen, daß die Kinder der Videogeneration weder Sinn für die Lektüre haben noch Geschmack daran finden. Im Grunde genommen haben sie nie wirklich lesen gelernt, d.h. lesen mit dem Gefühl der Erwartung und mit kritischer Distanz.

Was tun? Wie kann das Bedürfnis geweckt werden?

Zuerst müssen wir herausfinden, was an Leseerfahrung überhaupt vorhanden ist. Erst dann können wir versuchen, das Vorhandene auszubauen und es sinnvoll zu ergänzen. Dabei sollte der Student allmählich dazu gebracht werden, die stete Erweiterung und Vertiefung seiner Leseerfahrung aus eigenem Bedürfnis anzustreben und sie schließlich autonom zu vollziehen. Bis es soweit ist, braucht es viel Überzeugungskraft. Doch der Einsatz lohnt sich.

Auf keinen Fall dürfen wir unsere Literaturklasse zum Hamburgerstand verkommen lassen und Junk-Food servieren für den Geist, hygienisch verpackt. Literatur als Imbißbuden-Essen: alles schmeckt gleich. Gleich schmeckt auch der didaktische Ketchup, und von ewig gleicher Fadheit ist der pädagogische Senf, den wir dazu liefern. So wird der Geschmack ruiniert. Der Sinn für eine Küche, die die feinen Unterscheidungen der vielfältigen Natur liebevoll pflegt, geht verloren. Die Einbildungskraft wird abgestumpft, das Einfühlungsvermögen verschüttet, die Neugier stößt keine Türen mehr auf, leitet nicht zu Gedankengängen, die durch Dunkel und Licht den mutigen Sucher letzten Endes zu sich selbst führen.

Deshalb: die Einbildungskraft fördern, sie hegen und pflegen. Sie allein ist kreativ, sie ist die eigentliche Seele: sie erfaßt, erkennt, überlegt, prüft, mißt, wägt ab, beurteilt, unterscheidet, hält auseinander, durchdringt, faßt zusammen, umfängt, verbindet, vergleicht, vertieft, verwandelt, ordnet das Chaotische und gibt damit der Sinnlosigkeit einen Sinn.

Hans-Werner Grüninger, Schriftleiter

FREIES FORUM

Neues vom Verhältnis zwischen Goethe und Herder?!

Als Johann Wolfgang Goethe dem fünf Jahre älteren Johann Gottfried Herder 1771 im Straßburger Gasthof «Zum Geist» mehr oder weniger zufällig begegnete, war dies eine Sternstunde für die Entwicklung der deutschen Literatur. Es ist bekannt, daß Herder sich zu jener Zeit intensiv mit der Preisschrift «Über den Ursprung der Sprache» befaßte und daß er aufgrund seiner Erfahrung in der Bildung der Menschen durch Schule und Kirche eine neue Weltsicht vermitteln konnte. Goethe, und mit ihm die Stürmer und Dränger, fanden in Herder ein Vorbild, welches ihnen sehr konkrete Anregungen für das künstlerische Schaffen bot. In «Dichtung und Wahrheit» bekennt Goethe, wie durch Herder sich sein «enges und abgezirkeltes Wesen», das er sich in Leipzig und Frankfurt am Main erworben, veränderte, wie er dank Herder erstmals mit solchen Fragen zur Sprachentwicklung konfrontiert wurde. «Ich las die Abhandlung mit großem Vergnügen und zu meiner besonderen Kräftigung», bekennt der junge Goethe, fügt aber hinzu, daß ihn Herders widersprechende Art auch bald abstieß. Es ist an dieser Stelle nicht der Platz, die Entwicklung dieses Verhältnisses in allen Einzelheiten zu verfolgen. Fest steht, daß Herder Goethe wesentlich beeinflußte, diesen von seiner Zersplitterung in tausend Tätigkeiten befreite. Nicht minder jedoch war bald auch der Einfluß Goethes auf Herder zu verspüren, mochte dieser sich dagegen auch manches Mal fast eigensinnig wehren. Goethe ist es im wesentlichen zu verdanken, daß Herder eine Stelle als Superintendent in Weimar erhielt. Freilich war es auch dann nie ein ungetrübtes Verhältnis. Goethe war nun einmal der Kosmopolit, Herder konzentrierte sich (oder mußte sich beschränken) auf die Kirchenpolitik. Goethe genoß immer die größeren Freiheiten, war auch finanziell wesentlich unabhängiger. Wie unterschiedlich genossen die beiden Persönlichkeiten beispielsweise die Reise nach Italien! Goethe reiste als unabhängiger Künstler, befreite sich von seinem Gefühl des Eingesperrtseins in Weimar; Herder fühlte sich rasch als offizielle Persönlichkeit, die mancherlei Hofierung durchaus genoß. Es war ja nicht nur die enge Zusammenarbeit von Goethe und Schiller, die die Beziehung von Herder und Goethe immer komplizierter gestaltete. Neben ganz persönlichen spielten auch politische Meinungsverschiedenheiten keine geringe Rolle. Immerhin zählte Herder zu den wenigen, die die Fortführung der Französischen Revolution bis zur Jakobiner-Diktatur prinzipiell bejahten, wenn dies auch die Zensur in Weimar weitgehend in Herders Publikationen behindern konnte. Herder kritisierte so durchaus Goethes Teilnahme an der Militärexpedition des

Weimarer Herzogs, der ja zu den heftigsten Gegnern der revolutionären Entwicklung in Frankreich zählte. Und Goethes historische Einschätzung der Kanonade von Valmy erschien erst lange nach Herders Tod. Herder blieb so gewissermaßen seinen radikaleren Jugendträumen treu auch noch zu einem Zeitpunkt, da diese anachronistische Züge annahmen? Goethe dagegen der Realpolitiker, Herder der Idealist? Vielleicht. Herder blieb jedenfalls seinen Überzeugungen treu, mochte er noch so viele Zugeständnisse dem Herzog machen, um überleben zu können. Goethe erfaßte das Wesen seiner Epoche und konnte damit - freilich nicht widerspruchs- und konfliktlos - leben.

Unsinnig ist es, darüber zu meditieren, was eine weitere Zusammenarbeit von Goethe und Herder für Früchte hätte tragen können. Beide sind Erinnerung, aber auch in der Erinnerung geblieben, und sie haben wohl nicht ganz zufällig ihre Namen Institutionen geliehen, die ihrerseits vielleicht gar ein wenig Charakterzüge der Namenspatrone angenommen haben. Die Zeitläufte ermöglichen es gegenwärtig: Man sollte dieses Verhältnis mit einem lachenden Auge betrachten können, aber gleichzeitig bedenken: was Goethe und Herder in ihrer Zeit nicht mehr vermochten, das kann und wird nunmehr Wirklichkeit werden. Eine Zusammenarbeit aber bedeutet ja nicht, daß der (das) eine oder andere (Institut) seine Identität aufgeben muß, daß es nicht Widersprüche zwischen ihnen geben darf. Wir sind es den Namen Johann Wolfgang Goethe und Johann Gottfried Herder dabei gleichzeitig schuldig, in aller Bescheidenheit und in enger Zusammenarbeit mit den sprach- und kulturfördernden Einrichtungen aller Welt zu arbeiten. Herder und Goethe fühlten sich stets als ein Teil der Welt, nichts mehr, aber auch nichts weniger.

Dr. Lutz Richter
Herder-Institut, Leipzig

ABCD-THESEN ZUR ROLLE DER LANDESKUNDE IM DEUTSCHUNTERRICHT

(Die nachfolgenden Thesen sind von einer Arbeitsgruppe bestehend aus je drei Vertretern der Deutschlehrerverbände aus Österreich, der Bundesrepublik Deutschland, der Schweiz und der DDR in zwei Arbeitstreffen, die in München und Leipzig auf Einladung der Fachgruppe DaF des FMF und der Sektion DaF im Komitee für den Sprachunterricht in der DDR veranstaltet wurden, erarbeitet worden. Es wirkten mit:
A [Österreich]: Roland Fischer, Wolfgang Hackl, Astrid Kampel
B [BRD]: Klaus Fischer, Manfred Heid, Bernd Kast, Hans-Jürgen Krumm, Dieter Strauss
C [Schweiz]: Michael Langner, Edgar Marsch, Marie-Pierre Walliser
D [DDR]: Rainer Bettermann, Hans Marnette, Johannes Rössler, Harald Schubert, Horst Uhlemann)

I. Was ist Landeskunde?

Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z.B. durch Austausch und Begegnung. Insofern ist Landeskunde kein eigenes Fach.

Landeskunde ist nicht auf Staaten- und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen. Ein solches Verständnis von Landeskunde widerspiegelt das Konzept des sich herausbildenden «Europa der Regionen».

II. Allgemeine Grundsätze

1 Der Deutschunterricht leistet einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Menschen im Sinne der Charta der Vereinten Nationen. Der Landeskunde kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, indem sie die Wirklichkeit der Zielsprachenländer und die kulturelle Identität der dort lebenden Menschen zum Thema macht.
2 Landeskunde wird dynamisch und prozeßhaft gesehen. Auf Vollständigkeit der Informationen im Hinblick auf ein hypothetisches Landesbild wird bewußt verzichtet.

3 Die Tatsache, daß Deutsch in verschiedenen Regionen Muttersprache ist, stellt eine besondere Chance für einen auf interkulturelle Kommunikation hin orientierten Unterricht dar.
4 Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden.
5 Im Deutschunterricht und daher auch in Lehrwerken und Zusatzmaterialien müssen Informationen über den ganzen deutschsprachigen Raum berücksichtigt werden. Dabei sind Vielfalt der Quellen und Transparenz der jeweiligen Standpunkte und Sichtweisen wichtige Kriterien.
6 Landeskunde steht in engem Zusammenhang mit dem Spracherwerb. Rücksichtnahmen auf die eingeschränkte Sprachfähigkeit der Lernenden und die sprachliche Progression fordern didaktische Vereinfachung, dürfen aber nicht zu Simplifizierung, Verniedlichung, Vergröberung und Verzerrung führen.
7 Die Stimmigkeit landeskundlicher Informationen sollte dadurch gewährleistet werden, daß eine Zusammenarbeit mit Experten der jeweils betroffenen Länder oder Regionen gesucht wird.
8 Landeskunde als integraler Bestandteil des Sprachunterrichts erfordert Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer, die durch eigene Erfahrung, vielfältige Materialien, eine gute Ausbildung und entsprechende Fortbildung in die Lage versetzt werden, alle deutschsprachigen Regionen im Deutschunterricht lebendig werden zu lassen.

III. Didaktisch-methodische Grundsätze

9 Landeskundevermittlung im Rahmen des Deutschunterrichts vollzieht sich als Prozeß der aktiven Auseinandersetzung mit fremden Kulturen. Das bedeutet, sie an der Auswahl der Materialien und der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen und sie zu schöpferischer Arbeit anzuregen und zu ermutigen.
10 Informationen über die deutschsprachigen Regionen sollten möglichst anhand authentischer Materialien erarbeitet und vermittelt werden.

Bei der Auswahl von Materialien ist darauf zu achten, daß verschiedene Sichtweisen berücksichtigt und die Widersprüche einer Gesellschaft einbezogen werden.

Bei den Lernenden sollen Neugier und die Lust auf Entdeckungen geweckt werden. Die Möglichkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden, darf nicht durch manipulierende Kommentare der Autoren verstellt werden.

11 Die Akzeptanz landeskundlicher Stoffe hängt von der umsichtigen Auswahl sowohl sympathischer wie auch kritisch-kontroverser Informationen ab.
12 Die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache stellt eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde dar.

Diese Vielfalt darf nicht zugunsten einheitlicher Normen (weder phonologisch noch lexikalisch noch morpho-syntaktisch] aufgegeben, sondern soll für die Lernenden am Beispiel geeigneter Texte und Materialien erfahrbar werden.
13 Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daher ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Texte sollten Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst.
14 Der Umgang mit literarischen Texten leistet einen wichtigen Beitrag zur Erschließung deutschsprachiger Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellung bewußt gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, daß sie ästhetisch und affektiv ansprechen.
15 Ein Charakteristikum der deutschsprachigen Kultur(en) ist, daß sie nicht auf einen Mittelpunkt zentriert ist (sind), sondern sich gerade durch die Vielfalt der deutschsprachigen Regionen, durch ihre bei vielen Gemeinsamkeiten auch unterschiedliche historische, politische, kulturelle und sprachliche Entwicklung auszeichnen.

Sich im Unterricht nur auf eine deutschsprachige Region zu beschränken, widerspricht dem Sinn der Landeskundevermittlung.
16 In der Begegnung mit fremden Kulturen wird dem Lernenden die eigene Kultur bewußt. Der Landeskunde-Unterricht soll daher an Spuren der fremden Kultur im eigenen Land anknüpfen, Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zu Überprüfung und Korrektur geben, d. h. kontrastiv angelegt sein.
17 Eine fremde Kultur wird von den Lernenden oft eher emotional und subjektiv erfahren. Landeskunde-Unterricht muß daher der Verarbeitung von Erlebnissen, subjektiven Meinungen und dem emotionalen Zugang Raum geben.
18 Landeskunde weist über den Sprachunterricht hinaus und vernetzt ihn mit anderen Lernbereichen und Unterrichtsfächern, in denen korrespondierende Aufgaben entwickelt werden sollten. Methodenvielfalt im Sprachunterricht wie in den anderen Lernbereichen ist hierfür eine ebenso wichtige Voraussetzung wie die Förderung des selbständigen und autonomen Lernens.

IV. Möglichkeiten der Kooperation

19 Bei der Entwicklung landeskundlicher Materialien ist die Kooperation zwischen den Fachleuten der deutschsprachigen Länder notwendig. Eine besonders wichtige Rolle kommt dem Informationsaustausch, der Bereitschaft zur Berücksichtigung der erhaltenen Information und ihrer korrekten Wiedergabe zu.

20 Personen und Institutionen, die ein fachliches Interesse an Informationen über ein deutschsprachiges Land haben, sollen auf ihr Verlangen hin von diesem mit den erforderlichen landeskundlichen Materialien versorgt werden können. Dafür ist eine entsprechende Infrastruktur in allen deutschsprachigen Ländern Voraussetzung.

21 Für die Lehreraus- und -fortbildung sind zu fordern:

- landeskundliche Themen, die sich an allen deutschsprachigen Regionen orientieren,
- eine entsprechende Didaktik und Methodik landeskundlichen Unterrichts.

Fachleute verschiedener deutschsprachiger Länder sollten an solchen Fortbildungsveranstaltungen aktiv beteiligt sein. Wenn immer möglich, sollten solche Veranstaltungen gemeinsam mit Partnern dieser Länder geplant und durchgeführt werden.

22 Die Deutschlehrerverbände/der Internationale Deutschlehrerverband sollten es als eine ihrer vordringlichsten Aufgaben betrachten, internationale Kooperation auf landeskundlichem Gebiet anzuregen, entsprechende Wünsche ihrer Mitglieder und Lehrbuchautoren weiterzugeben, bi- und multilaterale Fortbildung zu fördern sowie Fortbildungsveranstaltungen in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern bekanntzugeben und terminlich koordinieren zu helfen.

VIDEO IM UNTERRICHT

I. *Vorüberlegungen zum Einsatz*

Kaum jemand wird bestreiten, daß man kommunizieren nur durch kommunizieren lernt. Die Frage ist nur, wie bringe ich die Lerner dazu, daß sie «kommunizieren»? Anders ausgedrückt: wie schaffe ich den Schritt von einer sprachbezogenen zu einer mitteilungsbezogenen Kommunikation? - denn das ist die Phase, in der sich der Spracherwerb vollzieht[1].

[1] Siehe auch Butzkamm, Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, UTB 1505, Francke Verlag, 1989. Unter «sprachbezogener Kommunikation» wird hier die Phase des Übens und Erklärens verstanden.

Wann entstehen mitteilungsbezogene Kommunikationssituationen? Immer dann, wenn die *Lerner* etwas ausdrücken, wenn *sie* sich verständigen wollen, wenn *sie* innerlich an der Unterrichtsthematik beteiligt sind. Voraussetzung dafür aber sind «offene» Situationen, Fragen, Aufgaben, auf die es keine fertigen Antworten gibt, die ein Spekulieren ermöglichen, die zur Stellungnahme herausfordern.

Video kann hierbei aufgrund seiner besonderen Attraktivität gute Hilfsdienste leisten, vorausgesetzt, es wird adäquat eingesetzt.

Seine Flexibilität (schneller und langsamer Vor- und Rücklauf, Stopptaste, Standbild, Durchlauf ohne Ton, Tonspur ohne Bild) gibt dem Lehrer eine Vielzahl methodischer Möglichkeiten an die Hand, um die oben beschriebenen offenen Situationen herbeizuführen. Der Einsatzort von Video wäre daher besonders in der Anwendungsphase des Unterrichts zu sehen.

Je nach Textsorte wird dabei der Aspekt, unter dem die Sequenz bearbeitet werden soll, variieren. Im Vorfeld ist daher zunächst die Frage zu klären, wozu sich das vorliegende Videomaterial vorrangig eignet:[2]

- zu einer thematisch orientierten Diskussion (Video als Gesprächsanlaß)
- zur Beobachtung von Verhaltensweisen, landesspezifischen Besonderheiten (Interpretation non-verbaler Elemente: Gestik, Mimik u.a.)
- zum Sprachtraining (Schulung der Ausdrucksfähigkeit, des Hör- und Sehverstehens)
- zum Sammeln von Redemitteln (z.B.: was sagen Deutsche, wenn sie sich verabschieden?)
- zur Diskursanalyse (z.B.: wie läuft eine Geschäftsverhandlung ab?)
- zur Untersuchung filmischer Elemente? (z.B.: mit welchen filmischen Mitteln hat der Regisseur bestimmte Effekte erzielt?)

Da in der Regel das Videomaterial für mehrere Fragestellungen offen ist, sollte der Lehrer aus methodischen Gründen Prioritäten setzen und gegebenenfalls die in Frage kommenden Aspekte im Unterricht nacheinander behandeln.

Sind diese Fragen beantwortet, kann mit der Bearbeitung der Sequenz begonnen werden. Generelle Leitfragen hierfür könnten sein:

1. Was kann ich *vor* dem Zeigen der Sequenz tun, um
   a) Interesse aufzubauen und
   b) das Verständnis zu erleichtern?
2. Was kann ich *während* der Vorführung tun, um der passiven Fernsehhaltung vorzubeugen?
3. Was kann ich *nach* der Vorführung tun, um das Gesehene und Gehörte zu verarbeiten, zu vertiefen und zu ergänzen?

[2] Siehe hierzu auch Anlagen 1 und 2.

II. *Ein Unterrichtsbeispiel*

An einer Filmsequenz aus dem «Deutschlandspiegel» (Bericht über das Deutsche Sportabzeichen, kein O-Ton, nur Kommentar im Off) soll gezeigt werden, wie selbst mit einer für Schüler relativ wenig attraktiven Sequenz eine mitteilungsbezogene Unterrichtsphase gestaltet werden kann. Der «Deutschlandspiegel» wurde gewählt, weil er weltweit über die Goethe-Institute leicht zugänglich ist.

Der Kommentar der im Goethe-Institut München hergestellten vereinfachten sprachlichen Fassung lautet:

Das Deutsche Sportabzeichen *Dez. 88/IV*

Das ist nicht der Start zur Tour de France. Für die Teilnehmerinnen ist dieses Rennen aber mindestens ebenso spannend. Sie müssen 20 km strampeln. Damit wollen sie einen Teil der Anforderungen zum Deutschen Sportabzeichen erfüllen.

Manager, Arbeiter, Rentner und Hausfrauen, alle können sich für das Sportabzeichen anmelden, auch Jugendliche. Es ist ein Mehrkampf, bei dem man sich Disziplinen auswählen kann. Leichtathletik, Schwimmen und Radfahren oder Ski-Laufen gehören dazu. Rund 700 000 Frauen und Männer beteiligen sich jährlich. 75 Jahre ist das Deutsche Sportabzeichen jetzt alt. Es ist eine wichtige Einrichtung zur Förderung des Breitensports. Am Schluß gibt es eine Urkunde und das Abzeichen.

Im Video zu sehen sind Männer und Frauen mittleren Alters bei verschiedenen sportlichen Aktivitäten: Radfahren, Laufen (Kurz- und Langstrecke), Weitsprung, Kugelstoßen, Gymnastik. Einige von ihnen erhalten am Ende der Sequenz eine Urkunde.

Methodisches Vorgehen[3]

1. Vor dem Zeigen der Videosequenz:

   Assoziationen zu der nebenstehenden Abbildung sammeln.
   Frage: Haben Sie eine Idee, was das sein könnte?
   Ziel: auf den Filmbeitrag neugierig machen.

2. Zeigen der Meldung *ohne Ton und Titel.*
   Aufgaben: Achten Sie darauf, wo das Zeichen zu sehen ist. Finden Sie einen Titel für die Meldung.
   Ziel: Konzentration auf die Bildelemente und erste Meinungsbildung zu der Meldung.

[3] Unterrichtsvorschlag von Dieter Arnsdorf und Jürgen Schweckendiek im Begleitheft zur Ausgabe 4/88 des «Deutschlandspiegels».

3. Zweites Sehen *ohne Ton.*
   Aufgabe: Achten Sie auf die Sportarten, die Sie gesehen haben, und kreuzen Sie sie an:

1	200-m-Schwimmen		400-m-Lauf		Bodenturnen
2	Hochsprung		1000-m-Lauf		Wahlangebot
	Weitsprung	4	Kugelstoßen	5	2000-m-Lauf
	Standweitsprung		Steinstoßen		3000-m-Lauf
	Sprung: Hocke/Grätsche		Schlagball (80 g)		5000-m-Lauf
			Wurfball (200 g)		20-km-Radfahren
3	50-m-Lauf		Schleuderball		1000-m-Schwirnmen
	75-m-Lauf		1 OO-m-Schwimmen		Skilanglauf
	100-m-Lauf		Gewichtheben		

Ziel: detailliertes Sehen und Klärung des Fachvokabulars.

4. Drittes Zeigen der Sequenz, diesmal *mit* Ton.
   Aufgaben: Notizen machen.
   Wer kann das Deutsche Sportabzeichen bekommen?
   Welche Disziplinen werden genannt?

   Wie viele Leute versuchen jährlich,
   das Abzeichen zu bekommen?
   Seit wann gibt es das Sportabzeichen?
   Ziel: Globales Verstehen des Kommentartextes.

5. Weiterarbeit
   Zu Anlage 3: Fragen:
   Wenn Sie das Sportabzeichen machen würden: Welche Disziplinen würden Sie aus den fünf verschiedenen Gruppen auswählen, und was müßten Sie jeweils leisten?
   In welchen Sportarten würden Sie die geforderten Leistungen schaffen, in welchen nicht?

IDV-Rundbrief 46 erscheint im April 1991

Einsendeschluß für Beiträge und Anzeigen: 31.01.1991, für Beilagen: 31.01.1991

Anzeigentarif:

1/1 Seite sfr.400.- (17x24 cm)
1/2 Seite sfr. 250.-
1/4 Seite sfr. 120.-

Beilagen sfr.400.-/Ex.
Umschlag-Rückseite 500.-
3. Umschlagseite 450.-

Zur Diskussion: Wie beurteilen Sie die Idee zur Förderung des Breitensports? Gibt es Ähnliches in Ihrem Land?
Ziel: Von sich selbst berichten.

Der Aspekt, der bei der Arbeit mit dieser Meldung aus dem «Deutschlandspiegel» im Vordergrund stand, war Sprachtraining, allerdings nicht unter formalen Kriterien. Die Übungen waren vielmehr so angelegt, daß sie den Lernern viel Raum für eigene, spontane Beiträge boten[4].

III. *Allgemeine Hinweise zur Arbeit mit Videomaterialien*

1. Vorüberlegungen

1.1 Zielgruppe
Für welche Klasse/Gruppe eignet sich die ausgewählte Sequenz (sprachlich, inhaltlich), bzw. für wen suche ich Videomaterialien?

1.2 Didaktischer Ort
An welcher Stelle der formalen oder inhaltlichen Progression soll die Sequenz/der Film eingesetzt werden? Welche Funktion hat sie/er im Unterrichtsverlauf?

1.3 Schwerpunkt
Unter welchen Gesichtspunkten (sprachlichen, inhaltlichen, filmischen) soll die Sequenz/der Film ausgewertet werden? Je nach Schwerpunkt ändern sich die Übungsformen. Steht das Sprachtraining im Vordergrund, bieten sich Übungen zum Verstehen, zur Lexik/Idiomatik, zur Grammatik, zum Sammeln von Redemitteln, zur Diskursanalyse an; wird die Sequenz aber wegen ihres Inhalts (Landeskunde, Literatur) eingesetzt, dann wird es in erster Linie darum gehen, die Lerner zum Kommentieren, zur Stellungnahme, zum Vergleichen anzuregen.

1.4 Lohnende Aspekte
Worauf soll bei der Arbeit mit der Sequenz die Aufmerksamkeit gelenkt werden:

auf das Bild	Orte, Gebäude, Menschen, Kleidung..., landeskundliche Besonderheiten, typische Verhaltensweisen?

[4] In dem Seminar wurden im Anschluß an diese Sequenz zwei Bearbeitungen zu den Videofilmen «Vis-a-vis» und «Ein eiliger Großauftrag» vorgestellt. Die Materialien können über die Goethe-Institute bezogen werden.

auf die non-verbale Kommunikation	Gesten, Körperhaltung und -sprache, Gesichtsausdruck?
auf die Sprache	Register, Redemittel, Stimmodulation, Diskursstrategien?
auf die Information	Inhalte, Thesen, Tendenzen?
auf den Filmaufbau	Kameraführung, Einstellungen, Verhältnis Bild-Text?

2. Gründe für den Einsatz

- Abbild der fremdsprachigen Wirklichkeit
- gesprochene Sprache im Kontext
- leichte Bedienung und Flexibilität
- attraktives Medium

3. Möglichkeiten für den Unterricht

- Informationsvermittlung (Landeskunde)
- Schulung des Hör- und Sehverstehens (Spracharbeit)
- Diskussionsanlass, Gesprächsstimulus
- interkulturelles Lernen
  über
  die non-verbale Kommunikation
  das Bild
  die Verhaltensweisen
  die Interaktionsmuster (z.B. Begrüßungs-, Verabschiedungsrituale; konfrontative Argumentationsweise vs. Harmoniestreben)
- Diskursanalyse
- Sammeln von Redemitteln
- Filmanalyse
- Medienpädagogik

4. Eventuelle Schwierigkeiten

- notwendiges Hintergrundwissen fehlt
- soziokulturelle Normen sind unbekannt
- zu grosse Informationsdichte
- Diskrepanz zwischen Bild und Ton
- Sprache schwer verständlich

Dieter Arnsdorf

DER STELLENWERT VON LERNSTRATEGIEN IM ERFOLGREICHEN DaF-UNTERRICHT

Seit fast fünfzehn Jahren beschäftigt sich die Erziehungspsychologie in Nordamerika und Europa mit der Frage, ob sich erfolgreiche Lerner von weniger erfolgreichen in der Art und Weise unterscheiden, wie sie an eine Lernaufgabe herangehen (z.B. Rubin, 1975; Stern, 1975; Pressley et al., 1980; Prokop, 1981; O'Malley et al., 1985; Rampillon, 1985). Darüber hinaus ist in den letzten Jahren eine größere Anzahl wichtiger Bücher und Aufsätze erschienen, die die Rolle von Lernstrategien im Zweitsprachenunterricht einschätzen (z.B. Wenden and Rubin, 1987; Oxford and Crookall, 1989; Oxford, 1990; Desselmann). Eine umfangreiche Untersuchung (Prokop, 1989) befaßte sich mit einer Reihe von grundlegenden theoretischen und praktischen Fragen bezüglich der psychologischen Realität und der Lehrbarkeit von Lernstrategien und ihrer Relation zum Lernerfolg.

In dieser Untersuchung handelte es sich unter anderem um die Frage, ob etwaige Unterschiede in der Verwendung von Lernstrategien die zuverlässige Identifikation von Lernschwierigkeiten ermöglichen könnten, ob «effektive» Lernstrategien gelehrt werden und welche Lernergruppen am meisten von dieser Unterweisung profitieren könnten. Lernstrategien wurden operational als jene kognitiven Prozesse definiert, mit denen linguistisches Material erworben, analysiert, geübt, gespeichert, abgerufen und verwendet wird. Ein Fragebogen wurde aufgrund von Interviews mit erfolgreichen und nicht erfolgreichen Lernern erstellt, in denen sie gebeten wurden zu beschreiben, was sie beim Lernen unternähmen, um eine Lernaufgabe bewältigen zu können. Nach mehreren Felduntersuchungen mit Lernern auf verschiedenen Lernstufen und in verschiedenen Sprachen konnte die endgültige Version des «Second Language Learning Strategies Questionnaire» (70 Items) erstellt werden, der sich durch hohe Verläßlichkeit, Validität und Trennschärfe auszeichnet. Bei jeder Frage wird der Lerner gebeten, darüber Auskunft zu geben, wie häufig er/sie die beschriebene Lernstrategie verwende; im Falle der bisherigen Nichtverwendung einer Strategie soll er anzeigen, wie oft er sie wohl verwendet hätte, wenn sie ihm zur Verfügung gestanden hätte. Die siebzig Items wurden mit Hilfe einer Faktoranalyse in sechs durch ein gemeinsames Prinzip gebündelte Strategiengruppen zusammengefaßt, die dem Lerner ein leichteres Verständnis der den Strategien zugrundeliegenden Prinzipien ermöglichen.

1. «Beachtung der Details der Lernaufgabe»: Hier geht es um das Ausmaß, zu dem der Lerner beim Lesen, Verstehen, Schreiben oder Sprechen auf linguistische Details achtet, z. B. auf Endungen oder auf Wortwahl.

Dazu gehört, beim Einüben einer Struktur die Grammatikregel im Bewußtsein zu halten, die einem Schwierigkeiten bereitet; jene Laute in einem zu lesenden Text zu unterstreichen, die einem schwerfallen; beim Schreiben Formen zu überprüfen, deren man sich nicht ganz sicher ist; das fertige Produkt nach einer Liste von Kriterien (d.h. häufig gemachten Fehlern) auf die Richtigkeit der sprachlichen Formen nachzusehen; aufzupassen, wenn andere sprechen, und etwaige Fehler subvokal zu korrigieren, usw. Bei dieser Gruppe von Lernstrategien geht es um bewußte kognitive Aufmerksamkeit auf die Charakteristika der Lernaufgabe; die Häufigkeit ihrer Verwendung korreliert sehr stark mit Lernerfolg in formellen Unterrichtssituationen. Dieses Ergebnis zeigt auf, warum der audiolinguale Ansatz und - in bestimmten Fällen - der kommunikative Ansatz zu ungenügender Ausbildung der Genauigkeit des Ausdrucks und der Fähigkeit zur Selbstkorrektur führen kann, wenn der Sprachform nur wenig oder gar keine Aufmerksamkeit («focus on form») geschenkt wird.

2. Dies soll aber nicht bedeuten, daß hier traditioneller Grammatikunterricht befürwortet wird, denn die zweitstärkst mit Erfolg korrelierende Gruppe von Lernstrategien reflektiert «kreative Sprachverwendung», also Spielen mit der Sprache. Es wurde festgestellt, daß die besten Schüler und Studenten kürzlich Gelerntes in anderen Kontexten zu verwenden suchen oder bei Fragen und Diskussionen unorthodoxe oder längere Antworten geben, als von ihnen erwartet wird. Sie extrapolieren von Bekanntem und experimentieren mit der Sprache. Scheinbar stellen sie Hypothesen darüber auf, wie die Sprache zu verwenden wäre, und testen diese Hypothesen anhand eigener Produktion. Diese Lernstrategien werden beim kommunikativen Ansatz besonders beansprucht, der ja viel mehr Möglichkeiten als traditionelle Unterrichtsformen dazu bietet, Inhalte kreativ zu versprachlichen («focus on content»). Diese Inhalte werden durch Bilder, Zeichnungen, Tabellen, Rahmensituationen - kurz: vorgegebenes Material, das vom Lerner mit einem Kommunikationspartner verarbeitet werden muß - nur umrissen und lassen daher eine Vielfalt von möglichen Ausdrucksformen zu.

3. Eine dritte Gruppe von Lernstrategien, die kollektiv als «serieller Lerneinstieg» bezeichnet werden kann, steht in stark negativer Beziehung zum Lernerfolg. Lerner, die beim Lesen oder Zuhören Wort für Wort - also der Reihe nach - aus der Zielsprache in die Muttersprache oder beim Sprechen oder Schreiben aus der Mutter- in die Zielsprache übersetzen; Lerner, die hauptsächlich auswendiglernen; Lerner, die nur manipulative Sprachübungen verwenden, in denen bloß eine Lösung richtig ist, weisen ausgeprägt niedrigen Lernerfolg auf, wenn das Leistungskriterium die integrative Sprachverwendung ist.

In den Anfangsstadien des Spracherwerbs ist dieser Einstieg vielleicht unvermeidlich, aber je früher sich der Lerner davon trennen kann, desto früher erwirbt er die Fähigkeit, mit der Sprache so umzugehen, wie es ein Muttersprachler tun würde.

4. «Mediatisierende Lernstrategien» stellen eine vierte Gruppe von Lernstrategien dar, bei denen es darum geht, zwischen Bekanntem und Neuem ein vermittelndes Wort oder Konzept einzusetzen. Hierzu gehört zum Beispiel, sich beim Vokabellernen das bezeichnete Objekt - womöglich - vorzustellen oder eine persönliche Beziehung dazu zu erlangen; Ähnlichkeiten in den Wortformen explizit zu machen (Englisch: Him, Deutsch: Himmel); in einem Lesetext unbekannte Nomen je nach Geschlecht mit einem blauen oder roten Filzstift zu unterstreichen, und andere memnotechnische Lernhilfen. Diese Gruppe von Strategien steht in moderat positiver Beziehung zum Lernerfolg.

5. Eine fünfte Gruppe, die «relationaler Lerneinstieg» genannt wurde, zielt darauf ab, Neues mit Bekanntem in Verbindung zu setzen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen linguistischen Strukturen herauszuarbeiten, Details aus dem größeren Zusammenhang zu differenzieren und kognitive Aufhänger zu benutzen, mit denen man sich strukturelle Verallgemeinerungen merken und später wieder abrufen kann. Je wichtiger einem Lerner diese Strategien sind, desto höher ist sein Lernerfolg.

Versandbuchhandlung
Buchstämpfli Bern

Postfach 263 CH-3000 Bern 9

Telefon 031/27 66 77
Telex 911 987 Telefax 031/27 66 99

- Direktverkauf aller Bücher aus dem Stämpfli-Verlag
- Prompte Vermittlung von etwa 100 000 anderen Titeln
- Laufende Information über neue Bücher
- Automatischer Telefondienst ausserhalb der Geschäftszeit
- Geschenkverpackung auf Wunsch

Wenn Sie unsere völlig unverbindlichen Informationen und Sonderangebote erhalten möchten, schreiben Sie uns, Postkarte genügt.

Versandbuchhandlung Buchstämpfli Bern

---

6. Schließlich ist ein «globaler Lernansatz» ebenfalls mit hohem Lernerfolg assoziiert. Dazu gehören zum Beispiel Lesestrategien wie beim Lesen eines fremdsprachlichen Textes bis zum Ende des Absatzes zu lesen und sich erst bei einem zweiten oder dritten Lesen Details des Inhalts zu widmen; beim Zuhören sich nicht gleich durch unbekannte Wörter frustrieren oder verwirren zu lassen, sondern das Ganze aus dem Kontext heraus zu verstehen versuchen; oder sich bei der Vorbereitung eines Vortrages oder einer Diskussion Schlüsselwörter zu merken und ihre Versprachlichung im Kontext zu üben, anstatt Sätze oder gar Absätze auswendigzulernen.

Untersuchungen mit etwa 450 Studenten in vier verschiedenen Sprachen ließen erkennen, daß diese Strategien für die Lerner psychologische Realität besaßen, daß sie zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lernern an Oberschule und Universität jeweils von der Grundstufe bis zur Oberstufe signifikant unterscheiden konnten und daß sie bis zu 30% in der Varianz der Leistungen in den mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten erklären konnten. Die Fachliteratur hat ja schon des öfteren festgestellt, daß etwa ein Drittel in der Varianz des Lernerfolges durch kognitive Faktoren (wie verbaler I.Q., kognitive Mobilität und Gedächtnisfaktoren) und ein weiteres Drittel durch affektive Variablen (wie z.B. Motivation und Einstellungen zum Kurs, zum Lehrer und zur Kultur) vorausgesagt werden kann: Weil kognitive Faktoren kaum und affektive nur beschränkt im Unterricht modifizierbar sind, stellte sich die Frage, ob vielleicht Lernstrategien lehrbar wären und in der Folge differenziert zum Lernerfolg beitragen könnten.

Die Effektivität verschiedener Unterweisungsmodalitäten wurde geprüft. Der geringste Erfolg wurde erzielt, wenn in einer Großgruppe die Rolle und Wirkung von Lernstrategien erklärt und nachher einfach anhand von auf Handouts gelieferten Beispielen illustriert wurden. Bei nur wenigen Lernern konnten in der Folge systematische Veränderungen im Lernverhalten nachgewiesen werden.

In eigener Sache:

Die Schriftleitung dankt jedem, der sie auf Fehler in der Adressierung des *Rundbriefes* aufmerksam macht.

Der erfolgreiche Kindersprachkurs für die Grundschule

Hallo, Peter - wir lernen Deutsch

Für Kinder ohne Vorkenntnisse, die in ihrer Muttersprache lesen und schreiben können.

Lehrbuch 1: 72 Seiten, DIN A4, kart., vierfarbig, große, gut lesbare Druckschrift, ISBN 3-8018-5000-5 **Arbeitsheft 1 mit Bildwortkarten:** 48 Seiten, 20 DIN A4-Bogen = 320 Kleinkarten aus Karton (5x7 cm), ISBN 3-8018-5001-3 **Kassette** 1: Hör- und Sprechübungen, 60 Min., ISBN 3-8018-5002-1 **Lehrerkommentar 1:** 16 Seiten, DIN A4, geheftet, ISBN 3-8018-5003-X kostenlos

Hallo, Peter - Liederkiste 1:
- Liederheft mit Kassette -
ISBN 3-8018-5004-8

14 Lieder mit Themen zu den Lektionen, wobei der jeweilige Wortschatz und der Satzbau dem Lernniveau der Kinder entsprechen.

Lehrbuch 2: 72 Seiten, DIN A4, kart., vierfarbig, ISBN 3-8018-5005-6

Arbeitsheft 2 mit Bildwortkarten: 48 Seiten, 18 DIN A4-Bogen = 288 Kleinkarten aus Karton (5x7 cm), ISBN 3-8018-5006-4

Kassette 2: Hör- und Sprechübungen, 90 Min., ISBN 3-8018-5008-0

Lehrerkommentar 2:16 Seiten, DIN A4, geheftet, ISBN 3-8018-5009-9 kostenlos

Verlag Dürr & Kessler
5342 Rheinbreitbach bei Bonn
Tel. 0 22 24 / 7 70 50

Dieses Ergebnis deckt sich mit Erkenntnissen aus der erziehungspsychologischen Literatur zur Lehrbarkeit von Lernstrategien, wonach festgestellt wurde, daß Wissen um Lernstrategien besonderes bei lernschwachen Schülern keineswegs zu Veränderungen im Lernverhalten führen muß. Die Kombination von wiederholter Unterweisung und sofortiger Übung von Lernstrategien in einem Unterrichtsgespräch mit dem Autor über einen Zeitraum von drei Monaten hinweg erzielte den dauerhaftesten und durchschlagendsten Veränderungseffekt, war aber natürlich für den Unterrichtsalltag zu arbeitsintensiv. Ein Modus, in dem Studenten ihre eigenen Lernstrategien identifizieren konnten und im Unterricht vom Lektor auf wahrscheinlich effektive Lernstrategien zu der Bewältigung einer Lernaufgabe hingewiesen wurden, zeigte auch zufriedenstellende, wenn auch niedrigere Ergebnisse auf.

In einem Experiment mit etwa hundert DaF-Studenten, von denen rund fünfzig Unterricht in der Verwendung von Lernstrategien erhielten, während einer äquivalenten Gruppe ein gleiches Ausmaß an Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet, aber nur zusätzliche Sprachübung gegeben wurde, stellte sich heraus, daß die erstere Gruppe von Beginn bis zum Ende der Experimentalzeit die von ihr verwendeten Lernstrategien in die «richtige» Richtung hin verändert hatten (besonders die ursprünglich Lernschwachen, während die erfolgreichen Lerner ihr Lernverhalten wenig modifizierten, weil sie demonstrierbar schon zu Beginn über effektive Lernstrategien verfügt hatten und daher wenig Nutzen aus dem Lernstrategienunterricht ziehen konnten) und daß sie im Vergleich zu einer äquivalenten Kontrollgruppe, die keinerlei zusätzliche Lernunterstützung erhielt, ihren Lernerfolg steigern konnte (wieder besonders die ursprünglich wenig Erfolgreichen, die ihre Testergebnisse um 16% anheben konnten).

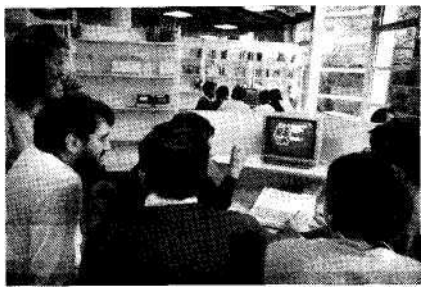
Diese Resultate (hier nur kurz zusammengefaßt) haben weitreichende Implikationen für den Zweitsprachenunterricht, denn sie lassen erkennen,

1. daß Lernstrategien eine beträchtliche Rolle im Lernprozeß spielen und signifikant zum Lernerfolg auf allen Lernstufen beitragen;
2. daß sie vom Lerner leicht zu erkennen und zu verwenden sind;
3. daß sie mit Hilfe eines Fragebogens zuverlässig zu bestimmen sind;
4. daß sie lehrbar sind;
5. daß besonders Anfänger und Lernschwache, also in der Verwendung von effektiven Lernstrategien wahrscheinlich naive Lerner, von der Unterweisung in ihrer Verwendung profitieren können; und
6. daß diese Unterweisung am wirkungsvollsten in den Unterricht selbst einzubauen ist. Diese Forschungsergebnisse haben auch Implikationen für erfolgreiches Curriculumdesign, das die Realisierung der oben genannten erfolgversprechenden Lernstrategien maximiert und die Möglichkeit der Verwendung des seriellen Lerneinstiegs minimiert.

EUROCENTRES

Als nicht gewinnorientierte Stiftung bieten die Eurocentres professionellen Unterricht zu einem fairen Preis.
(Mitorganisator der VIII. Internat. Deutschlehrertagung 1986 in Bern)

DAS UMFASSENDE SPRACHLERN-ANGEBOT FÜR DEUTSCH IM SPRACHGEBIET



- **Intensivkurse** (30 stunden +)
- **Ferienkurse im Sommer** (20 stunden +)
- **Weiterbildungskurse und Workshops für DaF-Lehrer**

Ganzjährig in **Köln.**
Im Sommer auch in **Luzern.**

- Zweckgebaute Schulen mit modernsten Einrichtungen wie Mediotheken und Lerncomputern
- Qualifizierte, erfahrene Lehrer
- Unterkunft in sorgfältig ausgewählten Gastfamilien
- Gesellige Freizeitaktivitäten und Ausflüge

Weitere Angebote:

- Sprachen lernen mit Computern
  - Autorenprogramme für Schulen und Universitäten
  - Lernprogramme für Sprachstudien zu Hause oder am Arbeitsplatz
- Firmenspezifische Beratung und Entwicklung von Lernprogrammen

Eurocentres unterrichten auch Französisch, Italienisch, Spanisch und Englisch im Sprachgebiet.

Wir beraten Sie gerne:

Eurozentrum Köln
Sedanstrasse 31-33
D-5000 Köln 1
Tel. 0221/72 08 31

Eurocentres
Seestrasse 247
CH-8038 Zürich
Tel. 01/482 50 40

An der Universität Alberta haben DaF-Studenten die Möglichkeit, ihren Lernstil und die von ihnen verwendeten Lernstrategien mit Hilfe eines auf Computer erhältlichen interaktiven Fragebogens zu identifizieren. In einem Begleitheft erhalten sie konkrete Anregungen, wie gewisse Lernstrategien in die Praxis umzusetzen wären; außerdem liefert das Lehrpersonal besonders in den Anfängerkursen Vorschläge dazu, wie die Studenten an Lernaufgaben herangehen sollten. Befragungen haben gezeigt, daß die Studenten diese Möglichkeit, effektiver und effizienter zu lernen, als sehr positiv einschätzen.

(Erweiterte Fassung eines bei der Regionalkonferenz «Zielsprache Deutsch im regionalen und internationalen Kontext» am 16. Januar 1990 in Havanna, Kuba, gehaltenen Kurzvortrags)

Literatur

Desselmann, G.: Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache,* 3/1988, 148-154.

O'Malley, J.M. et al.: Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35 (1), 1985, 21-46.

Oxford, R.: *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* New York: Newbury House/Harper and Row, 1990.

Oxford, R./Crookall, D.: Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. *The Modern Language Journal* 73 (4), 1989, 404-419.

Pressley, M.: The Keyword Method of foreign vocabulary learning: An investigation of its generalizability. *Journal of Applied Psychology* 65, 1980, 635-642.

Prokop, M. et al.: *Second-Language Learning Strategies in Formal Instructional Contexts.* Edmonton: Faculty of Education Publication Services, 1981.

Prokop, M.: *Learning Strategies for Second Language Users: An Analytical Appraisal with Case Studies.* New York: The Edwin Meilen Press, 1989.

Rampillon, U.: Fremdsprachen lernen - aber wie? *Neusprachliche Mitteilungen* 2/1986, 73-79.

Rubin, J.: What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly, 9* (1), 1975, 41-51.

Stern, H.H.: What can we learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review* 31 (4), 1975, 304-318.

Wenden, A.L./Rubin, J. (Eds.): *Learner Strategies in Language Learning.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1987.

Manfred Prokop

University of Alberta
Edmonton, Kanada

TextArbeiter
Computerprogramm zum Leseverstehen

von Timm Hassert, Hanno Martin und Werner Wolf
entwickelt vom Goethe-Institut München in Zusammenarbeit mit dem
Max Hueber Verlag und dem Verlag für Deutsch

Für Jugendliche und Erwachsene mit soliden Kenntnissen der Elementargrammatik (Ende Grundstufe), die ihre Lesekompetenz für Beruf oder Studium verbessern wollen. Für IBM- und kompatible Rechner.

Die besonderen Leistungen des TextArbeiter:

O er lehrt und trainiert Lesetechniken,
O er erklärt wichtige Wortbildungsregeln zum Textverstehen,
O er stellt einen umfangreichen Aufgaben- und Übungsapparat zur Verfügung,
O er läßt die individuelle Bestimmung des Lerntempos zu,
O er reagiert schnell und übersichtlich auf Lerner-Eingaben,
O er bietet alle Tutorials, Hilfsinformationen und das Glossar in Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch.

Ein Begleitheft führt in das Programm ein und gibt didaktisch-methodische Arbeitshinweise.

TextArbeiter erscheint im September 1990 und ist in verschiedenen Arbeitspaketen erhältlich:

- Arbeitspaket **Lehrwerkunabhängige Texte**
  Sachtexte aus Zeitungen und Zeitschriften und einige literarische Texte (Verlag für Deutsch)
- Arbeitspaket **Texte aus dem Lehrwerk THEMEN** (Max Hueber Verlag)
- Arbeitspaket **Wirtschaftstexte** in Vorbereitung

Bitte fordern Sie unseren Sonderprospekt an!

sprachen der welt
hueber

D-8045
Ismaning
Germany

VERLAG FÜR
DEUTSCH

■ Manfred Heid (Hrsg.): Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Dokumentation eines Kolloquiums im Juli 1988 in Grassau (Obb.). München: iudicium Verlag 1989, 164 S. (ISBN 3-89-129-242-2).

Besprechung von Paul Rusch (Innsbruck)

Der Untertitel verweist auf die Entstehungsgeschichte des vorliegenden Buches: Das Goethe-Institut lud gemeinsam mit dem Fachverband Moderne Fremdsprachen und dem Internationalen Deutschlehrerverband einen internationalen Kreis von Fremdsprachendidaktikern zu einem Kolloquium mit eben dem Titel des Buches als Thema. Im großen und ganzen ermöglichen die Vorträge und Berichte der Arbeitsgruppen, sich vom gegenwärtigen Stand der Diskussion über die Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht ein Bild zu machen.

Wer sich allerdings von der Ankündigung auf dem rückseitigen Umschlag, daß der Herausgeber «in seiner Einführung die Forschungslage [umreißt] und die Frage nach der <Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache> im Rahmen des Paradigmenwechsels der Fremdsprachendidaktik [situiert]», einen knappen Forschungsbericht erwartet, findet stattdessen ein knappes Vorwort des Herausgebers. Als solches, aber nur als solches, ist Manfred Heids «Einleitung» von eineinhalb Seiten durchaus legitim.

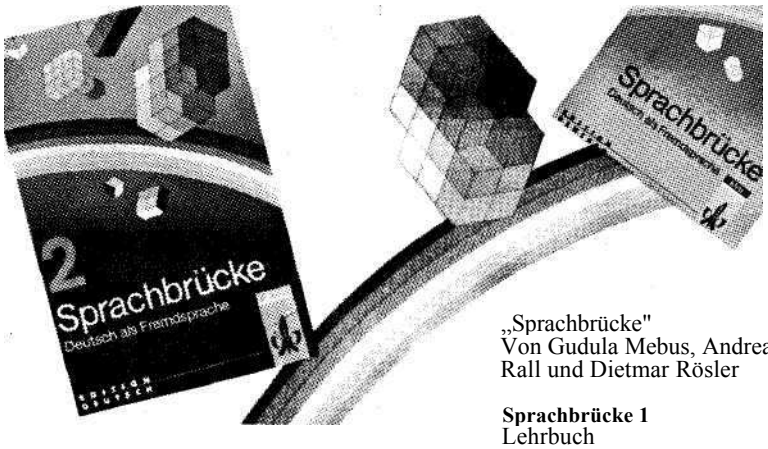
Im ersten Beitrag spürt Hans-Jürgen Krumm dem «Schreiben als kulturbezogene[r] Tätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache» nach. Wichtig scheint seine vorausgehende Klärung, daß Schreiben als die vierte Fertigkeit in der didaktischen Diskussion auch viertrangig beurteilt wurde. Als Erklärung dafür mag auch dienen, daß sich im deutschsprachigen Raum der moderne Fremdsprachenunterricht allzu lang von Sprachunterricht nach dem Muster altphilologischen Unterrichts absetzen mußte. Hans Barkowski konnte wohl mit Recht eine ganze Generation von Lehrwerken pointiert als «Deutsche Sprachlehre für ausländische Altphilologen» (1986, 80) bezeichnen, und so manch ein Beispiel davon wird in den diversen Verlagskatalogen nach wie vor angezeigt.

Mit der Betonung des Schreibens soll, so Krumm, keine neue Mode geschaffen werden, und schon gar nicht geht es um eine Renaissance alter Unterrichtsparadigmen. Vielmehr geht es darum, «nach der Funktion des Schreibens in der menschlichen Kommunikation und im Sprachlernprozeß im besonderen zu fragen» (10).

Schreiben ist nicht nur das Niederlegen von Gehörtem, schon gar nicht Reduktion auf orthographisch korrekte Wiedergabe, der komplexe Vorgang Schreiben umfaßt vielmehr auch «den Planungsprozeß, der zu einem ziel- und leseorientierten Produkt hinführt» (15). Schreiben hat, mit Verweis auf Bühlers Sprachtheorie, «die Funktion der Befreiung aus der Situation mit Hilfe von Sprache» (12). Das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, von gesprochener und geschriebener Sprache ist aber nicht in allen Kulturen dasselbe. «Da der Lerner die ihm aus seiner Muttersprache implizit bekannten Differenzen zwischen geschriebener und gesprochener Sprache also nicht unbedingt auf die jeweilige Fremdsprache übertragen kann, verlangen sie auf jeden Fall einen eigenen Platz im Fremdsprachencurriculum», greift Krumm eine Forderung von Coulmas auf.

Sprachbrücke: Vom erfolgreichen Einstieg

bis zum Zertifikat



„Sprachbrücke" ist ein Grundstufenlehrwerk und führt in 2 Bänden zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Es richtet sich an Erwachsene und Jugendliche, die außerhalb der deutschsprachigen Länder die deutsche Sprache erlernen.

Lernziel: Interkulturelle Kommunikation

Das übergreifende Lernziel von „Sprachbrücke" ist die Erarbeitung von Strategien, die das Verstehen der deutschen Sprache und Kultur ermöglichen. Das Lehrwerk regt zum Nachdenken über die eigene Sprache und Kultur des Lerners an und stellt die sprachlichen Mittel zum Sprach- und Kulturvergleich bereit.

Deutsch lernen außerhalb der deutschsprachigen Länder

„Sprachbrücke" berücksichtigt nicht nur die besonderen Bedingungen des Deutschunterrichts in nichtdeutschsprachiger Umgebung, sondern ebenso die speziellen Bedürfnisse und Wünsche der Lernenden außerhalb des Zielsprachenlandes.
„Sprachbrücke" bereitet vor allem auf deutsche Sprachkontakte im eigenen Land sowie auf die Auseinandersetzung mit deutscher Sprache und Kultur anhand verschiedenster Texte und Dokumente vor.

EDITION DEUTSCH

„Sprachbrücke"
Von Gudula Mebus, Andreas Pauldrach, Marlene Rall und Dietmar Rösler

Sprachbrücke 1

Lehrbuch	5571	DM 19,80
2 Cassetten zum Lehrbuch	55717	DM 44,—
Handbuch für den Unterricht	55713	DM 19,80
Einsprachiges Arbeitsheft Lektionen 1-7	55715	DM 10,80
Einsprachiges Arbeitsheft Lektionen 8-15	55716	DM 12,80
Glossare:		
Deutsch-Englisch	55751	DM 9,80
Deutsch-Französisch	55752	DM 9,80
Deutsch-Italienisch	55753	DM 9,80
Deutsch-Spanisch	55754	DM 9,80
Deutsch-Griechisch	55755	DM 9,80
1 Cassette zu den Arbeitsheften	557151	DM 29,80

Weitere sprachlich kontrastive oder regionale/nationale Arbeitsbücher in Vorbereitung.

Sprachbrücke 2

Lehrbuch	5572	DM 18,80
Handbuch und Arbeitsbuch		iVb
2 Cassetten zum Lehrbuch	557215	ca. DM 44,—

Vertrieb: Ernst Klett Verlag
für Wissen und Bildung
Postfach 10 6016
D-7000 Stuttgart 10

Klett

Angeschnitten werden auch die Frage nach einer möglichen hierarchischen Struktur des Schreibprozesses im Fremdspracherwerb und daran anschließend nach einer Progression des Schreibens. Die verstärkte Betonung des Schreibens rechtfertigt sich jedenfalls für weiter gefaßte Zielgruppen als nur Studierende, denn «Schreiben ist keine von den anderen Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten isolierte, sondern eine höchst komplexe Fertigkeit, die eine sprachliche und gedankliche Tätigkeit bei gleichzeitiger Kenntnis im Bereich des Wortschatzes, der Grammatik, der Textkonstitution und dem jeweiligen thematischen Bereich verlangt» (21) - und auf die anderen Fertigkeiten zurückwirkt.

Fritz Hermanns' Beitrag mit dem Titel «Schreiben als Lernen» plädiert für das «Personale Schreiben» (28), das sich im Gegensatz zum «Funktionalen Schreiben» (28) künstlerischer Formen bedienen kann. Personales Schreiben erhält seinen Stellenwert vor allem daraus, daß Schreiben affektiv ist. «Es hat eine besondere Nähe zum inneren Sprechen, zum verbalen Denken, und damit eben auch zu den Affekten des Schreibenden» (28). Daneben steht aber die reflexive Funktion, denn die «schriftliche Sprachproduktion <erlaubt> dem Schreibenden ein betrachtendes Abstandnehmen von dem, was er sprachlich jeweils gerade hervorgebracht hat, er kann es kritisch sehen, er kann damit spielen, und er kann es auch selber verbessern» (28), was für das prompte Sprechen oft nicht möglich ist.

Im ersten Teil seines Beitrags hebt Hermanns die didaktischen Funktionen des Schreibens allerdings mit einem eher pathetischen und unpräzisen Bildugsbegriff hervor: «es dient der *Sprachbildung;* der *Ausbildung;* und der *Bildung* überhaupt» (30).

Ich vermute, daß ein grundlegender Ansatz von Schreiben als Kulturtechnik weniger Gefahr läuft, den DaF-Unterricht mit Werten wie Persönlichkeitsbildung zu überfrachten; außerdem eröffnen sich leichter interkulturelle Bezüge für Lernende wie Lehrende. Extra verwiesen werden soll aber auf seine, abschließenden Bemerkungen, daß man versuchen sollte, sich von «der falschen Vorstellung, daß mit dem Ausdruck, besonders mit dem schriftlichen Ausdruck, von Gedanken und Gefühlen ein Anspruch auf künstlerische Genialität verbunden sein muß, [zu befreien]» [47).

Nicht weit scheint der Sprung von *Personalem* zu *Literarischem* Schreiben. In ihrem Beitrag «Literarisches Schreiben als komplementäre Tätigkeit zum gelenkten Schreiben» plädiert Ingrid Mummert dafür, «den Schülern schon im Anfangsunterricht die Chance [zu] geben, frei mit den Wörtern der fremden Sprache umzugehen» (71). «Umgang mit poetischen Texten im Fremdsprachenunterricht von Anfang an» (74), besonders wenn im muttersprachlichen Unterricht Literatur keine wichtige Rolle mehr spielt, nennt sie als Bedingung für befriedigende Erlebnisse und Ergebnisse mit dieser Art Schreibförderung. «Beim literarischen Schreiben kommt es einmal nicht auf die einsame Leistung an, sondern auf ein fertiges kleines Werk» (75). Demgegenüber sieht Krumm den Wert freien Schreibens vor allem dann, wenn im Sinn der Freinet-Pädagogik «der Akzent auf das Schreiben als Prozeß gerichtet» (23) wird. Die Schwierigkeit, die Balance zwischen notwendiger Spracharbeit einerseits und Wahrung der Individualität und Intimität andererseits zu sichern, erfordert in jedem Fall Geschicklichkeit.

Rainer Bohn konstatiert am Beginn seines Beitrags «Das Schreiben im Ensemble der sprachlichen Tätigkeiten», «daß die Formel vom Ensemble der *vier* sprachlichen Haupttätigkeiten nur noch geteilte Zustimmung findet» (51), und verweist darauf, daß mitunter in falscher Analogiebildung zum Erstspracherwerb impliziert wird, «daß das Schreiben vor allem als graphische Realisierung des Gesprochenen zu erlernen ist» (51). Wie auch Krumm in seinem Beitrag, betont Bohn die Dichotomie von gesprochener und geschriebener Sprache, die ihren Ausdruck in spezifischen Graduierungen finde: Der Grad der Bewußtheit (52), der Komplexität (52) und der Kompliziertheit (53) heben die spezifischen Anforderungen des Schreibens vom Sprechen ab.

Ein neues Video für Ihren Unterricht!

Die Krönung der schönsten Stunden ...

30 Werbespots als Sprechanlaß

Lernpaket mit Videocassette (30 min) und Begleitheft

Best.-Nr. 701 VHS / PAL
Best.-Nr. 702 VHS / SECAM je DM 85-
Best.-Nr. 703 VHS / NTSC

Begleitheft - 96 Seiten - Best.-Nr. 704 DM 14,80

Das Video präsentiert eine Sammlung von 30 Werbespots, die im Goethe-Institut München zusammengestellt wurden. Das Begleitheft mit einer Einführung zur Werbung im Unterricht und ausführlichen Unterrichtsvorschlägen zu jedem Spot wurde von Dieter Arnsdorf, Jürgen Schweckendiek und Sabine Wolf verfaßt. Geeignet für Anfänger mit Vorkenntnissen und Fortgeschrittene, als Sprech- und Diskussionsanlaß und für den landeskundlichen Unterricht.

VERLAG FÜR DEUTSCH

Max-Hueber-Straße 8
D-8045 Ismaning / München

Für die Beziehungen zwischen Sprechen und Schreiben referiert Bohn vor allem zwei Forschungsergebnisse: «Das Schreiben beeinflußt die Entwicklung des Sprechens positiv» (54), und «der Einfluß des Schreibens auf die Sprechvorgänge ist i.a. größer als umgekehrt» (54). Es ist an dieser Stelle nicht möglich, annähernd alle Aspekte des knappen, übersichtlich strukturierten Beitrags, der sein gestelltes Thema präzis umkreist, wiederzugeben. Bohn schließt mit dem bedenkenswerten Resümee, daß «der pädagogisch gesteuerten Entwicklung des Schreibens in seiner Ziel- *und* Mittlerfunktion insofern eine besondere Bedeutung (zukommt), als sich schriftliches sprachliches Können [...] nahezu ausschließlich im Ausbildungsprozeß entwickelt» (58).

Heinz Wilms («Der Text als Thema») nimmt die Schwierigkeiten einer türkischen Hauptschülerin mit «textorientierter Sprache» (83) zum Anlaß, den Text zum Thema zu machen, zumal ihre mündlichen Äußerungen situationsadäquat und sprechüblich ausfallen. Der Weg zu besseren Schreibleistungen könnte über die Kombination von kommunikativen und kognitiven Unterrichtsverfahren führen. «Schreibende Lernende sollen sich an <professionell> verfaßten Texten Klarheit darüber verschaffen, was einen Text ausmacht [...], und erkennen, daß wir in schriftlicher Form nicht spontan und in beliebiger Weise kommunizieren, sondern im Rahmen gegenseitiger sprachlich-sozialer Beziehungen» (84). Mit Lektionsteilen demonstriert er, wie textsyntaktische Merkmale didaktisiert werden können, erkennt aber zugleich an, daß syntaktische Kohärenzen nur die Oberflächenbeziehungen regeln. Ob Metawissen auf dieser Ebene das Erkennen der tieferliegenden semantischen Beziehungen eines Textes erleichtert, muß dahingestellt bleiben; abgeleitete einfache Produktionsregeln (von Pronominalisierung bis Rhema-Thema-Wechsel) dürften aber beim Schreiben hilfreich sein, zumal wenn kontrastive Befunde zur Muttersprache einmal erkannt wurden.

Paul R. Portmann sieht «Schreiben als Mittel der Organisation von Unterrichts- und Lernprozessen», und richtet seinen Blick vor allem auf die Gelenkstelle zwischen Verstehenstätigkeiten und Produktion. Mündliches Zusammenfassen etwa von Gelesenem/Gesehenem/Gehörtem scheint ihm *«kognitiv* tendenziell überfordernd» (92) zu sein und jedenfalls hart an der Grenze dessen zu liegen, «was die Lernenden in der Fremdsprache formulieren können» (93). Daß eine Trennung der Planungs- und Produktionsphase von der Vortragsphase (96) der Überforderung entgegenarbeitet, scheint gesicherte psycholinguistische Erkenntnis (vgl. Butzkamm 1989, 173). Anzumerken bleibt, daß Lerner mit schlechter Beherrschung des Schreibens, aus welchen Gründen immer, gerade bei diesem Unterrichtsverfahren individuelle Förderung bräuchten.

Der Beitrag von John F. Lalande, «Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Neue Entwicklungen in den USA», berichtet von Versuchen, über eine systematische Fehlerbezeichnung den Lernenden das Erkennen wiederkehrender Fehler zu ermöglichen und somit ein Fehlerbewußtsein zu schaffen, was nach einer von ihm vorgelegten empirischen Untersuchung die Ergebnisse in Aufsätzen spürbar verbessert. Der instrumentelle Begriff des Schreibens bei Lalande wird darin sichtbar, daß die Verbesserung an der «Durchschnittszahl der grammatischen Fehler» (109) gemessen wird.

Es ist in diesem Rahmen nicht möglich, die Berichte über die Gruppenarbeiten (Literarisches Schreiben; Schreibtraining mit Fortgeschrittenen; Schreiben im Anfängerunterricht) im einzelnen zu resümieren. Sie zeigen jedoch vielseitige Zugänge zur Förderung der Fertigkeit Schreiben, wobei ich mich nicht des Eindrucks erwehren kann, daß teilweise eine sehr instrumentelle Auffassung vorherrscht.

Der Untertitel «Dokumentation eines Kolloquiums» darf nicht aus den Augen verloren werden, wenn es darum geht, diesen Sammelband zu beurteilen. Wie nicht anders zu erwarten, tauchen terminologische Differenzen auf, die Grundvoraussetzungen bedürfen einer weiterführenden Diskussion, didaktische Überlegungen werden allzu unreflektiert mit methodischen Verfahren vermengt. Dennoch ist für eine fruchtbare Diskussion ein Grundstein gelegt, zumal das Buch eine übersichtliche und gut sortierte Auswahlbibliographie enthält.

Fremdsprache **Deutsch**

Herausgegeben vom Vorstand des Goethe-Instituts und von Hans-Jürgen Krumm, Gerd Neuner und Hans-Eberhard Piepho im Verlag Klett Edition Deutsch, München.

Fremdsprache Deutsch erscheint zweimal jährlich und richtet sich an Lehrer im Sekundarbereich, die Anregungen suchen oder eigene Erfahrungen weitergeben wollen.

Bisher erschienen:
Heft 1, Schwerpunktthema Schreiben
Heft 2, Textarbeit/Textverständnis

Die weiteren Hefte und Themen:
Heft 3 (Sept. 1990), Wortschatzarbeit;
Heft 4 (März 1991), Unterrichtsprojekte;
Heft 5 (Sept. 1991), Text und Bild.

Daneben gibt es die ständigen Rubriken
o Gewußt wie - erklärt warum
o Unsere Sprachecke
o Aktuelles Fachlexikon
o Literaturhinweise/Rezensionen
o Litfaß-Säule (Fachliteratur, interessante Neuerscheinungen zu Literatur und Landeskunde, Terminkalender, Lehrwerkbörse usw.).

Hiermit laden wir Sie zur Mitarbeit an der Zeitschrift ein. Willkommen sind Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsvorschläge, Beiträge zur Lehreraus- und -fortbildung sowie Erfahrungsberichte.

Senden Sie ihre Beiträge an das Goethe-Institut, Referat 42, Dr. Sigbert Latzel, Postfach 2010 09, D-8000 München 2.

Abonnieren können Sie Fremdsprache Deutsch beim Verlag Klett Edition Deutsch, Karlsplatz 5, D-8000 München.

E D I T I O N D E U T S C H

Klett

Als Wunsch bleibt bei mir, daß sich die Schreibdidaktik als integrativer Teil des komplexen Prozesses Sprachlernen begreift, um nicht den Lehrenden mit einer Reihe von aufgespaltenen «Einzeldidaktiken» zu konfrontieren und den erreichten Konsens der kommunikativen Ausrichtung und wohl auch kognitiven Orientierung zu gefährden. Wichtig wird aber auch werden, daß die zukünftige Diskussion Stellung bezieht in der Frage der Orthographiereform, bildet doch die derzeitige Regelung einen Klotz am Bein nicht nur des Unterrichtes DaF, sondern auch der muttersprachlichen Didaktik.

■ Josef Hoben [Hrsg.]: Der dornige Schulweg. Erzählungen über die Leiden und Freuden der Schulzeit. Friedrichshafen: Gessler, 1990. ISBN 3-922137-66-0, 254 S., DM 28.-. Besprechung von Siegfried Uhl (Konstanz)

In den letzten Jahren sind mehrere Sammelbände erschienen, in denen die Schule im Mittelpunkt steht. Sie enthalten in den meisten Fällen Auszüge aus den Werken berühmter Männer und Frauen, die aus dem Abstand vieler Jahre ihre Schulerinnerungen aufgezeichnet haben. Diese Bände sind eine wichtige Quelle für den Erziehungshistoriker, weil sie ihm lebendige Einblicke in die Schulwirklichkeit vergangener Zeiten geben können.

Wer sich für die literarische Auseinandersetzung mit dem Thema Schule interessiert, mußte bisher auf eine ähnlich gute Quelle verzichten. Es fehlte an einer Sammlung, in der die bekanntesten Texte übersichtlich zusammengestellt sind. Der Konstanzer Germanist Josef Hoben, der sich seit längerem mit der Schule als Gegenstand der erzählenden Literatur beschäftigt, hat diese Lücke jetzt geschlossen. In dem von ihm herausgegebenen und eingeleiteten Sammelband findet man Ausschnitte aus über dreißig Werken, in denen von der Schule, ihren Lehrern und vom Schicksal der Schüler erzählt wird.

Hoben hat die Texte in acht Bereiche geordnet, die das Leben in der Schule in seiner ganzen Breite widerspiegeln. Sie stellen gleichzeitig die Themen dar, die in den Romanen, Novellen und autobiographisch getönten Berichten über die Schulzeit immer wiederkehren: «Der empfindsame Schüler», «Sonderbare Lehrer», «Gruppenzwänge», «Der Schüler im Internat» usw. Auch ist die Zeitspanne beachtlich, die der Band überbrückt. Sie reicht vom frühen 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart.

Die Werkauszüge selbst sind mit viel Sachverstand ausgewählt. Auf der einen Seite läßt Hoben die Autoren zu Wort kommen, deren Werke man in einer solchen Sammlung einfach erwartet. Heinrich Mann gibt eine Charakterstudie von «Professor Unrat», Peter Rosegger läßt den Leser in seiner »Waldheimat» an einer Schulprüfung teilhaben, und Günter Grass beschreibt den unvergeßlichen ersten Schultag des kleinen Oskar aus der «Blechtrommel». Auf der anderen Seite hat der Herausgeber auch Auszüge aus den Werken von Schriftstellern aufgenommen, die weniger bekannt, aber nicht minder bemerkenswert sind. In dieser Hinsicht ist der Band eine Fundgrube, die manche überraschende Entdeckung ermöglicht

Wer ein leichtes Lesevergnügen sucht, wird allerdings enttäuscht werden. Nur wenige Werkausschnitte entsprechen dem Muster der lustigen Schulabenteuer und launigen Erinnerungen, wie sie Jahre nach dem Schulabschluß auf Klassentreffen gern erzählt werden. Die meisten Texte handeln - wie der Titel des Bandes ankündigt - vom «dornigen Schulweg». Aus der Sicht des Opfers berichten sie vom Unglück des Schülers, von abstoßenden Lehrern, von den Schikanen der Mitschüler und der dumpfen Enge einer bürokratisch reglementierten Institution mit all ihren furchteinflößenden Ritualen. Diese eindringlichen literarischen Zeugnisse über das Leiden in der Schule lassen den Leser nicht ungerührt.

Sie veranlassen jeden, der mit der Schule zu tun hat, neu über sie nachzudenken. Dadurch gewinnt Hobens Sammlung ihren eigentümlichen Reiz. Fast jeder Text gibt dem Leser neue Probleme und Einsichten. Aus diesem Grund ist der Band keineswegs nur für Literaturfreunde wichtig, die eine gute Quellensammlung suchen. Er ist eine Bereicherung für alle, die sich die Sensibilität für die seelischen Qualen des empfindsamen Schülers bewahrt haben.

Deutsch *aktiv* Neu

Jetzt auch zweibändig - Der neue Einstieg
auf dem Weg zum „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache"

Grundstufe in 2 Bänden:

Grundstufe 1 (Kapitel 1-12)

GS 1 Lehrbuch, 200 Seiten, (49160), DM 19,80
GS 1 Arbeitsbuch, 208 Seiten, (49161), DM 16,80

Grundstufe 2 (Kapitel 13-24)
GS 2 Lehrbuch, 200 Seiten, (49165), DM 19,80
GS 2 Arbeitsbuch, 200 Seiten, (49166), DM 16,80

Mit dem **Nebeneinander der dreibändigen** und **der inhaltsgleichen zweibändigen Ausgabe** kommt **„Deutsch aktiv Neu"** allen denkbaren Kursstrukturen an Volkshochschulen, Goethe-Instituten und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung entgegen.

„Deutsch aktiv Neu" bietet:

- Offenes, flexibles, lernerorientiertes Konzept
- Vom Verstehen zur Äußerung
- Gliederung nach Verständigungsbereichen
- Vielfalt der Textsorten
- Integrierte Landeskunde
- Klarer Aufbau der Kapitel
- Gründlich überarbeitete Grammatikprogression und -darstellung
- Neue Übungsformen und -sequenzen
- Möglichkeit zu selbständigem Mit- und Nachlernen

Lehrerhandreichungen, Cassetten, Folien und Glossare wie „Deutsch aktiv Neu" dreibändig.

Langenscheidt L
... weil Sprachen verbinden
Postfach 401120 ■ D-8000 München 40

Die ganz universellen Seiten der deutschen Sprache

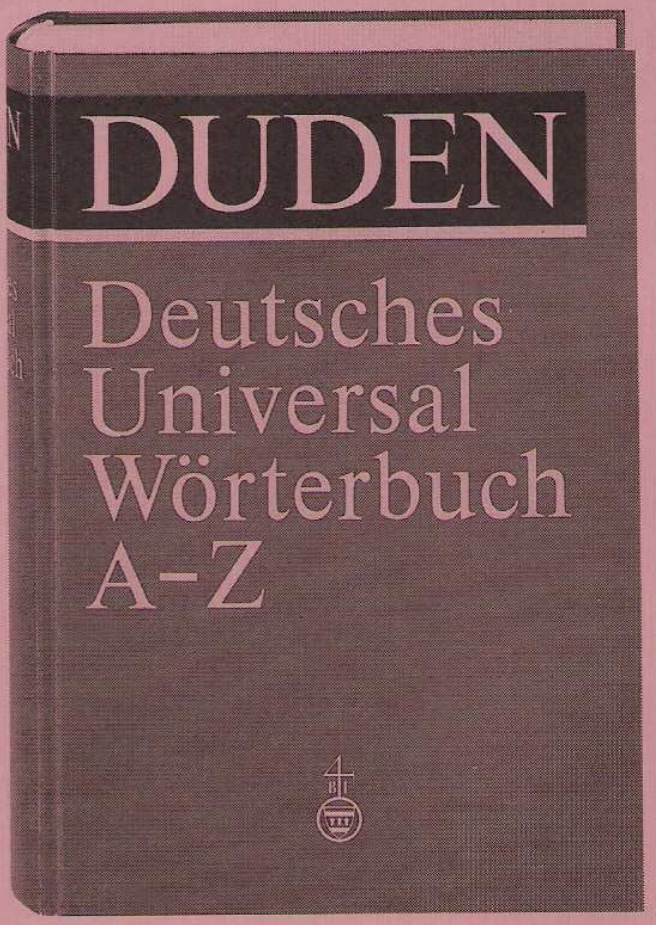
DUDEN – Deutsches Universalwörterbuch

Der Wortschatz der deutschen Sprache

2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage 1989. Erweitert im Umfang, verbessert in der Typographie, enorm günstig im Preis – das DUDEN-Universalwörterbuch erscheint jetzt in vollständig überarbeiteter und erweiterter Auflage.

Über 120 000 Artikel mit den Neuwörtern der letzten Jahre, mehr als 500 000 Angaben zu Rechtschreibung, Aussprache, Herkunft, Grammatik und Stil, 150 000 Anwendungsbeispiele sowie eine kurze Grammatik für Wörterbuchbenutzer dokumentieren auf 1 816 Seiten den Wortschatz der deutschen Gegenwartssprache in seiner ganzen Vielschichtigkeit.

Ein Universalwörterbuch im besten Sinne des Wortes.



DUDENVERLAG
Mannheim/Wien/Zürich