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

Beiträge der IDT 2009 Jena/Weimar

84

BAND 4

Nummer 84 März 2011

IDV-Magazin NUMMER 84
DER INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERVERBAND März 2011
www.idvnetz.org ISSN 1431-5181

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

BEREICH A: DEUTSCH WELTWEIT: SCHULE – STUDIUM – SPRACHENPOLITIK 10

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

N. Abralava: Deutsch als Fremdsprache in Georgien 11

A. Khattab: Deutsch an Schule und Hochschule in Ägypten 33

H. Brandl: Das Bielefelder Modell des studienbegleitenden Deutschunterrichts 44

Shipra Chaturvedi: Bilinguales Lehren an der Uni 52

E. Cickovska & K. Baric: Aus der Praxis mit dem neuen SDU-Lehrwerk 61

I. A. Diaconu: DaF an der „Transilvania“ Universität in Brasov (Kronstadt) 83

M. Drushinina: SDU in der modernen Sprachenbildungspolitik im Norden Russlands 97

U. Schmidt:Schritte zum Studium in Deutschland 111

J. Bradean-Gacs: Deutsch als Fremdsprache an ungarischen Hochschulen und Universitäten 123

P. S. Gacs: Fachsprachenunterricht für die Studenten 130

der Agraruniversität in Ungarn

K. Geyer: Deutsch in Studium und Wissenschaft – klipp & klar! 143

A. Girina: Fallstudie als eine Methode im SDU 151

M. Horvath: SDU in Slowenien 163

O. Khaprova: Die Selbstarbeit von Studenten im DaF-Unterricht in den Agraruniversitäten 175

A. Girina et alii: Curriculum für den studienbegleitenden Fremdsprachlichen DU an Universitäten und Hochschulen in der Republik Belarus 191

J. Lazarus: SDU aus Sicht der Studierenden 201

D. Levy-Hillerich: Vorstellung der Rahmencurricula für den SDU in Mittel-, Süd- und Osteuropa 218

E. Bröstlová & K. Mihóková: Erfahrungen im SDU in der Slowakei 230

S. Plassmann: Zielgerichtet vorbereitet auf das Studium 240

S. Sambe: Hat das universitäre Deutschlernen in Japan noch eine Existenzberechtigung? 264

M. Rábai-Stickl: Lernwege, Motivationen und Attitüden in dem SDU an der KU 274

Dorota Zawazka: Blended-Learning und Fremdsprachen-lektorate an Hochschulen und Universitäten 285

I. Zorica: Studienbegleitende Deutschkurse an der wirtschaftlichen Hochschule der Universität Novi Sad 296

Sektion A6: Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern und Deutschlehrerinnen 309

K. Ende & A. Schmidjell: Abschlussstatement Sektion A 6 Aus- und Fortbildung 310

C. Bolte-Costabiei: Blended Learning in der Lehrer-Fortbildung des Goethe-Instituts 314

C. Costa Afonso: Schule im Wandel. Fremdsprachenlehrkräfte nachhaltig fortbilden 317

Y. Wang & Y.-H. Chen: Akkommodationsverhalten deutscher Lektoren im DaF-Unterricht: Erscheinungsformen und Funktionen 320

S. Dahmen: „Das ist des Pudels Kern“. Zum Erwerb von festen Redewendungen mit Hilfe eines einsprachigen Wörterbuchs 323

S. Daskiewitsch: Teaching Europe to Teachers 327

A. Forget: Spezifische Aspekte der Deutschlehreraus- und -fortbildung 331

T. Fritz: Theorie - nein danke? 336

A. Güttl-Strahlhofer, L. Pihkala-Posti & I. Halonen: DaF Live Online Community. Die andere Fortbildung für DaF-Lehrende 338

I. Ishitsuka: Wie verhalten sich angehende Deutschlehrer in der Kommunikation mit japanischen Lernern? 341

M. Jacquin: LehrerInnen bringen SchülerInnen das Umgehen mit fremdsprachlichen Texten bei 345

S. Jahns: Medienkompetenz und Web2.0 - Mitmachkultur im unmittelbaren Praxisbezug entwickeln! 349

L. Kač: Fortbildung als kombiniertes Lernen in Moodle 352

N. Kraml: Das verschränkte Konzept von Unterrichtsbeobachtung und unterrichtspraktischem Teil im Lehrgang für Sprachkursleiter/-innen 357

I. Kretek & R. Strzemeska: Fremdsprachenlehrerkompetenzen im Primarbereich 366

A. Mshvildadze: eLearning und Blended Learning in der Lehrerfortbildung in Georgien 369

M. Diaye: Neuerungen in der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern im Senegal 371

I. Paland: Webbasierte Ausbildung von Online-Tutoren 375

L. Pilypaitytė: Faktoren für die Deutschlehrerausbildung 378

R. Riechert: Fortbildungskonzepte zur Förderung des internetbasierten Lehren und Lernens 380

D. Rochev: Der Berufswettbewerb "Lehrer des Jahres" und der „Methodische Zug“ alsTeil der innovativen Entwicklung der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrer/-innen in Russland 383

T. Spahn: Blended Learning Fortbildungen des Bildungsportals „Lernen aus der Geschichte“ 385

R. Schulz & E. Tschirner: Internationaler Promotionsstudiengang “DaF/Transcultural German Studies” 388

É. Varga: Neue Inhalte und Formen der Deutschlehrerausbildung an einer ungarischen Hochschule 390

S. Vicente: Sprachpraxis mit Berufsbezug: Deutsch für 393

DeutschlehrerInnen

P. Voerkel: Bedarfsorientierung bei der Deutschausbildung in Südamerika 396

M. Wildner-Bassett, R. Schulz & E. Tschirner: Transkulturelle Deutschstudien: Das Arizona-Leipzig-Modell 400

K. Ende & A. Schimdjell: Aus- und Fortbildung von Deuschlehrerinnen und Deutschlehrern 402

A. Güttl-Strahlhofer: DaF-Live-Online-Community 403

Kurzpräsentationen als Messe von Posterpräsentationen 409

L. Pilypaitytė: Forderungen der europäischen Sprachenpolitik an die FremdsprachenlehrerInnenausbildung 427

I. Kretek & R. Strzemeska: Fremdsprachenlehrerkompetenzen im Primarbereich (Text) 429

B. Aumair: Gendersensible Didaktik im DaF-/DaZ-Unterricht 431

C. Okresek & U. Pavelka: Gruppenmanagement in Sprachkursen 434

W. Schurygina: Lehrerfortbildungstypen und -formen in der Russischen Föderation 440

Blended Learning innerhalb der Lehrerausbildung. "Grünes Diplom" an den Goethe-Instituten 443

BEREICH D: LEHREN UND LERNEN IN UND ZWISCHEN DEN KULTUREN 445

Sektion D3: Übersetzen, Dolmetschen, Sprachmittlung

G. de Carvalho: Das Übersetzen fremder Kontexte und die Übersetzerausbildung 446

M. Dvorecký: Lexikographie als fester Bestandteil der Übersetzerausbildung 455

C. Fischer: Musik als Thema im Übersetzungsunterricht 469

E. Mandl: Die Entschlüsselung der flüchtigen Worte. Aufgaben zum Hören und Hörverstehen in der Ausbildung von Sprachmittler/innen 479

C. Stamouli: Sprachmittlung als Übungsform zur Entwicklung fremdsprachlicher und kommunikativer Kompetenz 484

Übersetzerstudiengang an der German-Jordanian University 512

M. Zappen-Thomson & J. G. Klinner: Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch 524

C. Dikici & H. Karatas: Okan Universität Istanbul 538

E. Mandl: Die Entschlüsselung der flüchtigen Worte. Aufgaben zum Hören und Hörverstehen in der Ausbildung von Sprachmittler/innen 553

BEREICH H: KOMMUNIKATIVE KOMPETENZEN: INTEGRATIV 555

Sektion H3: Phonetik

K. Attaviriyanupap: Ausspracheschwierigkeiten thailändischer Deutschlernenden und deren Auswirkung auf ihren Erwerb der deutschen Verbmorphosyntax 556

S. Adishova: Aussprachefehler beim Deutschlernen auf verschiedenen Sprachebenen 570

D. Kékesi: „Wa[z] den[gzd] du?" Konsonantische Assimilationsprozesse im Ungarischen und Deutschen 576

M. I. Moise: Phonetische Merkmale des Rumäniendeutschen im Vergleich zum Standarddeutschen und Rumänischen 589

Ö. Tekin: Kontrastive Phonetik Deutsch-Türkisch 601

U. Müller: Laut-Atlas der deutschen Sprache mit Zielgruppenorientierter PowerPoint-Präsentationen 616

M. Niikura & A. Masaki: Lernstrategien beim Aussprachelernen von japanischen Lernenden 629

S. Mudshiri: Kontrastive Analyse der prosodischen Merkmale des Deutschen und des Georgischen und ihre Bedeutung im Prozess des Sprecherwerbs 639

BEREICH I: QUALITÄT SICHERN, ENTWICKELN UND ZERTIFIZIEREN 646

Sektion I4: Testen und Prüfen

Deutsch-Test für Zuwanderer: Entwicklung von Aufgaben für die rezeptiven Testteile 647

Liebe Leserinnen und Leser,

das IDV-Magazin Nr. 84 ist gleichzeit der vierte und letzte Band mit Beiträgen der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, die 2009 in Jena stattfand. Insgesamt sind es 2.322 Seiten mit Beiträgen, die während oder nach der IDT in den verschiedenen Sektionen eingeliefert worden sind. Das übliche und einheitliche Format des Magazins war in dieser Nummer leider nicht möglich, denn hier sind Beiträge publiziert, die als pdf-Dateien eingereicht worden sind und nicht mehr von der Redaktion bearbeitet werden konnten.

Viel Spaß bei Lesen!

Mit herzlichen Grüßen,
Marco Aurelio Schaumloeffel
IDV-Schriftleiter im Namen des IDV-Vorstands

IDV – Der Internationale Deutschlehrerverband

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

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

Bereich A

Deutsch weltweit: Schule – Studium – Sprachenpolitik

Sektion A2

Deutsch als Fremdsprache in der Universität: studienvorbereitend - studienbegleitend

Sektionsleitung

Adriana Silvia Serena (Italien)
Renata Markiewicz (Polen)

University of Georgia

Prof Dr. Nino Abralava

Deutsch als Fremdsprache in Georgien

Deutsche Sprache in Georgien

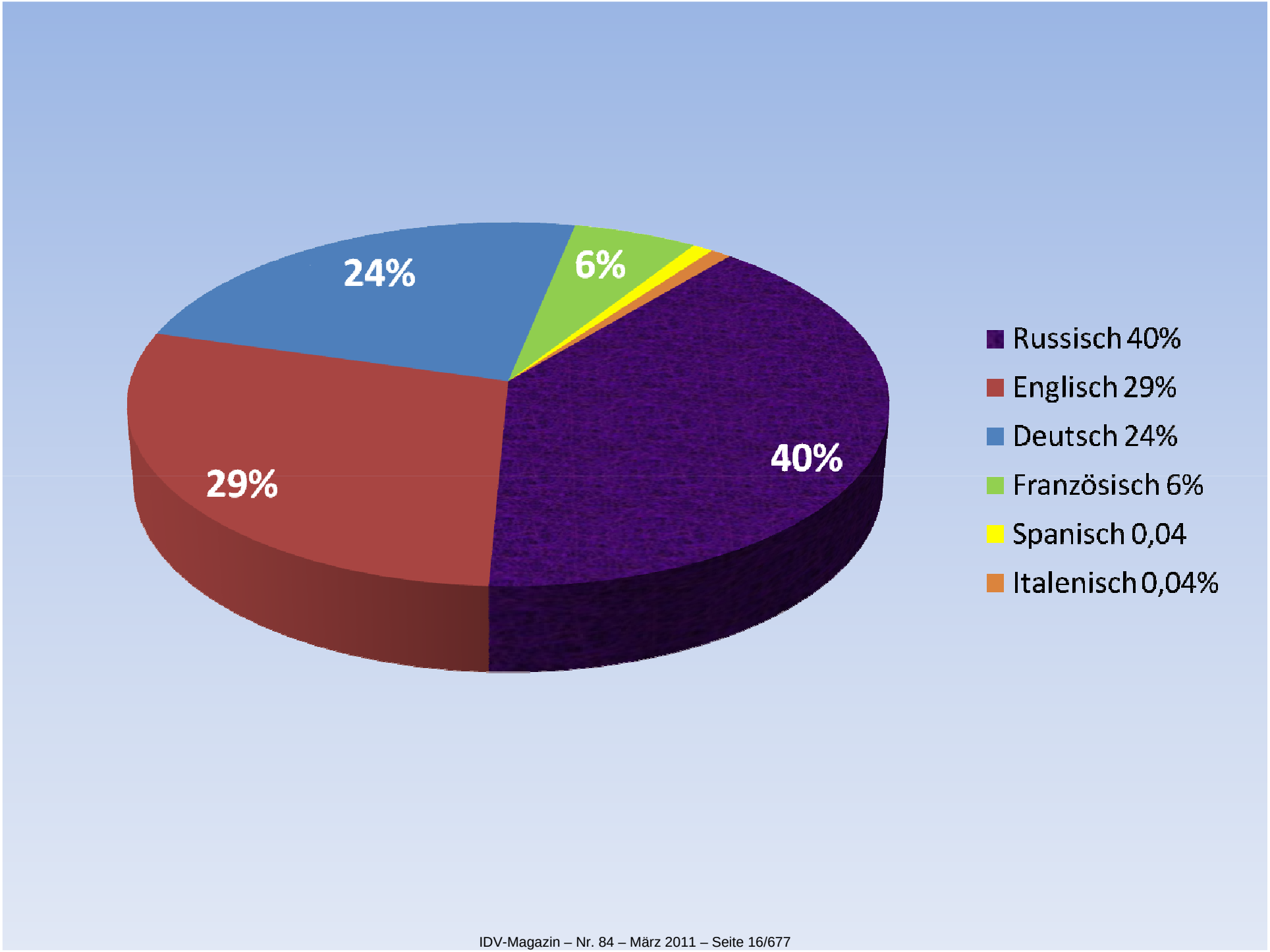
- Sprachenpolitik in Georgien
- Deutsche Sprache in Schulen
- Rahmenbedingungen der staatlichen und privaten Schulen
- Deutsche Sprache an Universitäten
- Anwendung der Deutschkenntnisse in Georgien
- Gründe zur Sprachwahl
- Schluss

Zielsprache	Zahl der Schüler	
	Regulärer Sprachunterricht	**Erweiterter** Sprachunterricht
Russisch	414.434	16.406
Englisch	232.404	75.098
Deutsch	**110.996**	**11.099**
Französisch	30.588	4.574
Spanisch	172	0
Italienisch	165	0

Fremdsprachen an georgischen Schulen

Zielsprache	Schulzahl
Russisch	2.233
Englisch	1.624
Deutsch	**1.348**
Französisch	341
Spanisch	2
Italenisch	2

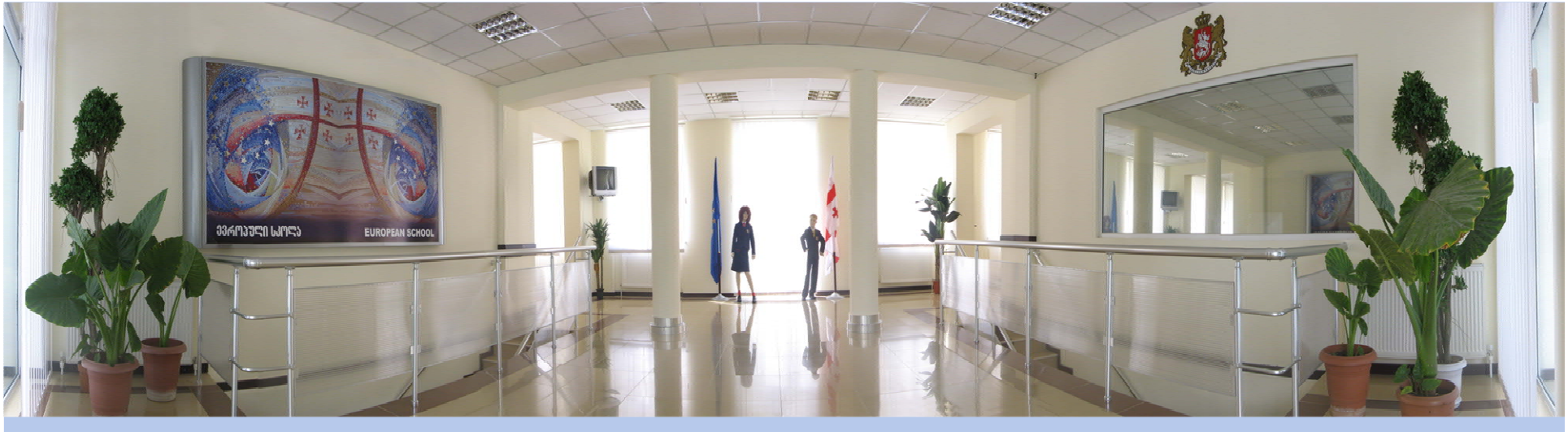
Zielsprache	Zahl der Schüler	
	Regulärer Sprachunterricht	**Erweiterter** Sprachunterricht
Russisch	414.434	16.406
Englisch	232.404	75.098
Deutsch	**110.996**	**11.099**
Französisch	30.588	4.574
Spanisch	172	0
Italienisch	165	0

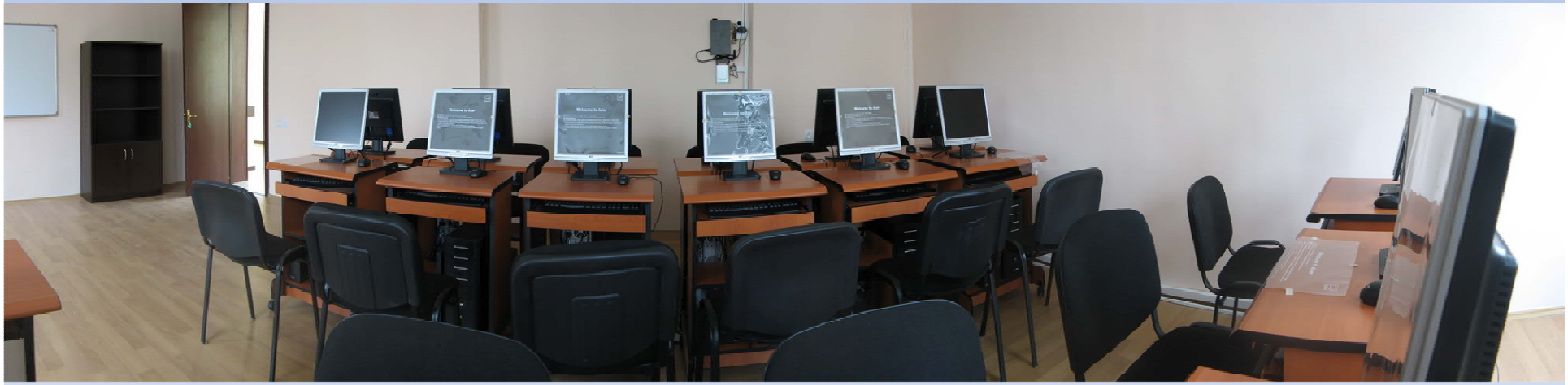

24%
6%
40%
29%
Russisch 40%
Englisch 29%
Deutsch 24%
Französisch 6%
Spanisch 0,04
Italenisch 0,04%

Staatliche Schule im Stadtzentrum

Staatliche Schulklasse

Europa Schule Tbilisi (privat)


ევროპული სკოლა
EUROPEAN SCHOOL



Private Schule (Europa Schule)

Luxus auch für die Kleinsten

Unterricht in der privaten Europaschule

Erweiterter Deutschunterricht in der Europaschule (Humboldt Club)

UG

MICROECONOMICS

იმიტირებული სასამართლო

Anzahl der Lehrer an der

Staatlichen Tschavtschavadze Universität

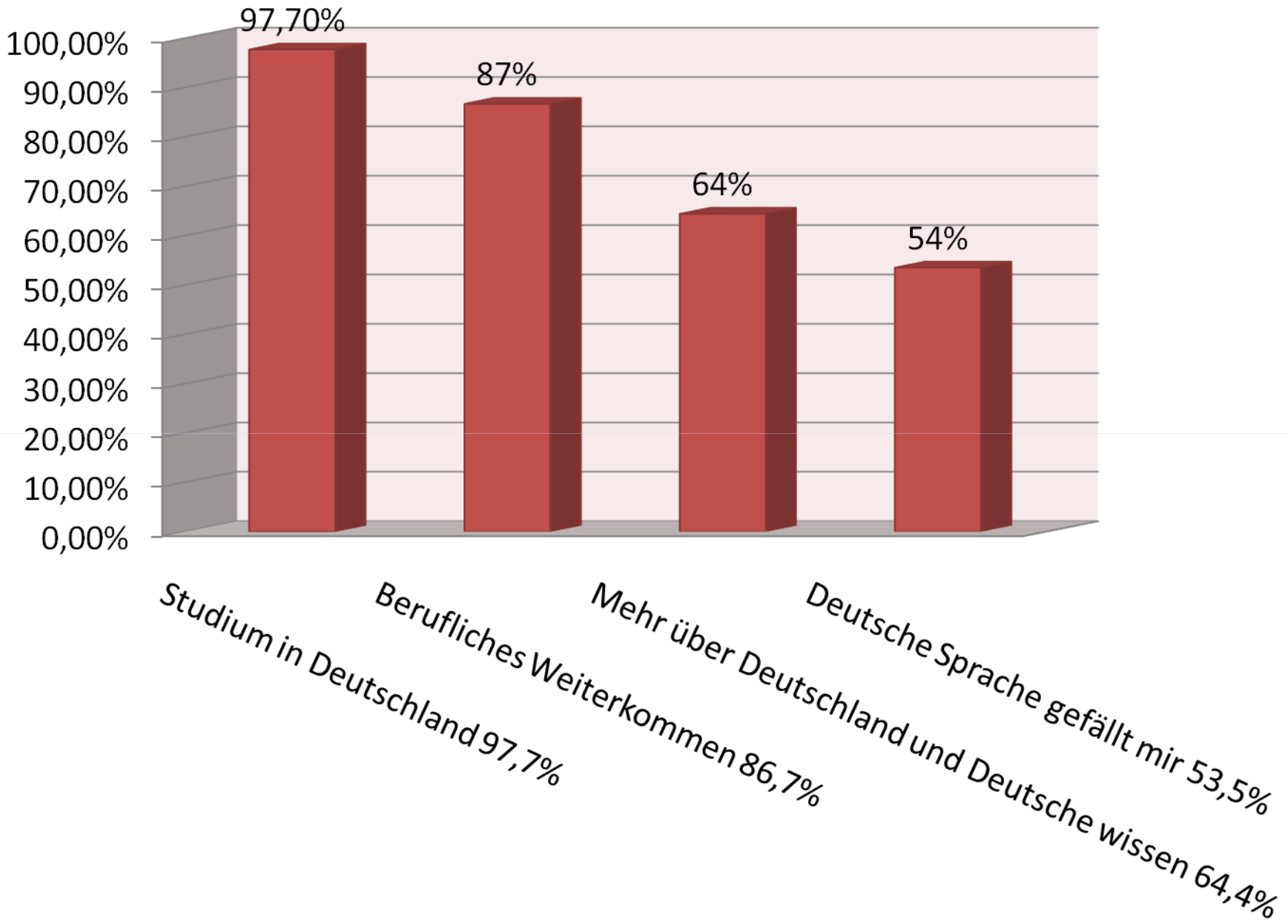
vor und nach der Bildungsreform

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

Deutsch an der Staatlichen Tschavtschavadze Universität

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

Gründe zur Sprachwahl



Vielen Dank

für

Ihre Aufmerksamkeit

Deutsch an Schule und Hochschule in Ägypten Bestandsaufnahme und Tendenzen IDT Jena – Weimar August 2009

Prof. Dr. Aleya Khattab
Professor für Germanistik Universität Kairo

1. Entwicklungslinien

Die Nachfrage und das Interesse an der deutschen Sprache steigen in Ägypten kontinuierlich.

2006/2007 lernten rund 25 000 Menschen auf der Welt Deutsch. Davon waren 6000 Ägypter.

Gründe dafür sind die steigenden Zahlen deutscher Touristen in Ägypten und die ausgezeichneten wirtschaftlichen Beziehungen zwischen beiden Ländern.

Prof. Dr. Aleya Khattab
Professor für Germanistik Universität Kairo

2. Staatliche und private Schulen

- Am Daf-Unterricht nehmen rund 40 000 Oberstufenschüler an 456 staatlichen Schulen teil.
- Die Deutsche Schule der Borromäerinnen, kurz DSB, in Kairo und Alexandra ist eine reine Mädchenschule und unterrichtet jeweils rund 800 Schülerinnen und führt zum deutschen Abitur.
- Die Deutsche Evangelische Oberschule, kurz DEO, in Kairo ist eine gemischte Schule, die ebenso zum Abitur führt. Besonders guten Schülern an ägyptischen Schulen bietet die DEO ab der 4.Klasse einen Schulgang im „N-Zweig“, der ebenso zum deutschen Abitur führt.
- Im Rahmen der „Pasch-Initiative“ lernen ca. 1600 Schüler an Partnerschulen in Kairo, Alexandria, auf dem Sinai und am roten Meer Deutsch als erste Fremdsprache.

Prof. Dr. Aleya Khattab
Professor für Germanistik Universität Kairo

3. Germanistik an ägyptischen Hochschulen

- 9 Abteilungen für Deutsch unterrichten an 7 staatlichen ägyptischen Universitäten rund 5000 Studierende mit jeweils unterschiedlichen Ausrichtungen.
- 1956/57 entstand eine deutsche Abteilung an der Sprachenfakultät der Universität Ain Schams. 1975 wurde an der gleichen Uni an der Pädagogischen Fakultät eine Deutschabteilung errichtet.
- An der Universität Kairo gibt es seit 1965 eine Germanistikabteilung an der Philosophischen Fakultät.

Prof. Dr. Aleya Khattab
Professor für Germanistik Universität Kairo

3.Germanistik an ägyptischen Hochschulen

- 1969 enstand an der Azhar Universität an der Sprachen- und Übersetzungsfakultät für Männer eine Deutschabteilung. In den neunziger Jahren folgte eine für Frauen.
- Die Helwan Universität verfügt seit dem Jahr 1993 an Ihrer Pädagogischen Fakultät und seit 2003 an Ihrer Philosophischen Fakultät über eine Deutschabteilung.
- In den Provinzen gibt es eine deutsche Abteilung an der Universität Menoufia sowie eine germanistische Abteilung an der Universität Minia.

Prof. Dr. Aleya Khattab
Professor für Germanistik Universität Kairo

3. Germanistik an ägyptischen Hochschulen

- Bei allen Studiengängen kann man von einem klassischen Studientyp sprechen, der der Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses dient.
- Es fehlen der Praxis- und der Berufsbezug.
- Es soll ein wettbewerbsfähiger, kommunikativer, offener, vernetzter und berufsbezogener Fachbereich geschaffen werden. Bestehende inhaltliche Lücken sollen in den Curricula gefüllt werden.
- Die Modifizierung der Lern- und Lehrstrategien sowie der Leistungsmessungsmethoden.

Prof. Dr. Aleya Khattab
Professor für Germanistik Universität Kairo

4. Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern

- Hauptsächlich durch das Goethe Institut Kairo mit dem „Grünen Diplom“.

Prof. Dr. Aleya Khattab
Professor für Germanistik Universität Kairo

5. Probleme

- Eklatanter Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal.
- Hinzu kommt die geringe Attraktivität des Lehrerberufs, nicht zuletzt aufgrund der geringen Gehälter.
- Lehrerzentrierter Frontalunterricht statt mit Lehrmethoden basierend auf Auswendiglernen und einer Leistungsmessung in Form einer schriftlichen Prüfung am Ende des Schuljahres.
- Die mangelnde Kreativität im Unterricht, fehlende Herausbildung kommunikativer und sozialer Kompetenzen sowie kritischen Denkvermögens.

Prof. Dr. Aleya Khattab
Professor für Germanistik Universität Kairo

6. Perspektiven

- Der DaF-Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache im arabisch-deutschen Kontext “ am Exzellenzzentrum für Deutsch und Arabisch als Fremdsprachen an der Pädagogischen Fakultät der Ain-Schams Universität Kairo in Kooperation mit dem Herder–Institut der Universität Leipzig.
- Der Studiengang besteht aus 4 Modulbereichen: Linguistik, Methodik/Didaktik, Landeskunde, Literatur und einem obligatorischen Unterrichtspraktikum, das an einer Deutschen Schule in Ägypten zu absolvieren ist.

Prof. Dr. Aleya Khattab
Professor für Germanistik Universität Kairo

Vielen Dank für ihre Aufmerksamkeit !

Prof. Dr. Aleya Khattab
Professor für Germanistik Universität Kairo

Fragen?

Prof. Dr. Aleya Khattab
Professor für Germanistik Universität Kairo

Das Bielefelder Modell des studienbegleitenden Deutschunterrichts (SDU): Konzept und Erfahrungen

Heike Brandl
Universität Bielefeld

Kontakt:
c/o PunktUm
Postfach 100 131
33501 Bielefeld
Fon: +49 521 106 3647
Mail: heike.brandl@uni-bielefeld.de

Gliederung:

1. Ausgangssituation
2. Prinzipien für den SDU nach DSH- / TestDaF-Prüfung
3. Das Bielefelder Modell
4. Erfahrungen und Desiderate

Universität Bielefeld

1 Ausgangssituation

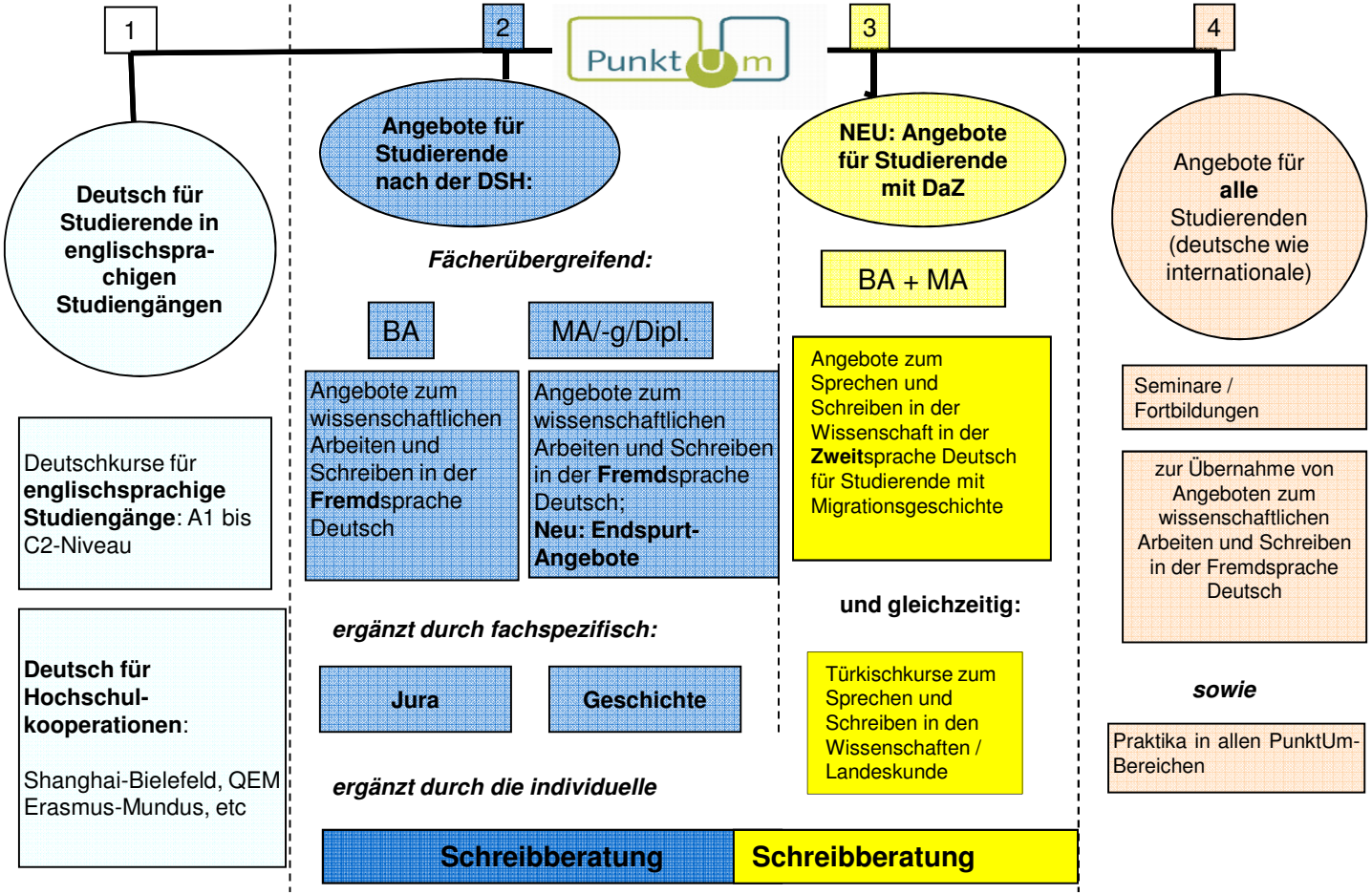
- 14 Fakultäten: BA-, MA-, Promotionsstudiengänge
- Ca. 18.000 Studierende, davon ca. 1700 internationale
- Voraussetzung für die Aufnahme eines Fachstudiums
- Heterogene Studienanforderungen
  - Deutsch (DaF, DaZ), DaF für den universitären Alltag
  - Selbstorganisation des Studiums, Studierstrategien, Bewältigung von Differenzen zwischen Organisationskulturen
  - Erarbeitung und Anwendung der fach- und wissenschafts-sprachlichen Konventionen, Strukturen, Lexik etc. in verschiedenen Kommunikationskontexten
  - Bewältigung hoher wissenschaftlicher und sprachlicher Anforderungen

  Studienergebnisse: Verschiedenste Probleme bei der Realisierung der Studienanforderungen

2 Prinzipien für den SDU

- Fächerübergreifend, Lerner- und handlungsorientiert: Fokus universitäre Textarten
  - Wissenschaftliche Arbeitstechniken
  - Schreibprozess
  - Textprodukt
    - authentische Materialien
    - Interkulturell

- Gruppen- und Individualangebote
- Modular: Zeitökonomisch, flexibel, studienbegleitend von der ersten Hausarbeit bis zur Abschlussarbeit
- Geschützter Raum


1
2
Punkt um
3
4
Deutsch für Studierende in englischspra-chigen Studiengängen
Angebote für Studierende nach der DSH:
NEU: Angebote für Studierende mit DaZ
Angebote für alle Studierenden (deutsche wie internationale)
Fächerübergreifend:
BA
MA/-g/Dipl.
BA + MA
Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch
Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch; Neu: Endspurt-Angebote
Angebote zum Sprechen und Schreiben in der Wissenschaft in der Zweitsprache Deutsch für Studierende mit Migrationsgeschichte
Seminare / Fortbildungen
zur Übernahme von Angeboten zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch
Deutschkurse für englischsprachige Studiengänge: A1 bis C2-Niveau
ergänzt durch fachspezifisch:
und gleichzeitig:
sowie
Deutsch für Hochschul-kooperationen:
Shanghai-Bielefeld, QEM Erasmus-Mundus, etc
Jura
Geschichte
Türkischkurse zum Sprechen und Schreiben in den Wissenschaften / Landeskunde
Praktika in allen PunktUm-Bereichen
ergänzt durch die individuelle
Schreibberatung
Schreibberatung

Bausteine: Master

Semester: 1 2 3 4

- Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben im interkulturellen Vergleich
- Begleitseminar zum Wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben 1+2
- Prüfungsvorbereitung Strategien zur Vorbereitung schriftlicher Prüfungen
- Referate halten
- Strategien zur Mitschrift in Vorlesungen
- Schreibwerkstatt Masterarbeit
- Schreiben von Hausarbeiten
- Prüfungsvorbereitung Mündliche Abschlussprüfungen
- Textrückmeldung und -korrektur

4 Erfahrungen und Desiderate

Erfahrungen

- positive Resonanz bei den Studierenden
- Wissensvermittlung und Sensibilisierung für wissenschaftliches Sprachhandeln in der FS Deutsch erfolgreich
- Hohe Erfolgsquoten bei individuellen Unterstützungsangeboten
- Aber leider auch: „schwächere“ Studierende nutzen die Angebote aus Scham zu selten

Desiderate

- Materialentwicklung und –erprobung
- Untersuchungen der Wirkung von Teilnahme am Sprachbegleitprogramm auf den Studienverlauf
- Studien zu den verschiedenen akademischen Textarten hinsichtlich
  - wissenschaftssprachlicher Merkmale, Strukturen, Lexik
  - wissenschaftskulturbedingter Unterschiede
  - der Probleme und Ressourcen internationaler Studierender im Umgang damit

Universität Bielefeld

Vielen Dank für Ihr Interesse und Ihre Aufmerksamkeit!

BILINGUALES LEHREN AN DER UNI

Dr. Shipra Chaturvedi

FREMDSPRACHEN UNTERRICHTEN

EINSPRACHIGER

VORTEILE

ECHTE SPRACHE

KEIN ZWEIFEL

NACHTEILE

MUT(WENIG)

ZEIT(WENIG)

INTERESSE (WENIG)

MULTISPRACHIGER

VORTEILE

LEBENDIG

MOTIVIERT

ERMUTIGT

SCHNELLER

ASSOZIEREN

EINFACHER

ZEITGEWINN

NACHTEILE

FALSCHE FREUNDE

FREMDSPRACHEN UNTERRICHTEN

- Warum lernt man eine Fremdsprache?
- Wann lernt man eine Fremdsprache?
- Wie lernt man eine Fremdsprache?
- Was bedeutet Fremdsprache Lernen?

EINSPRACHIGER UNTERRICHT
Vorteile

- Man lernt die echte Sprache.
- Man hat keinen Zweifel

EINSPRACHIGER UNTERRICHT
Nachteile

- Zeitverlust
- Ma verliert denMut
- Interesse geht verloren

MULTISPRACHIGER UNTERRICHT
Vorteile

- Klassenatmosphäre lebendig
- Lerner motiviert und ermutigt
- Lernen effektiver und schneller
- Lerner assozieren mit eigener Sprache
- Gewinn der Zeit
- Lernen einfacher

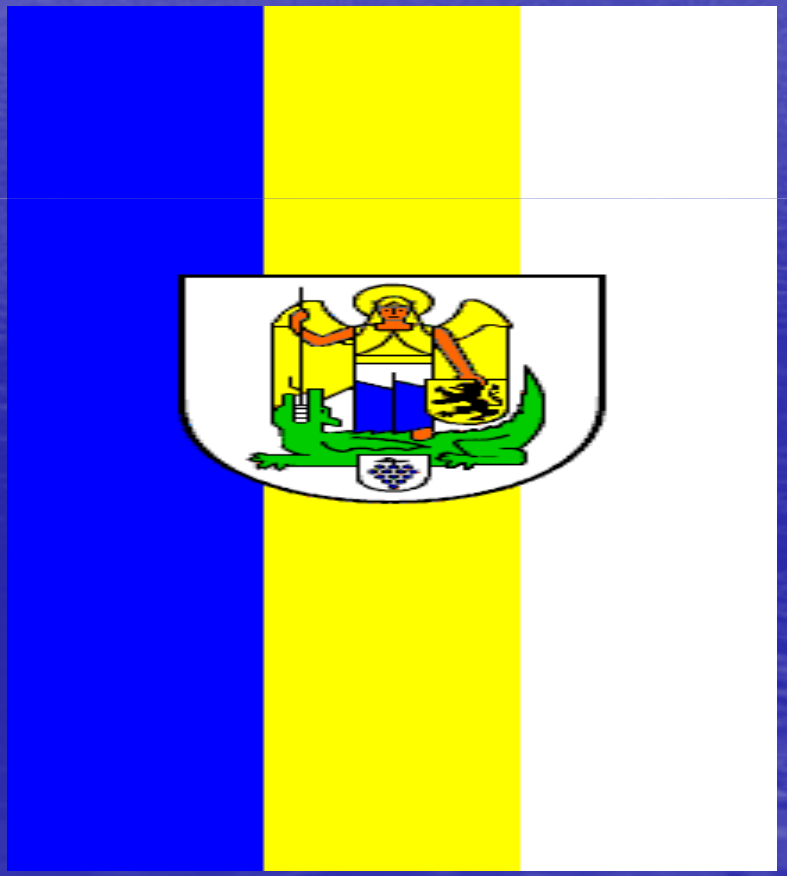
MULTISPRACHIGER UNTERRICHT
Nachteile

Words/Wörter	English meaning	Deutsche Bedeutung
Also	**Also**	**So**
Bad	**Bad**	**Bathroom**
Bald	**No hair on Head**	**Soon**
Chef	**Cook**	**Boss**
Fast	**Quick**	**Almost**
Gift	**Present**	**Poison**
Gymnasium	**Room for Gymnastic**	**Secondary school**
Hat	**Hat**	**Have**
Hut	**Cottage**	**Hat**

WEITER.....

Words/Wörter	English meaning	Deutsche Bedeutung
Kind	**Kind**	**Child**
Lust	**Sexual desire**	**Desire**
Roman	**A person from Rome**	**Novel**
Rock	**A large stone**	**Skirt**
See	**Watch**	**lake, sea**
Teller	**Rec. & pay money**	**Plate**
Toll	**Money given on road.**	**Wonderful**
Was	**Was (past tense)**	**What**
War	**Battle**	**Was**

Vielen Dank!



Aus der Praxis mit dem neuen SDU-Lehrwerk

Elena Cickovska, Universität Bitola, Makedonien

Karmelka Barić, Universität Novi Sad, Serbien

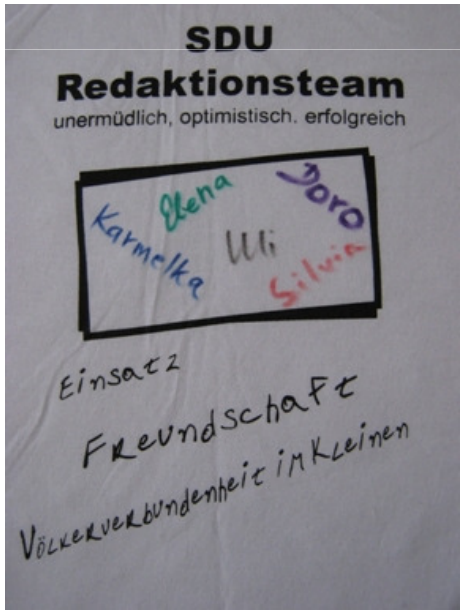
IDT 2009, Jena

Diapositiva 1

Eli7 Abstract eingeben und

Eli; 07/11/2009

Hochschulprojekt
Curricula und Lehrwerke im SDU



Ziel

- Sprachkenntnisse Niveau A2/B1
- hochschuladäquate Handlungskompetenz
- Lernkompetenz

Prinzipien

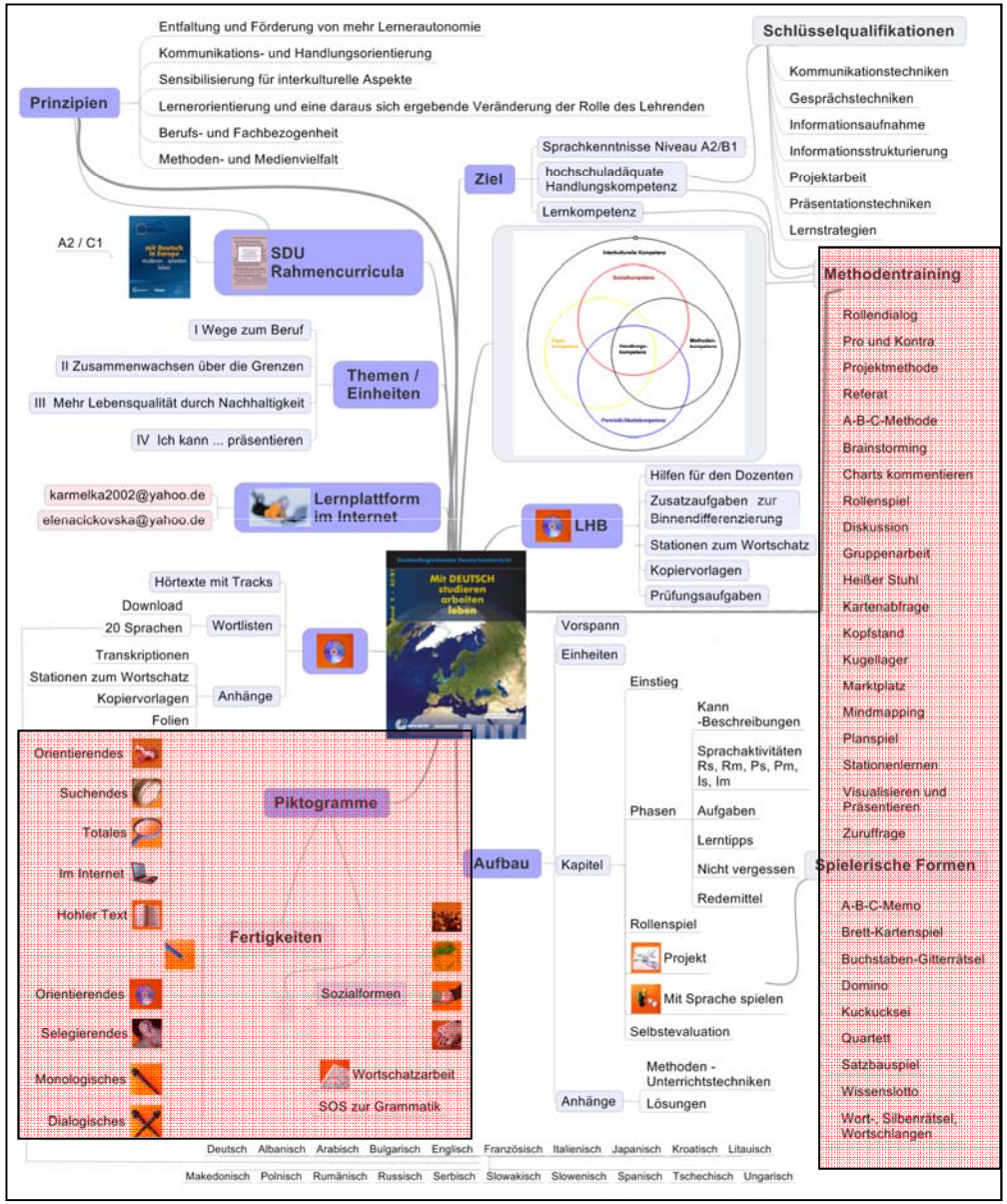
- Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie
- Kommunikations- und Handlungsorientierung
- Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte
- Lernerorientierung und Veränderung der Dozentenrolle
- Berufs- und Fachbezogenheit
- Methoden- und Medienvielfalt

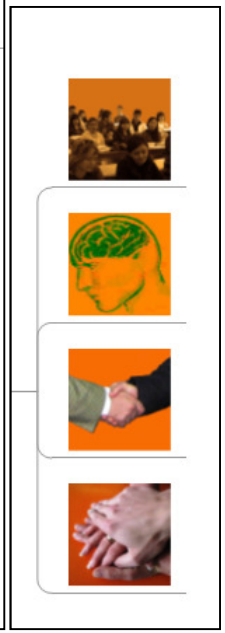
SDU-Lehrwerk A2/B1

Mit DEUTSCH
studieren
arbeiten
leben

Themen / Einheiten

- I Wege zum Beruf
- II Zusammenwachsen über die Grenzen
- III Mehr Lebensqualität durch Nachhaltigkeit
- IV Ich kann ... präsentieren


Prinzipien
Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie
Kommunikations- und Handlungsorientierung
Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte
Lernerorientierung und eine daraus sich ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden
Berufs- und Fachbezogenheit
Methoden- und Medienvielfalt
Schlüsselqualifikationen
Kommunikationstechniken
Gesprächstechniken
Informationsaufnahme
Informationsstrukturierung
Projektarbeit
Präsentationstechniken
Lernstrategien
Ziel
Sprachkenntnisse Niveau A2/B1
hochschuladäquate Handlungskompetenz
Lernkompetenz
A2 / C1
SDU Rahmencurricula
Methodentraining
Rollendialog
Pro und Kontra
Projektmethode
Referat
A-B-C-Methode
Brainstorming
Charts kommentieren
Rollenspiel
Diskussion
Gruppenarbeit
Heißer Stuhl
Kartenabfrage
Kopfstand
Kugellager
Marktplatz
Mindmapping
Planspiel
Stationenlernen
Visualisieren und Präsentieren
Zuruffrage
I Wege zum Beruf
II Zusammenwachsen über die Grenzen
III Mehr Lebensqualität durch Nachhaltigkeit
IV Ich kann ... präsentieren
Themen / Einheiten
karmelka2002@yahoo.de
elenacickovska@yahoo.de
Lernplattform im Internet
LHB
Hilfen für den Dozenten
Zusatzaufgaben zur Binnendifferenzierung
Stationen zum Wortschatz
Kopiervorlagen
Prüfungsaufgaben
Hörtexte mit Tracks
Download
20 Sprachen
Wortlisten
Transkriptionen
Stationen zum Wortschatz
Kopiervorlagen
Folien
Anhänge
Vorspann
Einheiten
Einstieg
Kann -Beschreibungen
Sprachaktivitäten Rs, Rm, Ps, Pm, Is, Im
Phasen
Aufgaben
Lerntipps
Nicht vergessen
Redemittel
Aufbau
Kapitel
Spielerische Formen
Rollenspiel
Projekt
Mit Sprache spielen
Selbstevaluation
A-B-C-Memo
Brett-Kartenspiel
Buchstaben-Gitterrätsel
Domino
Kuckucksei
Quartett
Satzbauspiel
Wissenslotto
Wort-, Silbenrätsel, Wortschlangen
Piktogramme
Orientierendes
Suchendes
Totales
Im Internet
Hohler Text
Fertigkeiten
Orientierendes
Selegierendes
Monologisches
Dialogisches
Sozialformen
Wortschatzarbeit
SOS zur Grammatik
Methoden - Unterrichtstechniken
Anhänge
Lösungen
Deutsch Albanisch Arabisch Bulgarisch Englisch Französisch Italienisch Japanisch Kroatisch Litauisch
Makedonisch Polnisch Rumänisch Russisch Serbisch Slowakisch Slowenisch Spanisch Tschechisch Ungarisch



Methodentraining

- Rollendialog
- Pro und Kontra
- Projektmethode
- Referat
- A-B-C-Methode
- Brainstorming
- Charts kommentieren
- Rollenspiel
- Diskussion
- Gruppenarbeit
- Heißer Stuhl
- Kartenabfrage
- Kopfstand
- Kugellager
- Marktplatz
- Mindmapping
- Planspiel
- Stationenlernen
- Visualisieren und Präsentieren

Marktplatz

A1.1 *Welche Fähigkeiten und Eigenschaften soll ein Absolvent haben? Was fällt Ihnen dazu ein?*

Marktplatz: Fähigkeiten und Eigenschaften der Absolventen

A1.2 *Auf dem Marktplatz lernen Sie wichtige Wörter zum Thema.*

Ahnang 4

LHB: K

Teamarbeit	Ich kann gut mit anderen zusammen arbeiten.
Fremdsprachenkenntnisse	Ich spreche andere Sprachen.

Heißer Stuhl: Vorteile und Nachteile einer WG

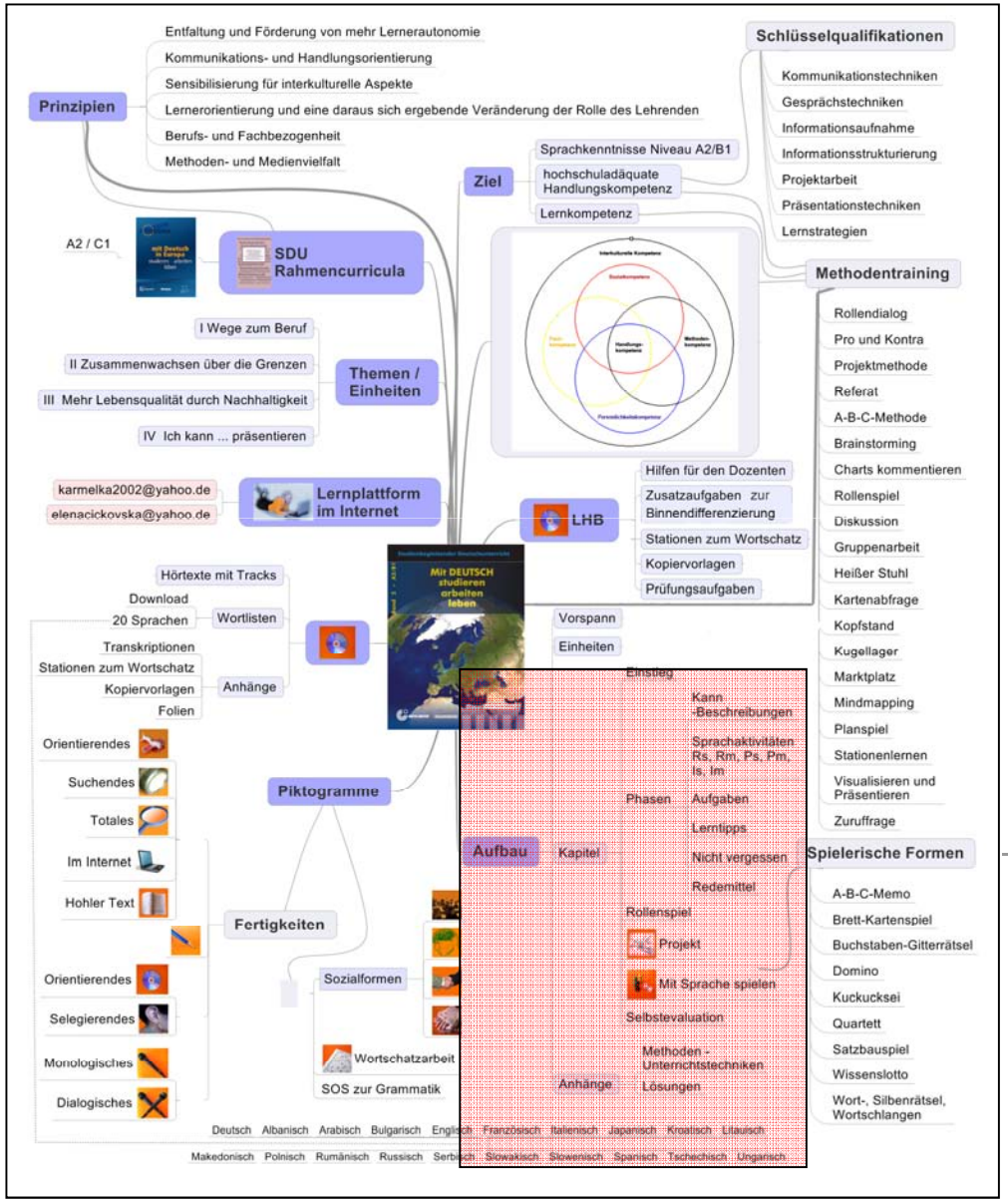
Anhang 4

A12 *Diskutieren Sie im Plenum unter der Leitung eines Moderators oder Diskussionsleiters die Vor- und Nachteile einer WG. Ernennen Sie zwei Beobachter, die eine Rangliste der Argumente aufstellen.*

PRO-Argumente	KONTRA-Argumente
- Man teilt sich die Miete. - Jeder macht einen Teil der Hausarbeit. - -	- Morgens ist immer das Bad besetzt. - Keiner will wirklich die Wohnung saubermachen. - Das Geschirr bleibt immer stehen.

Redemittel

- Ich bin der Meinung, dass ….. // Ich denke, dass …..
- Also, ich bezweifle, dass …..
- Dem/ da stimme ich zu. // Ganz richtig, …..
- Du übertreibst, denn …..



Kann -Beschreibungen

Am Ende des Handlungsfeldes **3** *kann ich*	
– klare anschauliche Visualisierungen erstellen, in denen wichtige Informationen eines Sachtextes wiedergegeben werden;	**Ps**
– die wichtigsten Informationen zur Vorbereitung einer Präsentation stichwortartig auf Folien festhalten (Pd 2.0, S.144) (**Methodenkompetenz**)	**Ps**
– Diagramme (Charts) benennen;	**Ps**
– Organigramme versprachlichen;	**Ps**
– Visualisierungen bewerten.	**Rs**

S-O-S: Imperativ

Suchen

C18 *Unterstreichen Sie im Gedicht von Uwe Timm alle Verben im Imperativ.*

Beispiel:
lass das
komm sofort her

Ordnen

C19 *Ergänzen Sie die Tabelle.*

Infinitiv	Indikativ Präsens 2. Pers. Sg.	Imperativ	
		einteiliges Prädikat	zweiteiliges Prädikat
lassen	du lässt	Lass!	/
herkommen	du kommst her		Komm her!
hinbringen	du bringst hin		
	du holst her		

EINHEIT I

Kapitel 1

Phase F
Rollenspiel: Vor dem Schwarzen Brett

Vor dem Schwarzen Brett an der Uni, die zweite Woche im Oktober.

Paloma López

Sie sind Studienanfängerin und kommen aus Argentinien, Buenos Aires. Sie sprechen nicht so gut Deutsch. Sie studieren Englisch und Deutsch. Für Sie ist alles neu an der Uni: Sie verstehen viele Begriffe nicht (z.B. ***Vorlesungsfreie Zeit, Tutorien, Immatrikulation, Gastdozent,*** ...). Sie möchten auch mehr über Prüfungen und Klausuren wissen. Sie haben nämlich Angst davor.
Sie fragen die Studierenden vor dem schwarzen Brett danach. Ein Junge gefällt Ihnen aber besonders, weil er so hilfsbereit ist.

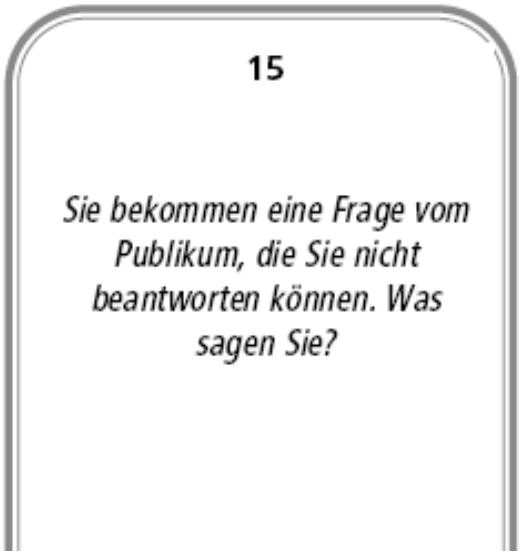
EINHEIT IV

Kapitel 4

Phase E
Mit Sprache spielen

Brettspiel mit Aufgabenkarten: Präsentationsspiel

E1 *Spielen Sie in Gruppen. Das Spiel umfasst eine gesamte Präsentation.*



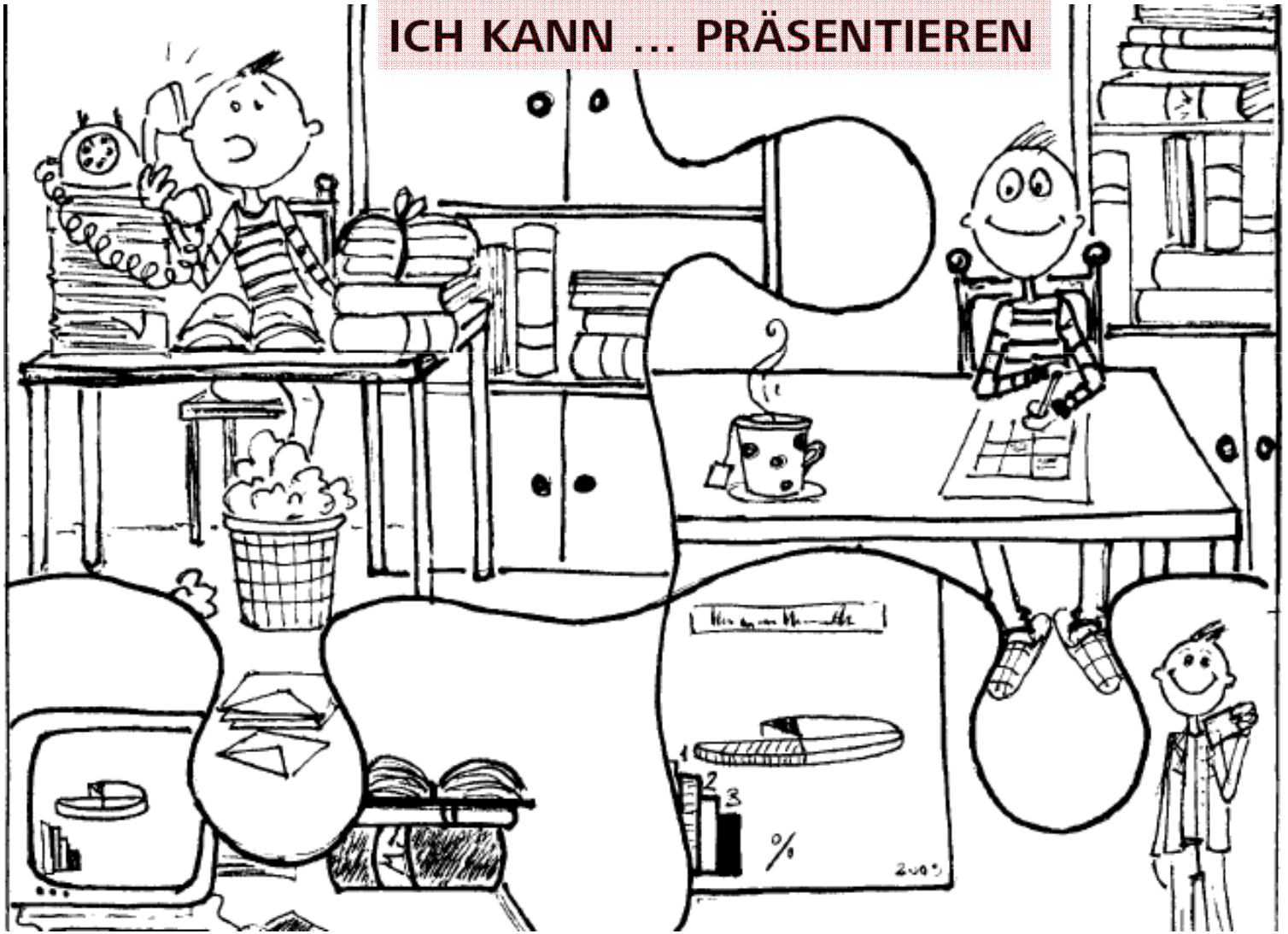
SELBSTEVALUATION

Was haben Sie in diesem Kapitel gelernt? Kreuzen Sie an.

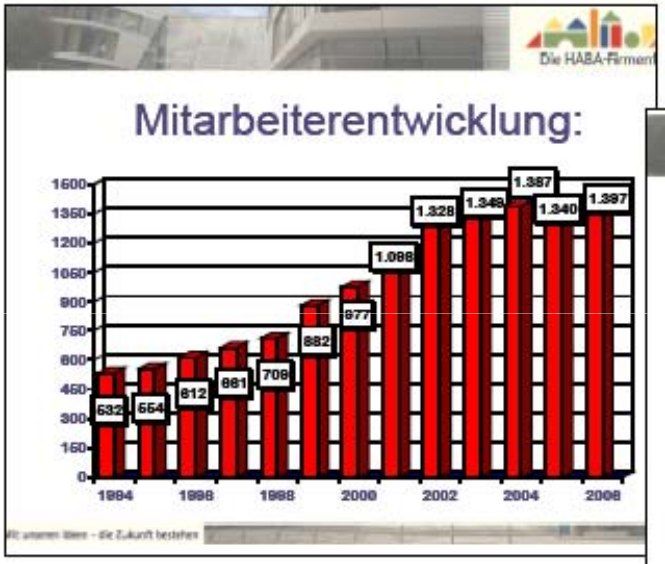
	Das kann ich jetzt:		
	gut	*besser als vorher*	*nicht so gut*
LESEN: Rezeption schriftlich			
1. in Texten zum Thema Schlüsselqualifikationen Grundaussagen erfassen	☐	☐	☐
SCHREIBEN: Interaktion schriftlich			
2. in Texten zum Thema Schlüsselqualifikationen Grundaussagen erfassen	☐	☐	☐
3. eine Bewerbung um einen Praktikumsplatz schreiben	☐	☐	☐
SPRECHEN: Interaktion mündlich			

Einheit IV

ICH KANN … PRÄSENTIEREN



C2 *Sehen Sie sich die Schaubilder zur Mitarbeiterentwicklung bzw. -struktur an und versprachlichen Sie die Informationen mit Hilfe der Redemittel.*



Folien: CD

QB IV, 2.4

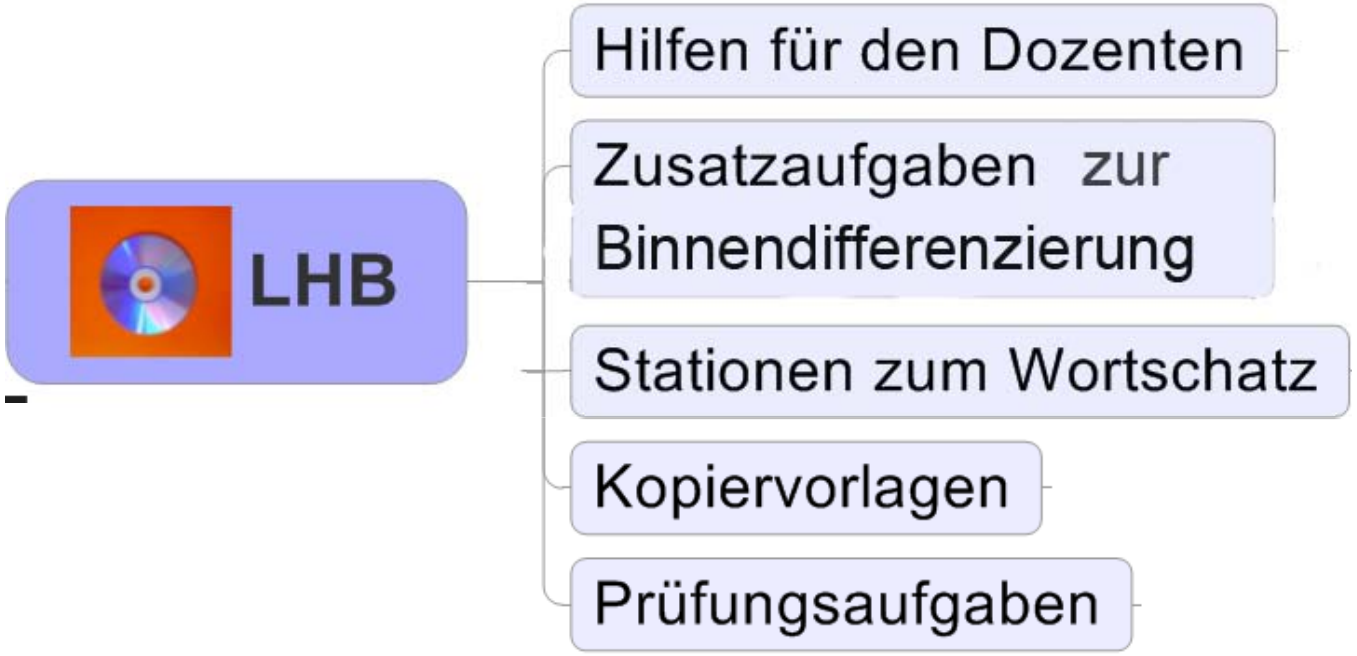
Redemittel

Sprachhandlungen:

benennen

SDU-Lehrwerk A2/B1

Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben



Unterrichtsmaterial A2/B1

Sie sind angemeldet als Gast Dozent (Logout)

Startseite ▶ SBDU

Themen dieses Kurses

STUDIENBEGLEITENDER DEUTSCHUNTERRICHT

HERZLICH WILLKOMMEN!!!
Sie sind im SDU-Kursraum angekommen.

Hier finden Sie Zusatzmaterial zum Studienbegleitenden Deutschunterricht - Sprachniveau A2/B1 zu Ihrem Lehrbuch.

Die Kursübersicht gibt Ihnen einen groben Überblick über alle Themen, die Sie in Ihrem Unterricht bewältigen werden. Sie finden Sie mit den Kannbeschreibungen unten auf dieser Seite oder gekürzt, wenn Sie am Link hier klicken.

Im Nachrichtenforum werden Nachrichten veröffentlicht, die mit der Organisation zu tun haben.

Die Online-Cafeteria steht Ihnen als Forum zur Verfügung und da kann man sich über verschiedene Fragen austauschen.

Im Forum Fragen und Antworten , die sich ganz unten an dierer Seite befindet, können Sie Tipps erhalten, auch wenn es um technische Probleme geht, wenn die Technische Seite nicht ausreicht.

In den Lernhilfetipps, die sich ganz unten an dieser Seite befinden, haben Sie auch Lernstrategien, Lernetypentests u.Ä.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg sowie interessante Anregungen
für Ihr Studium und Ihren Traumberuf

Personen
- Teilnehmer/innen

Neueste Nachrichten
(Es wurden bisher keine Nachrichten gepostet.)

Bald aktuell ...
Es gibt keine weiteren Termine

Zum Kalender...
Neuer Termin...

Aktivitäten
- Arbeitsmaterialien
- Chats
- Foren
- Glossare
- Umfragen
- Wikis

Gehe zu ...
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

Suche in Foren
Start
Erweiterte Suche

16

DOZENTEN-ECKE

NUR FÜR DOZENTEN UND TUTOREN

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Tutorinnen und Tutoren, dieser Themenblock ist für die Studenten nicht sichtbar.

Wir wünschen Ihnen einen regen Austausch und viele Anregungen für Ihre Arbeit!

Viel Spaß!

- FORUM ZUM AUSTAUSCH
- Hinweise zum Forum "Persönliches Kennenlernen"
- CHAT

Studienbegleitender Deutschunterricht
Band 1 - A2/B1
Mit DEUTSCH
studieren
arbeiten
leben
GOETHE-INSTITUT
ARCIPELAGO EDIZIONI
Robert Bosch Stiftung

DaF an der „Transilvania“ Universität in Brasov (Kronstadt)

Dr. Ioana Andrea Diaconu

Ausgangspunkte der Betrachtungen zum DaF Unterricht

Externe Umstände

Veränderung der Arbeitswelt

Einsatz der deutschen Sprache in den 90er Jahren und davor

- Deutschlehrer
- in Exportfirmen

Schwerpunkte der Sprachverwendung:

- rezeptiv/produktiv im Bereich Schriftlicher Ausdruck
- Schriftsprache in Handelskorrespondenz / Produktbeschreibungen

Wirtschaftslage in der Region ab 2000/2003

Viele Niederlassungen deutscher Firmen in der Region (Handelsketten, Produktionsbetriebe im Bereich Automomotive, Holzverarbeitung, Metallkonstruktionen, Telekommuni-kation)

Einsatz der deutschen Sprache ab 2000/2003

- Produktion im Bereich des schriftlichen Ausdrucks meistens in Übersetzungsbüros konzentriert.
- Interaktion mit deutschen Partnern auf mehreren Niveaus/in mehreren Bereichen:
  - formell: gemeinsame Projekte und Trainings
  - informell: Sozialisierung mit den deutschen Kollegen

Interne Umstände

- 1. Bolognaprozess

Gute Voraussetzungen:

der Erwerb von Fremdsprachen ist vorrangig:

Anfangs, gleiche Stundenzahl wie im Magisterstudiengang, in machen Fällen auch mehr.

Deutsch an den Fakultäten der „Transilvania“ Universität

Maschinenbau, Ingenieurswissenschaften, Werkstoffkunde und -technik, Elektrotechnik und Elektronik, Forstwirtschaft, Holzverarbeitungsindustrie, Bauingenieurwesen, Mathematik und Informatik, Wirtschaftswissenschaften, Rechts- und Sozialwissenschaften, Philologie, Medizin, Musik, Psychologie und Erziehungswissenschaften, Sportfakultät

Stundenzahl im Jahr 2006-2007

- 1. Semester: 1 Stunde Vorlesung, Stunde Seminar wöchentlich, 14 Wochen; (28)
- 2. Semester: 2 Stunden Seminar wöchentlich, 14 Wochen (28)
- 3. Semester: 1 Stunde Vorlesung, 1 Stunde Seminar wöchentlich, 14 Wochen; (28)
- 4. Semester: 2 Stunden Seminar wöchentlich, 14 Wochen. (28)
- INSGESAMT 112 Stunden

Stundenzahl im Jahr 2006-2007

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

Stundenzahl im Jahr 2008-2009 aus wirtschaftlichen Überlegungen

- an jeder Fakultät 4 Semester
- je 14 Stunden pro Semester - 56 Std.
- Mathe – Informatik, Studiengang in Deutsch: KEINE DaF-Stunden, sondern das Fach „Kommunikation“ in Deutsch. 1., 3., 5. Semester je 3 Stunden pro Woche (Vorschlag: *Mit Deutsch in Europa*)
- Unverändert: Abteilung für moderne angewandte Sprachen, 2 Stunden pro Semester, 6 Semester

Probleme

- Voraussichtlich werden einige Fakultäten den FSU auf eine Sprache reduzieren.
- Was kann man in insgesamt 56 Stunden SDU leisten?
- Ist ein Unterricht, der auf Progression ausgerichtet ist, überhaupt möglich?

Ziele der DaF (Fremdsprachen-) Unterrichts:

Vermittlung von ausbaufähigen Sprachenkenntnissen und von Schlüsselqualifikationen:

Basiswissen

Kommunikationskompetenz

Sozialkompetenz

Persönlichkeitskompetenz

Berufsfeldorientierung

Informationskompetenz

Schlussfolgerung

- Ein Unterricht, der auf Progression ausgerichtet ist, ist eigentlich nicht möglich
- Notwendigkeit des Einsatzes von Unterrichtsmaterialien, die auf Einhaltung und Förderung der Lernerautonomie und der Methodenkompetenz ausgerichtet sind, wie z.B.

- **MIT DEUTSCH STUDIEREN, ARBEITEN, LEBEN**

  Hg. Dorothea Levy-Hillerich, Silvia Serena, Karmelka Baric, Elena Cickovska.

Studienbegleitender Deutschunterricht
Mit DEUTSCH
studieren
arbeiten
leben
GOETHE-INSTITUT
ARCIPELAGO EDIZIONI
Robert Bosch Stiftung

SDU in der modernen Sprachenbildungspolitik im Norden Russlands

Sprachenbildungspolitik

M. Drushinina, Jena, IDT-2009

Sprachenbildungspolitische Dimensionen

Bildungs-raum	**Weltweit**	**Paradigma**
Bildungs-umwelt	**Staatlich**	**Richtlinien**
Bildungs-kontext	**Regional Institutionell**	**Konzepte**

M. Drushinina, Jena, IDT-2009

Begriffskomponente der Sprachenbildungspolitik

- zielorientierter Prozess
- gemeinsame Arbeit der Fachleute
- Qualitätssicherung der Sprachenausbildung

M. Drushinina, Jena, IDT-2009

Widersprüche und Probleme

einheitlicher Bildungsraum	≠	Realität (getrennt im Alltag)
Verbindung der Bildungsstufen	≠	keine Stabilität (Schule → Universität; Universität → Universität; B.→M.→ P.)
Forderungen (Standards, Curricula)	≠	Stundenzahl
Orientierung auf selb-ständige und autonome Arbeit	≠	Adaptations- und Sozialisationsphase

M. Drushinina, Jena, IDT-2009

Parameter der Sprachenbildungspolitik

äußerlich	*versteckt*
• **Ziele**	**Pädagogisch-**
• **Prinzipien**	**didaktische**
• **Aufgaben**	**Ressourcen**
• **Inhalt**	
• **Massnahmen**	
• **Adäquatheit allen Ebenen**	
• **Effektivität**	
• **Qualitätsevaluation**	

M. Drushinina, Jena, IDT-2009

Sprachensituation und SDU-Probleme

- Die Rolle der deutschen Sprache
- Die Zahl der Deutschstudierenden
- Die Zahl der Lehrkräfte
- Das SDU-Potenzial

M. Drushinina, Jena, IDT-2009

Sprachenbildungspolitiktransfer

Ziele	**Was ist das Ziel meiner Stunde?**
Aufgaben	**Welche Aufgaben stelle ich?**
Prinzipien	**Wie sind die Grundlagen meiner Arbeit?**
Inhalt	**Was studieren wir?**
Massnahmen	**Wie arbeiten wir?**
Adäquatheit allen Ebenen	**Entspricht mein Unterricht den Forderungen?**
Effektivität	**Was haben wir geleistet?** **Habe ich alles richtig gemacht?**
Qualitätsevaluation	**Hat mein Unterricht das Ziel erreicht?** **Haben wir alle Aufgaben erfüllt?** **Könnten wir die Arbeit besser erfüllen?**

M. Drushinina, Jena, IDT-2009

Massnahmen
• internationale Kooperation
• neue Traditionen
• neue Arbeitsformen
M. Drushinina, Jena, IDT-2009

Rote Fäden der Bildungspolitik

Schlüsselformeln der Arbeit	*Wo?*
Mehrsprachigkeit und Regionalkunde	**Lehrwerk «Kultur im Norden»**
Theorie + praxisorientierter, kontrastiver Erfahrungs-transfer	**Studienkurs «Fremdsprachen-didaktik und -methodik» (20 St.)**
pragmatisch orientierte Module + persönliche Sozialkontakte	**«Präsidentenprogramm Manage-ment im Business» (180 St.)**
Erweiterung der interkulturellen Kompetenz	**Studienkurs „Geschäftseti-kette“ (30 St.)**
deutsche Erfahrung + Projekt-arbeit	**Studienkurs „Soziale Innovatio-nen“ (30 St.)**
Reflexion + Supervision	**Fortbildung der Lehrkräfte (72 St.)**
Weltkompetenz + Existenz-kompetenz	**DaF (verschiedene Modelle)**
case-study	**Deutsch für Postgraduierende (140)**

M. Drushinina, Jena, IDT-2009

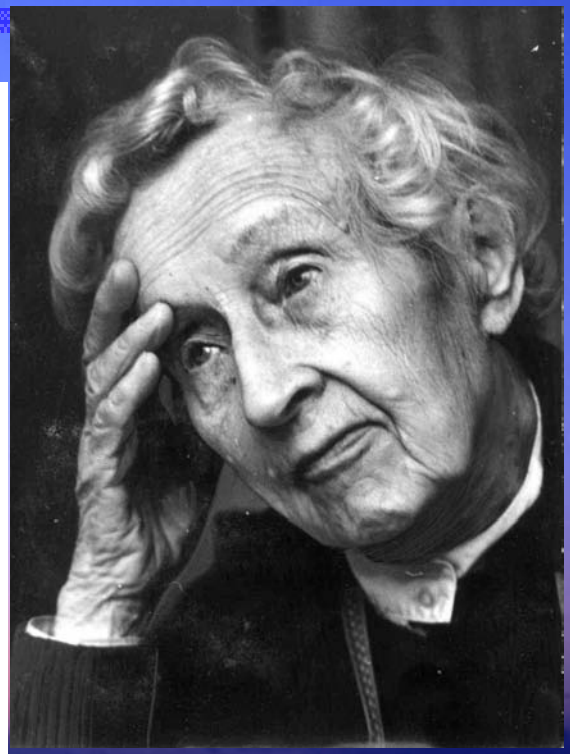
Das Lehrwerk "Kultur im Norden"

Aus "Kultur im Norden" (1)

3.12. Aus dem goldenen Pomoren Kulturfond

1. Ergänzen Sie Ihre Überlegungen mit Hilfe des Textes:

Vor mir liegt das Buch von Ludmila Jegorova “Puschkin in Archangelsk”. Auf den Umschlägen und Vorsätzen sieht man Collagen: Puschkin geht den Kai entlang, aus dem Peterspark sieht er auf unsere Stadt, auf uns ... Beim Lesen quälte mich eine und dieselbe Frage: habe ich überhaupt ein Recht zu diesem spannenden Thema etwas zu schreiben? Die erste Reaktion war: nein, man darf nicht darüber sprechen, worüber man so wenig weiβ - zu unverantwortlich und untaktvoll. Aber irgendeine geheime Kraft zog mich immer wieder zum Lesen. Die Geschichten von Puschkins Reliquien, die in Archangelsk aufbewahrt sind; die private Korrespondenz der Ururenkelin Puschkins Irina Jevgenjevna Klimenko-Gibschman, Familienfotos der 6. Generation des Dichters, Dokumentationen ... Man fühlt eine auβergewöhnliche Nähe zu den Verwandten des groβen Dichters.



M. Drushinina, Jena, IDT-2009

Aus "Kultur im Norden" (2)

3.11. Das russische Dorf

1. Erweitern Sie Ihren Wortschatz zu diesem Thema mit Hilfe des folgenden Textes:

Im Dorf wissen alle über alles Bescheid: wer ist in den Wald gegangen, um Beeren und Pilze zu sammeln, was hat er aus dem Wald mitgebracht, wer ging fischen, wer hat verschlafen - die Kuh steht noch im Hof, wer ist faul - der Gemüse-Garten ist voller Unkraut, wer ist krank - der Ofen raucht nicht am Morgen, bei wem ist etwas passiert (das Begräbnis, die Gäste) - die Banja wird nicht am Samstag geheizt. Daraus sind die Sprichwörter entstanden: “Die Stadt ist wie ein groβes Dorf”, „Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben“.

Das Dorf ohne eine Banja - ist kein Dorf. Auf einer Bank zu schwitzen, sich mit Birkenbesen zu peitschen, das Wasser auf die Steine zu spritzen, den besonderen Dampf einzuatmen, in den Fluss nackt eintauchen - das ist ein ganz besonderes Ritual, eine heilige Sache. Wer sich in der Banja nicht gewaschen hat - ist noch nie in einem Dorf gewesen.

M. Drushinina, Jena, IDT-2009

Danke schön
für Ihre
Aufmerksamkeit!

Schritte zum Studium in Deutschland

Ein Lernzirkel für Studieninteressierte außerhalb Europas

Ute Schmidt – Goethe-Institut Marokko

Begründung:

- ungewohnte Vielfalt der Studiengänge
- mangelnde Auswahlkriterien
- unverstandenes Hochschulsystem
- Überforderung im Umgang mit Infobroschüren und Internet
- Risiko **nur** auf Familienangehörige zu hören

Lernziel:

Die Kursteilnehmer recherchieren anhand von authentischem, didaktisiertem Infomaterial über :

- unterschiedliche Hochschularten in Deutschland,
- die entsprechenden Bewerbungsmodalitäten und Studienvoraussetzungen im allgemeinen und
- entnehmen gezielte Infos zu ihrem eigenen favorisierten Studiengang

Zielgruppe:

- Nicht-europäische Deutschlernende auf mindestens B1 Niveau
- Ziel in Deutschland zu studieren
- Vertrautheit mit Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit

Organisation des Lernzirkels:

6 Lernstationen:

- *Studienkolleg*
- *Bewerbung mit erstem Hochschulabschluss*
- *Hochschularten*
- *Studiengänge I*
- *Studiengänge II*
- *Hochschul- ABC*

Lernstation: Studienkolleg

Lernziel:

- KT können die verschiedenen Kurse den Studienfächern zuordnen
- Evtl. angeben in welchen Städten sie ein passendes Studienkolleg finden
- wissen wo sie Bewerbungsunterlagen finden

Material:

- Fragebogen zu einem zweiseitigen Informationsblatt zu Studienkollegs
- Basierend auf den Internetseiten: www.studienkolleg.de und www.studienkollegs.de

Station Bewerbung mit 1. Hochschulabschluss

Lernziel:

- KT wissen, dass sie eine DSH- oder TestDAF Prüfung ablegen müssen
- Sie wissen, wo Vorbereitungskurse angeboten werden
- Sie können herausfinden, welches sprachliches Niveau sie für den gewünschten Studiengang benötigen.

Material:

- zweiseitiges Informationsblatt gibt Aufschluss über die zwei verschiedenen Prüfungen, ihre Bestandteile und die Bewertungen sowie die Benotung
- Suchmaschine, die über nötiges Sprachniveau Aufschluss gibt

Station Hochschularten

Lernziel:

- KT kennen die unterschiedlichen Hochschulinstitutionen
- Sie können die Vor- und Nachteile benennen
- Sie sind sich ihrer eigenen Ausgangslage bewusst und können eine persönliche Präferenz angeben

Material:

- gek. Artikel aus „Einstieg Abi- Spezial- Das Magazin für Ausbildung und Studium“
- Arbeitsblatt, bei dem die Werdegänge junger Studenten beschrieben werden und Hochschultypen zugeordnet werden sollen

Station Studiengänge I

Lernziel:

- KT können in 2 DAAD Broschüren Studiengänge und die möglichen Studienorte heraussuchen
- Sie können die Abschlussart benennen und weitere Studiengänge der gleichen Fachrichtung auflisten.

Material:

- DAAD Broschüren „Studium in Deutschland- Informationen für Ausländer über das Studium an deutschen Universitäten –bzw. Fachhochschulen
- Tipps zum Lesen der Tabelle
- Arbeitsblatt mit Aufgabe Informationen zu zwei „ungewöhnlichen“ und einem präferierten Studiengänge zu suchen

Station Studiengänge II

Lernziel:

- KT können in dem Buch „Studien- und Berufswahl“ über einen

  - Studiengang,
  - die Zulassungsvoraussetzung,
  - Studienablauf,
  - eventuelle Praktikazeiten sowie
  - Berufsaussichten identifizieren.

Material:

- Studien- und Berufswahl 2007/08 der Bundesagentur für Arbeit
- Fragebogen, der die wichtigsten Aspekte des Faches abdeckt

Station Hochschul- ABC

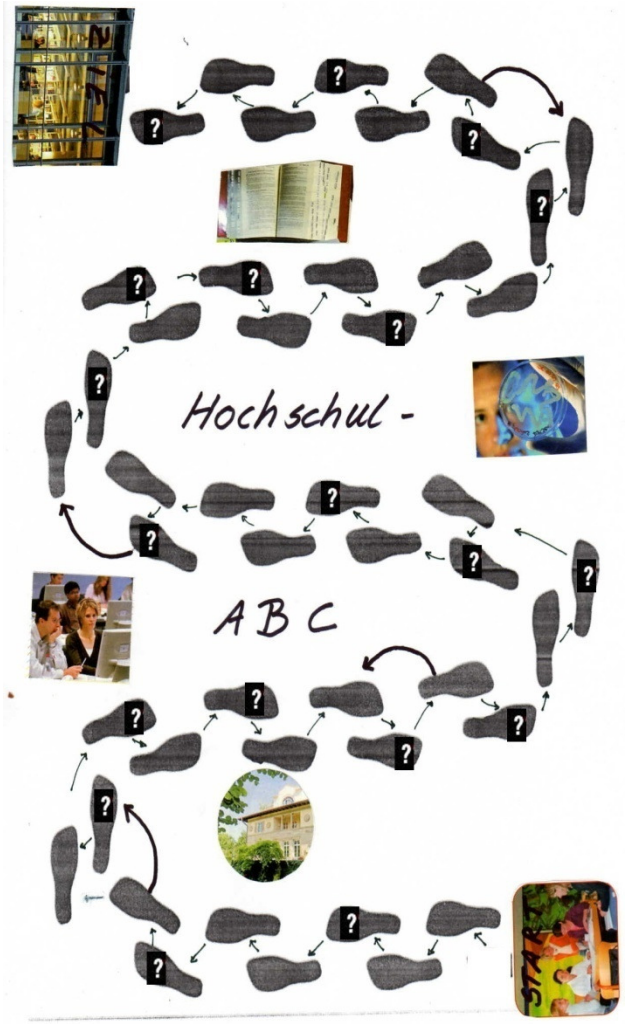
Lernziel:

Die Kursteilnehmer testen ihr Wissen über

- die deutschen Hochschulen,
- ihr Fachvokabular und
- die Bedeutung gängigster Abkürzungen

Material:

- selbstentworfenes Brettspiel und Quizfragen



Literatur und Quellenangaben:

- *Studien- und Berufswahl 2007/2008, Bundesagentur für Arbeit (Hrsg), BW Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg, 2007*
- *Studium in Deutschland- Informationen für Ausländer über das Studium an deutschen Universitäten, Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD), Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2005*
- *Studium in Deutschland- Informationen für Ausländer über das Studium an deutschen Fachhochschulen, Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD), Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2005*
- *Einstieg Abi- Spezial- Das Magazin für Ausbildung und Studium, Nr. 1 - 2008, Jahrgang 13, Christian Langkafel (Hrsg), Köln, 2008*

- *www.testdaf.de*
- *www.dsh.de*
- *www.international-students.de/de/fragen_zur_vorbereitung/studienvoraussetzungen/sprachkenntnisse*
- *www.studentenwerk.de*
- *www.studienwahl.de*
- *www.studieren.de*
- *www.studienkolleg.de*
- *www.studienkollegs.de*
- *http://www.einstieg.com/fileadmin/documents/magazin/EA_Sonderausgabe_I_08_web.pdf*

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit !

Bei Interesse am Lernzirkel kann das Material zugeschickt werden.
Bitte Email an:
ute.schmidt@rabat.goethe.org

Deutsch als Fremdsprache an ungarischen Hochschulen und Universitäten

Judit Bradean-Gacs

Wirtschaftshochschule Budapest

bradeanne.gacsjudit@kkfk.bgf.hu

Inhalt

- Die ungarische Hochschullandschaft
- Das Hochschulgesetz über den Fremdsprachenunterricht
- Deutscher Sprachunterricht

Judit Bradean-Gacs, Budapest

Englisch und Deutsch als Fremdsprache in den verschiedenen Schultypen in Ungarn 2007/2008

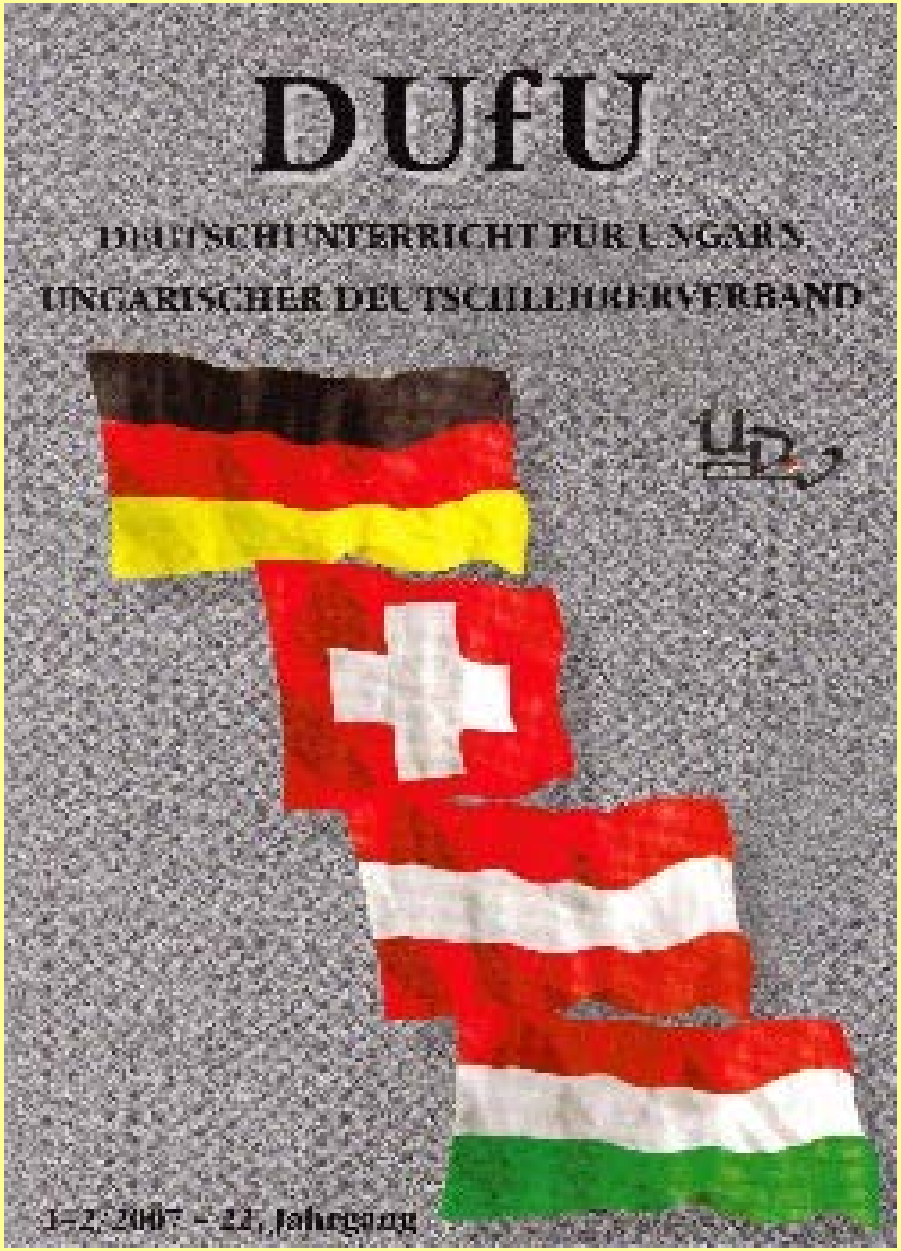
Quelle: Oktatás-statisztikai évkönyv 2007/2008(15.)

Schuljahr	Grundschule	Berufsschule	Gymnasium	Fachmittelschule	Universitäten und Hochschulen	
					Studienbegleitender Fremdsprachen-unterricht	Anglisten + Germanisten
Englisch						
1989/1990	33 120	3 191	59 181	34 386	**18 889**	-
1999/2000	331 602	18 950	128 601	127 211	36 480	6 415
2007/2008	376 098	**44 246**	177 563	150 344	**35 670**	6 209
Deutsch						
1989/1990	41 889	11 928	45 915	30 632	**10 153**	-
1999/2000	347 802	40 098	103 456	105 541	19 946	4 746
2007/2008	185 624	**55 534**	118 711	85 659	**16 286**	3 136

UDV

Judit Bradean-Gacs, Budapest

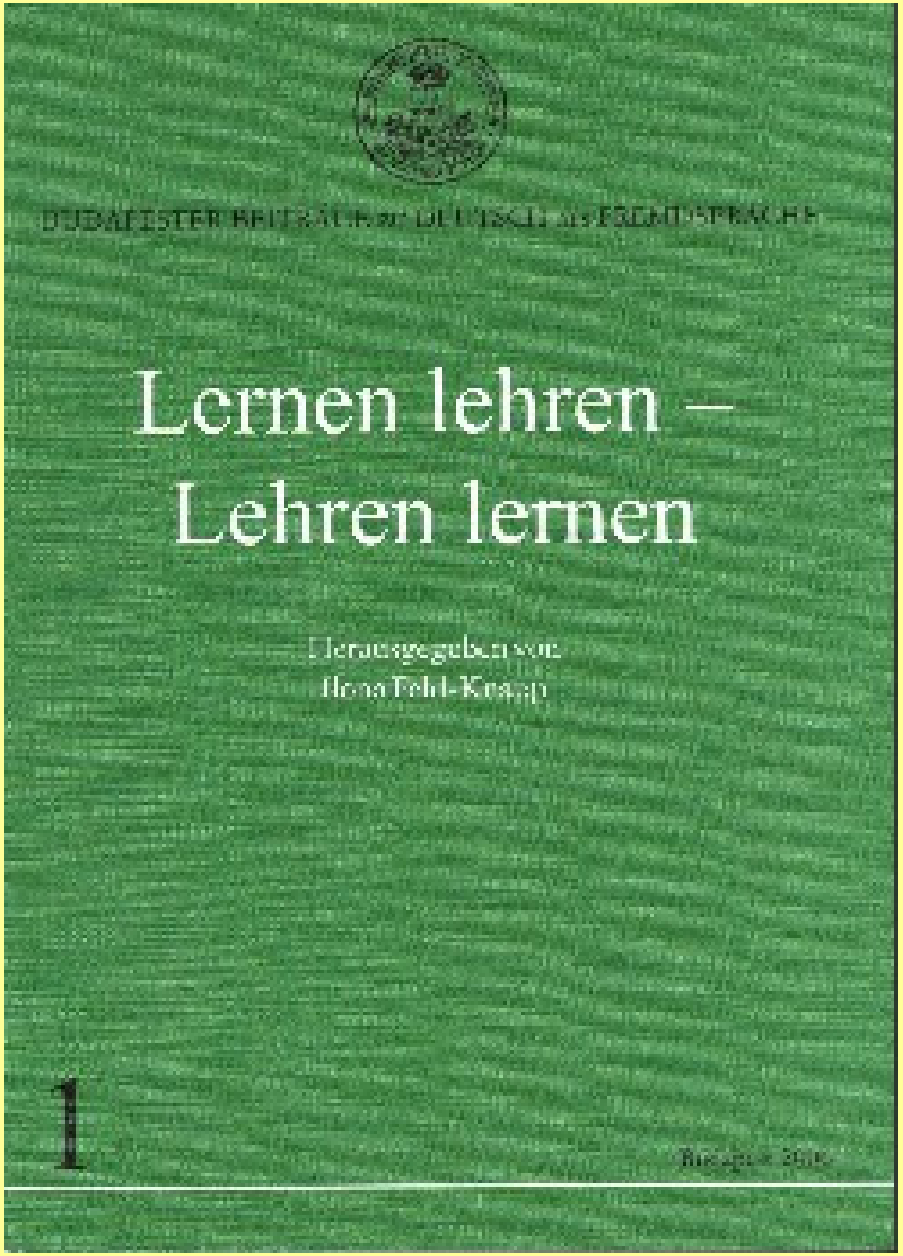
DUfU



Deutschunterricht für Ungarn
1-2.2007 – 22. Jahrgang

Judit Bradean-Gacs, Budapest

Budapester Beiträge zu DaF



Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache
Ilona Feld-Knapp (Hrsg.):
Lernen lehren - Lehren lernen
Bd. 1.Budapest 2006

Judit Bradean-Gacs, Budapest

Danke

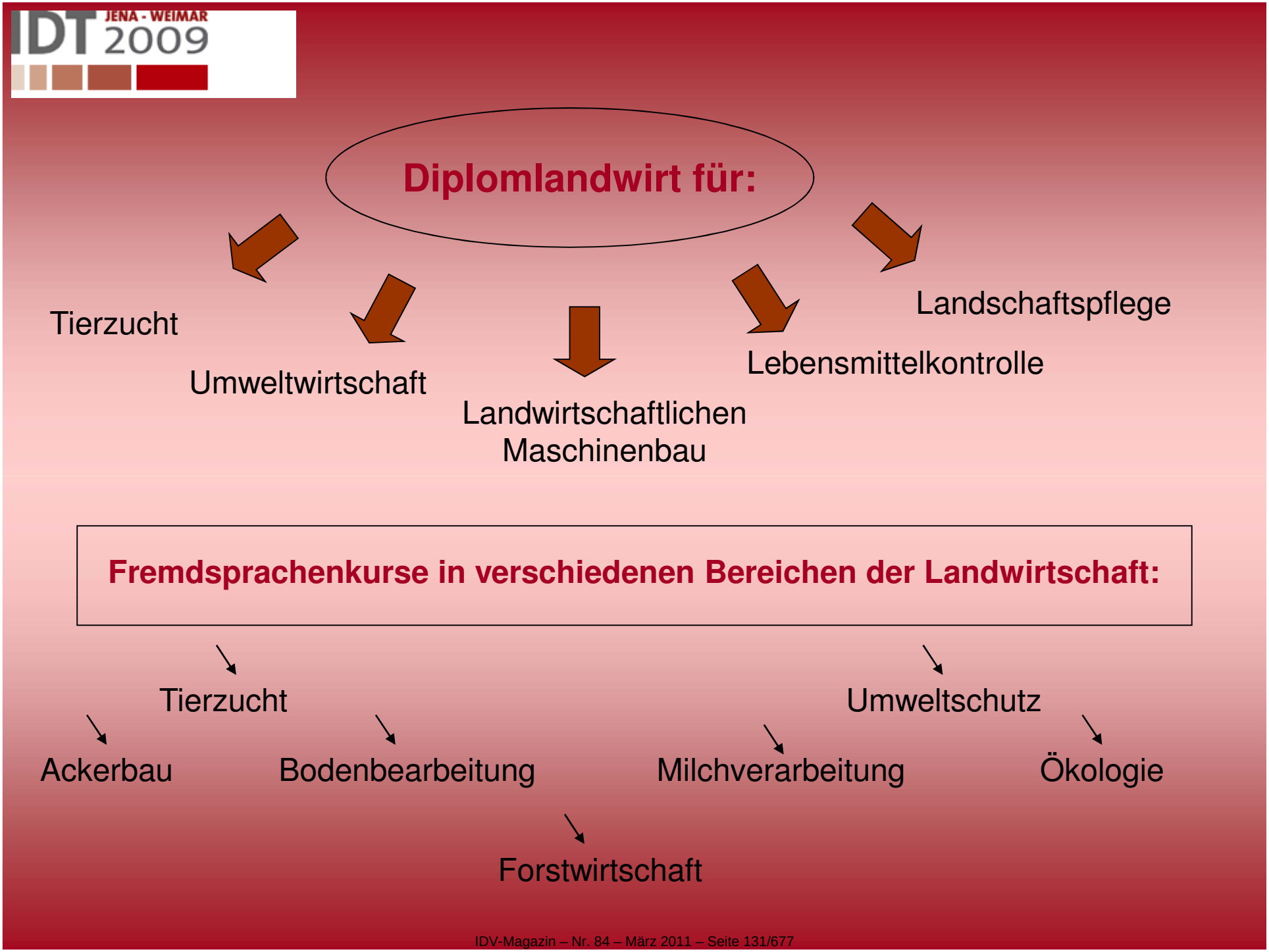
bradeanne.gacsjudit@kkfk.bgf.hu

Judit Bradean-Gacs, Budapest

SEK.A2
Beitrag 4.15

Fachsprachenunterricht für die Studenten der Agraruniversität in Ungarn

Mag.Piroska Szerencsiné Gacs


IDT JENA - WEIMAR 2009
Diplomlandwirt für:
Tierzucht
Umweltwirtschaft
Landwirtschaftlichen Maschinenbau
Lebensmittelkontrolle
Landschaftspflege
Fremdsprachenkurse in verschiedenen Bereichen der Landwirtschaft:
Tierzucht
Ackerbau
Bodenbearbeitung
Forstwirtschaft
Umweltschutz
Milchverarbeitung
Ökologie

IDT JENA - WEIMAR 2009

Der Fachsprachenunterricht soll:

- die Teilnehmer aktivieren,
- Interesse wecken,
- mehrere Eingangskanäle ansprechen,
- Motivation liefern,
- Erfolgserlebnis vermitteln,
- Denkblokaden abbauen

Ziel:

- den Grundwortschatz der landwirtschaftlichen Fachsprache beibringen, vertiefen und üben
- kommunikative Kompetenzen in fachlichen Zusammenhängen entwickeln
- neue Fachkenntnisse vermitteln

IDT JENA - WEIMAR 2009

Am Ende können die Studenten

- ✓ mit Hilfe des Wörterbuches nicht zu komplizierte Fachtexte allein lesen, entschlüsseln, analysieren
- ✓ einfachere Telefongespräche führen
- ✓ sich mit deutschsprachigen Fachleuten verständigen
- ✓ elektronisch vermittelte Informationen nutzen
- ✓ Fachliteratur und Nachschlagewerke verwenden

Der Kurs

dauert zwei Semester mit jeweils 2x2 Wochenstunden

Und

endet mit Sprachkenntnissen auf dem Niveau B1 eventuell A2.

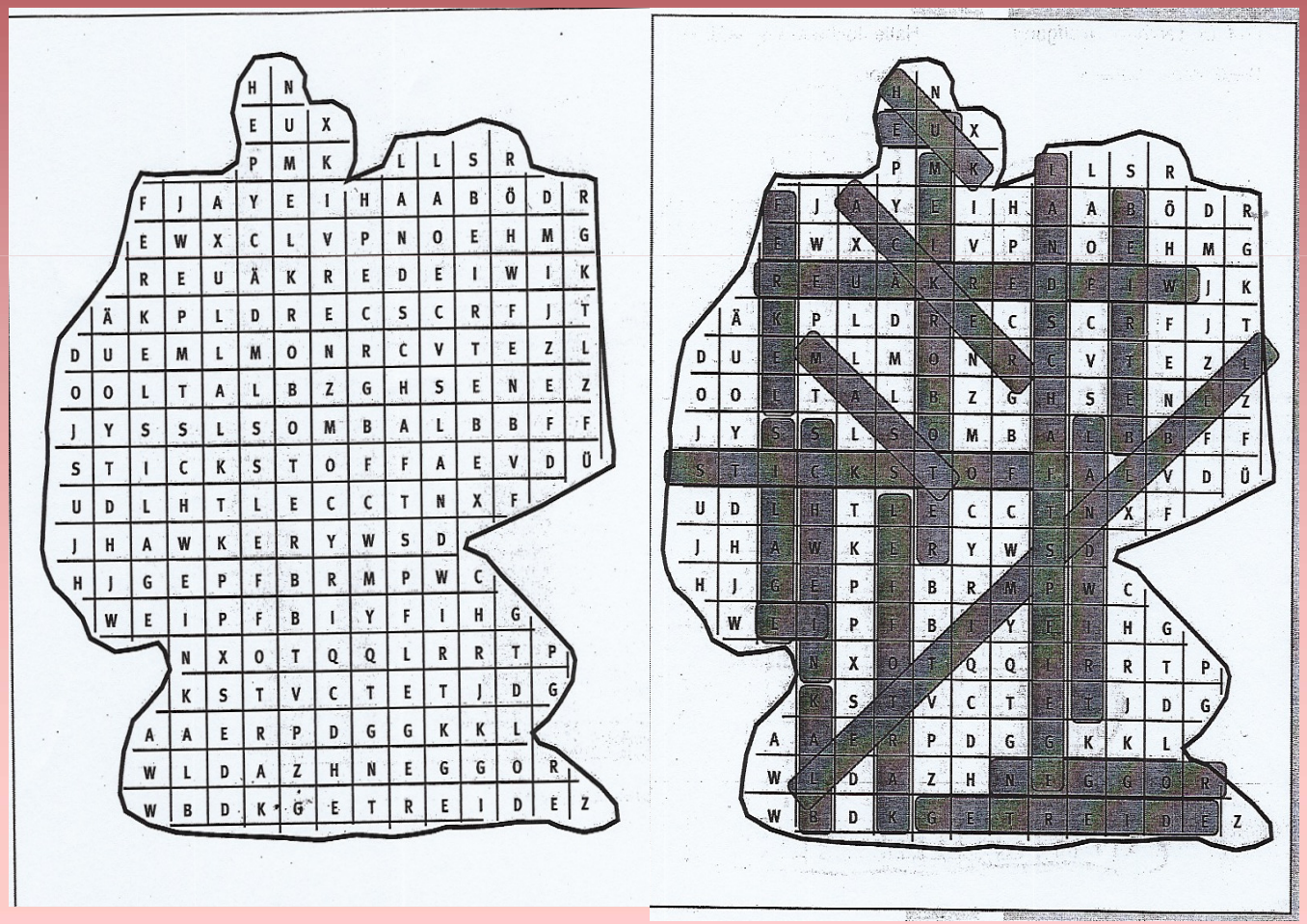
IDT JENA - WEIMAR 2009

Die wichtigste Grundregel ist die Ausnutzung vorhandener Fachkenntnisse.

IDT JENA - WEIMAR 2009

Brainstorming- Aufgabe

Finden Sie mindestens 15 Begriffe, die etwas mit Landwirtschaft und Ernährung zu tun haben und notieren Sie diese!



(Lösung)

1. Acker
2. Betrieb
3. Ei
4. EU
5. Ferkel
6. Getreide
7. Kalb
8. Kartoffel
9. Kuh
10. Landschaftspflege
11. Landwirt
12. Lebensmittel
13. Most
14. Melkroboter
15. Roggen
16. Schwein
17. Silage
18. Stickstoff
19. Wiederkäuer

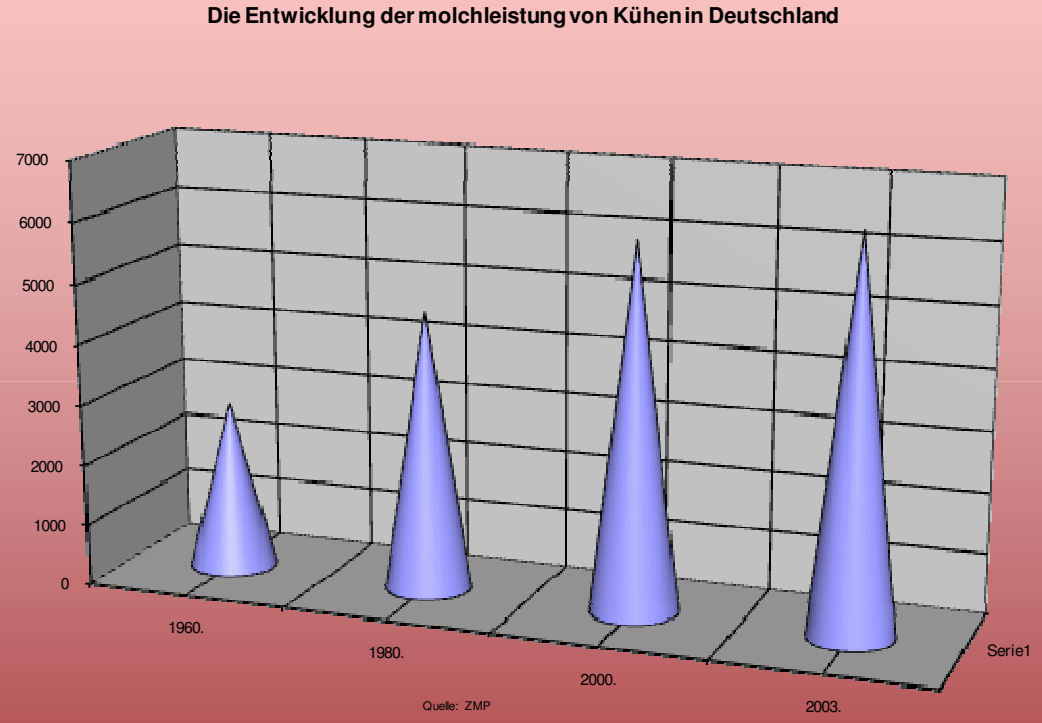
IDT JENA - WEIMAR 2009

Textsorten:

- Statistiken
- Grafiken
- Tabellen
- Zeitungsartikel
- Leserbriefe
- Werbetexte
- Schaubilder
- Diagramme

AUFGABE :

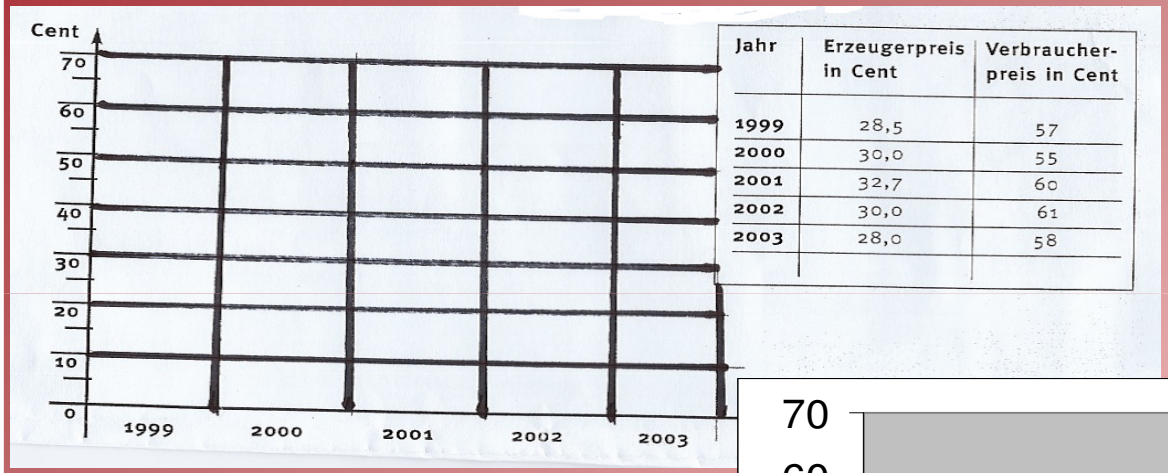
Beschreiben Sie mit Hilfe des Säulendiagramms die Entwicklung der Milchleistung von Kühen in Deutschland!



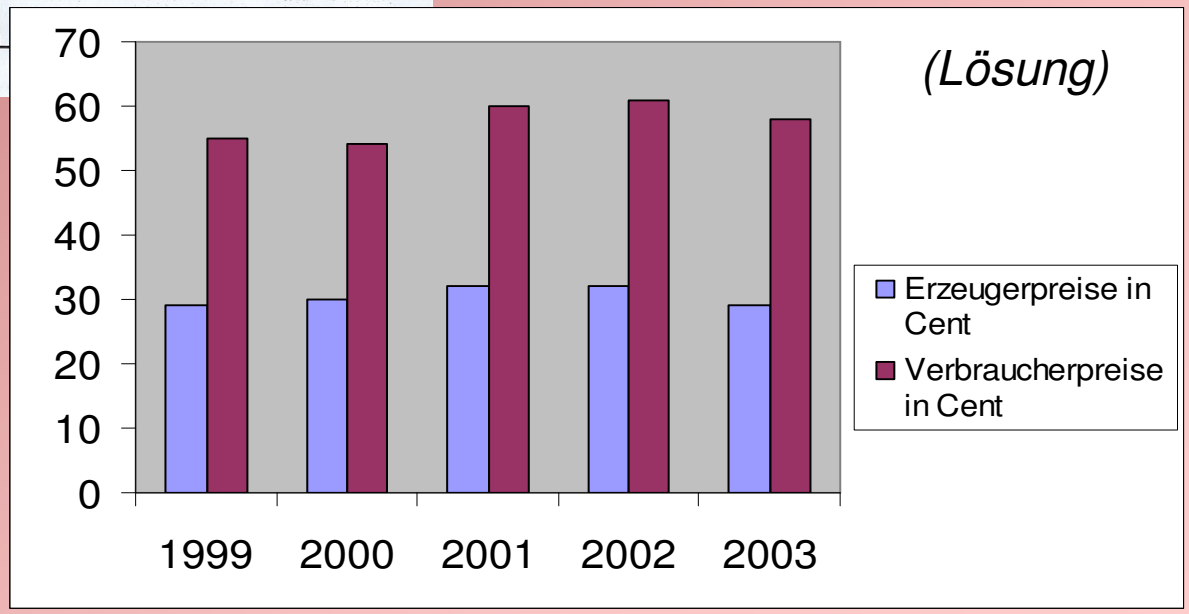
(Lösung): Die Milchleistung von Kühen in Deutschland hat sich zwischen 1960 und 2003 von 3.406 kg/Kuh/Jahr auf 6.200 kg/Kuh/Jahr fast verdoppelt. Besonders zwischen 1960 und dem Jahre 2000 steigerte sich die Milchleistung stark. Seit 2000 kann man beobachten, dass die Milchleistungen zwar steigen, aber nicht mehr so stark.

IDT JENA - WEIMAR 2009

AUFGABE A:
Zeichnen Sie anhand der Tabellenangaben ein Säulendiagramm! Setzen Sie für jedes Jahr die Säule „Erzeugerpreis” neben die Säule „Verbraucherpreis”!

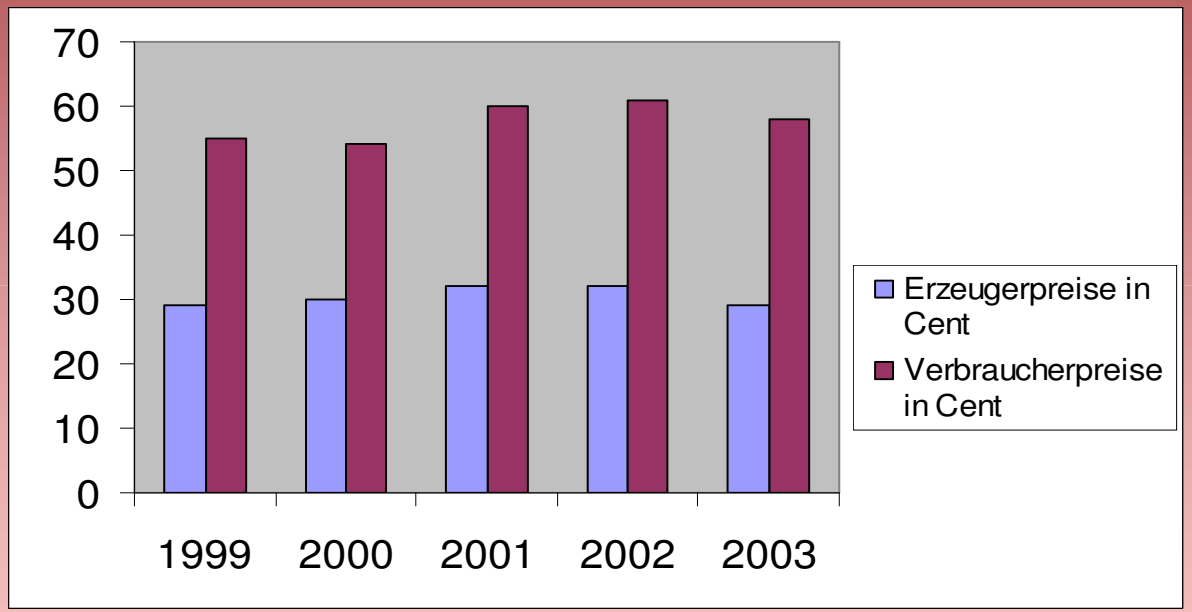


Jahr	Erzeugerpreis in Cent	Verbraucher-preis in Cent
1999	28,5	57
2000	30,0	55
2001	32,7	60
2002	30,0	61
2003	28,0	58



(Lösung)

AUFGABE B:
Erläutern Sie den Zusammenhang zwischen Erzeugerpreis und Verbraucherpreis! Formulieren Sie und begründen Sie ihre Erwartungen für den aktuellen Verbraucherpreis!

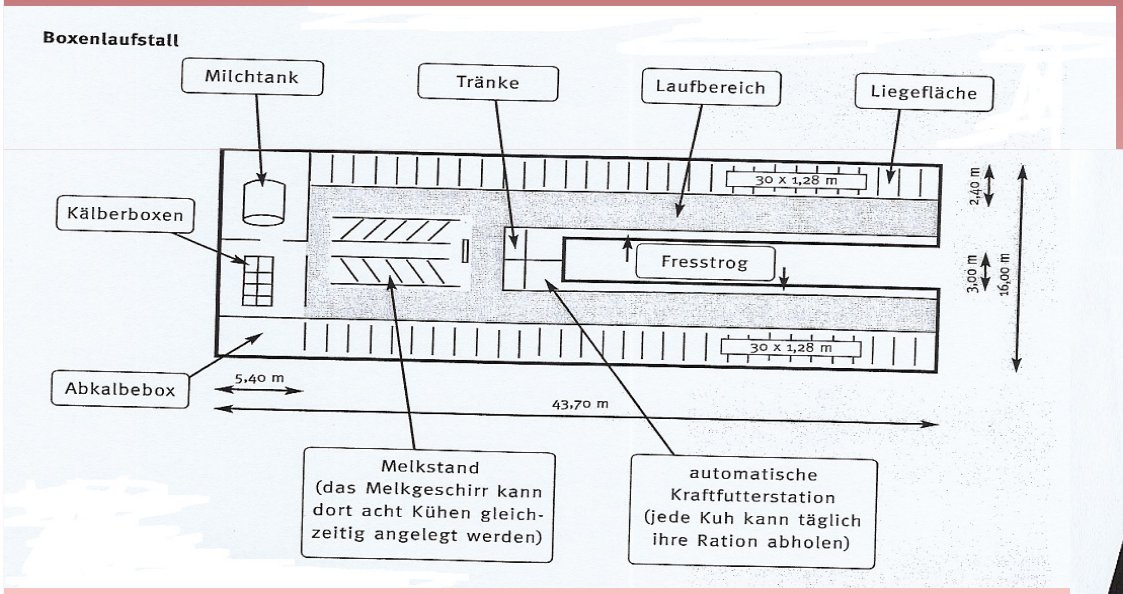


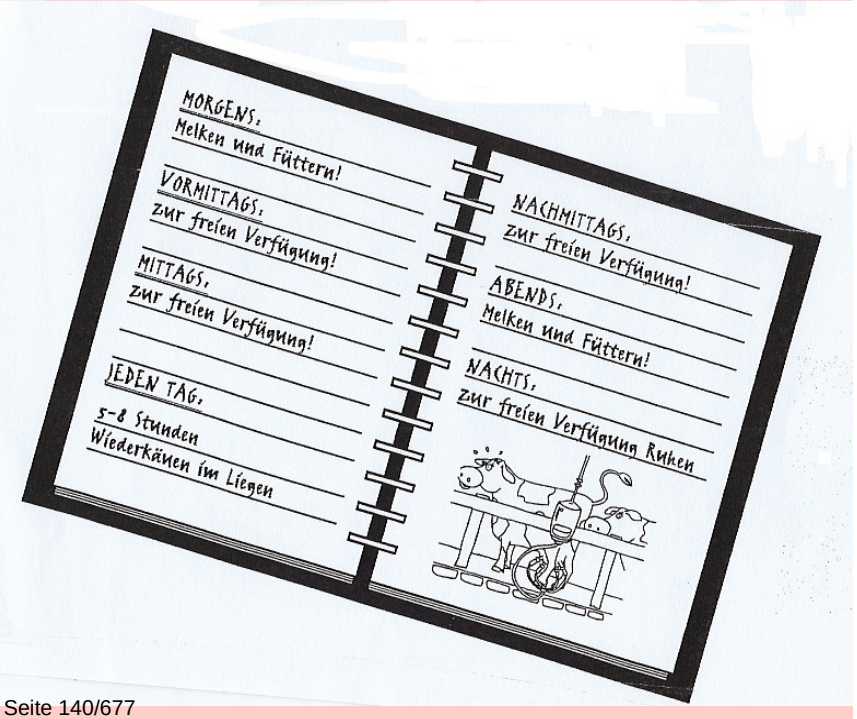
(Lösung):
Die Erzeugerpreise liegen immer unter den Verbraucherpreisen. Der Unterschied zwischen ihnen hat sich 2002 und 2003 ein wenig vergrößert. Wenn die Verbraucherpreise niedrig sind, sind auch die Erzeugerpreise niedrig. Hohe Erzeugerpreise führen zu hohen Verbraucherpreisen.

EIN TAG IM LEBEN VON SENTA

Wie kann eine Kuh ihren Tag verbringen? Verfassen Sie einen Bericht über den Alltag der Milchkuh Senta!
Nutzen Sie für ihren Bericht die Stallskizze und den „Terminplan" einer Milchkuh. Die Stallskizze informiert Sie über die Ausstattung und die verschiedenen Bereiche des Stalls.
Verwenden Sie für ihren Bericht mindestens folgende Begriffe:
Melkstand-Melkgeschirr-Fressbereich-Liegebereich-Laufbereich-Tränke-Kraftfutterstation.

Boxenlaufstall





Schwierigkeiten:

- Unzureichende Fremdsprachenkenntnisse
- Fehlen von Lateinkenntnissen
- Hemmungen in der mündlichen Kommunikation (sprachliche Schwächen; Angst vor den eventuellen Fehlern)

Erfolg erzielen:

- Mit dem Einsatz der Muttersprache
- Mit einer „aufgelockerten“ Form des Unterrichts
- Fehlertoleranz erhöhen
- Die grammatische Korrektheit steht nicht an erster Stelle
- Erfolgserlebnis vermitteln

IDT JENA - WEIMAR 2009

Danke für die Aufmerksamkeit!

Deutsch in Studium und Wissenschaft – klipp & klar!

Ein Deutsch-Wettbewerb für Studierende aller Fächer an den Universitäten in Litauen

IDT 2009 Jena – Weimar

3. bis 8. August

Klaus Geyer (Vilnius / Flensburg), klaus_geyer@gmx.net

WETTBEWERB FÜR STUDIERENDE ALLER FÄCHER
AN DEN LITAUISCHEN UNIVERSITÄTEN
Deutsch
in Studium und Wissenschaft –
& klipp klar!

1. Überblick

- seit 2007/08, für Studierende aller Fächer
- Aufgabe: Thema aus eigenem Fach erarbeiten und präsentieren – auf Deutsch
- Laufzeit und Begleitung über das gesamte Studienjahr -> Lerneffekt!
- Förderung unterschiedlicher Kompetenzen, nicht nur Sprachkenntnisse
- Wettbewerbscharakter steht nicht im Vordergrund, aber: Preise zu gewinnen
- DAAD in Vilnius (Projektleitung), Goethe-Institut Vilnius, Fremdspracheninstitut der Univ. Vilnius

2. SDU in Litauen

- SFU derzeit noch (!) an den meisten Univ. obligatorisch
- Prinzip: erste FS aus der Schule wird fortgeführt
- dramatischer Rückgang bei Deutsch als 1. FS
- künftig Wahlfreiheit der Sprache im SFU zu erwarten -> Chance für Deutsch!
- denn: Deutschland mit Abstand beliebtestes Ziel für Auslandsaufenthalt im Studium (~ 3.700 Stud. aus LT in D)

3. Hintergrund

- Wettbewerb geht auf studentische Anregung zurück
- Projekt *Uni diskutiert – auf Deutsch!* (2005/06)
- SDU bietet wenig Entwicklungsmöglichkeiten für Studierende mit sehr guten Deutschkenntnissen (kleine, heterogene Lerngruppen)
- engagierte, idealistische Deutschlehrerinnen

4. Perspektiven

- mehr Unis, mehr Teilnehmer/innen
- Deutsch als Arbeitssprache im Projekt
- Intensivierung der Öffentlichkeitsarbeit
- Teil einer Gesamtstrategie für DaF in LT
- langfristig: Ausweitung auf baltische Länder insgesamt möglich?

5. Weitere Informationen

- www.uni-kiel.de/werftprojekt/klaus.htm > Deutsch-Wettbewerb
- www.goethe.de/vilnius > Archiv > Deutsch lehren
- http://aversas.lt/ebook/index.html

Vielen Dank
für die Aufmerksamkeit!

klaus_geyer@gmx.net

Fallstudie als eine Methode im SDU

Referentin: Anna Girina

Minsk, BSU

Schwerpunkte

1. Was ist Fallstudie (Fallmethode)?
2. Was bringt eine Fallstudie für den studienbegleitenden Deutschunterricht?
3. Welche Besonderheiten hat eine Fallstudie im Deutschunterricht für Jurastudenten?
4. Wie kann ein Fall im Deutschunterricht für Jurastudenten bearbeitet werden?
5. Welche Fragen und Probleme bestehen bei der Anwendung von Fallstudien im FSU?

Was ist Fallstudie?

Eine Fallstudie ist die Bearbeitung realer oder simulierter Situationen oder praktischer Beispiele (Fälle), durch die die Lernenden zur Aneignung und Festigung von fachlichem, methodischem und sozialem Wissen und Können gelangen.

(nach Buggenhaben/Schellenberg)

}

Fallstudien werden in der Hochschul-ausbildung verwendet, um authentische Probleme darzustellen, welche die Studierenden entsprechend der jeweiligen Fragestellung bearbeiten und für welche sie eine Lösung finden müssen.

Kennzeichen der Fallstudie

- Die Lerner bearbeiten in Gruppen oder einzeln Praxisfälle, die der Wirklichkeit des Wirtschafts- oder Berufslebens entnommen sind.
- Sie versetzen sich in die Rolle von real handelnden Personen, die fähig sein müssen, komplexe Zusammenhänge zu überblicken.

Ablauf der Fallbearbeitung

1. Erfassen der Problemsituation
2. Analyse des Informationsmaterials und Sammeln zusätzlicher Informationen
3. Ermitteln alternativer Lösungen / Lösungswege
4. Treffen der Entscheidung, Abwägen zwischen Alternativen und deren Konsequenzen
5. Verteidigen der getroffenen Entscheidungen
6. Vergleich der gefundenen Lösung mit der tatsächlichen Entscheidung (nach Möglichkeit)

(Roth/Selzer und Kolb)

Was bringt eine Fallstudie in den SDU ein?

- sie wirkt motivierend auf die Lernenden und versetzt sie in eine aktive Lernposition
- sie fördert Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit
- sie orientiert die Lernenden auf konkrete berufliche Anforderungen und die betriebliche Realität;
- sie trägt zur Vertiefung, Erweiterung und Festigung des vorhandenen Fachwissens bei;
- sie erfordert Entscheidungsbereitschaft von den Lernenden;

Welche Fälle sind für den SFU geeignet?

Der Fall sollte

- auf ein Problem oder einen Konflikt gerichtet sein
- einen Sachverhalt beschreiben, der den Lernergebnissen des Kurses entsprechen muss
- die notwendige Basisinformation über diese Situation liefern
- Die Möglichkeit alternativer Vorgehensweisen bieten

(nach Dedering 1994, S. 202)

Besonderheiten der Fallstudie im SDU für Jurastudenten

- Fachspezifische Fälle
- Fachspezifische Falllösungstechniken
- Keine Lösungsalternativen
- Die eigentliche Falllösung erfolgt bei der individuellen selbständigen Arbeit

Arbeitsschritte der Falllösung

1. Sammeln von typischen Fällen für einen Rechtsbereich (GA)
2. Auswahl eines Falls für die Bearbeitung (PL)
3. Analyse des ausgewählten Falls. Erstellung des Plans (Schemas) der Falllösung
4. Eigentliche Falllösung (EA)
5. Präsentation der Lösungen in der Gruppe (PL)
6. Vergleich und Bewertung der Lösungen (PL)

Schema der Falllösung

- Formulierung der Fallfrage
- Erstellung der Liste der Rechtsquellen
- Suche nach einschlägigen Vorschriften
- Formulierung der Lösung
- Begründung der Lösung

Offene Fragen und Probleme

- Hoher Aufwand bei Vorbereitung und Bearbeitung
- Fachliches Hintergrundwissen von Studenten reichen nicht immer aus
- Mangelnde Fachkompetenz der Lehrkraft im entsprechenden Fach
- Rechtswissenschaft auf Deutsch oder Deutsch für Rechtswissenschaft?

SDU IN SLOWENIEN

Margit Horvath
Fakultät für Verwaltung
Universität Ljubljana

Jena, 07.08.2009

AUFBAU

A. Ausgangssituation

B. Wichtige Hintergrundinformationen

C. Durchführung der Umfrage

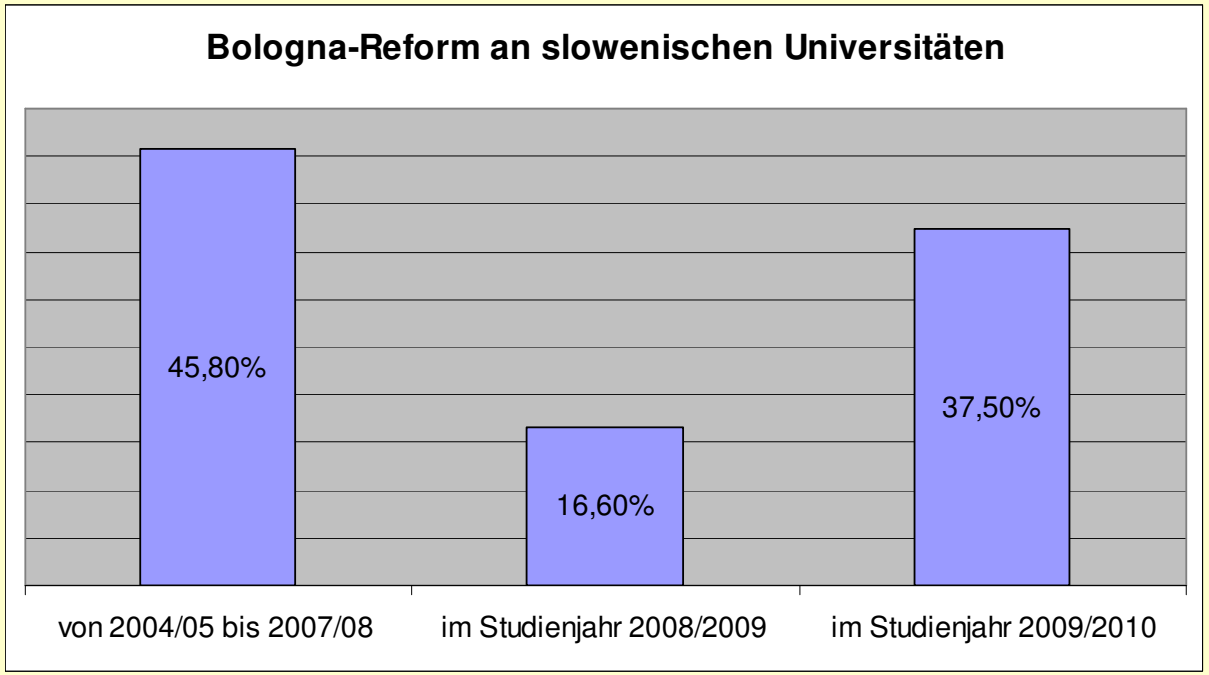
D. Schlussfolgerungen

E. Zukunftsperspektiven für den SDU/SFU

AUSGANGSSITUATION

4 Universitäten – 55 Hochschuleinrichtungen

43 % (24) - kein SDU
14 % (8) - kein SFU

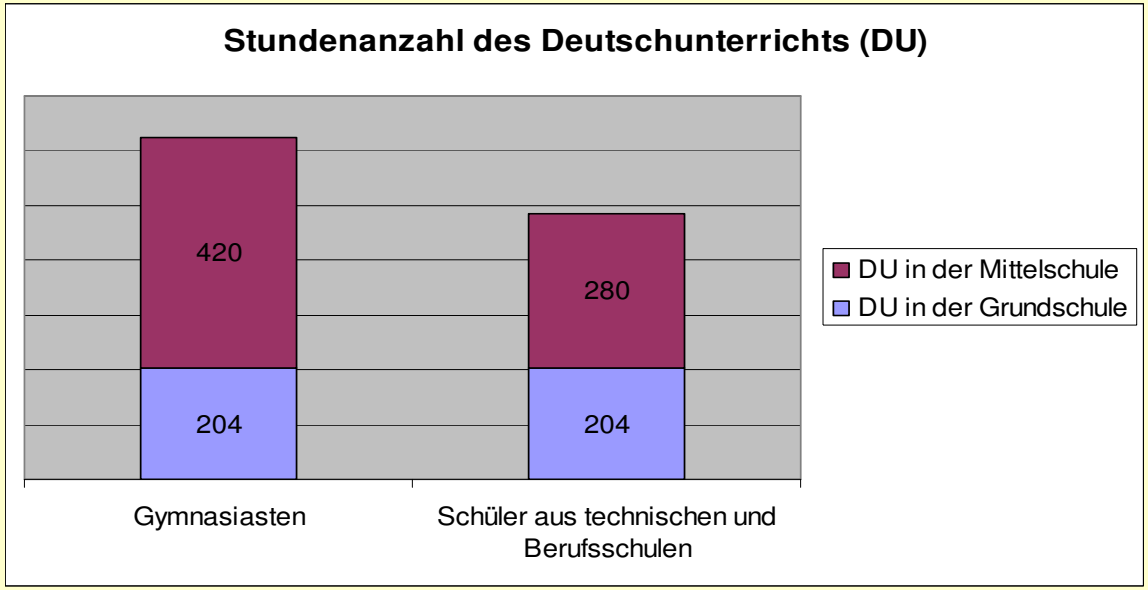


Besonderheiten:

- Universitäts-, Fachhochschulstudiengänge

HINTERGRUNDINFORMATIONEN

Studienanfänger mit unterschiedlichen Sprachvorkenntnissen



Deutsch an Grundschulen

- 1. Fremdsprache – **nur 15 %**
- Wahlpflichtfach (eingeführt 2007/2008) - **71 %**
- Abschluss mit den Deutschkenntnissen: A1/A2

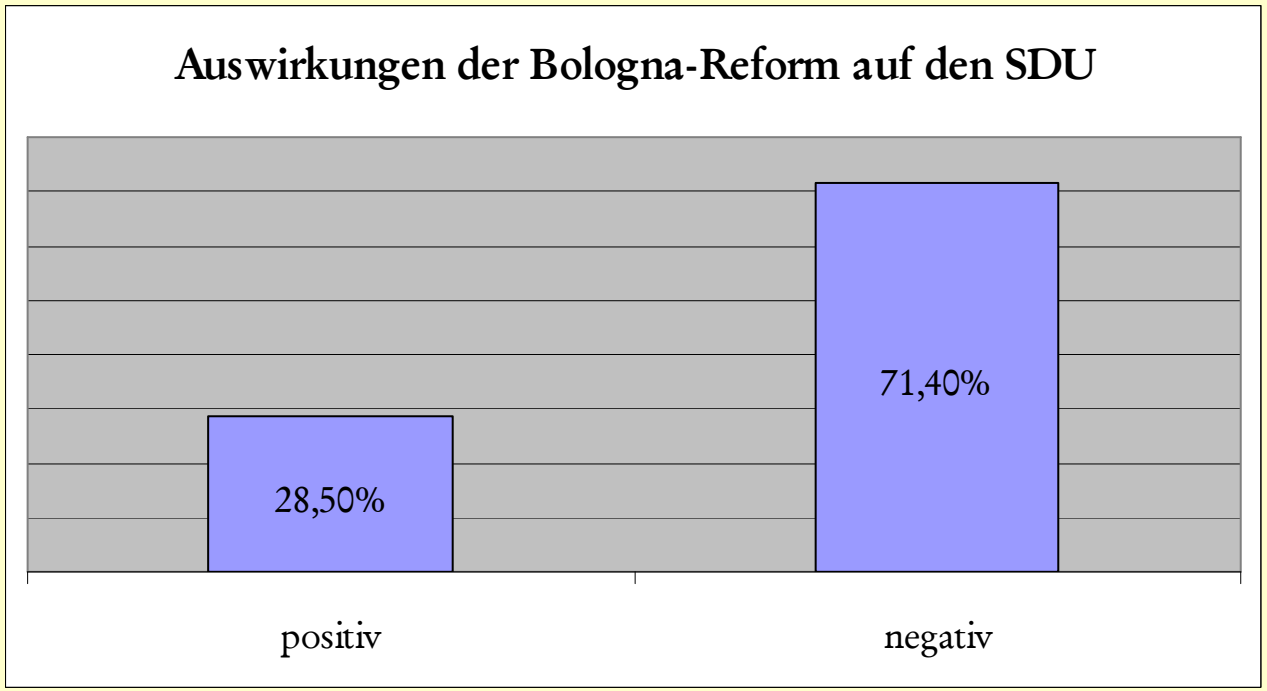
DURCHFÜHRUNG DER UMFRAGE

- vom Sept. 2008 bis Jan. 2009

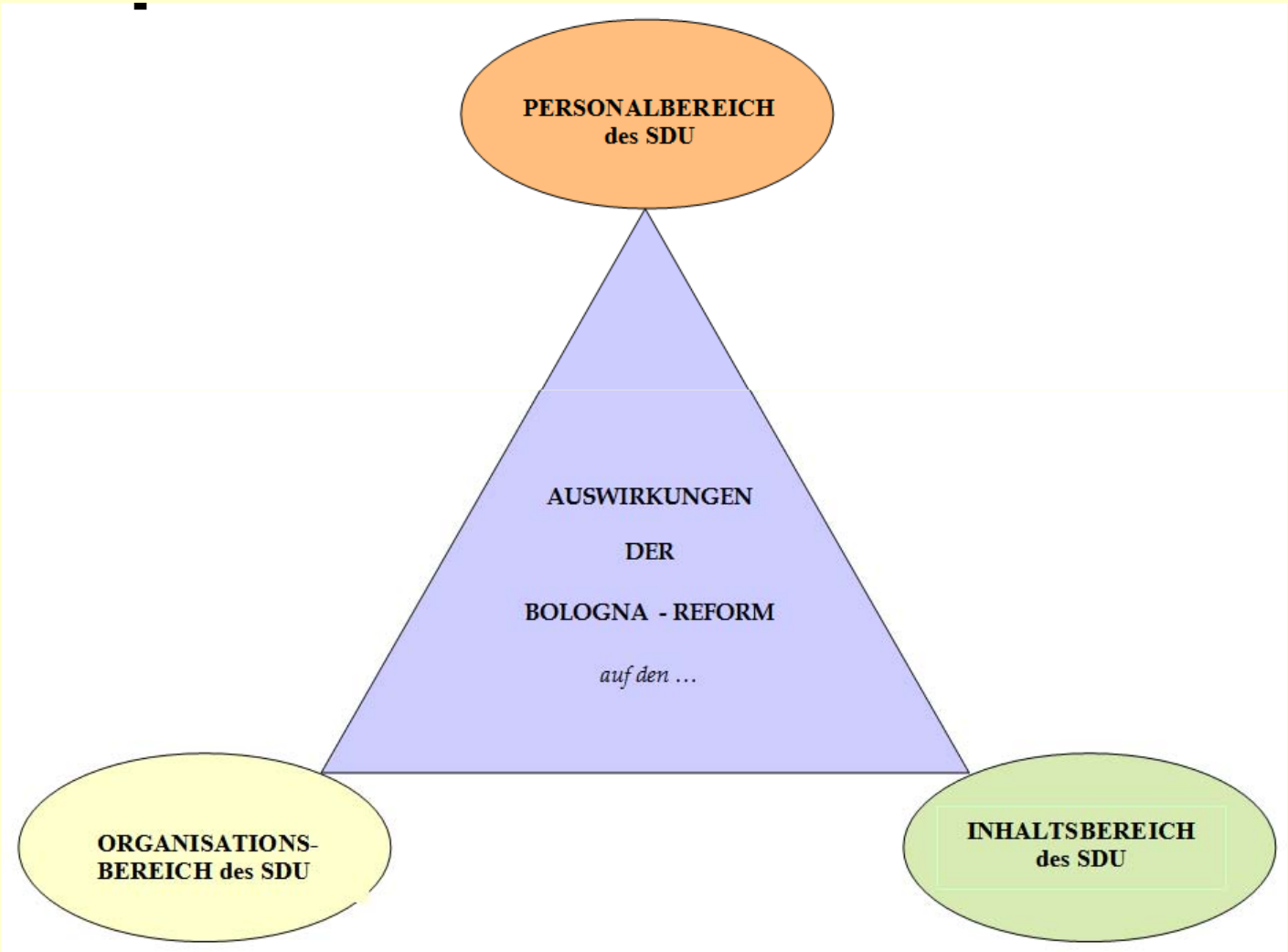
- dreiteiliger Fragebogen – 54 Fragen
  - allgemeine Daten der Befragten
  - SDU
  - Situation der Dozenten

- 24 Hochschuleinrichtungen

DATENAUSWERTUNG



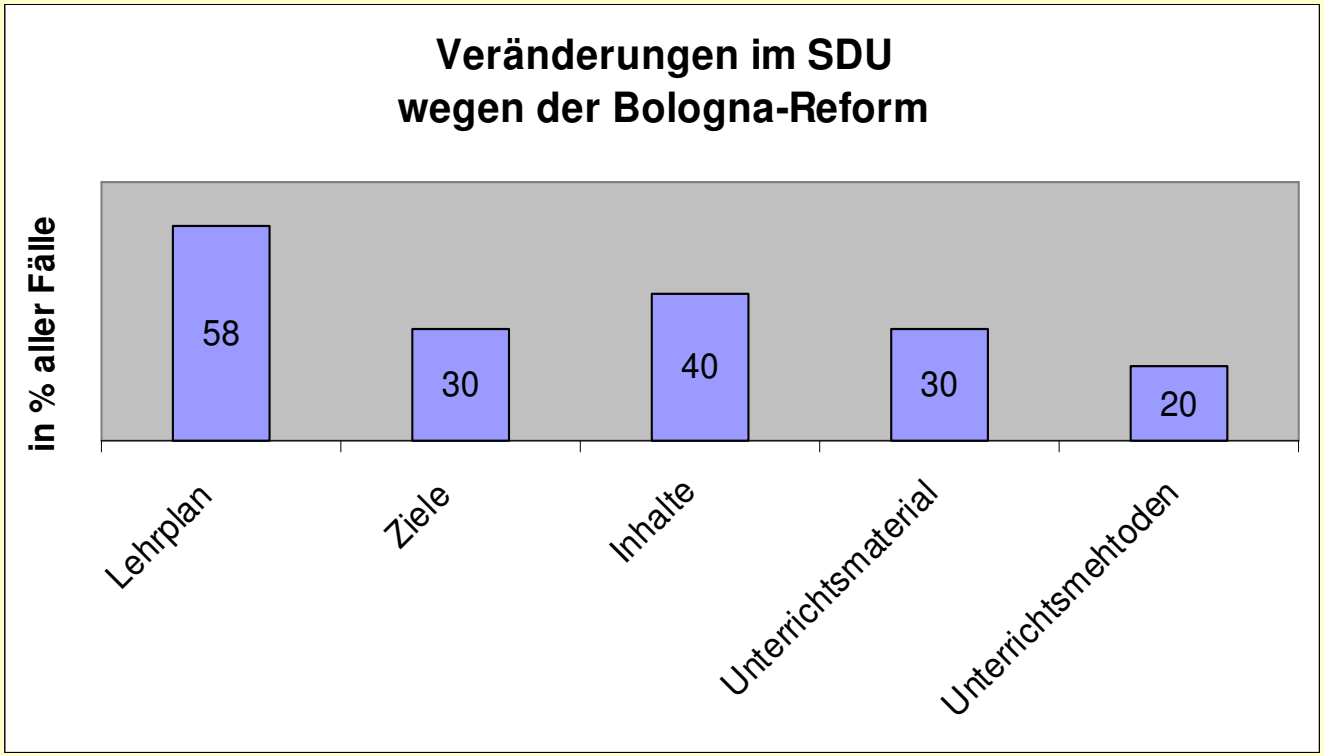
SCHLUSSFOLGERUNGEN



ORGANISATIONSBEREICH

- Reduzierung der UE - 45,8 % —
- Statusänderung des SDU —
- Einführung des Wahlfachs +
- Heterogenität —
- Einführung von *Blended Learning* +
- Abschaffung des SDUs —
- Stellenwert des Deutschen —

INHALTSBEREICH



PERSONALBEREICH

Probleme wegen der neuen Rahmenbedingungen:

- Gruppengröße und -heterogenität
- Anforderungsstufe des SDU
- Entwicklung von Unterrichtsmaterialien
- Zunahme von administrativen Aufgaben
- mangelhafte Kenntnisse über IKT und *blended learning*
- Finanzierung der Fort- und Weiterbildung
- kein Mitbestimmungsrecht bei den neuen Bologna-Studienprogrammen

ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN

Keine einheitliche Lösung möglich:

- Verstärkung der negativen Entwicklung
- keine Verfolgung der Ziele des Bologna-Prozesses
- systematische Regelung des Bereichs SFU

VORSCHLÄGE

- höhere Instanz
- Fremdsprachenpolitik auf nationaler Ebene
- Vernetzung aller Bildungssektoren
- offizielles Dokument mit Empfehlungen
- Einführung des SDU als Wahlfach – Chance!!!
- Entwicklung eines Rahmencurriculums für DaF
- Werbekampagnen

STAATLICHE AGRARUNIVERSITÄT MYKOLAJIW

MINISTERIUM FÜR AGRARPOLITIK DER UKRAINE

Ukraine, 54010, Mykolajiw,
Pariska Kommunestraße, 9
Tel: 34-10-82; Fax (0512) 34-31-46
E-mail: rector@mdau.mk.ua

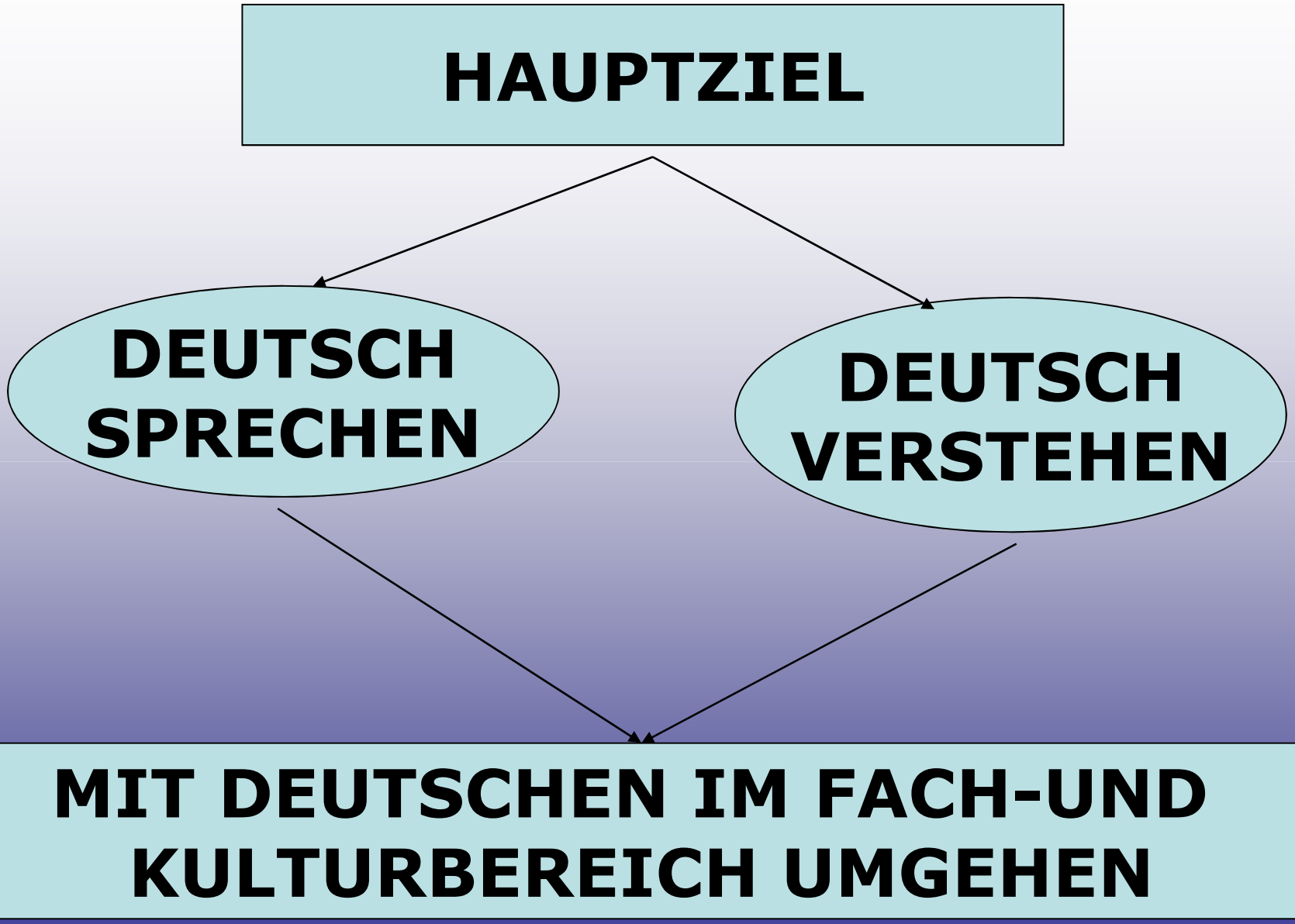
Die Selbstarbeit von Studenten im DaF-Unterricht in den Agraruniversitäten

Khaprova Oksana

E-mail:oksana135.76@ mail.ru

SELBSTARBEIT

- I.,II. Studienjahr bis 30%
- III. Studienjahr bis 50%
- IV. Studienjahr bis 65%
- V. Studienjahr bis 70%
- Magister bis 70%

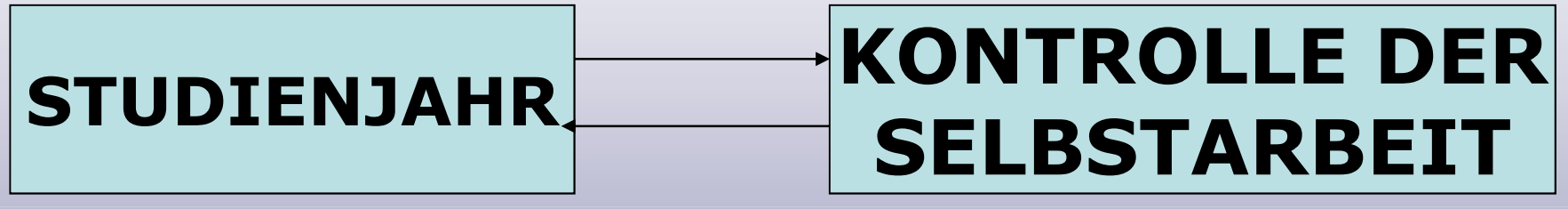

HAUPTZIEL
DEUTSCH SPRECHEN
DEUTSCH VERSTEHEN
MIT DEUTSCHEN IM FACH-UND KULTURBEREICH UMGEHEN

DIE SELBSTARBEIT VON STUDENTEN UMFASST:

- VORBEREITUNG AUF DEN DAF-UNTERRICHT
- VORBEREITUNG AUF DIE KONTROLLARBEITEN
- TEILNAHME AN DEN WISSENSCHAFTLICHEN STUDENTENZIRKELN
- TEILNAHME AN DEN STUDENTENKONFERENZEN
- SCHÖPFERISCHE TÄTIGKEIT

WER ERLEDIGT DIE SELBSTARBEIT?

- **STUDENT ALLEIN**
- **GRUPPE VON STUDENTEN (JEDER TEILNEHMER MACHT SEINEN TEIL DER KOLLEKTIVARBEIT)**


STUDIENJAHR
KONTROLLE DER SELBSTARBEIT

IN DEN AGRARUNIVERSITÄTEN GIBT ES FOLGENDE FORMEN DER KONTROLLE:

- FRONTALUMFRAGE IN JEDEM UNTERRICHT
- KONTROLLE DER HAUSAUFGABEN
- LEHRTESTS (MONATLICH)
- KONTROLLTESTS (WÖCHENTLICH)
- SEMESTERKONTROLLARBEIT

- **KONTROLLE DER HAUSLEKTÜRE:**
  MAN MUSS EIN REFERAT SCHREIBEN ODER EINE KURZE INHALTSANGABE VERFASSEN (TEXTUMFANG HÄNGT VON DEM STUDIENJAHR AB)
- **VORPRÜFUNG**
- **WORTSCHATZKONTROLLE**
- **KLEINE MITTEILUNGEN MACHEN, DIALOGE ZUSAMMENSTELLEN**

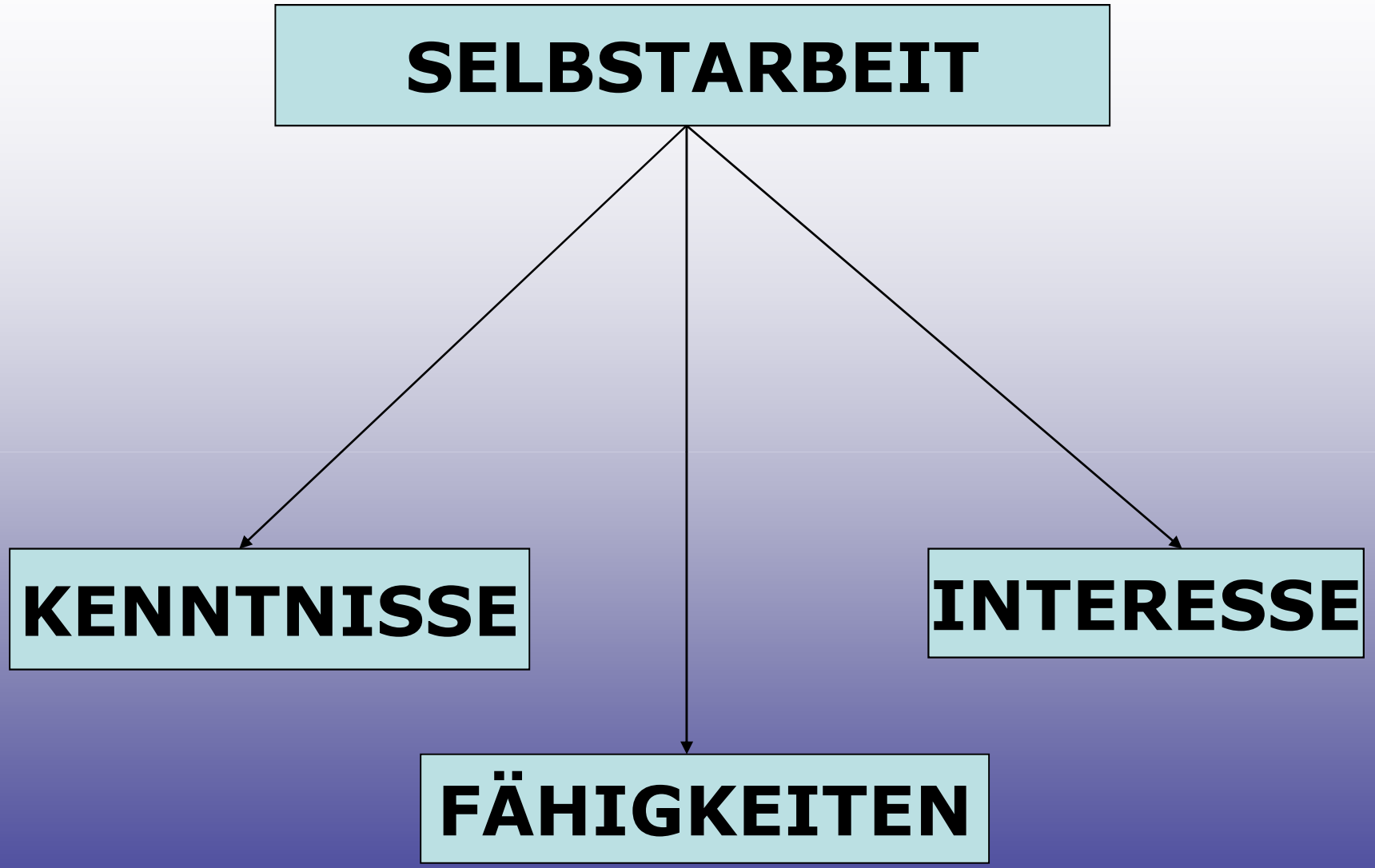
- **LESEN DER TEXTE, DIE MIT DEM PROFIL DER UNIVERSITÄT UND MIT DEM KÜNFTIGEN FACH DER STUDENTEN VERBUNDEN SIND**

- **KONTROLLÜBERSETZUNG EINES ARTIKELS IN DIE UKRAINISCHE SPRACHE**

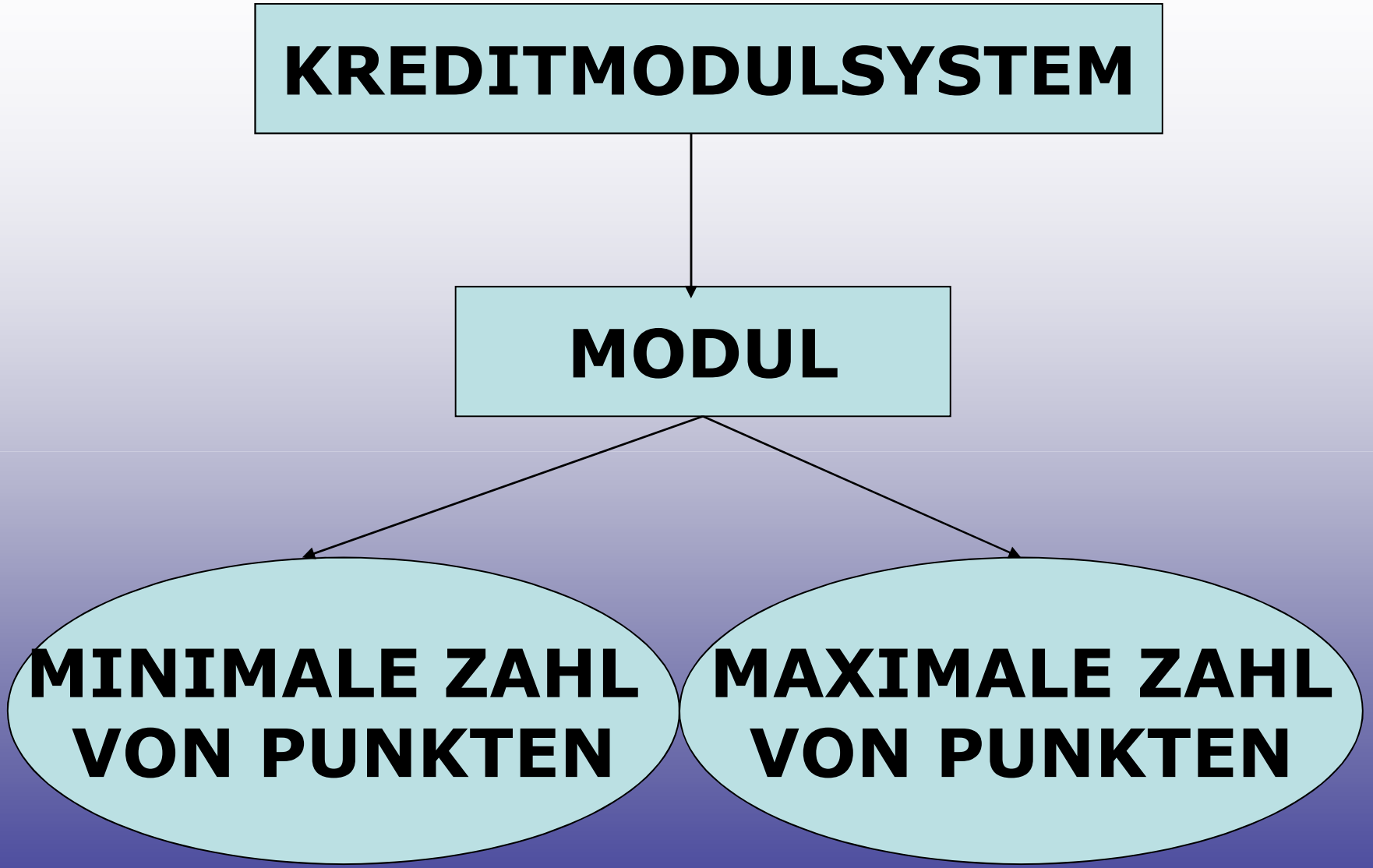
- **GESCHÄFTSPAPIERE SCHREIBEN (LEBENSLAUF, GESCHÄFTSBRIEF USW.)**

- **KÖNNEN ALLE STUDENTEN SELBSTSTÄNDIG ARBEITEN?**

- **LEIDER NEIN!**


SELBSTARBEIT
KENNTNISSE
FÄHIGKEITEN
INTERESSE

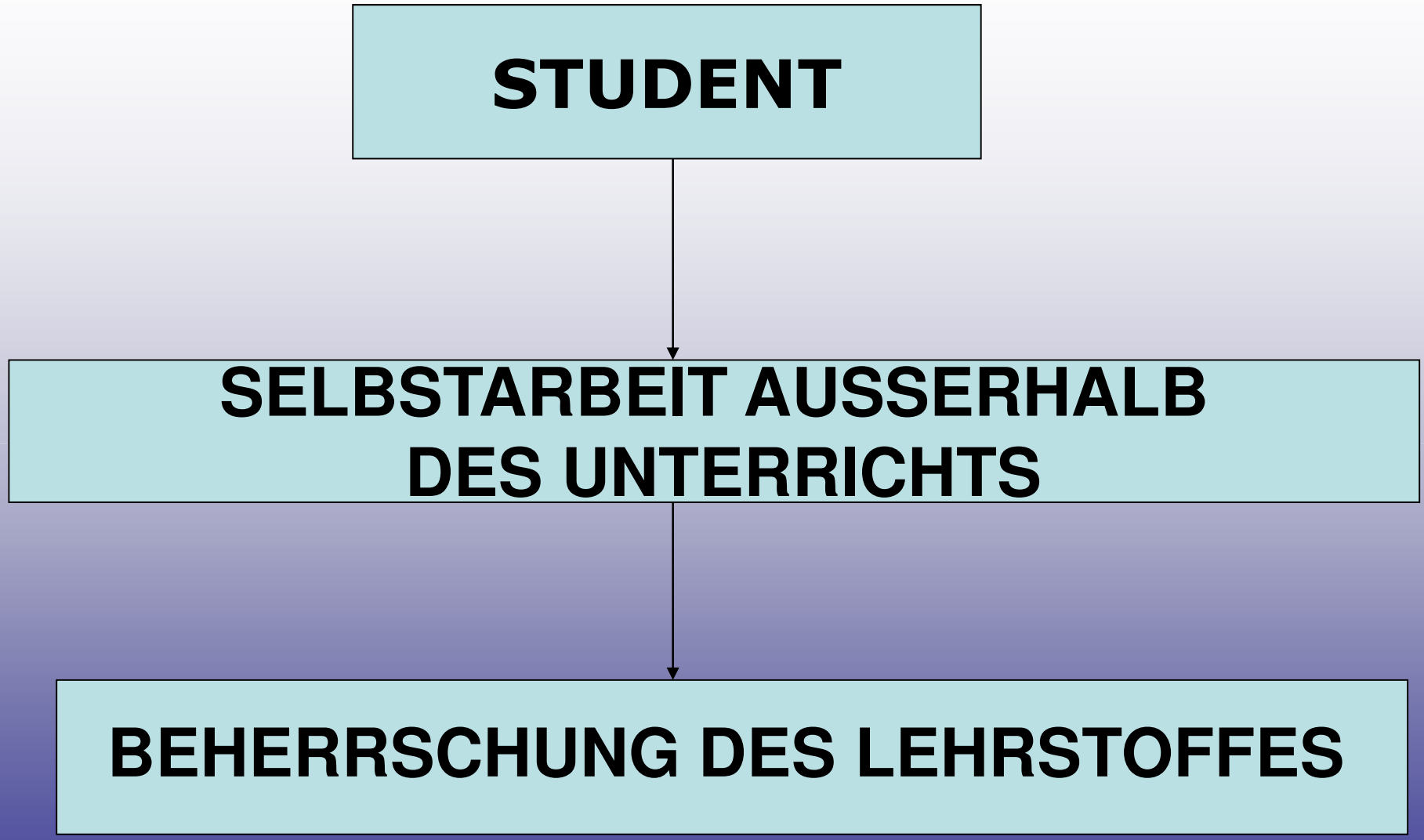
INDIVIDUELLE FÄHIGKEITEN DER STUDENTEN WERDEN BEACHTET/IN BETRACHT GEZOGEN


KREDITMODULSYSTEM
MODUL
MINIMALE ZAHL VON PUNKTEN
MAXIMALE ZAHL VON PUNKTEN

- **MINIMALE PUNKTE**
  (WORTSCHATZ, LESEN UND ÜBERSETZEN DES TEXTES, ÜBUNGEN)

- **MITTLERE PUNKTE**
  (WORTSCHATZ ,LESEN UND ÜBERSETZEN DES TEXTES, ÜBUNGEN+DIALOG)

- **MAXIMALE PUNKTE**
  (WORTSCHATZ, LESEN UND ÜBERSETZEN DES TEXTES, ÜBUNGEN+DIALOG + ZUSAMMENFASSUNG EINES TEXTES, SCHÖPFERISCHE AUFGABEN)


STUDENT
SELBSTARBEIT AUSSERHALB DES UNTERRICHTS
BEHERRSCHUNG DES LEHRSTOFFES

CURRICULUM

FÜR DEN STUDIENBEGLEITENDEN FREMDSPRACHLICHEN DEUTSCHUNTERRICHT AN UNIVERSITÄTEN UND HOCHSCHULEN IN DER REPUBLIK BELARUS

GOETHE-INSTITUT
MINSK

Projektleitung:

Dr. Dmitri Kletschko, Goethe-Institut Minsk
Dorothea Lévy-Hillerich, Goethe-Institut Nancy

Inhaltliche Betreuung:

Dorothea Lévy-Hillerich, Goethe-Institut Nancy

Wissenschaftlice Beratung:

Dr. Sybille Bolton

GOETHE-INSTITUT
MINSK

AUTOREN:

Anna Girina, Minsk

Olga Gulai, Mogiljow

Olga Gretschenkowa, Minsk

Raissa Dydyschko, Pinsk

Ekaterina Kazankowa, Minsk

Elena Kornienko, Minsk

Swetlana Ryshenkowa, Gorki

GOETHE-INSTITUT
MINSK

Finanzierung:

Goethe-Institut Minsk

DAAD

Robert Bosch Stiftung

Implementierung:

Belarussische Staatliche Universität Minsk

Belarussische Hochschule für Rechtswissenschaft Minsk

GOETHE-INSTITUT
MINSK

Aufbau

1. Einleitung
2. Prinzipien
3. Ziele
4. Lehr- und Leninhalte
5. Methoden
6. Bewertung und Beurteilung
7. Schlussbemerkungen
8. Glossar
9. Bibliographie
10. Anhänge

GOETHE-INSTITUT
MINSK

PRINZIPIEN

Kognitiv- kommunikative Orientierung

Handlungsorientierung

Entfaltung und Förderung von Lernerautonomie
- Veränderung der Rolle von Lernenden und Lehrenden
- Einsatz von Methoden und Medien

Berufs- und Fachbezogenheit

Fachübergreifender Ansatz der Wissenschaftssprache

Interkulturelle Ausrichtung

GOETHE-INSTITUT
MINSK

ZIELE

Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit

Erwerb von Lexik, Sprachstrukturen und Sprachaktivitäten (Wissen über Sprachhandlungen: Funktionale und systematische Grammatik, besonders für die hochschuladäquaten Textsorten);

Nutzung der deutschen Sprache als Mittel zur Erweiterung und Vertiefung von Wissen und Kenntnissen im jeweiligen Fachgebiet;

Förderung des autonomen Lernens und der damit verbundenen Veränderung der Rolle von Lernenden und Lehrenden, Sensibilisierung für Eigenverantwortung und Mitgestaltung des Lernprozesses;

Förderung der interkulturellen Kompetenz

GOETHE-INSTITUT
MINSK

ZIELE

Aneignung von Kompetenzen und Fertigkeiten (prozedurales Wissen / savoir-faire)

Wissenserwerb und -transfer (deklaratives Wissen / savoir)

Sensibilisierung für Interkulturelle Aspekte und Förderung der interkulturellen Kompetenz

GOETHE-INSTITUT
MINSK

METHODEN- UND MEDIENVIELFALT

Unterrichtsmethodische Grundsätze
Spracherwerbsverfahren
Textsorte und Textmuster
Sprachaktivitäten und Sprachhandlungen
Funktionale und systematische Grammatik
Wortschatz/Fachwortschatz
Rolle von Lernenden und Lehrenden
Autonomes Lernen, Lernstrategien
Sozialformen
Sprachmittlung (Mediation)
Verhältnis von Zielsprache und Muttersprache
Umgang mit Fehlern
Medieneinsatz
Unterrichtsplanung
Fach- und berufsorientierte Methoden
Arbeit mit Fachtexten
Arbeitstechniken in der Wissenschaftskommunikation

GOETHE-INSTITUT
MINSK

BEWERTUNG UND BEURTEILUNG

Grundsätzliches
Begriffsklärung: beurteilen, bewerten, prüfen, evaluieren
Bezug zu Prinzipien und Zielen
Bezug zur Handlungskompetenz und zu den Schlüsselqualifikationen
Ziele der Bewertung
Instrumente der Bewertung
Einstufungstests
Lernfortschrittstests und Abschlussprüfungen
Universitätseigene Abschlussprüfungen
Internationale Prüfungen
Internationalisierung der Abschlüsse: Bologna
Das europäische Sprachenportfolio (ESP)
Der euro*pass*
Das euro*pass* Rahmenkonzept

GOETHE-INSTITUT
MINSK

Studienbegleitender Deutschunterricht aus Sicht der Studierenden

aus der Praxis von SDU an der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg

Agenda

1. Zum Begriff „Studienbegleitender Deutschunterricht“
2. SDU im Heimat- und Zielsprachenland: Ziele und Aufgaben
3. Unsere „Kunden“ und unser Angebot
4. Ergebnisse der Umfrage und entsprechende Implikationen
5. Zusammenfassung und Ausblick

1. Zum Begriff „Studienbegleitender Deutschunterricht“

- **Definitionsbeispiele:**

„Der Studienbegleitende Deutschunterricht ist berufsorientiert und interdisziplinär zu verstehen, weil er die Studierenden befähigt, europaweit mobil zu sein und von Praktika und Arbeitserfahrungen im Ausland zu profitieren. Im Vordergrund stehen dabei die Sprache als Mittel zur allgemeinsprachlichen sowie fachlichen Verständigung und die wachsenden Anforderungen an die Fremdsprachenkenntnisse in der beruflichen Praxis“

Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien, Goethe-Institut-Krakau 2002

1. Zum Begriff „Studienbegleitender Deutschunterricht“

- „In der Folge des Bologna-Prozesses hat der studienbegleitende, hochschulspezifische Fremdsprachenunterricht noch stärker als zuvor die Aufgabe, fachspezifische und berufsbezogene Fremdsprachenausbildung sowie Zertifizierung zu leisten.“

  R.Graßmann, „Handlungsorientierung und Binnendifferenzierung im studienbegleitenden und berufsvorbereitenden Fremdsprachenunterricht“

- Das Augenmerk ist nicht mehr „auf die Sprache als solche (wie im üblichen schulischen Studium oder in der Germanistik) oder auf die Fachsprache (wie in Fachsprachenkursen), sondern auf eine Handlungskompetenz in der Sprache gerichtet, die dem späteren Berufsleben entspricht und sich im Unterricht in, durch und mit der Sprache entwickelt“.

  Adriana Silvia Serena, „Berufs- und Fachorientierung im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: ein Rahmencurriculum zwischen Rückblick und Ausblick“

1. Zum Begriff „Studienbegleitender Deutschunterricht“

- **Definition → Hauptmerkmale**

- Berufsorientiert, fachspezifisch und interdisziplinär
- Sprache ist „Mittel zum Zweck“, Handlungskompetenz in der Sprache
- Zukunfts- und praxisorientiert (Berufsleben und Zertifizierung)

2. SDU im Heimat- und Zielsprachenland: Ziele und Aufgaben

Keine pure Beherrschung der Sprache sondern Entwicklung des sprachlichen Repertoires

Entwicklung der mehrsprachlichen Kompetenz

Entwicklung der persönlichkeits-bezogenen Kompetenzen

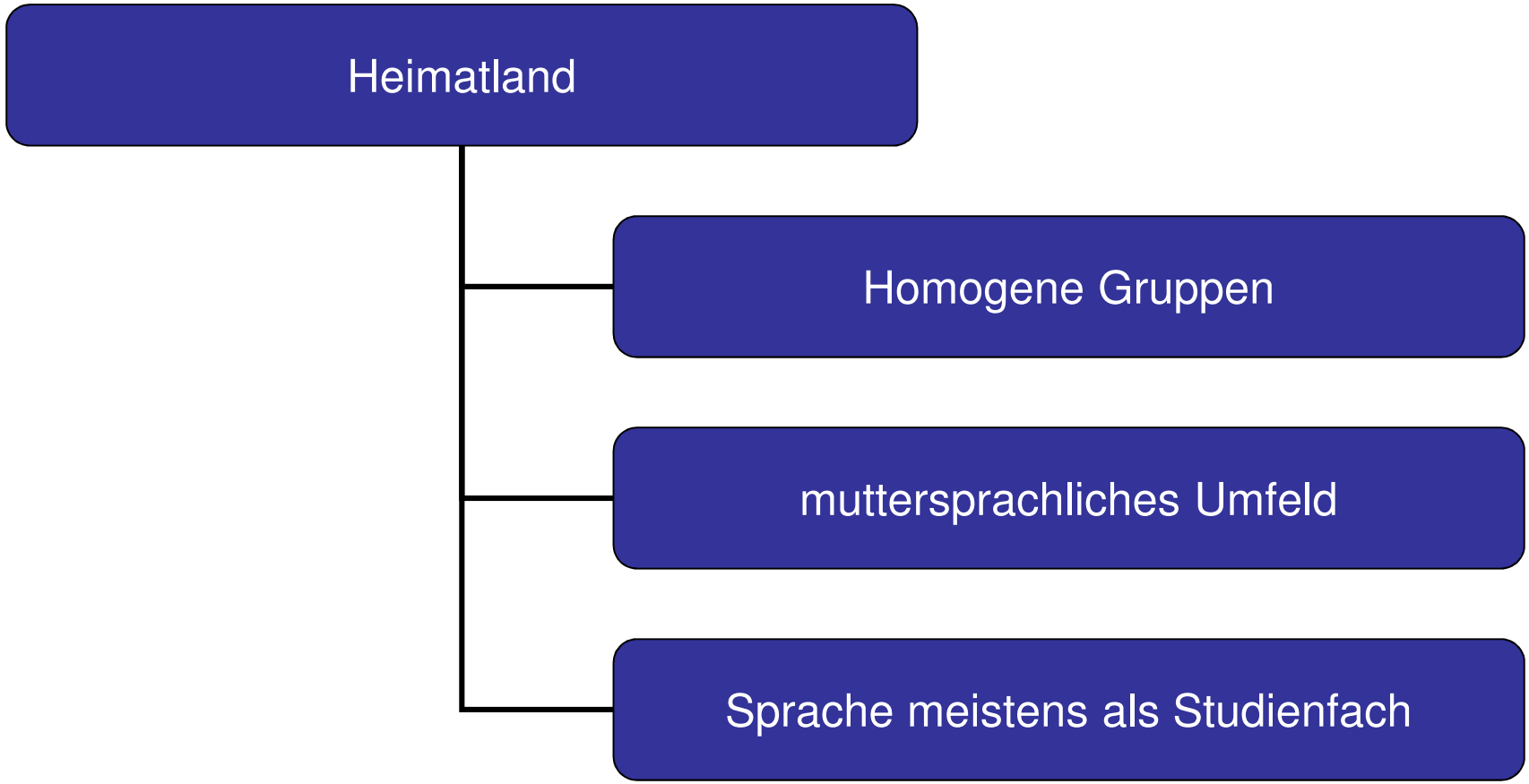
2. SDU im Heimat- und Zielsprachenland: Ziele und Aufgaben

Hauptprinzipien

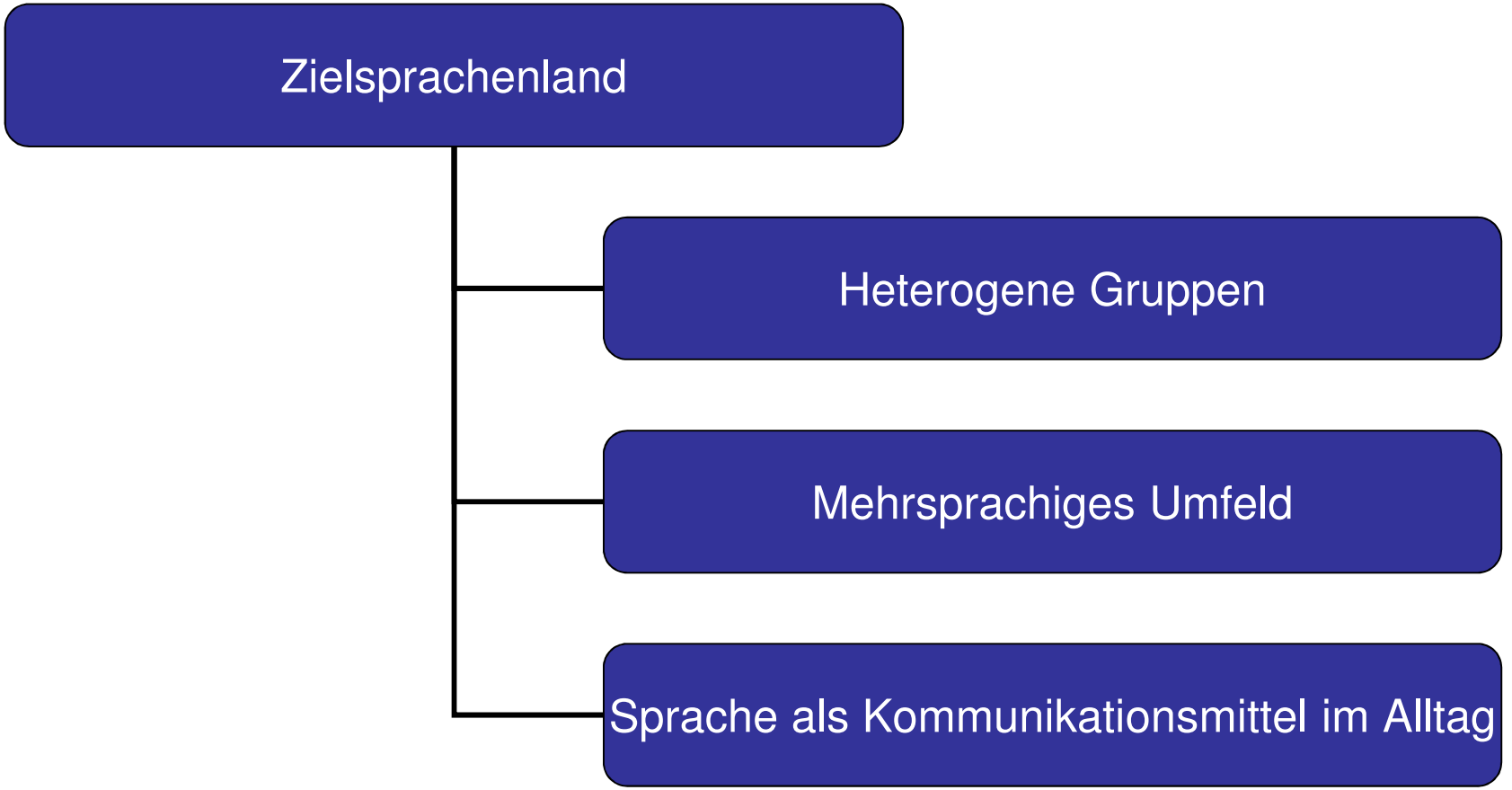
- Kommunikations- und Handlungsorientierung
- Lernerorientierung (Binnendifferenzierung)
- Interkulturelles Lernen
- Berufs – und Fachorientierung
- Entfaltung und Förderung der Lernerautonomie

Einheitlicher Orientierungsrahmen in Europa: GER

2. SDU im Heimat- und Zielsprachenland: Ziele und Aufgaben



2. SDU im Heimat- und Zielsprachenland: Ziele und Aufgaben



3. Unsere „Kunden“ und unser Angebot

Unsere „Kunden“

- Länder – 19 (11 EU-Mitglieder)
- Fachrichtungen – 10 (BWL, IBWL, VWL, Internationale Beziehungen, Wirtschaftsrecht, Sozialökonomik, Kommunikationswissenschaften, Medienwissenschaften, Internationales Management, Bank- und Finanzwesen)
- Beabsichtigte Aufenthaltsdauer – 58% - ein Semester
  20% - zwei Semester
- Vorkenntnisse – 30% verfügen über international anerkannte Zertifikate (Test DaF, DSD II, DSH, etc.)

3. Unsere „Kunden“ und unser Angebot

Unser Angebot

Sommersemester

- Hörverstehen - Mittelstufe 1/2
- Übung zum schriftlichen Ausdruck - Mittelstufe 1/2
- Übung zum mündlichen und schriftlichen Ausdruck - Oberstufe
- Fachsprache Wirtschaft 2 - Oberstufe

Wintersemester

- Leseverstehen - Mittelstufe 1/2
- Übung zur Sprechfertigkeit -Mittelstufe 1/2
- Übung zum Lese- und Hörverstehen - Oberstufe
- Fachsprache Wirtschaft 1 - Oberstufe

4. Ergebnisse der Umfrage und entsprechende Implikationen

- Zahl der befragten Personen – 50
- Zeitraum der Umfrage – SS 2009
- Fragenkatalog aus 15 Fragen
  - Lernbiografie (Wo und wie lange haben Sie Deutsch gelernt?

    Welche der folgenden Übungstypen sind Ihnen besonders gut bekannt?

    Kennen Sie den Begriff GER?)
  - Bestimmung eigener Defizite im sprachlichen Bereich (Haben Sie sprachliche Probleme bei der Vorbereitung für Übungen, Seminare oder Prüfungen? Wo liegen Ihrer Meinung nach Ihre Schwächen im sprachlichen Bereich?)
  - Vorstellungen und Erwartungen

4. Ergebnisse der Umfrage und entsprechende Implikationen

- Wie lange haben Sie Deutsch gelernt?
  - mehr als 5 Jahre – 60 %
  - 4-5 Jahre – 16 %
  - 1-3 Jahre – 8%
  - Weniger als 1 Jahr – 16%
- Kennen Sie den Begriff GER?
  - Nein – 46% (30 % - EU-Länder)
- Welche der folgenden Übungstypen sind Ihnen besonders gut bekannt?
  - Rollenspiele, Projektarbeit – 70 %

4. Ergebnisse der Umfrage und entsprechende Implikationen

Bestimmung eigener Defizite im sprachlichen Bereich

- Haben Sie sprachliche Probleme bei der Vorbereitung für Übungen, Seminare und Prüfungen?

  Ja – 70% Nein – 30%

- Problemfelder

– Mangelnder Wortschatz – 38 %
– Nicht ausreichende Grammatikkenntnisse – 36%
– Probleme beim Leseverstehen – 5%
– Probleme beim Hörverstehen – 6%
– Probleme beim Schreiben und Sprechen – 64%

4. Ergebnisse der Umfrage und entsprechende Implikationen

- **Welche Inhalte, Aufgabenstellungen bzw. Übungen wären für Sie persönlich besonders interessant?**
  - Umformulierungen von Texten, Terminologie üben, Übungen zum Verstehen von Dialekten, Präsentationen, Projektarbeit, Rollenspiele,Handels- und Geschäftskorrespondenz, Verhandlungstraining, Bewerbungen schreiben
- **Welche Aufgabenstellungen, Übungen bzw. Inhalte wollen Sie vermeiden?**
  - Lückentexte
  - viele grammatische Übungen
  - Übersetzung literarischer Passagen

5. Zusammenfassung und Ausblick

- DaF im Zielsprachenland steht vor besonderen Herausforderungen hinsichtlich der Kursangebote, Aufgabenorientierung und Aufgabensteuerung
- Bedürfnisse der Studierenden als Hauptakteure des Lernprozesses haben einen großen Einfluss auf den Kursaufbau und – verlauf
- Erwartungen vom DaF-Unterricht im Zielsprachenland sind hauptsächlich von der Lernbiografie abhängig
- Erfolgreiche Sprachvermittlung bedarf interdisziplinärer Koordination innerhalb der Studieneinrichtung
- Umsetzung von GER-Grundsätzen muss intensiviert werden

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Sektion A2
Beitrag 4.28

Vorstellung der Rahmencurricula für den Studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU) in Mittel-, Süd- und Osteuropa

Dorothea Lévy-Hillerich

Einleitung

Vor der eigentlichen Vorstellung der Rahmencurricula ist ein Rückblick erforderlich, erstens auf den Begriff „Studienbegleitender Deutschunterricht“ (in seiner Abkürzung SDU oder SbDU gebräuchlich), zweitens auf den Begriff „Rahmencurriculum“, drittens auf die Entstehung des gesamten Hochschulprojektes selbst, weil sonst die heutige Situation und das Bestehen von so vielen über Europa verstreuten Arbeitsgruppen und Curricula schwer nachvollziehbar wären.

1. Was bedeutet SDU?

Diese Frage beantwortete Anfang der 90ger Jahre Frau Professor Dr. Halina Stasiak (Universität Danzig), als sie die (inzwischen leider eingestellten) Danziger Sommerhochschulkurse gründete, die für Dozenten gedacht waren, die an Universitäten und Hochschulen unterrichten, wo Studenten, die eine neue Fremdsprache als Pflichtfach haben, oft Deutsch als Fremdsprache wählten.

Es geht also bei diesem Unterricht

- nicht um die Ausbildung von Germanisten oder Philologen
- nicht nur um Wirtschaftsdeutsch und
- nicht nur um die Fachsprache,

sondern um die Vermittlung der Grundlagen zu aktiven und rezeptiven ausbaufähigen Sprachkenntnissen, die die Voraussetzung für den Gebrauch der Sprache im wissenschaftlichen und beruflichen Kontext bilden und somit auch den Zugang zu Fachtexten aller Art innerhalb und außerhalb des Studiums ermöglichen.

Es geht daher um einen zunächst allgemeinsprachlichen Unterricht, der nach den ersten Semestern zunehmend berufs- und fachorientierter wird und somit die Studierenden auf ihre zukünftigen Aufgaben und Anforderungen in Forschung und Beruf – im Bereich Wirtschaft, Medien, Politik, Wissenschaft und Kultur - vorbereiten soll. Das heißt nicht, dass im Deutschunterricht z.B. zukünftige Ingenieure oder Chemiker, Europäische Wirtschafts- oder Hotelmanager oder Journalisten ausgebildet werden, sondern dass die Entwicklung der diesen Berufen entsprechenden Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen in den Erwerb der Sprache integriert wird.

SDU steht also für „Studienbegleitender Deutschunterricht" – für einen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen für Studierende aller Fächer außer Germanistik, welcher das Studium auf dem Weg zum Beruf im dem Sinne „begleitet", als das Augenmerk nicht wie im üblichen schulischen Studium ausschließlich auf die Sprache an sich gerichtet ist – oder auf die Fachsprache oder auf die Wirtschaftssprache – sondern auch auf die in, durch und mit der Sprache sich entwickelnde Handlungskompetenz, und die dafür notwendigen Voraussetzungen in Forschung und Lehre.

Der SDU/SFU (der studienbegleitende Deutsch- und Fremdsprachenunterricht) ist daher berufsorientiert und interdisziplinär, und setzt sich – aufgrund der speziellen Zielgruppe – von einem allgemeinen Deutschunterricht und Fremdsprachenunterricht für Erwachsene ab.
In den letzten Jahren hat er sich durch die Entwicklung von Curricula und Lehrmaterialien als eigenständiges Fachgebiet etabliert.

2.Was ist ein Rahmencurriculum?

Der oben beschriebene Ansatz kann in dem Sinne als holistisch (ganzheitlich) bezeichnet werden, als er den Studierenden in seiner gesamten Persönlichkeit ins Auge fasst, und auf das harmonische Ineinandergreifen verschiedener Kompetenzen abzielt, die sich gegenseitig bedingen, und zur Postulierung von Prinzipien für einen studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht führen.

Die Absicht, diese Prinzipien als Richtlinien festzuhalten und zu einer Vereinheitlichung der Ziele im Bereich des berufs- und fachorientierten Unterrichts zu gelangen, war der Hintergrund, der 1996 eine Gruppe von Dozentinnen und Dozenten aus Polen, Tschechien und der Slowakei - und ab 1999 auch aus Frankreich - in einem Projekt zusammenführte, mit dem Ziel, curriculare Grundlagen für Unterricht und Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und damit die vorauszusetzenden und zu erreichenden Sprachniveaus abzusichern.

Die Tatsache, dass ein Rahmencurriculum nur einen „Rahmen" bildet, bedeutet, dass er Prinzipien und Zielsetzungen angibt, Hilfen für die Auswahl und die didaktisch-methodische Behandlung von Inhalten an die Hand gibt, und Kriterien für die Bewertung der Ergebnisse der Studierenden bietet. Das bedeute aber auch, dass er auf länderspezifische Vorgaben und Bedingungen Bezug nimmt, dass er länderspezifischen Hemmnissen Rechnung trägt und dass er sich deutlich nach den Zielgruppen orientiert.

Das ist der Grund, weshalb jedes Land sein eigenes Rahmencurriculum entwickelt/entwickeln muss, weil niemand von außen vorschreiben kann, wie der SDU in einem bestimmten Land zu sein hat, da nur die Dozenten vor Ort die Situation und die Handlungsmöglichkeiten genau einschätzen können.

Zusammenfassend ist es fast einfacher zu sagen, was ein Rahmencurriculum *nicht* ist, nämlich:

- es ist kein vorgeschriebenes Lehrprogramm
- es greift nicht in die Autonomie der einzelnen Institutionen ein, sondern formuliert nur Rahmenbedingungen

und versteht es sich als Hilfe und/oder Vorschlag für die Planung des Lehr- und Lernprozesses.
Ein Rahmencurriculum dient

- zur Qualitätssicherung des studienbegleitenden Deutschunterrichts,
- zur Gewährleistung von Transparenz im SDU-Kursangebot und
- zur Gewährleistung von Transparenz der SDU-Abschlüsse.

Ein Rahmencurriculum ist eine Textsorte für sich und hat einen strukturellen Aufbau, der auch in den unterschiedlichsten Fassungen unterschiedlicher Länder gleich bleibt. Die Bestandteile sind:

- Einleitung und Zielgruppe
- Prinzipien
- Ziele
- Inhalte
- Methoden
- Beurteilung und Bewertung
- Ausblick
- *Glossar*
- *Anhänge*
- *Bibliografie*

In die jeweilige Landessprache wird normalerweise nur der eigentliche Fließtext übersetzt.

3. Entstehung des Projekts und Überblick über die heutige Situation

Das 1994 am Goethe - Institut Warschau in Zusammenarbeit mit Universitäten und Hochschulen initiierte Projekt *Förderung des studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen - Curricula und Lehrwerke* führte in einer ersten Phase zur Entwicklung eines Rahmencurriculums für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache. Es entstanden zwei Fassungen:

- das *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten* (1998)
- das *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten* (2000).

Nach der Veröffentlichung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) wurde es aber notwendig, die Rahmencurricula zu aktualisieren, besonders im Hinblick auf die neuen, vom GeR ableitbaren Bewertungsmöglichkeiten.
So flossen 2006 o.g. Fassungen in eine einzige Fassung zusammen, und zwar in das *RAHMENCURRICULUM für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und*

Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien (unter http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf ist es von der Homepage der Goethe-Instituts Krakau herunterzuladen).

Inzwischen sind in weiteren Ländern weitere Rahmencurricula entstanden oder sind z.Z. noch in Arbeit oder in Erprobung, wie aus Abb.1 hervorgeht.

Als Hilfe bei der Umsetzung der Curricula entstand ein erstes, heute vergriffenes (und 2010 neu erscheinendes) Lehrbuch: *Mit Deutsch in EUROPA studieren – arbeiten – leben* (Niveau B2/C1), gefolgt von einem im Juli 2009 erschienenen Lehrbuch *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben A2/B1*[1].

3.1 Überblick über die Abbildungen

Abb.1 (*Aktueller Stand des 1994 begonnenen Projekts*) verdeutlicht in einem allgemeinen Überblick, wie die Erstellung von Lehrmaterialien und die Auswahl von Texten mit den Curricula und dem GeR zusammenhängen und wie weit sich das Projekt entwickelt hat.

Abb.2 (*Vom GeR/ ESP/ Profile deutsch zu Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht und zu Lehrbüchern*) geht genauer auf die Zusammenhänge ein.

Abb.3 und 4 zeigen den Stand des Lehrbuchbedarfs.

---

[1] Dorothea Lévy-Hillerich, Silvia Serena, Karmelka Barić, Elena Cickovska (Hg.): **Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht A2/B1.**Verlag: Arcipelago Edizioni, 2009.ISBN 978-88-7695-410-8, Preis: 20,00 Euro. Erhältlich bei: Verlag: Arcipelago Edizioni, Via Carlo d'Adda 21, 20143 Milano/Italien: luciano.duo@fastwebnet.it, ld@arcipelagoedizioni.com, info@arcipelagoedizioni.com oder adrianasilvia.serena@fastwebnet.it
Der beim Fraus-Verlag (Pilsen) erschienene und inzwischen vergriffene SDU-Band **Mit Deutsch in Europa studieren arbeiten leben** erscheint demnächst auch beim o.g. italienischen Verlag.

Abb. 1 – *Aktueller Stand des 1994 begonnenen Projekts*

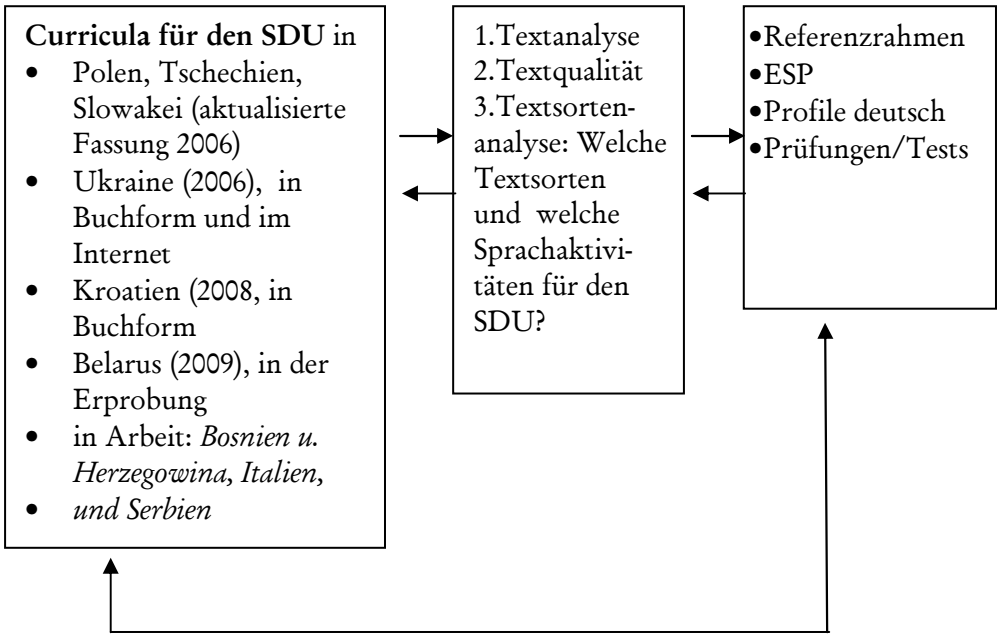


Abb. 2 - *Vom GeR/ ESP/ Profile deutsch zu Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht und zu Lehrbüchern*

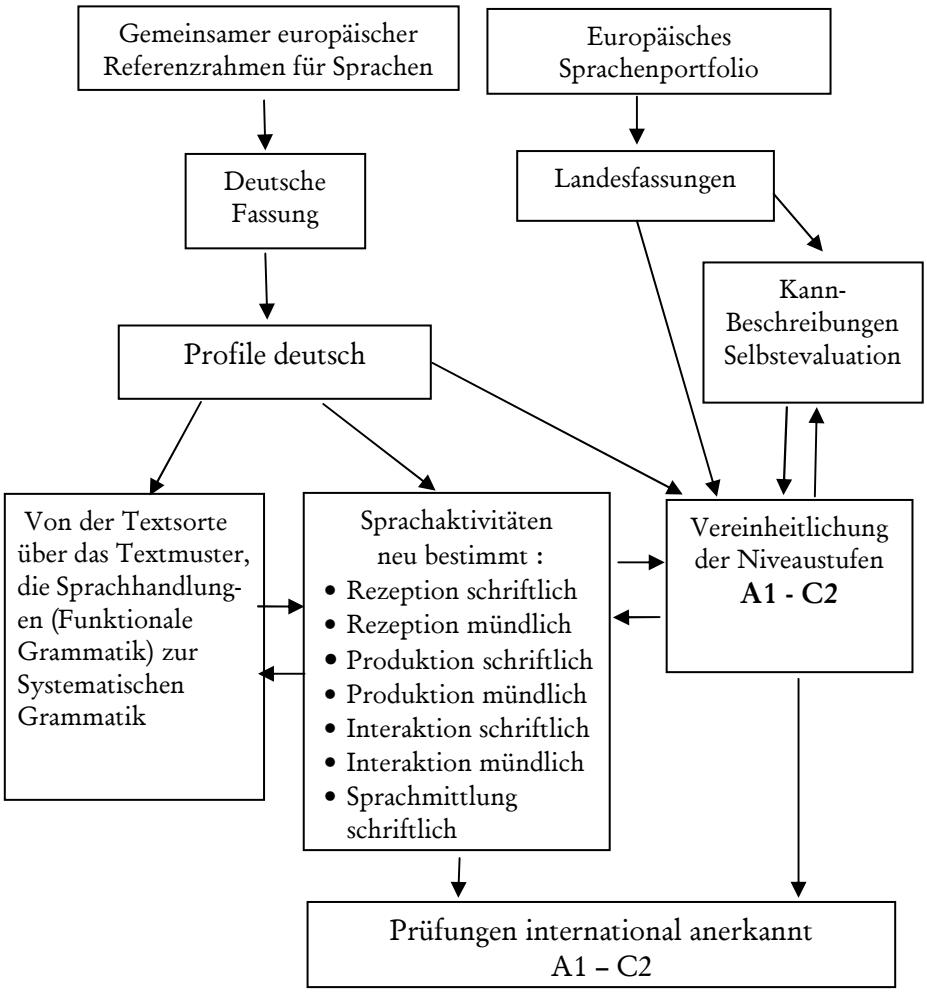


Abb. 3 – *Lehrbuchbedarf*

(Kursiv sind die Lehrwerke angegeben, die dringend gebraucht werden).

Vorkurs: Lehrbuch für falsche Anfänger (0/falsche Anfänger > A1/A2)
Hintergrundfragen: - wie viele Semester (2-4), wie viele Stunden (bei 15 Wochen pro Sem. x 2Std. x 2x pro Woche = 60 Std. - welche Kompetenzen: eher rezeptiv - welche Grammatik und welcher Wortschatz - welche Lernstrategien aus einer anderen Sprache - wie viel Lernerautonomie: wie viel % zu Hause/E-Learning/CD-ROM/wieviel Präsenz in der Lernergruppe und wozu ? Als Vorlage bietet sich an eine Zusammenführung der Lehrwerke: - „eurolingua Deutsch“ und „Studio Deutsch“, Cornelsen-Verlag. - Aus „einFach gut, Deutsch für Alltag und Beruf“ ließe sich die Progression ableiten

Band 1: Lehrbuch für fortgeschrittene Anfänger (A1/2 > B1) ***„Mit DEUTSCH studieren, arbeiten, leben “***, erschienen zur IDT Jena 2009
Hintergrundfragen: - Wie viele Semester (2-4), wie viele Stunden (bei 15 Wochen pro Sem. x 2Std. x 2 x pro Woche = 60 Std. - Welche Kompetenzen: rezeptiv und produktiv, welche Kann-Beschreibungen? - siehe Bezug zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen? - Welche Grammatik muss dafür noch bes. vertieft werden? Welcher Wortschatz? - Welcher Bezug zu den EU-Mobilitätsprogrammen und zum Bologna-Prozess? - Welche Lernstrategien aus Sprachenlernen schlechthin/Mehrsprachigkeit? - Wie viel Lernerautonomie/ wie viel Hinführung zu Strategien des lebenslangen Lernens? - Kriterien der Selbst- und Fremdevaluation?

Band 2: Lehrbuch für fortgeschrittene Lerner (B > B2/C1)
„ ***Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben“*** , LB mit Hör-CD, LHB, Fraus-Verlag, CZ liegt vor, inzwischen vergriffen. Aktualisierte Neuausgabe erscheint 2010 bei ARCIPELAGO EDIZIONI-MILANO.
Die unten kursiv angegebenen Lehrwerke sind dringend erforderlich.

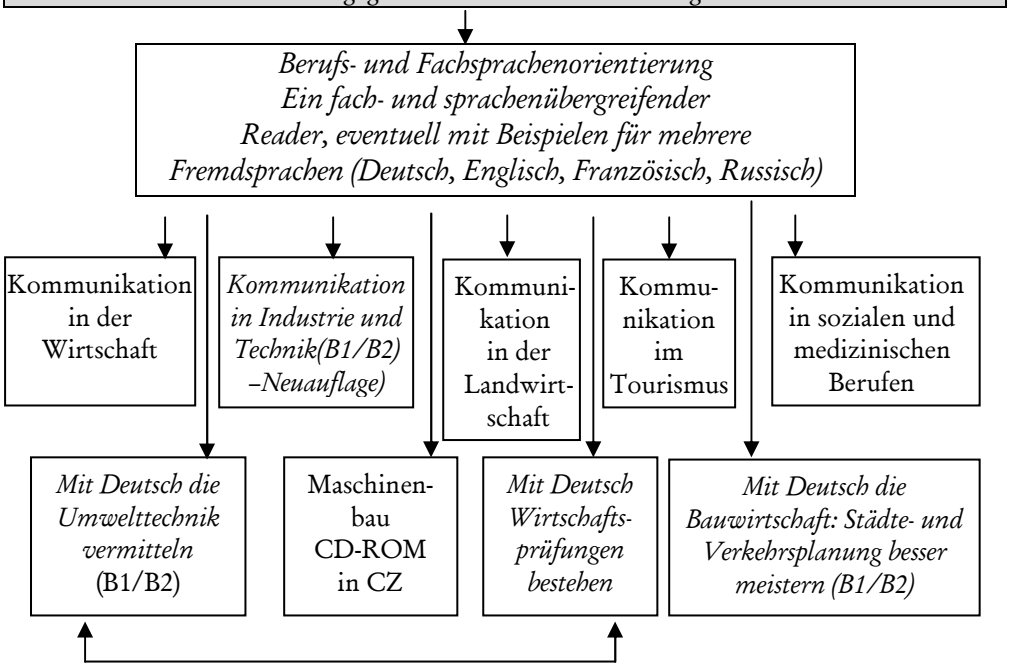
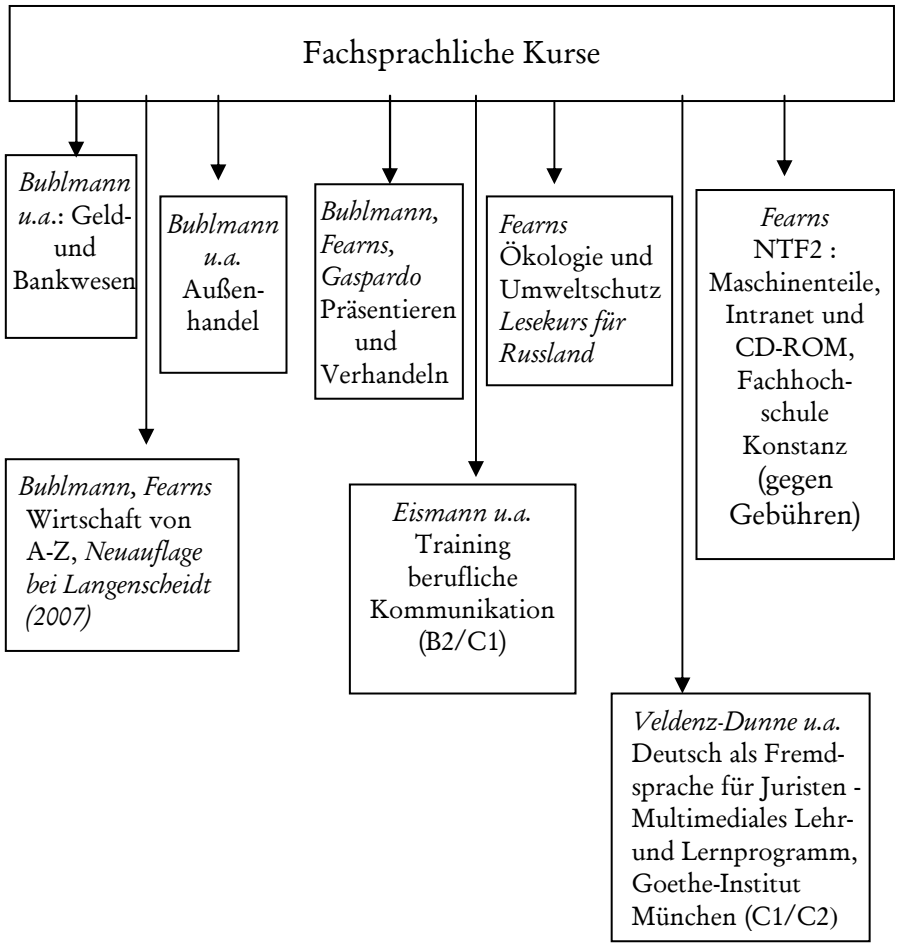


Abb.4 – *Fachsprachliche Kurse (Kursiv sind die Lehrwerke angegeben, die dringend gebraucht werden).*



Ausblick

Der vorliegende Beitrag sieht sich als Diskussionsgrundlage und ausbaufähiges Arbeitspapier im Sinne eines weiteren Bausteins im Prozess der Sensibilisierung für die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts im Hochschulbereich. Was den heutigen Stellenwert des SDUs betrifft, sieht er sich aber besonders als eine Einladung zu einer gesamteuropäischen Zusammenarbeit der Hochschulen: Sie ist im jetzigen Augenblick, wo die im GeR angestrebte Mehrsprachigkeit trotz oder wegen des Bologna-Prozesses eher zum Erwerb von *nur einer* Fremdsprache - nämlich Eng-

lisch - zu führen scheint, und wo Stundenvolumen und Niveau für die anderen Fremdsprachen zurückgehen, schlicht unabdingbar, und erfordert eine gemeinsame Weiterentwicklung von Rahmencurricula und Lehrwerke, um dem Prozess des Sprach- und Kulturverlustes gegenzusteuern.

Bibliographie

Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen in der Slowakei und in Tschechien. Aktualisierte Fassung 2006 http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf

Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten. 2006. ISBN 966-7043-94-0. Kiew: Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine, Kiew: Goethe-Institut.

LÉVY-HILLERICH D. SERENA S.: ***Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung*** Rom: Aracne editrice S.r.l., 2009, ISBN 978-88-548-2608-3

LÉVY-HILLERICH D. SERENA S. , BARIC, CICKOVSKA E. (Hg.): **Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht A2/B1.**Verlag: Arcipelago Edizioni, 2009.ISBN 978-88-7695-410-8, Preis: 20,00 Euro. Erhältlich bei: Verlag: Arcipelago Edizioni, Via Carlo d'Adda 21, 20143 Milano/Italien: luciano.duo@fastwebnet.it, ld@arcipelagoedizioni.com, info@arcipelagoedizioni.com oder adrianasilvia.serena@fastwebnet.it

LÉVY-HILLERICH D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ R. 2007. „Welche Curricula, Lehrmaterialien und Fortbildung für einen zukunftsweisenden studienbegleitenden Deutschunterricht?" In: Uniwersytet Gdański – Kolegium Ksztalcenia Nauczycieli Języków Obcych (Red.Renata Rozalowsa-Żądło) *Fremdsprachenlernen im studienbegleitenden Unterricht – Sammelband zu den Allgemeinpolnischen Sommerkursen Gdańsk 1990-2005,* ISBN 978-83-7326-478-6, 30-42, Gdańsk: Wzdawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

LÉVY-HILLERICH D., SERENA S. 2006. „Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums und von Lehrbüchern für den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache)/ Développement des compétences linguistiques transversales intégrées à la Formation professionnelle comme fondement d'un curriculum et

d'un manuel (à l'exemple de l'enseignement de l'allemand langue étrangère)" in *SYNERGIES* 1/2006 (http://gerflint.forumpro.fr). S. 216-236, Sylvains les Moulins: GERFLINT – Groupe d'Etudes et de Recherches pour Français Langue Internationale

LÉVY-HILLERICH D.,"Pilotprojekt in Belarus: Ein Rahmencurriculum und Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Belarusse". Konferenzband „Bildungssysteme im Vergleich: Traditionen und Wandel in Deutschland und Belarus, Schriftenreihe 3 des Instituts für Deutschlandstudien am Center for International Studies, Minsk, Propilei 2007

LÉVY-HILLERICH D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ R., (Hg). 2004. *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*, Lehrbuch mit eingelegter Hör-CD und Lehrerhandbuch. Plzeň: Fraus.

LÉVY-HILLERICH D., u.a. 2005. *Kommunikation im Tourismus*. (Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch) ISBN 3-464-21233-5 Goethe-Institut – Plzeň: Fraus, Berlin: Cornelsen.

SERENA S., LÉVY-HILLERICH D. 2008. *Unterricht von Berufs- und Fachsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an italienischen Universitäten*: Arbeitsgruppe Nr. 15 in der 3.Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (DSWI 2008) http://www.dswi.org/documents/DSWI_2008_-_Programm_AGs.pdf.

SERENA S. 2007. *Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht*. *DUfU-Deutschunterricht für Ungarn*. Jahrgang 22, Band 2007/1-2 S. 26-37, Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

Erfahrungen im SDU in der Slowakei

PhDr. Ernestína Bröstlová – Mgr. Kristína Mihóková

Technische Universität
in Košice - Slowakei

Struktur des Beitrags

- Košice und die TU
- Lage und kurze Geschichte der Slowakei
- Fremdsprachenunterricht allgemein - früher
- DaF an den Universitäten in der SR
- neue Varianten
- besondere Formen

Košice und die Technische Universität

- kulturelles, wirtschaftliches und politisches Zentrum
- Mehrsprachigkeit (siehe Abb.)
- „Europäische Hauptstadt der Kultur“2013
- Technische Universität: mit etwa 17 taus. Studenten, fast 2000 Mitarbeiter auf 9 Fakultäten:

  Fakultät für Hüttenwesen, Bergbau, Maschinenbau, Bauwesen, Elektrotechnik und Informatik, Herstellungstechnologien, Avionautik, Wirtschaftsfakultät, Fakultät der bildenden Künste

Lage und kurze Geschichte

1. Die „erste" Tschechoslowakei 1918-1938

2. Der Slowakische Staat 1938-1945

3. Die sozialistische Ära: Tschechoslowakei ab 1945
Föderation ab 1968

4. Die Tschecho – Slowakei nach der Wende 1989
Slowakische Republik seit 1993

Fremdsprachenunterricht

- seit 1843 die Schriftsprache der Slowaken
- bis 1941 akademische Bildung nur in einer fremden Sprache
- nach 1945 - einige Jahre nur Russisch als Fremdsprache
  (nicht erwünscht, Deutsch oder Ungarisch zu sprechen)

- 70er Jahre - moderne Unterrichtsmethoden
  wissenschaftliche Ergebnisse
  Akzent auf
  Fachsprache und Terminologie
- nach 1989 – rege Zusammenarbeit mit dem Westen
  Akzent auf *Kommunikation*

DaF an den Unis in der Slowakei

Erfahrungen mit verschiedenen Unterrichtsformen im Hochschulbereich

DaF-Sprachkenntnisse und -fertigkeiten der Akademiker außer Germanistikstudium, d.h. bis zum SDU

Heutige Varianten an der TU Košice

1. Studienstufe Bc.
Deutsch als **erste** Fremdsprache,
bzw. als **zweite** Fremdsprache (Pflichtfach)

- neben English und Französisch:

ökonomische
und ***touristische*** Fachrichtungen

Deutsch nach dem Abitur als Wahlfach (Pflicht vor der 2. Studienstufe für Dipl.-Ing.)

3. Studienstufe – Doktorandenniveau

- für interne und externe Studenten (auch in der Distanzform)

Besondere Aktivitäten, Formen

Fernstudium und sog. **Distanzstudium** als spezielle Form

Sprachkurse **im Angebot für Studenten und Angestellte der Uni und breite Öffentlichkeit**

Blended-Learning-Kurs

durch EU-Projekte – spezialisiert für Tourismus-Bereich

IT-Möglichkeiten

Blended-Learning

e-Portal

SELBSTINITIATIVE !!!

- kommerzielle Formen
- Technologien
- Distanzformen

GD Bildung und Kultur

Programm für lebenslanges Lernen

WIR DANKEN IHNEN

für Ihre Aufmerksamkeit

ernestina.brostlova@tuke.sk, kristina.mihokova@tuke.sk,

Konferenz zu Fremdsprachen im Akademikerbereich

www.tuke.sk/forlang

Projekt zum Incoming-Tourismus

www.tourneu.eu

Zielgerichtet vorbereitet auf das Studium
- Sprachkompetenz auf der Stufe C1 -

Sibylle Plassmann
telc GmbH

telc
LANGUAGE TESTS

1. telc – Wer wir sind

2. Studieren auf Deutsch – Was man dazu braucht

3. telc Deutsch C1 – Sprachnachweis auf universitärem Niveau

telc – Qualität, Erfahrung, Sicherheit

Die gemeinnützige telc GmbH, mit Sitz in Frankfurt am Main, ist die Zentrale von telc – the European Language Certificates.

Sie ist eine Tochtergesellschaft des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.

telc – Qualität, Erfahrung, Sicherheit

- Mitglied der ALTE (Association of Language Testers in Europe)
- 40 Jahre Erfahrung in der Entwicklung von Sprachprüfungen und Testsystemen
- Sprachprüfungen nach den Richtlinien des Europarates (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, GER)
- Exklusiver Partner der Bundesregierung und des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

ALTE Association of Language Testers in Europe

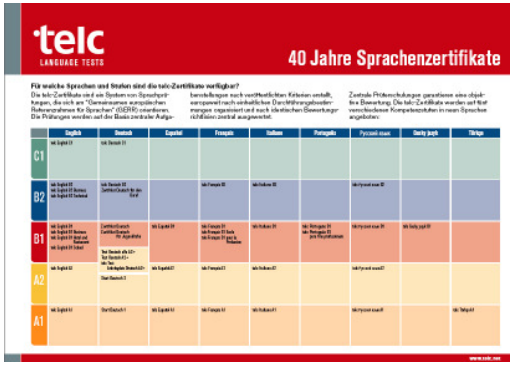
COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

telc – Qualität, Erfahrung, Sicherheit

Mehr als 150.000 Sprachprüfungen pro Jahr

ca. 1.200 Prüfungszentren und 6.000 speziell ausgebildete Prüfer/innen in Deutschland

Fast 50 verschiedene Prüfungsformate in 9 europäischen Sprachen auf 5 Niveaustufen des GER



telc – Qualität, Erfahrung, Sicherheit

telc Zertifikate sind anerkannt in akademischen Einrichtungen und der Arbeitswelt, z.B.:

Hochschule Darmstadt
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Universität Leipzig
Universität Wien
Universität Łodz
Jan Amos Komensky University Prag
Beijing International Studies University

Berlitz Deutschland GmbH
Deutsche Welle
Deutsche Telekom AG
E.On Kraftwerke GmbH, Aus- und Fortbildungszentrum
Spotlight Verlag GmbH

Was braucht man für ein erfolgreiches Studium in einer Fremdsprache?

1.
Sprachkompetenz auf Stufe C1

GER Globalskala – C1

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.

Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.

Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.

Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

2.
ein breites Spektrum an sprachlichen Mitteln

Sprechen

– viele Themen und Kommunikationssituationen

informell	– in der Mensa, im Wohnheim …
halbformell	– in der Arbeitsgruppe, in der Sprechstunde …
formell	– beim Referat, in der mündlichen Prüfung …

Aufgabenbeispiele: argumentatives und narratives Sprechen

- Manche Hochschulen in Deutschland haben eine Abschlussprüfung. Andere prüfen jedes Semester und zählen am Ende alle Resultate zusammen. Was halten Sie für besser?

- Erzählen Sie, welche positiven oder auch negativen Erfahrungen Sie mit Freunden gemacht haben.

Schreiben

– viele Themen und Schreibstile

Mitschrift

E-Mail

Handout

Protokoll

Hausarbeit

…

Aufgabenbeispiel: Rezension

Ein Bekannter von Ihnen, der als Sprachlehrer arbeitet, sammelt Besprechungen und Meinungen zu Unterrichtsmaterialien.

Er bittet Sie um Ihre Meinung zu einem der Lehrwerke, mit denen Sie gearbeitet haben.

Schreiben Sie eine Besprechung zu einem Sprachlehrbuch Ihrer Wahl (ca. 150 Wörter).

3.
ein schnelles Auffassen von Informationen

Lesen

GER: „Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.“

Aufgabenbeispiel

Die Forscher der „wissenschaftlichen Begleitung der Pilot-Phase ‚Fremdsprache in der Grundschule'" (‚wibe') möchten den Lehrern keine Unterrichtsmethoden vorschreiben. ***....4....*** *Gerade wenn der Lehrer nur in der Fremdsprache unterrichtet, kommen die Schüler erstaunlich gut mit.*

4:

Doch sie wollen vermitteln, dass Grundschulkinder mit natürlichen Sprachlernkompetenzen ausgestattet sind.

Hören

GER: „Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen […].

Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen.“

Aufgabenbeispiel: Mitschrift zu einem Vortrag

Besonderheiten bei freier Software

1. _____
2. _____

Lizenzbedingungen freier Computerprogramme

1. _____
2. _____
3. _____

Merkmale von Entwicklern von freien Computerprogrammen

…..

4.
… und eine gute Prüfung!

telc Deutsch C1:

Prüfungs-format

Testteil	Aufgaben	Punkte /Aufgabe	Punkte /Testteil	Zeit
Lesen	LV1: Textrekonstruktion LV2: Selektives Lesen LV3: Detailverstehen LV4a: Zusammenfassung LV4b: Wortschatz LV5: Korrekturlesen	24 20 16 12 20 22	 72 42	100 Minuten
Hören	HV1a: Globalverstehen HV1b: Globalverstehen HV2: Detailverstehen HV3: Informationstransfer	8 24 20 20	 72	45 Minuten
Schreiben	SA1: Pflichtaufgabe SA2: Wahlaufgabe	40 32	 72	60 Minuten
Sprechen	MA1: Gespräch/Interview MA2: Präsentation MA3: Diskussion MA4: Zusammenfassung	15 21 21 15	 72	16 Minuten

telc Deutsch C1: Was macht eine gute Prüfung aus?

- positiver Effekt auf den Unterricht durch kommunikativen Ansatz
- konsequente Ausrichtung am GER
  - Niveau
  - Aufgabentypen
  - Bewertungskriterien
- große Vielseitigkeit
  - Sprache
  - Themen
  - Textsorten
  - Aufgabenstellungen

telc Deutsch C1: Was macht eine gute Prüfung aus?

- Qualitätskontrolle durch ALTE
- Zentrale Auswertung
- telc Service + Erfahrung

Kontakt:

Dr. Sibylle Plassmann
Teamleitung Testentwicklung
s.plassmann@telc.net

Dr. Wassilios Klein
w.klein@telc.net

www.telc.net

Hat das universitäre Deutschlernen in Japan noch eine Existenzberechtigung?

Sprachenpolitische und curriculare Überlegungen

Sambe, Shinichi
Keio-Universität, Juristische Fakultät
Tokyo/Yokohama
shinichi@sambe.jp

0. Einleitung

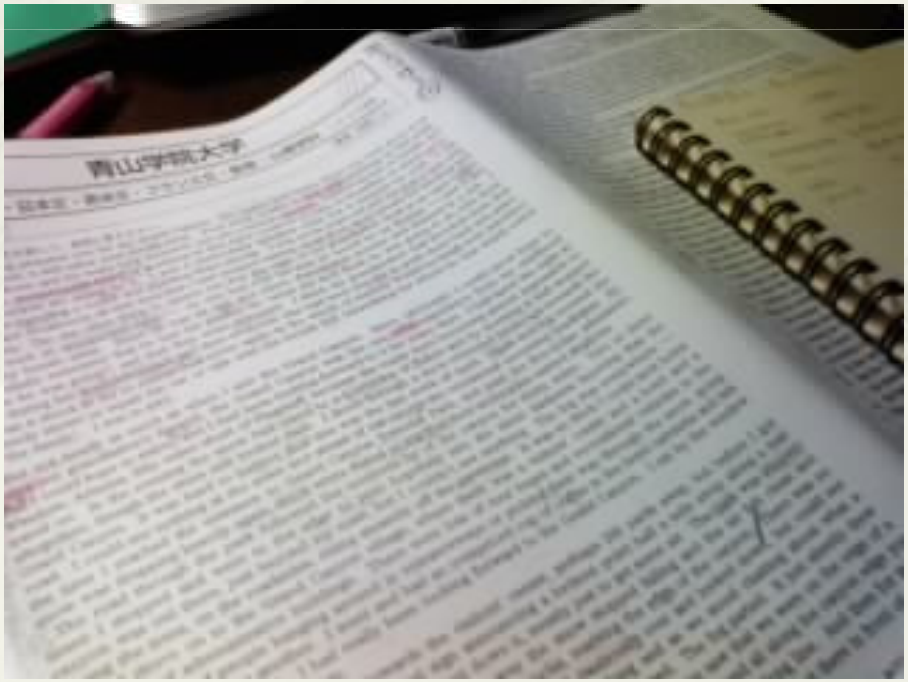
- „Hat das universitäre Deutschlernen in Japan noch eine Existenzberechtigung?“

→„Ja, aber nur wenn es von der Interkulturellen Kommunikation etwas Abstand nimmt und sich einem inhaltsorientierten, sozialwissenschaftlich fundierten Unterricht annähert!“

1. Historischer Rückblick

Gründe für Grammatik- und Übersetzungsmethode:

- Fremdsprachen musste man nur lesen können!



1. Historischer Rückblick

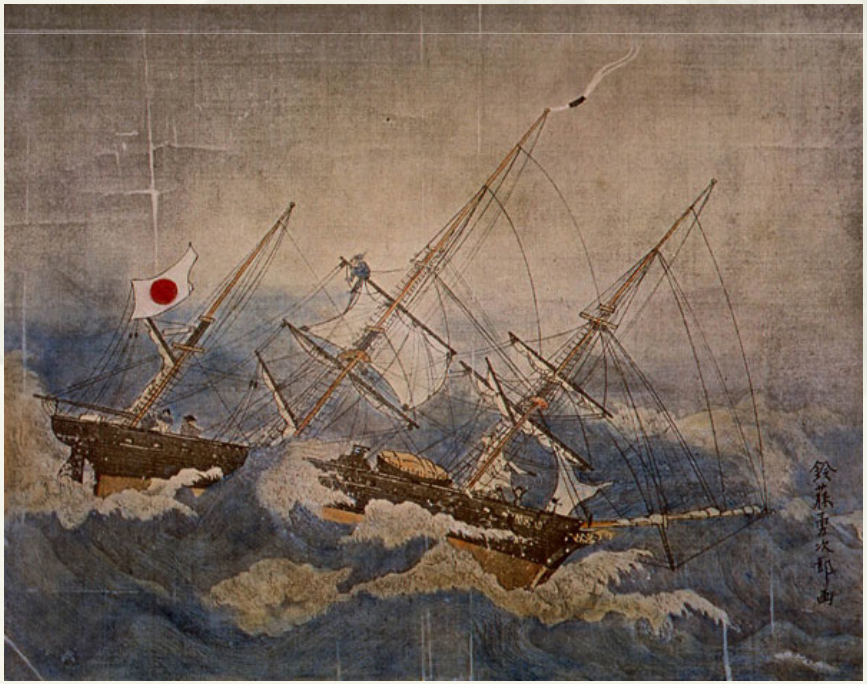
Gründe für Grammatik- und Übersetzungsmethode:

- Deutsch (oder Fremdsprachen im Allgemeinen) war keine Sprechsprache!

1. Historischer Rückblick

Gründe für Grammatik- und Übersetzungsmethode:

- Auslandsreisen waren noch kaum möglich!



1. Historischer Rückblick

Gründe für Grammatik- und Übersetzungsmethode:

- Auch ohne Fremdsprachen ließ es sich in Japan intellektuell leben!

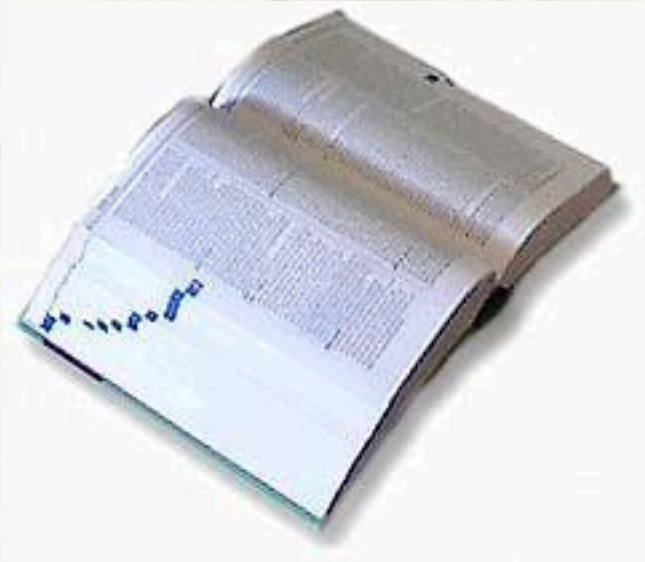
1. Historischer Rückblick

Gründe für Grammatik- und Übersetzungsmethode:

- Fremdsprachen musste man nur lesen können!
- Deutsch (oder Fremdsprachen im Allgemeinen) war keine Sprechsprache!
- Auslandsreisen waren noch kaum möglich!
- Auch ohne Fremdsprachen ließ es sich in Japan intellektuell leben!

2. Veränderung der Bedingungen

- Veränderung vom Lern- und Lehrverhalten
- „Kommunikative Wende“ und Infantilisierung des Unterrichts
- Verluste an der „Kommunikativen Wende“



3. Vorschlag

- Kombination von Fachkenntnissen und Sprachkenntnissen
- Kombination von sozialwissenschaftlichen Kenntnissen auf dem Abiturniveau und Sprachkenntnissen

→ Die Studierenden können über aktuelle Gesellschaftsprobleme diskutieren.

Vielen Dank!

Sie hörten:
Hat das universitäre Deutschlernen in Japan noch eine Existenzberechtigung?

Sprachenpolitische und curriculare Überlegungen

von

Sambe, Shinichi
Keio-Universität, Juristische Fakultät
Tokyo/Yokohama
shinichi@sambe.jp

Lernwege, Motivationen und Attitüden in dem studienbegleitenden Deutschunterricht an der KU

Márta Rábai-Stickl
Universität Kaposvár
Pädagogische Fakultät

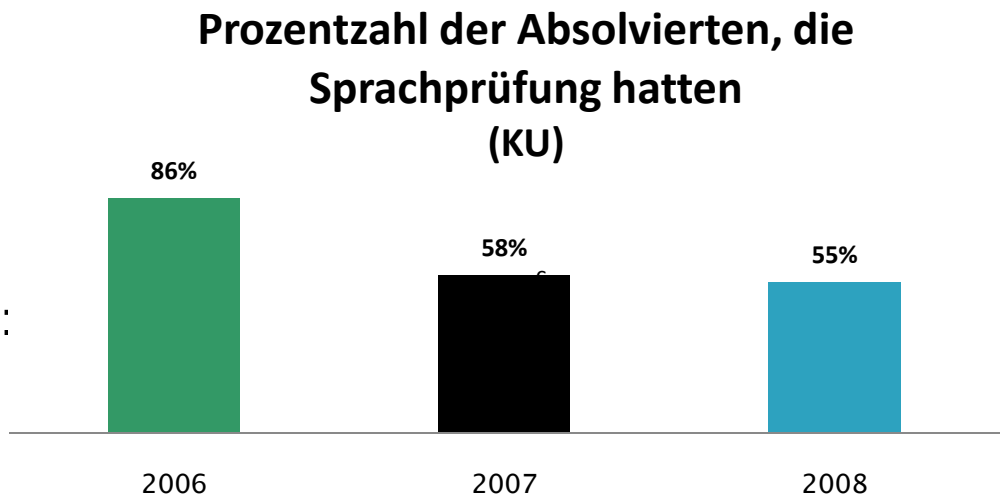
Lernwege, Motivationen und Attitüden in dem studienbegleitenden Deutschunterricht an der KU

•Zuwachs der Population in der Ausbildung
•Ohne Sprachprüfung **kein Diplom**
•**Neue Fachrichtungen** an der KU

Sprachpolitik der **EU**:
•Mehrsprachigkeit
•Lebenslanges Lernen

Problemfelder

Erwartungen auf dem **Arbeitsmarkt**:
berufliche Handlungskompetenz



,

Zielsetzungen und Forschungsfragen

- Was für Möglichkeiten hatten die StudentInnen an der Fakultät für Kunst vor der universitären Ausbildung für das Lernen der deutschen Sprache?
- Welche sind ihre sprachlichen Präferenzen und wie wird die Motivation fürs Fremdsprachenlernen dadurch beeinflusst?
- Wie sehen die StudentInnen die Hauptziele des Lernens der deutschen Sprache, die als zweite Fremdsprache gewählt wurde?
- Was ist ihre Einstellung über Erfolge und Misserfolge im Fremdsprachenlernen?
- Was für Lern- und kommunikative Strategien kennen sie und welche davon werden von ihnen im Lernprozess der Fremdsprachen angewendet?
- Was für Erwartungen haben sie an den Lehrer an der Universität in den fremdsprachlichen Kursen ?
- Inwieweit kann ihr Fremdsprachenlernen als bewusst betrachtet werden?

Zur Methodik der Untersuchung

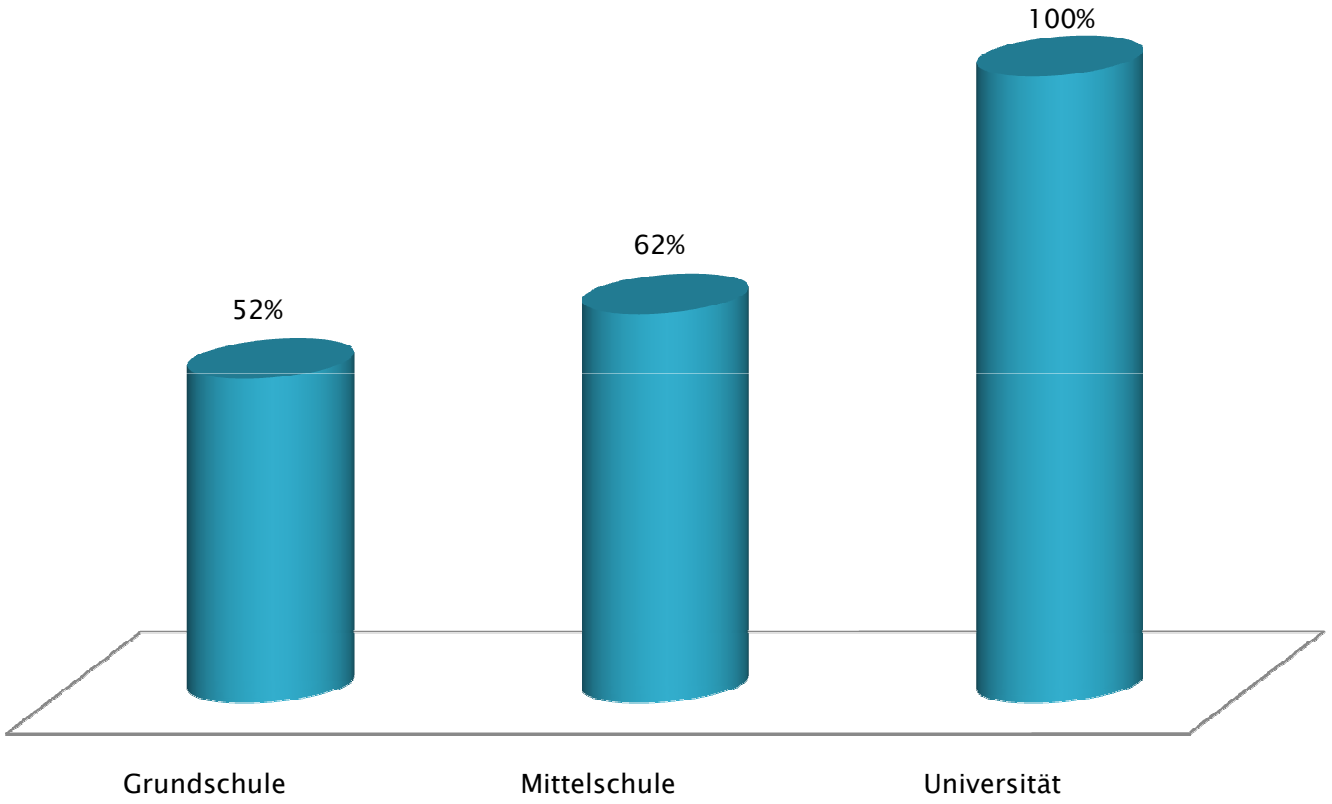
Qualititative, empirische Untersuchung

Fragebögen (38)

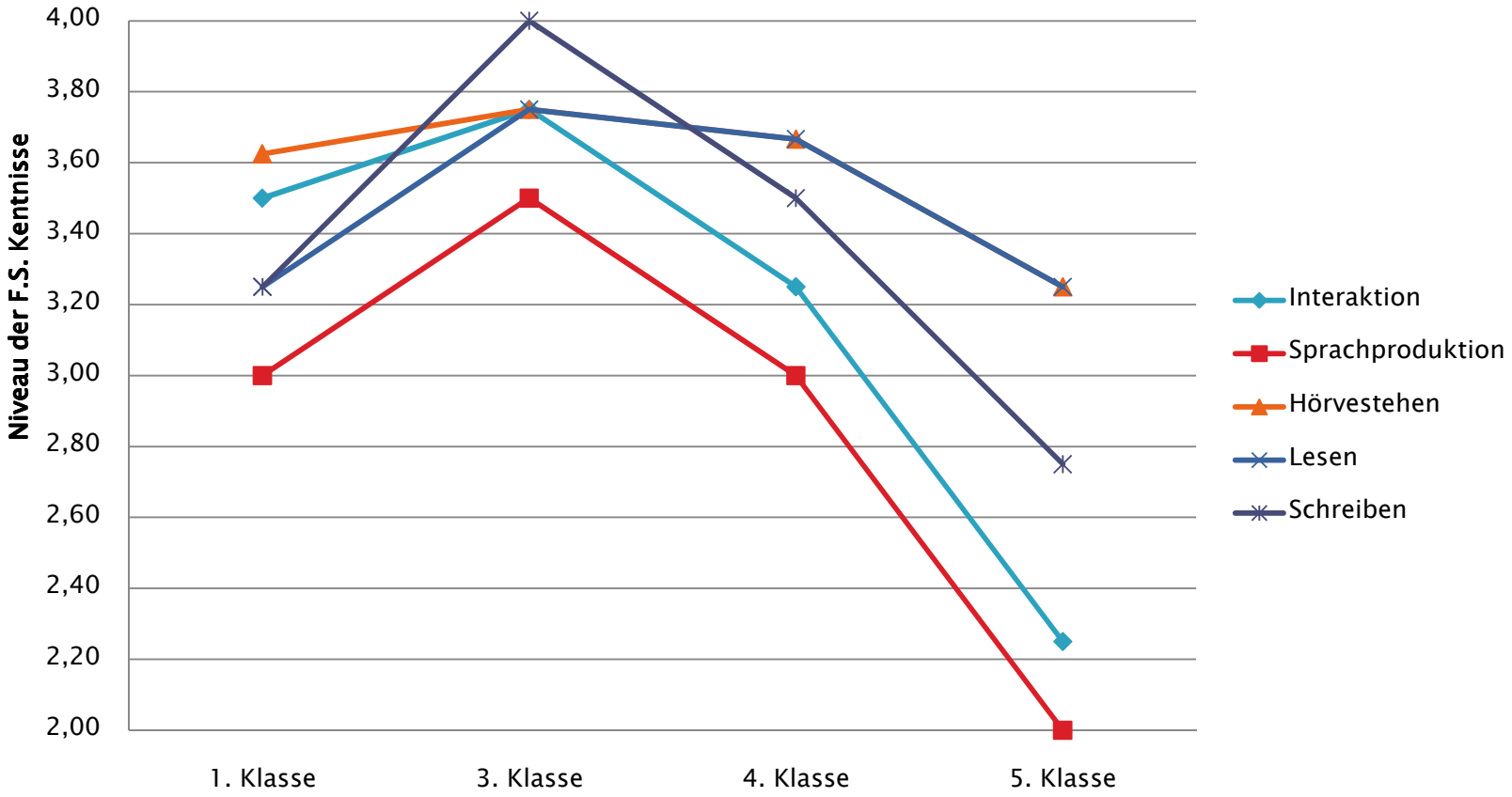
Interviews (19)

Einige Ergebnisse

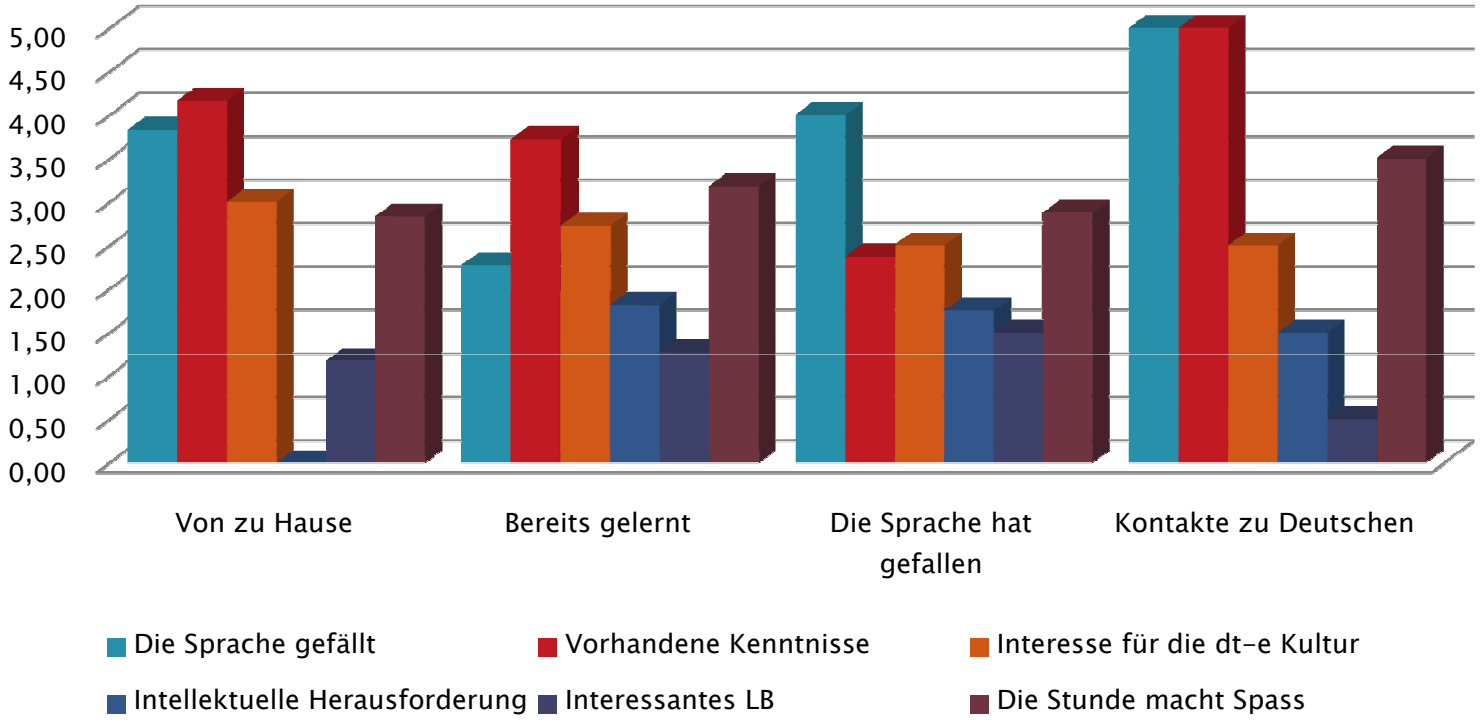
Möglichkeit für die Wahl der FS



Lernwege und Niveau der F.S. Kenntnisse



Motivation für die deutsche Sprache früher und heute



Schlussfolgerungen und Ausblick

1. Relativ lange Lernwege
2. Die Wahl der FS ist begrenzt
3. Die Kontinuität ist nicht immer garantiert
4. L3 D nach E als L2 – additiv und unkoordiniert

Wie weiter?

Bildungspolitik:
konsequente Sprachenpolitik

Bildungswesen:
didaktische- methodische Modernisierung

Universitätslehrer:
für die Mehrsprachigkeit motivieren
neue Methoden (Medien, strategisches Wissen, Autonomie fördern…)
Curricula und Lehrmaterialien entwickeln

Studierenden?

Danke für die Aufmerksamkeit !

marta.rabai@stickl.hu

Sektion A2 Beitrag 4.42

Dorota Zawazka

Blended-Learning und Fremdsprachenlektorate an Hochschulen und Universitäten

Wann ist es eine sinnvolle Unterstützung des Lernprozesses und wann gerät man damit auf die schiefe Bahn?

Der Ist-Zustand im Bereich Fremdsprachenlektorate an polnischen Universitäten

- Starke Reduzierung der Unterrichtsstunden (Angleichung an das vom Ministerium angegebene Minimum)
- Hohe Anforderungen an das Sprachniveau der Studenten nach Abschluss des Lektorats (Abschlussprüfung auf dem Niveau B2)
- Versuch, die zugelassenen Unterrichtsstunden durch E-Learning-Stunden zu ersetzen
- Einstellung der Studenten zum Lernen:
  - Viele lernen nur für Noten
  - Mangel an der Bereitschaft, für sich selbst zu lernen

Offizielle Regelungen für E-Learning am Beispiel der Wirtschaftsuniversität in Krakau

Nach Beschluss des Senats der Wirtschafts-universität Krakau vom 25.V.09 gilt:

- e-Lektorat als Unterstützung des Lernprozesses kann zu 20% den Präsenzunterricht ersetzen
- e-Lektorat als Ergänzung kann zu 40% den Präsenzunterricht ersetzen

Konsequenzen von solchen Lösungen für den Fremdsprachenunterricht

- Weitere Reduzierung von Präsenzunterrichtseinheiten
- Schwindendes Engagement der Unterrichtenden in Vorbereitung des E-Angebots
- Empfinden des E-Learnings als Bedrohung für die vorhandenen Arbeitsplätze

Probleme

- Angst um die Arbeitsplätze
- Angst vor der Technik
- Versagen der Technik
- Mangel an sinnvollen Schulungen
- Motivationsprobleme
- Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit von Autoren der E-Programme
- Finanzierung (Arbeitsmessung und Bezahlung)

Mögliche Lösungen der Probleme

- Gemeinsame Bearbeitung der Programme, die von allen angenommen und realisiert werden
- Kampf im Senat um andere Regelungen in Bezug auf E-Learning für Fremdsprachenzentren
- Finanzierung der Autoren von Programmen im Rahmen der EU-Projekte (welchen?)

Meine Erfahrungen mit Moodle

- Begleitende Online-Übungen für alle (8) Gruppen (Zeitaufwand 1-2 Stunden täglich, nicht bezahlt)
- Übungstypen: Forum, Chat, Glossar, Wiki, Aufgaben
- Beteiligung der Studenten: durchschnittlich 90%

Feedback von den „betroffenen“ Studenten

- Zu viele Übungen auf der Plattform
- Interessante Übungen auf der Plattform
- Nicht alle haben Zugang zum Internet
- Leichter Zugang zu den Zusatzmaterialien

Erwägungen zum Schluss

- Verzichten, weil es sehr viel Zeit in Anspruch nimmt und unbezahlt ist?
- Beschränken auf eine Aktivität pro Monat, weil Studenten jammern?
- Kämpfen um andere (finanzielle) Lösungen für Fremdsprachenlektorate?
- …

Präsentation einiger Übungen auf der Plattform

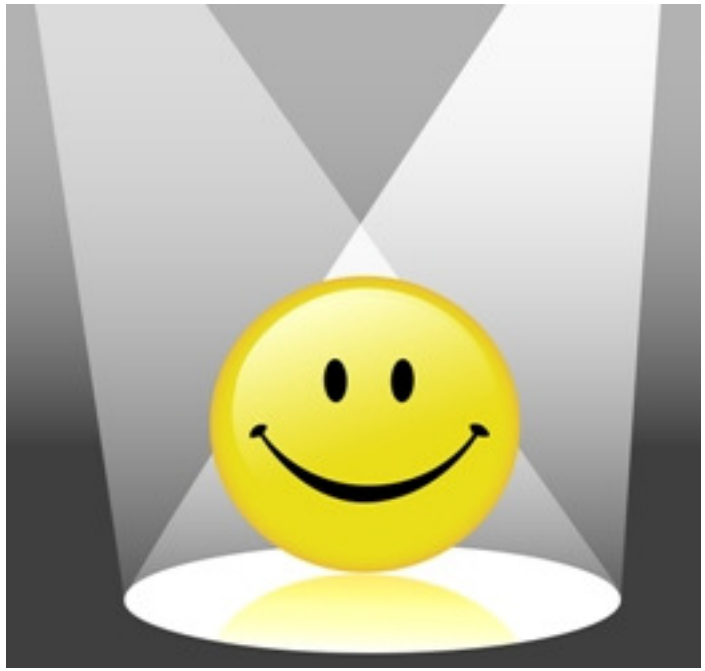
A1

B1

B2

http://cel.uek.krakow.pl/moodle/

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit



Studienbegleitende Deutschkurse an der wirtschaftlichen Hochschule der Universität Novi Sad

Ivana Zorica, PhD Studentin

Wirtschaftsfachhochschule, Universität Novi Sad, Serbien

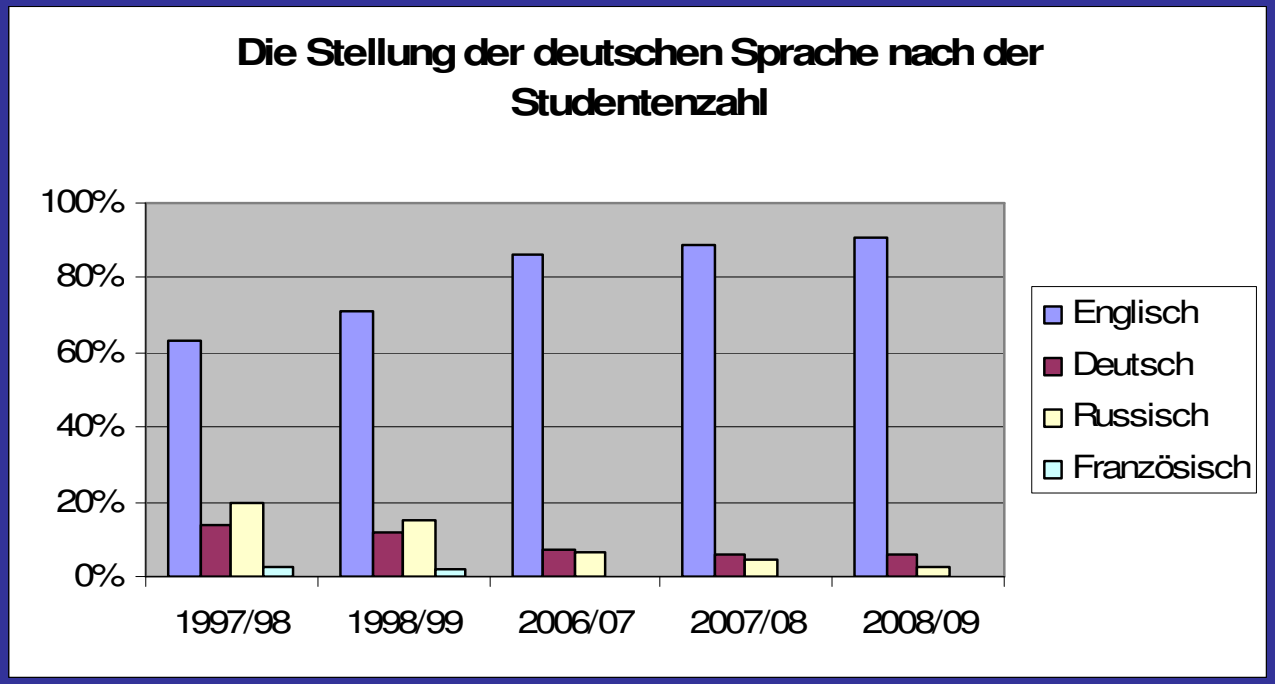
ivana_zorica@yahoo.de

- Früher und jetzt
- Ergebnisse einer Umfrage unter den Studierenden an der wirtschaftlichen Hochschule
- Ein Blick in die Zukunft

Früher und jetzt

- Seit 1959
- 10 Fachrichtungen
- Deutsch als Wahlfach neben Englisch, Russisch und Französisch
- Deutsch als Fremdsprache mit Handelskorrespondenz

Welche Stellung hat Deutsch im Vergleich zu den anderen Fremdsprachen an der wirtschaftlichen Hochschule?



- 2001
- 5 Fachrichtungen
- Deutsch als Wahlpflichtfach neben Englisch, Russisch und Französisch
- Erste oder zweite Fremdsprache

Deutsch ist schwer!

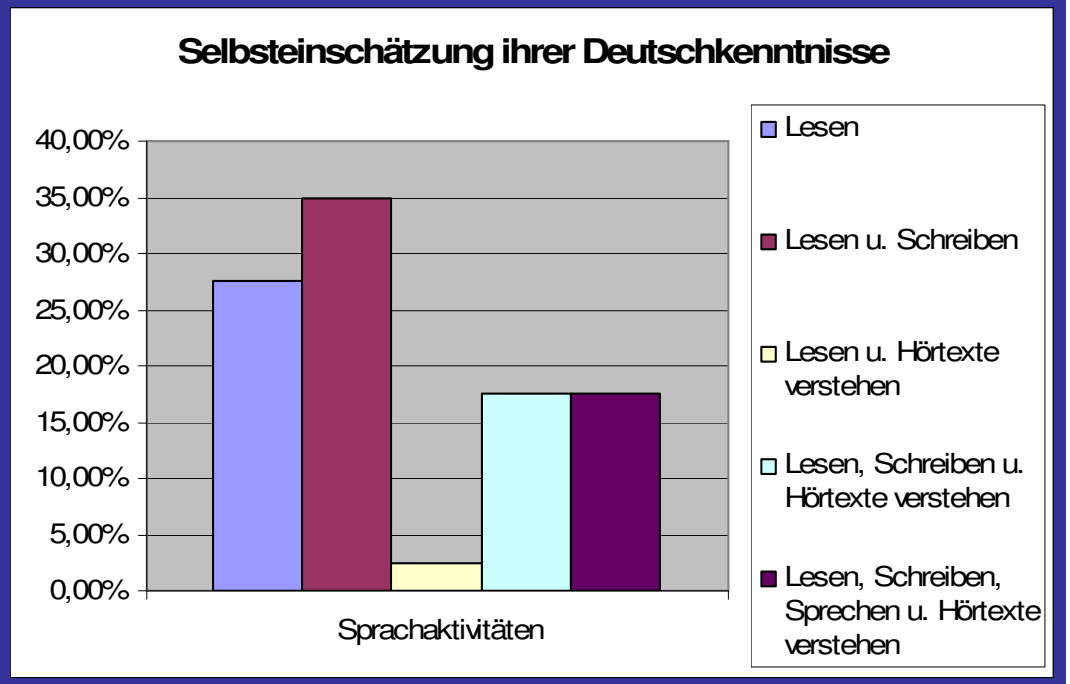
Ich kann nicht sprechen.

Wir üben nicht Grammatik?!

Ergebnisse einer Umfrage unter den Studierenden

- 50 Studierende, im ersten Studienjahr
- Selbstevaluation
- Wie lange lernst du Deutsch?
- Wie schätzst du deine Deutschkenntnisse ein?
- Warum lernst du Deutsch?
- Welche Rolle hat Deutsch für deinen zukünftigen Beruf?

- 96% der Studierenden hat Deutsch gelernt
- Selbsteinschätzung ihrer Deutschkenntnisse



- Warum lernst du Deutsch?
  - 48,71% für den zukünftigen Beruf
  - 28,2% Tourismus
  - 23% nur für die Prüfung
- Welche Rolle hat Deutsch für deinen zukünftigen Beruf?

- Unabhängige Forschung von GTZ
- Ammon (2004: 238)- „German-speaking business area“
- Wirtschaftliche Zusammenarbeit - Deutschland u. Serbien (s. URL)
- Der Bologna-Prozess

Ein Blick in die Zukunft

- Kleinere Gruppen
- Im Vordergrund – Interaktion und Produktion mündlich
- Produktion schriftlich
- Kleine Projekte im Deutschunterricht

Bibliographische Angaben

Ammon, U. (2004): The international standing of the German language, *Languages in a globalising world* (231-249), Cambridge: Cambridge University Press.

http://www.belgrad.diplo.de/Vertretung/belgrad/sr/05/Wirtschaftliche__Zusammenarbeit/Wirtschaftliche__Zusammenarbeit.html

Danke für die Aufmerksamkeit!

Bereich A

Deutsch weltweit: Schule – Studium – Sprachenpolitik

Sektion A6

Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern und Deutschlehrerinnen

Sektionsleitung

Karin Ende **(Deutschland)**
Annegret Schmidjell (Deutschland)

Abschlussstatement Sektion A 6 Aus- und Fortbildung

Dieses Statement spiegelt das Ergebnis der Sektionsarbeit der A6 – Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden wider.

Es wurde am Freitag gemeinsam mit allen Sektionsteilnehmenden erstellt.

Vielen Dank für die konstruktive Zusammenarbeit!

Karin Ende **Dr. Annegret Schmidjell**

Abschlussstatement Sektion A 6 Aus- und Fortbildung

1. Allgemeines zur DL Aus- und Fortbildung

Deutschlehrende verdienen hohe gesellschaftliche Wertschätzung.

Es müssen Standards entwickelt werden, dass „externe" Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen durch lokale Behörden akkreditiert werden.

Bei der DL-Aus- und Fortbildung muss Mehrsprachigkeitsdidaktik als Ziel und als Weg integriert sein.

Mehrsprachigkeitsdidaktik muss auch andere Sprachen berücksichtigen als nur Deutsch nach Englisch.

Der Ausbildung von Primarlehrern als Fremdsprachenlehrer ist eine große Aufmerksamkeit zu schenken, hier sind neue Konzepte zu entwickeln.

EU-Förderprogramme für Lehrende und Projekte ist besser zu kommunizieren.

Die Deutschlehrerverbände sind eine wichtige Brücke zwischen den Mittlerorganisationen und lokalen Bildungsinstitutionen und übernehmen wichtige Funktionen in der Lehrer Aus- und Weiterbildung. In der Lehreraus- und Fortbildung sollte eine stärkere Verbindung aller modernen Fremdsprachen entstehen.

Qualitätsentwicklung in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden kann u.a. gewährleistet werden durch forschendes Lernen, Auditierung von Fortbildern aufgrund von Standards sowie Coaching und Beratung.

2. Spezifische Aspekte der DL Aus- und Fortbildung

In der Fortbildung von Deutschlehrenden sollte ein produktionsorientierter Ansatz berücksichtigt werden.

Simulationen und unterrichtspraktische Anteile sollten integraler Bestandteil von Aus- bzw. Lehrerfortbildung sein und in Maßnahmen und Programmen konzeptionell integriert sein.

Eine Verzahnung von Fortbildungs- und Anwenderebenen: z.B. durch gemeinsame Fortbildung von Lehrern und Schülern ist sinnvoll.

Eine Zusammenarbeit von nicht muttersprachlichen Lehrern und muttersprachlichen Praktikanten/Hospitanten ist erstrebenswert.

Abschlussstatement Sektion A 6 Aus- und Fortbildung

3. Kombinierte bzw. E-Learning Fortbildung

Die Schlüsselqualifikation „Umgang mit digitalen Medien" muss in den Curricula der Lehreraus- und Fortbildung verankert werden.

Kombinierte Lehrerfortbildung hat einen positiven „Impact" auf das Durchführen kombinierten Sprachunterrichts.

Eine Online-Didaktik muss interkulturelle Perspektiven mit einbeziehen. Die Vernetzung von Deutschlehrenden auch mit digitalen Mitteln dient der Nachhaltigkeit von Fortbildung.

Eine Vernetzung vorhandener Konzeptionen von Online-Qualifizierung für Web-Tutoren in der Fort- und Weiterbildung ist sinnvoll.

Plattformen sollten in Fort- und Weiterbildungskonzepten die Stärken des Mediums ausnutzen, Kooperation und Kommunikation anbieten (und nicht nur Organisationszentralen sein).

Kombinierte Fortbildungen sind dann erfolgversprechend, wenn Fortzubildende als Gruppen gemeinsam arbeiten, wenn der Kurs gut tutoriert wird und wenn Präsenzphasen sinnvoll eingebunden sind.

Lehrerfortbildung mit und zu digitalen Medien muss eine doppelte Vermittlungspraxis und damit die Integration von Erfahrungs- und Praxishandeln aufweisen.

Ziel für Fortbildung zum Einsatz von digitalen Medien (z.B. web2.0) muss die Entwicklung des Bewusstseins für eine kritische Mitmachkultur sein: vom Konsumenten zum qualitätsorientierten Produzenten.

Technische Stabilität und Einfachheit sowie Ressourcenschonung sind unabdingbar für webbasierte Fortbildungsszenarien.

Urheberrecht, Datenschutz und Persönlichkeitsrechte müssen in webbasierte Anwendungen berücksichtigt werden.

Für Fortbilder sollten frei zugängliche Datenbanken entstehen mit erprobten Software-Produkten, „best- practice" Beispielen etc.).

Blended Learning in der Lehrer-Fortbildung des Goethe-Instituts

Christiane Bolte-Costabiei

Stand: 03.08.09

Eckdaten der „Kombi-Seminare“

- Seit 2003 mit Lernplattform vom Universum-Verlag
- Seit 2006 mit der Lernplattform von Moodle
- Seminartyp: LMS/E
  - Computer und Internet im DaF-Unterricht und
  - Fortbildung für Aus- und Fortbilder
- Lernerautonomie
- Primarstufe
- Projektunterricht
- Landeskunde
- Evaluationsworkshops 1x pro Jahr
- Masterkurs

Gründe für Blended Learning

- Zeitgemäßes Medium
- Seminardokumentation
- Nachhaltigkeit

Voraussetzungen Teilnehmer/innen

- solide Kenntnisse im Umgang mit dem PC und Internet
- Internetanschluss und E-Mail-Adresse
- Bereitschaft mindestens 24 Stunden online zu arbeiten

- Verstärkte selbstorganisierte Lernaktivität
- Kooperationsbereitschaft
- Neugier und Motivation

Voraussetzungen Seminarleiter/-innen

- Medienkompetenz
- Kommunikative Kompetenz v.a. in schriftlicher Kommunikation
- Erfahrungen in tutorieller Tätigkeit
- Bereitschaft, mehr Zeit zu investieren
- Neugier und Motivation

Genereller Aufbau der BL-Seminare

- Online-Phase I / 12 Stunden
- Präsenzseminar mit 40 UE die Woche
- Online-Phase II / 12 Stunden

Kursaufbau 5-Stufen-Modell

Online-Phase I

- Kennenlernen der Lernplattform (Nachrichten versenden, Profil)
- Online-Sozialisation
- Informationsaustausch und erster Wissensaufbau/Seminarthema

Präsenzphase

- Wissenskonstruktion und Informationssicherung

Online-Phase II

- Persönlicher Transfer, Reflexion und Projektentwicklung

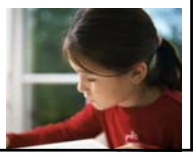
Besonders erfolgreiche Aufgaben

- Kennenlernspiele: Fünf-Adjektive/Substantive Schreibtischwelten/ Blick aus dem Fenster/ Städterätsel/
- Seminarortrecherchen/Museumsrecherche/E-Card vom Seminarort schreiben/Bilderrätsel
- Dokumentation eigener Projekte
- Glossar zu Seminarmethoden
- Erstellung von Seminarmaterial

- Chat als Textpuzzle
- Kofferpacken vor Seminar/nach der Präsenzphase
- Insgesamt: alle spielerischen Aufgaben
- Moodle-Bastelraum/Spielwiese

Beobachtungen

- Steigerung der Medienkompetenz
- Erhöhte Motivation für Kick-off, z.B. durch sofortigen Einstieg in Kennenlernaufgaben
- Die Wichtigkeit der Vorbereitungsphase wird verstärkt wahrgenommen
- Die TN nutzen verstärkt den begleiteten Transfer - auch untereinander
- Einige TN beteiligen sich wenig Nachbereitungsphase



Bilanz 2009

- Gezielte Hinführung auf Seminarthemen → neue zeitliche Freiräume in der Präsenzphase
- Reduktion der Sozialisierungsphase in der Präsenzphase
- Chance des Austausch von Erfahrungen und Möglichkeiten der Vernetzung über den Kurs hinaus
- Ausdehnung des kollaborativen und kooperativen Lernens, Gruppenbildung online
- Angeleitete Transferübungen garantieren eine erfolgreiche Umsetzung und Reflexion des Gelernten über die Präsenzphase hinaus
- Individuelles Lernen „just in time“, Mikrolerneinheiten

Stolpersteine

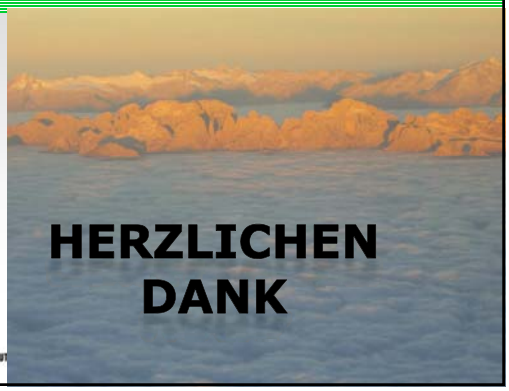
- Zu lange Online-Phasen und zeitlicher Beginn
- Unklare und/oder komplexe Aufgabenstellung
- Beteiligung in der Online-Phase II
- Zeitliche Organisation der Betreuungsaufgabe
- Bereitschaft der Seminarleiter/-innen → Mehraufwand
- Kooperative Aufgaben oft Informationsanhäufungen/ fehlender Mehrwert
- Weitergabe der Verantwortung
- Meaningful Content

Ausblick → Herausforderungen

- Stärkere didaktische Verankerung der Onlinephase II
- Entwicklung von Modellen zur Stärkung der Betreuungsaufgabe
- Weiterentwicklung zu webgerechten Aufgabenstellungen
- Meaningful Content

Meinungen nach der Online-Phase I

- Sehr interessante Aufgaben. Aber auch zeitaufwändig, wie zum Beispiel die Internetrecherche zu erstellen.
- Ich habe Berlin schon ein bisschen erlebt.
- Berlin ist jetzt noch interessanter.
- Kennenlernaktivitäten waren interessant und nützlich.
- Die Kennenlernaktivitäten waren vielseitig und psychologisch gut aufgebaut.
- Gut fand ich, das wir beim Kennenlernen auch etwas über uns schreiben konnten.
- Gut fand ich während der Online-Phase, dass man mit Moodle arbeiten lernte. Die Möglichkeiten mit einer LPF zu arbeiten machen mich neugierig.
- Ich fand manche Sachen inhaltlich interessant. Wir machen im November eine Schulfahrt nach Berlin und es gibt jetzt schon genug Materialien, die ich einsetzen kann.
- Für den eigenen Unterricht habe ich jetzt schon einige Ideen bekommen.



Schule im Wandel

Fremdsprachenlehrkräfte nachhaltig fortbilden

IDT Jena-Weimar
3. – 8. August 2009

Barbara Bresslau, Goethe-Institut
Clarisse Costa Afonso, Universidade Nova de Lisboa

Programm für lebenslanges Lernen

Projektkonsortium

Institutionen, die in Lehre und Forschung sowie in der Lehreraus- und -fortbildung tätig sind:

- Goethe-Institut → Projektkoordination
- Pädagogische Hochschule Heidelberg
- Universität Hradec Králové in Tschechien (UHK)
- Staatliches Institut für Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung in Finnland (OPEKO)
- National University of Ireland, Maynooth (NUIM)
- Nationales Zentrum für Lehrerfortbildung in Warschau (CODN)
- Fakultät für Sozial- und Humanwissenschaften an der Universidade Nova de Lisboa (FCSH, UNL) in Portugal

Projektinhalte

- Konzeption, Erprobung und Implementierung eines Blended-Learning-Fortbildungskurses für Lehrkräfte, die Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe unterrichten
- Der Kurs versteht sich gleichzeitig als europäisches Referenzmodell für die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften
- In vier Partnerländern entstehen Filme und Dokumentationen über innovativen Unterricht und neue Schulkonzepte und -projekte
- Abschlusskonferenz mit Projektpartnern, beteiligten Schulen und interessiertem Publikum zur Stimulierung von Austausch und Vernetzung

Zeitplan

Erstes Projektjahr (Okt. 08 bis Sept. 09):

- Konzeption, Entwicklung und Erprobung des Blended-Learning-Fortbildungskurses
- Konzeption und Erstellung der Filme und Dokumentationen über innovativen Unterricht und neue Schulkonzepte und -projekte

Zweites Projektjahr (Okt. 09 bis Sept. 10):

- Implementierung/Nutzung des Blended-Learning-Fortbildungskurses
- Abschlusskonferenz in München (Sept. 10)

Projektziele 1

Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften:

- anhand von Filmbeispielen den eigenen Unterricht reflektieren
- über Wandel in Gesellschaft und Schule diskutieren
- eigene Möglichkeiten für Veränderungen erkennen

Projektziele 2

Arbeit auf einer Lernplattform:

- verstärkt kooperative Lernformen anwenden
- Förderung der Medienkompetenz der Teilnehmer/innen

Projektziele 3

„Schule im Wandel“ als Beispiel bzw. Referenzkurs für:

- Entwicklung neuer Konzepte zur Qualifizierung von Fremdsprachen-lehrkräften

Fortbildungskurs

- Blended-Learning-Kurs bestehend aus Filmen, (individuellen und kooperativen) Aufgaben sowie Vorschlägen für Präsenzphasen
- 3 thematische Module; ungefähre Kursdauer je 16 UE à 60 Minuten → Kursdauer von etwa 48 Stunden
- frei kombinierbar mit Präsenzphasen → Gesamtkursdauer kann flexibel gestaltet werden
- verwendete Lernplattform: Moodle mit Werkzeugen wie z.B. Wikis, Foren, E-Mails, Umfragen, Glossaren u.Ä.; Filme im Flash-Format

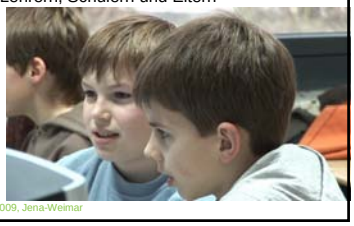
Filme 1

Aufnahmen aus 10 Schulen aus ganz Deutschland:

- kurze, kommentierte Mitschnitte aus dem Fremdsprachenunterricht (Englisch, Französisch, Italienisch, deutsch-sorbisches Teamteaching)
- Interviews mit Schulleitern, Lehrern, Schülern und Eltern

Thematisch sortiert in die drei Module:

- Schulen
- Unterricht
- Pädagogische Konzepte und Projekte



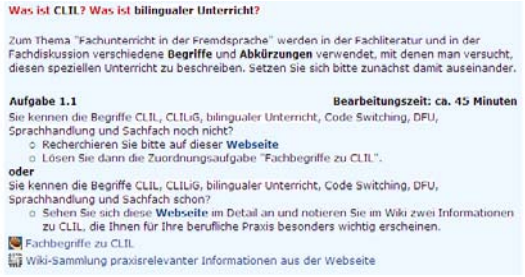
Filme 2

- Schulen:
  Schulprofile | Veränderte Schule | Neue Aufgaben für Lehrer | Visionen von Schule
- Unterricht:
  Start in die Fremdsprache | Sachfachunterricht in der Fremd-sprache | Projektarbeit im fortgeschrittenen Unterricht | Lernen durch Lehren
- Pädagogische Konzepte und Projekte:
  Schritt für Schritt in die Selbständigkeit | Förderung der Mehrsprachigkeit | Schüler übernehmen Verantwortung | Öffnung der Schule nach außen

Gefilmte Schulen

- Gymnasium Bad Aibling
- Freiherr-vom-Stein-Gymnasium Bünde
- Das Chemnitzer Schulmodell
- Leopold-Ullstein-Realschule Fürth
- Humboldt-Gymnasium Potsdam
- Sorbisches Gymnasium Bautzen
- Willibald-Gymnasium Eichstätt
- Otto-Hahn-Gymnasium Ostfildern
- Gymnasium Kreuzgasse Köln
- Peter-Vischer-Schule Nürnberg

Beispiele aus der Plattform 1



Was ist CLIL? Was ist bilingualer Unterricht?

Zum Thema "Fachunterricht in der Fremdsprache" werden in der Fachliteratur und in der Fachdiskussion verschiedene **Begriffe** und **Abkürzungen** verwendet, mit denen man versucht, diesen speziellen Unterricht zu beschreiben. Setzen Sie sich bitte zunächst damit auseinander.

Aufgabe 1.1 **Bearbeitungszeit: ca. 45 Minuten**

Sie kennen die Begriffe CLIL, CLILiG, bilingualer Unterricht, Code Switching, DFU, Sprachhandlung und Sachfach noch nicht?

- Recherchieren Sie bitte auf dieser **Webseite**
- Lösen Sie dann die Zuordnungsaufgabe "Fachbegriffe zu CLIL".

oder

Sie kennen die Begriffe CLIL, CLILiG, bilingualer Unterricht, Code Switching, DFU, Sprachhandlung und Sachfach schon?

- Sehen Sie sich diese **Webseite** im Detail an und notieren Sie im Wiki zwei Informationen zu CLIL, die Ihnen für Ihre berufliche Praxis besonders wichtig erscheinen.

Fachbegriffe zu CLIL

Wiki-Sammlung praxisrelevanter Informationen aus der Webseite

Beispiele aus der Plattform 2

Wie wird Fachunterricht in der Fremdsprache durchgeführt?
Sie kennen nun die Bedeutungen der Fachbegriffe und haben sich über Ihre Erfahrungen und offene Fragen zum Thema ausgetauscht.

Drei Filme, an verschiedenen Schulen gedreht, zeigen Ihnen nun ganz konkret, wie Fachunterricht in der Fremdsprache durchgeführt wird (Beispiele aus der Praxis). Sie sehen Unterrichtsausschnitte und Interviews mit Lehrenden und Lernenden.

Aufgabe 2 **Bearbeitungszeit: ca. 2 Stunden**
Sehen Sie sich bitte die drei Filme an und überprüfen Sie mit Hilfe der Verständnisfragen, ob Sie die fachlichen Inhalte der Filme richtig verstanden haben.

Child Labour in Britain	Deutschlands Mittelgebirge	Le Traité de Versailles
Film - Aufgabe	Film - Aufgabe	Film - Aufgabe

IDT 2009, Jena-Weimar

Beispiele aus der Plattform 3

Wie könnte Fachunterricht in der Fremdsprache an Ihrer Schule aussehen oder verändert werden?
Sie wissen jetzt, welche Aspekte für die erfolgreiche Durchführung eines Fachunterrichts in der Fremdsprache entscheidend sind. Nicht jede Schule ist gleich, nicht für jede Region ist das gleiche Konzept, die gleiche Durchführung sinnvoll.

Aufgabe 4 **Bearbeitungszeit: ca. 4 Stunden**
Entwickeln Sie ein Konzept für Ihre eigene Schule oder für eine andere Schule in Ihrem Land. Bilden Sie bitte Dreiergruppen und bearbeiten Sie gemeinsam die Aufgabe "WebQuest zum fremdsprachigen Fachunterricht". Benutzen Sie für die Gruppenarbeit Ihr **Gruppen-Wiki**.

? Gruppenbildung Fachunterricht in der Fremdsprache
WebQuest zum fremdsprachigen Fachunterricht
Gruppen-Wiki 1
Gruppen-Wiki 2
Gruppen-Wiki 3
Gruppen-Wiki 4

IDT 2009, Jena-Weimar

Beispiele aus der Plattform 4

Präsentation und Diskussion
Sie bereiten sich auf eine "Lehrerkonferenz" vor, in der Sie Ihr Kollegium von Ihrem Konzept überzeugen wollen.

Aufgabe 5.1 **Bearbeitungszeit: ca. 1,5 Stunden**
- Erstellen Sie mit Ihrer Gruppe ein "Plakat" (WORD-Dokument) oder eine Powerpoint-Präsentation zu Ihrem Konzept.
- Laden Sie Ihre Präsentation in die Datenbank "Vorschläge für bilingualen Unterricht".
- Kommentieren Sie bitte in der Datenbank die Präsentationen der anderen Gruppen (Pluspunkte, Stolpersteine und evtl. Verbesserungsvorschläge).

Vorschläge für bilingualen Unterricht

Aufgabe 5.2 **Bearbeitungszeit: ca. 30 Minuten**
Erstellen Sie abschließend im Plenum (Forum) eine Checkliste für CLIL-Lehrende (10 Punkte).
Checkliste für CLIL-Lehrende

IDT 2009, Jena-Weimar

Beispiele aus der Plattform 5

Rückblick
Das Modul "Fachunterricht in der Fremdsprache" ist nun abgeschlossen. Zeit für einen Blick zurück.
Lesen Sie bitte in Ihrem **Lernjournal** nach und reflektieren Sie für sich:
- Welche Ihrer Strategien bei der Bearbeitung der Aufgaben waren erfolgreich? Welche eher nicht?
- Wie sind Sie mit frustrierenden Momenten umgegangen?
- Wie haben Sie sich in der Gruppenarbeit eingebracht?
- Wie können Sie das Gelernte in Ihrer beruflichen Praxis nutzen?

Ausblick
Zum neugierigen Weiterstöbern finden Sie hier weiterführende Links zum Thema "Fachunterricht in der Fremdsprache". Schauen Sie rein und lassen Sie sich für Ihren weiteren beruflichen Weg inspirieren!

CLIL und Mehrsprachigkeit (Kim Haataja, Finnland)
Aus der Praxis - deutschsprachiges Diskussionsforum
mobidic - Anregungen und Unterrichtsbeispiele

IDT 2009, Jena-Weimar

Kontakt

- www.goethe.de/schule-im-wandel
  www.goethe.de/siw
- Goethe-Institut
  Alicia Padrós
  Dachauer Str. 122
  80637 München
  Tel. +49-(0)89-15921-205
  padros@goethe.de

IDT 2009, Jena-Weimar

Akkommodationsverhalten deutscher Lektoren im DaF-Unterricht: Erscheinungsformen und Funktionen

Dr. YINGPIN WANG (Tongji Shanghai)
Dr. YING-HUI CHEN (Dayeh Taiwan)

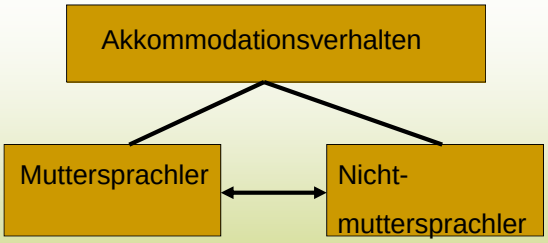
Gliederung

- 1. Adaptationstheorie und Forschungsstand
- 2. Fragestellungen
- 3. Empirie
- 4. Ergebnisse
- 5. Zusammenfassung
- 6. Didaktische Implikationen

Adaptationstheorie

- Verschueren1987, 1999 / Chaudron 1988 : **Adaptationstheorie**
- Giles vs. Smith 1979/ Giles 1984 / Giles, Coupland vs. Coupland 1991: **Akkommodation**
- Long 1983 : „Adjustment“

Forschungsstand



Forschungsstand

- Ferguson 1975 und Long 1981 : ***foreigner talk***
- Chaudron: ***teacher talk*** sowie
- Krashen ***interlanguage talk*** (vgl. Beebe/ Giles 1984: 20)

Forschungsstand Ergebnisse

- simplifiziertes Input wie kurze Äußerungen, ein kleiner Wortschatz, große Redundanzen und vereinfachte grammatikalische Strukturen
- **Kommunikationfördernd** (vgl. Beebe/ Giles 1984: 20)
- simplifiziertes Input : **Förderung des Zweitsprachenerwerbs** (Krashen vs. Long ebd./ vgl. Long 1982: 101-117)
- Chaudron (siehe Chaudron 1988: 58-88)

Fragestellungen

- 1) Welche Erscheinungsformen der Akkommodation zeigen sich bei der Sprachverwendung bei der deutschen Lehrkraft gegenüber den chinesischen Studenten im DaF-Unterricht?
- 2) Welche Funktion haben die einzelnen Akkommodationsformen?
- 3) Welche didaktischen Schlussfolgerungen können daraus gezogen werden?

Empirie
Datenerhebung

- Forschungsmethoden : Unterrichtsbeobachtung und Lehrerinterview
- Probanden

Ergebnisse
Datenanalyse

- **Erscheinungsformen und Funktionen**
- **1. generelle Sprachveränderungen**
- 1.1 Deutliche Artikulation und langsames Sprechen
- 1.2 Einfache Satzstruktur bzw. kurze Sätze
- 1.3 Viele Diskurs Marker

Ergebnisse
Datenanalyse

- **2. spezielle Sprachveränderungen**
- 2.1 Fremdwiederholung
- 2.2 Eigenwiederholung
- 2.3 Vereinfachte Umformulierung
- 2.4 Exemplifizierung
- 2.5 Konkretisierung
- 2.6 Worterklärungen
- 2.7 Hinweise auf die Antwort
- 2.8 Einführende Fragestellungen
- 2.9 Schwierige Wörter an die Tafel schreiben

Ergebnisse
Datenanalyse

2. spezielle Sprachveränderungen

- 2.10 Behandlung der Aufgaben nach Schwierigkeitsgrad
- 2.11 Lobe
- 2.12 Aufmunterung
- 2.13 Metasprachliche Sprachverwendung

Zusammenfassung

Überblick: Tabelle

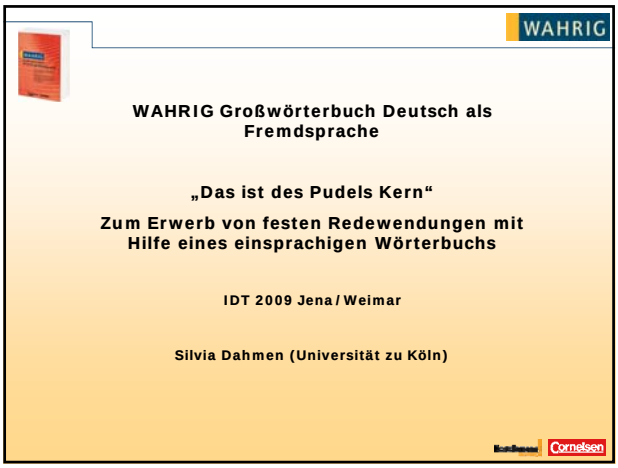
Didaktische Implikation

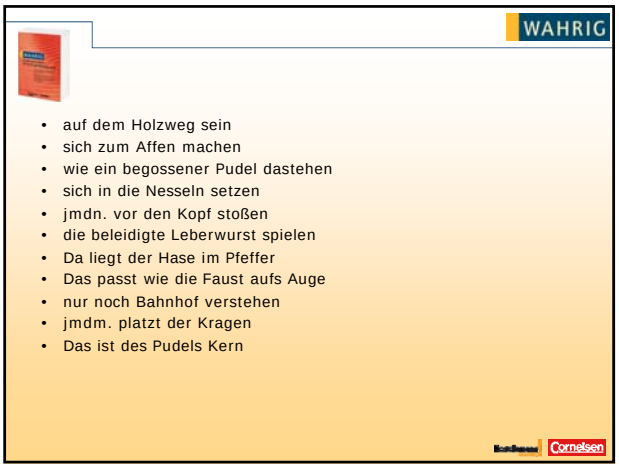
1) Das Akkommodationsverhalten der MS-Lehrkraft ist im Fremdsprachenunterricht empfehlenswert.
2) Die NMS-Lehrkraft kann ihre Sprachverwendung zur Förderung des Lerneffekts im Fremdsprachenunterricht auch zielgruppenorientiert modifizieren.
3) Das Akkommodationsverhalten der Lehrkraft ist als wichtige Lehrstrategie im Fremdsprachenunterricht zu betrachten und sollte als ein wichtiger Aspekt in das Lehrerfortbildungsprogramm miteinbezogen werden.

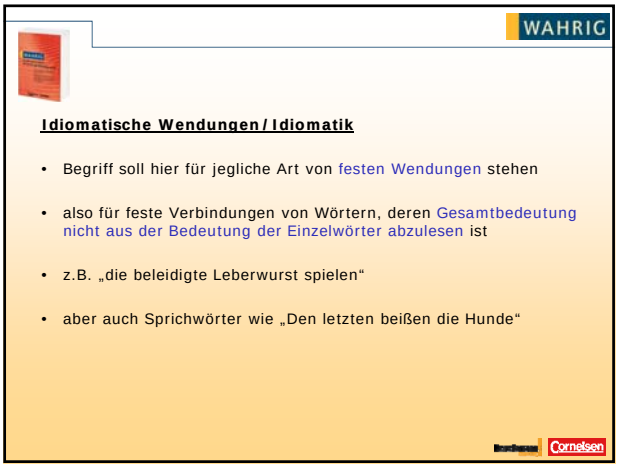
同濟大學 TONGJI UNIVERSITY 大葉大學 DAYEH UNIVERSITY

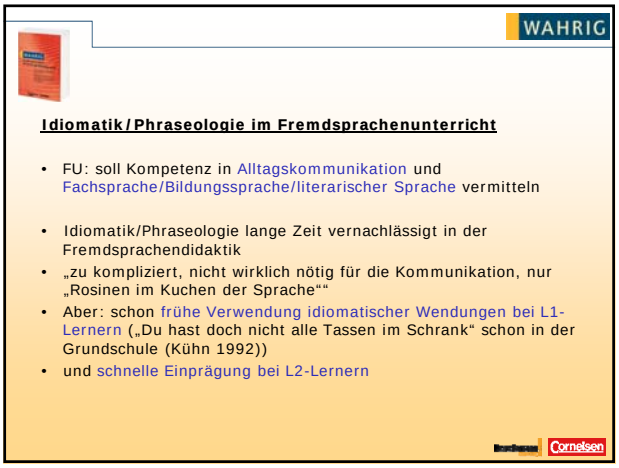
Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

同濟大學 TONGJI UNIVERSITY 大葉大學 DAYEH UNIVERSITY

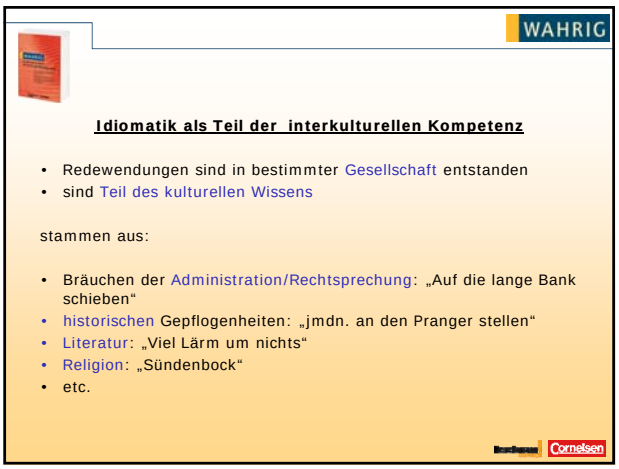

WAHRIG
WAHRIG Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache
„Das ist des Pudels Kern“
Zum Erwerb von festen Redewendungen mit Hilfe eines einsprachigen Wörterbuchs
IDT 2009 Jena / Weimar
Silvia Dahmen (Universität zu Köln)
Cornelsen


WAHRIG
• auf dem Holzweg sein
• sich zum Affen machen
• wie ein begossener Pudel dastehen
• sich in die Nesseln setzen
• jmdn. vor den Kopf stoßen
• die beleidigte Leberwurst spielen
• Da liegt der Hase im Pfeffer
• Das passt wie die Faust aufs Auge
• nur noch Bahnhof verstehen
• jmdm. platzt der Kragen
• Das ist des Pudels Kern
Cornelsen


WAHRIG
Idiomatische Wendungen / Idiomatik
• Begriff soll hier für jegliche Art von festen Wendungen stehen
• also für feste Verbindungen von Wörtern, deren Gesamtbedeutung nicht aus der Bedeutung der Einzelwörter abzulesen ist
• z.B. „die beleidigte Leberwurst spielen“
• aber auch Sprichwörter wie „Den letzten beißen die Hunde“
Cornelsen


WAHRIG
Idiomatik / Phraseologie im Fremdsprachenunterricht
• FU: soll Kompetenz in Alltagskommunikation und Fachsprache/Bildungssprache/literarischer Sprache vermitteln
• Idiomatik/Phraseologie lange Zeit vernachlässigt in der Fremdsprachendidaktik
• „zu kompliziert, nicht wirklich nötig für die Kommunikation, nur „Rosinen im Kuchen der Sprache““
• Aber: schon frühe Verwendung idiomatischer Wendungen bei L1-Lernern („Du hast doch nicht alle Tassen im Schrank“ schon in der Grundschule (Kühn 1992))
• und schnelle Einprägung bei L2-Lernern
Cornelsen

WAHRIG
Idiomatik als Teil der sprachlichen / kommunikativen Kompetenz
• Verstehen und Verwendung idiomatischer Wendungen in gesprochener und geschriebener Sprache
• richtige Einordnung in sprachliche Register, pragmatische Zusammenhänge
Cornelsen


WAHRIG
Idiomatik als Teil der interkulturellen Kompetenz
• Redewendungen sind in bestimmter Gesellschaft entstanden
• sind Teil des kulturellen Wissens
stammen aus:
• Bräuchen der Administration/Rechtsprechung: „Auf die lange Bank schieben“
• historischen Gepflogenheiten: „jmdn. an den Pranger stellen“
• Literatur: „Viel Lärm um nichts“
• Religion: „Sündenbock“
• etc.
Cornelsen

WAHRIG

Internet / Globalisierung

- führt zu mehr Anwendungsmöglichkeiten für Fremdsprache
- aber auch zur Verbreitung nicht normgerechter Sprache
- durch Übernahme/Übersetzung von Wendungen aus anderen Sprachen:
- z.B. „am Ende des Tages“ aus engl. „at the end oft he day“
- durch Falschverwendungen von Muttersprachlern
- „Das ist nicht das Grüne vom Ei“, „Wir kommen auf keinen grünen Nenner“, „Das Spiel war kein Kinderschlecken“, „Ich stehe auf allen Vieren im Leben“, „Meine Familie steht mit beiden Beinen hinter mir“

Cornelsen

WAHRIG

Notwendigkeit eines Wörterbuchs für Erwerb/Vermittlung von Idiomatik

- gesicherte Korrektheit der Wendungen
- Auswahl gängiger und häufig verwendeter Wendungen (Anwendbarkeit ist gesichert)
- Markierung des Registers (v.a. der Umgangssprache)
- Hinweise auf kulturspezifische Hintergründe von Wendungen

Cornelsen

WAHRIG

Wie sollten Idiomatische Wendungen im WB erklärt werden?

- einsprachig
- nicht nur Verstehen, sondern v.a. Verwendung stehen im Vordergrund
- „differenzierte gebrauchssemantisch orientierte Bedeutungsbeschreibung“ (Kühn 1989)

Cornelsen

WAHRIG

Beispiel (Hessky 1992):

Wendungen, die alle durch die Bedeutung „irreführen, hereinlegen“ paraphrasiert werden könnten

- jmdn. in den April schicken (WGWDaF: jmdn. am ersten April foppen, zusätzlich Infobox über den Brauch, inkl. Hinweis auf Beschränkung auf privates Umfeld)
- jmdn. hinters Licht führen (WGWDaF: betrügen, täuschen)
- jmdn. an der Nase herumführen (WGWDaF: er hat mich an der Nase herumgeführt – überlistet, hintergangen)

Cornelsen

WAHRIG

Form des WB-Eintrags

- **Suchkriterium**: möglichst einheitlich
- normalerweise das erste bedeutungstragende Nomen
- „jmdm. Honig ums Maul schmieren“ unter dem Stichwort „Honig“
- oder das Verb:
- „er ist von uns gegangen“ unter „gehen“

Cornelsen

WAHRIG

Anwendung des WB bei Erwerb/Vermittlung von Idiomatik im Fremdsprachenunterricht

- Erwerb/Vermittlung von Idiomatik erfolgt in der Phraseodidaktik (vgl. z.B. Kühn 1992, Hessky 1997)in drei Schritten:

- **Entdecken**
- **Entschlüsseln**
- **Verwenden**

Cornelsen

WAHRIG

Entdecken: Woran erkennt man idiomatische Wendungen?

- durch Vergleich solcher Wendungen, die eine wörtliche und eine übertragene Bedeutung haben (z.B. „an den Nagel hängen“)
-
- durch morphosyntaktische Besonderheiten (ungewöhnliche Flexion, meist ältere Formen, die durch Unveränderlichkeit von idiomatischen Wendungen erhalten geblieben sind): „sich verkaufen wie geschnitten Brot“, „das Kind mit dem Bade ausschütten“
- durch ungewöhnliche Lexeme bzw. Komposita: „Denkzettel, Klapperstorch, Sündenbock“

Cornelsen

WAHRIG

Entschlüsseln: Was bedeutet die Idiomatische Wendung?

- normalerweise nicht durch Verstehen der Bedeutung der einzelnen Komponenten
- nicht nur semantische, sondern auch pragmatische Bedeutung müssen entschlüsselt werden
- Erschließen der Bedeutung aus dem Kontext
- Einsatz des Wörterbuchs zur Verständnissicherung oder Bedeutungsermittlung (wenn Bedeutung nicht aus dem Kontext erschließbar)

Cornelsen

WAHRIG

Verwenden: Wie lautet die richtige Form der idiomatischen Wendung, und in welchen Kontexten verwendet man sie?

- Idiomatik ist nicht wie Vokabeln oder Grammatik durch „Pauken“ erlernbar:
- viele Aspekte wie Sprecherabsicht, Situation, Gesprächspartner etc. spielen eine Rolle
- wird v.a. durch Beobachtung der Verwendung im Kontext erworben
- trotzdem lassen sich Aspekte wie Stilebene/Register, kontextuelle Zuordnung und richtige Form üben

Cornelsen

WAHRIG

- **Beispiel: Wendungen mit gleicher semantischer Bedeutung dem passenden Register zuordnen**
- *ins Gras beißen – von uns gehen*
- a) Herr Peter Müller war ein hilfsbereiter Mensch, der stets für seine Freunde und Familie da war. Am letzten Sonntag ist er leider.....
- b) Der blöde Müller war schon immer ein Idiot und ich konnte ihn nie leiden. Letzten Sonntag hat er zum Glück endlich.....

Cornelsen

WAHRIG

- **Beispiel: Wendungen mit dem gleichen Hauptwort den passenden (paraphrasierten) Bedeutungen zuordnen**
- *sich etw. hinter die Ohren schreiben – ganz Ohr sein – noch grün hinter den Ohren sein*

a) Ich höre dir genau zu.

b) Du bist doch völlig unreif und weißt nichts vom Leben.

c) Merk dir das!

Cornelsen

WAHRIG

Das passende Wörterbuch: Wahrig Großwörterbuch DaF

- ca. 70.000 Stichwörter, Anwendungsbeispiele und Redensarten
- erarbeitet auf Grundlage des WAHRIG Deutsches Wörterbuch
- Stichwortauswahl auf Basis des WAHRIG Textkorpus^{digital}, unter Berücksichtigung von Verwendungshäufigkeit/Gebräuchlichkeit
- Korpus erstellt in Zusammenarbeit mit dem Institut für Computerlinguistik und Phonetik der Universität Saarbrücken
- umfasst derzeit ca. 1,4 Milliarden Wörter der deutschen Gegenwartssprache

Cornelsen

Speziell auf Bedürfnisse von Deutschlernern zugeschnitten:

- enthält kompletten Grundwortschatz „Zertifikat Deutsch“ (im WB speziell markiert)
- Definitionen sind leicht verständlich (zielgruppengerecht) formuliert
- Bildteil mit Themenwortschätzen (z.B. Teile eines Autos)
- zahlreiche Anwendungsbeispiele für Wörter und Redewendungen in der Alltagssprache
- typische Kollokationen sind stets angegeben

Speziell auf Bedürfnisse von Deutschlernern zugeschnitten:

- Anwendungsbezogenheit: Verwendung im Sprachgebrauch steht im Vordergrund (kommunikative Kompetenz)
- umgangssprachliche (Ver-)Wendungen sind berücksichtigt und als solche markiert
- ca. 200 Infokästen bieten zusätzliche Informationen über Landeskunde und greifen überdies typische Probleme von Deutschlernern auf
- Vollständigkeit: wichtige Austriazismen und Helvetismen sind berücksichtigt

Speziell auf die Bedürfnisse von DaF/DaZ-Lehrenden zugeschnitten:

- ausführliche Einleitung zu DaF/DaZ und seiner linguistischenTeildisziplinen (Aussprache, Grammatik, etc.)
- Hinweise auf typische Schwierigkeiten im Deutschen, z.B. so genannte „Falsche Freunde“
- kompaktes Format

Literatur:

- Wahrig-Burfeind, R. 2008. WAHRIG Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Bertelsmann Lexikon Institut, Cornelsen.
- Beyer, J. *Feste Wendungen – untrennbarer Bestandteil der Wortschatzarbeit im Unterricht DaF*. Online: http://www.juergenbeyer.com/pdf/feste_wendungen/pdf
- Hessky, R. *Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 1992.
- Hessky, R. *Feste Wendungen – ein heißes Eisen? Einige phraseodidaktische Überlegungen für den DaF-Unterricht*. In: Deutsch als Fremdsprache 1997.
- Kühn, P. Phraseodidaktik. *Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 1992.
- Kühn, P. *Deutsch als Fremdsprache im phraseologischen Dornröschenschlaf*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 1987.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

silvia.dahmen@uni-koeln.de

www.cornelsen.de/daf-wahrig

TET – Teaching Europe to Teachers

03. August 2009

Ein Kooperationsprojekt der europäischen Kulturinstitute in Jakarta/Indonesien und der Europäischen Union

IDT Jena; Sektion A6

Präsentiert von Sabine Daskiewitsch
Goethe-Institut Indonesien
E-Mail: daskiewitsch@jakarta.goethe.org

Ziele der Präsentation:

- Vorstellung eines europäischen Lehrerfortbildungsprojekts, das die Unterrichtenden in einem außereuropäischen Land befähigen soll, europäische Fremdsprachen angesichts des geeinten und erweiterten Europas angemessen und anschaulich zu vermitteln
- Verständigung über die Übertragbarkeit von TET auf andere Länder

Wesentliche Ziele des Fortbildungsprojekts:

- Präsentation Europas und der Europäischen Union als politische, wirtschaftliche und kulturelle Einheit
- Lehrkräfte an den europäischen Kulturinstituten und an den wichtigen Universitäten Jakartas befähigen, die europäischen Sprachen vor dem gesamteuropäischen Hintergrund zu vermitteln
- Interessante Unterrichtsmaterialien zum Thema Europa bereitstellen

Zentrale Ergebnisse

- Intensivere Kenntnis und bewusstere Wahrnehmung Europas seitens der Deutschunterrichtenden
- Zusammenwachsen der Kulturinstitutionen unterstützt Zusammenarbeit auch in anderen Bereichen auf mehreren Ebenen
- Vielfältige interkulturelle Erfahrungen
- Moderne Unterrichtsmaterialien für 12 UE Europakunde

Struktur der Projektarbeit

- TET-Team mit Vertretern der europäischen Kulturinstitute und der EC übernimmt gemeinsam das Projektmanagement
- Vorbereitungsgruppe mit mindestens einem project manager aus dem TET-Team ist für die Organisation und Durchführung der einzelnen Veranstaltungen zuständig

Finanzierung

EU-Mittel über die Delegation der Europäischen Kommission

Wie und was

Europa präsentiert sich:

- sprachlich – kulturell – künstlerisch
- informativ
- kulinarisch
- lokal (an verschiedenen europäischen Kulturinstituten)
- persönlich (wichtige Repräsentanten treten auf)

Inhalte:

- Der eigene Bezug der indonesischen Unterrichtenden zu Europa
- Erste Lektion in einer weiteren europäischen Sprache
- „In Vielfalt geeint" = starker Indonesienbezug:
  Vorstellung verschiedener Länder und Regionen Europas
  - Sehenswürdigkeiten, historische und kulturelle Besonderheiten
  - sprachliche Vielfalt
  - Bildung in Europa
  - Politischer Alltag in Europa (Arbeit des Europaparlaments)
- Evaluation

Umsetzungsprinzipien

- kommunikativ
- methodisch vielfältig
- Wechsel der Sozialformen
- gemischte Gruppen: Zusammenführung von Teilnehmern , die unterschiedliche europäische Sprachen unterrichten

Schwerpunktthemen der Unterrichtsmaterialien:

- Eine Reise durch Europa
- Der lange Weg zum geeinten Europa
- Europa für Europäer
- Europäische Feste

TET – Teaching Europe to Teachers

Ein Kooperationsprojekt der europäischen Kulturinstitute in Jakarta/Indonesien und der Europäischen Union

1. Die zündende Idee

Ein attraktives Lehrerfortbildungsprojekt zum Thema EUROPA wird initiiert

2. Der Auftakt

EUROPA präsentiert sich in einem eindrucksvollen Event: informativ, kulturell, sprachlich und kulinarisch

3. 6 x „In Vielfalt geeint“

Sechsmal wird EUROPA in vielen Facetten für 250 Lehrkräfte an europäischen Instituten erlebbar

4. Europa in zwölf Lektionen

12 UE zum Thema EUROPA im Fremdsprachenunterricht: ein Materialpaket wird entwickelt

5. Der Abschluss

Die Unterrichtsmaterialien und ein Video mit Schaustunden werden präsentiert/verteilt

www.ec.europa.eu

TET – Teaching Europe to Teachers

03. August 2009

Ein Kooperationsprojekt der europäischen Kulturinstitute in Jakarta/Indonesien und der Europäischen Union

IDT Jena; Sektion A6

Präsentiert von Sabine Daskiewitsch
Goethe-Institut Indonesien
E-Mail: daskiewitsch@jakarta.goethe.org

Ziele der Präsentation:

- Vorstellung eines europäischen Lehrerfortbildungsprojekts, das die Unterrichtenden in einem außereuropäischen Land befähigen soll, europäische Fremdsprachen angesichts des geeinten und erweiterten Europas angemessen und anschaulich zu vermitteln
- Verständigung über die Übertragbarkeit von TET auf andere Länder

Wesentliche Ziele des Fortbildungsprojekts:

- Präsentation Europas und der Europäischen Union als politische, wirtschaftliche und kulturelle Einheit
- Lehrkräfte an den europäischen Kulturinstituten und an den wichtigen Universitäten Jakartas befähigen, die europäischen Sprachen vor dem gesamteuropäischen Hintergrund zu vermitteln
- Interessante Unterrichtsmaterialien zum Thema Europa bereitstellen

Zentrale Ergebnisse

- Intensivere Kenntnis und bewusstere Wahrnehmung Europas seitens der Deutschunterrichtenden
- Zusammenwachsen der Kulturinstitutionen unterstützt Zusammenarbeit auch in anderen Bereichen auf mehreren Ebenen
- Vielfältige interkulturelle Erfahrungen
- Moderne Unterrichtsmaterialien für 12 UE Europakunde

Struktur der Projektarbeit

- TET-Team mit Vertretern der europäischen Kulturinstitute und der EC übernimmt gemeinsam das Projektmanagement
- Vorbereitungsgruppe mit mindestens einem project manager aus dem TET-Team ist für die Organisation und Durchführung der einzelnen Veranstaltungen zuständig

Finanzierung

EU-Mittel über die Delegation der Europäischen Kommission

Wie und was

Europa präsentiert sich:

- sprachlich – kulturell – künstlerisch
- informativ
- kulinarisch
- lokal (an verschiedenen europäischen Kulturinstituten)
- persönlich (wichtige Repräsentanten treten auf)

Inhalte:

- Der eigene Bezug der indonesischen Unterrichtenden zu Europa
- Erste Lektion in einer weiteren europäischen Sprache
- „In Vielfalt geeint" = starker Indonesienbezug:
  Vorstellung verschiedener Länder und Regionen Europas
  - Sehenswürdigkeiten, historische und kulturelle Besonderheiten
  - sprachliche Vielfalt
  - Bildung in Europa
  - Politischer Alltag in Europa (Arbeit des Europaparlaments)
- Evaluation

Umsetzungsprinzipien

- kommunikativ
- methodisch vielfältig
- Wechsel der Sozialformen
- gemischte Gruppen: Zusammenführung von Teilnehmern , die unterschiedliche europäische Sprachen unterrichten

Schwerpunktthemen der Unterrichtsmaterialien:

- Eine Reise durch Europa
- Der lange Weg zum geeinten Europa
- Europa für Europäer
- Europäische Feste

IDT 2009

Sektion A6 - Block 1C

Dienstag, 4.8.2009, 14.-15.30

Spezifische Aspekte der Deutschlehreraus- und -fortbildung

Forget, Alain (Kanada): Mentor und Praktikant im DaF-Unterricht – Aspekte und Beispiele einer langjährigen Partizipation (Didaktisierung „Spring nicht“ Tokio Hotel)

Tokio Hotel

Alain Forget mit Christiane Dorschel

Didaktisierungsbeispiel

Testgruppe (A2 / Collège Ahuntsic, Montréal)

Didaktisierungsbeispiel

- Schritte der Didaktisierung:
  1. Auflockerung und Vorentlastung
  2. Arbeit mit dem Video
  3. Hörverstehen I – selektives Hören
  4. Vorentlastung zur Textdeutung
  5. Hörverstehen II – Liedpuzzle
  6. Arbeit mit dem Ende des Liedes/ Videos
  7. Textdeutung
  8. Evaluation und Zusätze

Didaktisierungsbeispiel

1. Auflockerung und Vorentlastung

- Piktogramme
- Pantomime
- Blitzdialoge
- Band-Rätsel

Didaktisierungsbeispiel

1. Auflockerung und Vorentlastung

- Piktogramme (15 min)

Didaktisierungsbeispiel

1. Auflockerung und Vorentlastung

- Pantomime (10 min)

Didaktisierungsbeispiel

1. Auflockerung und Vorentlastung

- Blitzdialoge (15 min)

Gruppenbildung!

Didaktisierungsbeispiel

1. Auflockerung und Vorentlastung

- Band-Rätsel

  Wie heißt die Band?

Ländernamen	**Orte**
Frankreich	Gaststätte
Deutschland	Parkplatz
Japan	Schule
Argentinien	Hotel
…	…

Didaktisierungsbeispiel

2. Arbeit mit dem Video (18 min)

Video ohne Ton zeigen (00:25 – 03:00)

- Refrain
- Arbeitsblatt I
- 4 Etappen
- Grundfarben

In den Gruppen aus „Blitzdialoge“!

Didaktisierungsbeispiel

- Refrain

  Wie könnte der Song heißen?

Didaktisierungsbeispiel

- Arbeitsblatt I

AB I
Was sieht man alles im Video?
Kreuzen Sie die Objekte, Personen oder Ereignisse an, die Sie im Video sehen! Es gibt 5 Objekte, Personen oder Ereignisse, die im Video nicht vorkommen!

O Geburtstagsfeier
O Großstadt
O Polizei
O Träne
O …

Didaktisierungsbeispiel

- Grundfarben
  Welche Grundfarben herrschen vor?
  Was fällt Ihnen ein, wenn Sie diese Farben sehen?

Didaktisierungsbeispiel

3. Hörverstehen I – selektives Hören (15 min)

→ nur mit CD (00:00 - 03:48)

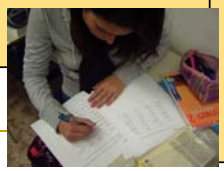
- Arbeitsblatt II
- Arbeitsblatt III

Didaktisierungsbeispiel

- Arbeitsblätter II und III

AB II
Kreuzen Sie die Wörter an, die im Lied vorkommen!

Keller fragt still unter ...



AB III
Ordnen Sie die Wörter vom AB II, die wirklich im Lied vorkommen, den folgenden Kategorien zu! Ergänzen Sie bei den Verben den Infinitiv und bei den Substantiven den Artikel!

Verben Substantive Adjektive Adverbien

...

Didaktisierungsbeispiel

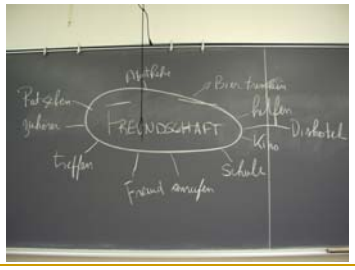
4. Vorentlastung zur Textdeutung

- Assoziogramm zum Thema „Freundschaft“
- Plakate „Was würden Sie für einen Freund tun, der…?“

✦ In den Gruppen aus „Blitzdialoge“!

Didaktisierungsbeispiel

- Assoziogramm (5 min)



Didaktisierungsbeispiel

- Plakate (15 min)

Didaktisierungsbeispiel

5. Hörverstehen II – Liedpuzzle (10 min)

- Video mit Ton zeigen (00:00 – 03:00)

- In den Gruppen aus „Blitzdialoge“!

Didaktisierungsbeispiel

6. Arbeit mit dem Ende des Videos/ Liedes

- Video mit Ton 2-3mal zeigen (ab 03:00)
  - Vermutungen über letzte Zeile + anschließende Ergänzung
  - Diskussionsfragen

- In den Gruppen aus „Blitzdialoge“!

Didaktisierungsbeispiel

- Diskussionsfragen

1. Was will uns Tokio Hotel mit dieser letzten Zeile sagen?
2. Sollte man das als Beweis für Freundschaft verstehen?
3. Gibt es eine Diskrepanz zwischen Text und Bild am Ende des Liedes?

Didaktisierungsbeispiel

7. Textdeutung

Finden Sie im Text die 3 Sätze, die erklären können, warum der junge Mensch springen will!

- In den Gruppen aus „Blitzdialoge“!

Didaktisierungsbeispiel

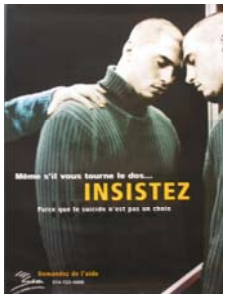
7. Textdeutung

Neue Gruppenbildung mithilfe der Plakate von der „Association québécoise de prévention du suicide“!

Drei Plakate werden zerschnitten. Die Schnipsel dienen der neuen Gruppenbildung.

Didaktisierungsbeispiel

7. Textdeutung / Plakat 1



Didaktisierungsbeispiel

7. Textdeutung / Plakat 2

Didaktisierungsbeispiel

7. Textdeutung / Plakat 3

Didaktisierungsbeispiel

7. Textdeutung

Inwieweit stimmen die Botschaften (Messages) der drei Plakate mit der Aussage vom Lied *Spring nicht!* überein? Gibt es Unterschiede?

Legitimation des Liedes und des Themas durch die Plakate der "Association québécoise de prévention du suicide"

In den Gruppen der „Plakate“!

Didaktisierungsbeispiel

8. Evaluation und Zusätze

- Evaluation: Wie finden Sie das Video und die Botschaft?
  ☺ ☹
- Zusätze:
  1. Textarbeit
  2. Grammatik
  3. Hausaufgaben

Andere Lieder, die man didaktisieren könnte!

- Tokio Hotel ‚Wo sind eure Hände‘
- Tokio Hotel ‚Durch den Monsun‘
- Christina Stürmer ‚Nie genug‘
- Die Toten Hosen ‚Steh auf, wenn du am Boden bist‘
- Yvonne Catterfeld ‚Du bleibst immer noch du‘

Theorie - nein danke?

Auswertung Gesamtgruppe

	Diese Aktivität war …			Diese Aufgabe war für meinen Unterricht relevant			Die Inhalte waren ….		
	interessant		nicht interessant	relevant		nicht relevant	Einfach zu verstehen		Sehr schwer zu verstehen
Fragebogen	56,25	6,25		62,5	21,88	6,25	78,12	12,5	3,12
MOM	62,5	28,82	3,12	56,25	15,62	12,5	84,38	6,25	
Pinkertexte	59,3	28,82	9,37	34,38	34,38	28,82	28,82	6,25	34,38
Analytische Aktivitäten	81,25	3,12	9,37	96,9	3,12		40,62	28,82	25
Workshop mit einem Text	78,12	6,25	6,25	90,62	6,25		50,00	25,00	18,75

Gruppe 1 keine Theorieerfahrungen

	Diese Aktivität war …			Diese Aufgabe war für meinen Unterricht relevant			Die Inhalte waren ….		
	interessant		nicht interessant	relevant		nicht relevant	Einfach zu verstehen		Sehr schwer zu verstehen
Fragebogen	92,8	7,14		71,42	28,6		85,7	14,29	
MOM	78,5	21,43		78,5	21,43		85,7	14,29	
Pinkertexte	50	35,7	14,29	28,6	42,86	28,6	21,43	42,86	35,7
Analytische Aktivitäten	85,7		14,29	92,8	7,14		35,7	28,6	28,6
Workshop mit einem Text	78,5	14,29	7,14	78,5	14,29		42,86	21,43	28,6

Gruppe 2 Theorieerfahrungen

	Diese Aktivität war …			Diese Aufgabe war für meinen Unterricht relevant			Die Inhalte waren ….		
	interessant		nicht interessant	relevant		nicht relevant	Einfach zu verstehen		Sehr schwer zu verstehen
Fragebogen	83,33	5,55		55,55	16,66	11,11	72,22	11,11	5,55
MOM	50	33.33	5,55	38,88	11,11	22,22	83,33		
Pinkertexte	66,66	22,22	5,55	38,88	27,77	27,77	33.33	33.33	33.33
Analytische Aktivitäten	77,77	5,55	5,55	100			44,44	27,77	22,22
Workshop mit einem Text	77,77	11,11	5,55	100			55,55	27,77	11,11

Auswertung linguistische Texte

	interessant		nicht interessant	relevant		nicht relevant	Einfach zu verstehen		Sehr schwer zu verstehen
gesamt	59,30	28,82	9,37	34,38	34,38	28,82	28,82	6,25	34,38
Theorie-erfahungen	66,66	22,22	5,55	38,88	27,77	27,77	33.33	33.33	33.33
Keine Theorie-erfahrungen	50,00	35,70	14,29	28,60	42,86	28,60	21,43	42,86	35,70

Erläuterungen:
Fragebogen: „wie Sprachen gelernt werden“ aus Lightbown / Spada
MOM: Texte zum Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache (Textorganisation ,etc.)
Pinker: Auszüge aus Sprachinstinkt und Wörter und Regeln
Analytische Aktivitäten: Materialrechrecherche nach Übungen zu *focus on form*
Workshop: Selbsterstellen einer Übung zu *focus on form*

Der für mich – bis dato mühsamste Teil des Lehrgangs! Der unserer Kleingruppe zugeteilte Text „Der Urknall“ ist für mich schwer fassbar, es geht mir allzu sehr um

(elefanten [sic]) graue Theorie [...], ich verstehe schon, dass die Sprachtheorie auch Teil des Lehrgangs sein kann (muss?) , kann mich aber sowohl auf das Lesen des Textes, der ja nur ein Kapitel aus einem sprachtheoretischen Werk ist, und somit auf mich auch ein wenig zusammenhangslos wirkt, als auch auf unsere Kleingruppendiskussion zu den Hintergründen der Sprachtheorie nur schwer konzentrieren. Ein schwacher Trost, dass es meinen Kolleginnen dabei ähnlich ergeht. [...] Aus unserem „Urknall"-Text für mich wichtig ist die Aussage über die Unendlichkeit der menschlichen Sprache aufgrund ihrer Grammatik. Diese komplexe innere Struktur für Lernende Schritt für Schritt inmitten des „unendlichen digitalen Sprachuniversums" aufzuschlüsseln und zugängig zu machen ist eine spannende Aufgabe.

CG

Ich habe durch dieses Wissen bewusst vermieden meine dreijährige Tochter z.B. bei der Bildung unregelmäßiger Verben zu korrigieren: „*Ich habe gegesst*"

ES

Als nächstes kam dann ein sehr trockener Teil. Wir bekamen drei verschiedene Artikel von Steven Pinker zu lesen, eben diese waren nicht gerade leichte Texte, da sie nun mal sehr wissenschaftlich geschrieben waren, verlangten also volle Konzentration.
Wir waren eigentlich verblüfft, wie durch das Beantworten der Fragen mehr Klarheit in den Text kam, bzw. war es sehr erfreulich zu merken, dass es schon Einiges an Vorwissen aus der Intensivwoche gab.
[...] Unser Interesse nach mehr Theorie bzgl. Sprachtheorie war geweckt. [...], dass ich nunmehr mehr wissen will über die unterschiedlichen Schulen Nativismus und Konstruktivismus und deren wichtigste Vertreter [...]

MW&KM

Ein hochinteressantes Gebiet, aber ob dies für meinen Unterricht unmittelbar wichtig ist? Ich weiß es nicht. Womöglich müsste ich mich mehr einlesen und mich intensiver mit dieser Materie auseinandersetzen, um diese Frage beantworten zu können.

SL

Fazit:

Theorie, ja bitte, aber ...

Auch in einem sehr praxisbezogenen Ausbildungslehrgang ist Sprachtheorie (ST) wichtig.
Die TeilnehmerInnen haben oft Probleme ST zu verstehen, sehen dies aber auch als wichtige Herausforderung
Sie sehen die Relevanz der ST für ihren Unterricht nicht immer.
ST in Verbindung mit praktischem Übungsdesign wird sehr relevant empfunden.
Unsere Erwartungen an ST Workshops dürfen nicht all zu hoch sein – das Sprachbewusstsein und ein Bewusstsein über ST, vor allem Spracherwerbstheorien zu entwickeln, ist ein wichtiges Ziel.

Die Wiener Volkshochschulen
www.vhs.at I Wir wissen weiter.

LEHRGÄNGE FÜR SPRACHKURSLEITERINNEN:
LEVEL 1 UND LEVEL 2
GRUNDAUSBILDUNG

Mag. Dr. Thomas Fritz
Leiter Kompetenzzentrum **Migration**
der Wiener Volkshochschulen
an der VHS Favoriten
Arthaberplatz 18,1100 Wien
Tel.: +43 (1) 603 40 30-26
Email: thomas.fritz@vhs.at &
migration@vhs.at

DaF Live Online Community
***D**ie **a**ndere **F**ortbildung-*
für DaF-Lehrende

Angelika Güttl-Strahlhofer, Ö;
Laura Pihkala-Posti, Fi;
Ilpo Halonen, Fi,
IDT August 2009
Jena-Weimar, Deutschland

Gewinnerbeitrag:
Einladung 3 Jahre
DaF-Community
Aimi&Irina, Estland

Was ist die DaF Live Online Community?

... eine offenen Gruppe

- internationaler,
- interessierter und
- engagierter
- DaF-Lehrender.

http://www.flickr.com/photos/hamed/277221852/

Fixpunkt – Dienstag-Treffen via Internet

Wöchentliche Echtzeittreffen
jeden Dienstag Abend
19.00-20.30 h (MEZ) via Internet

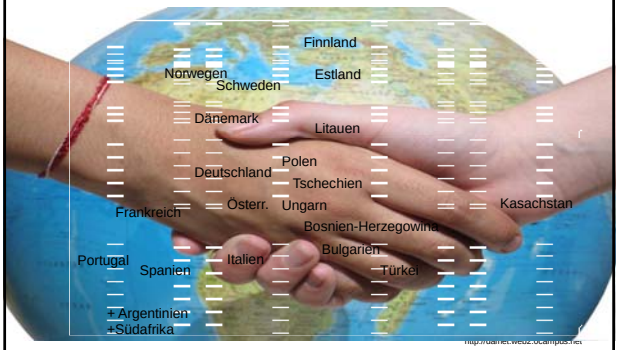
Ziele:

- Deutsch zu sprechen
- um sich auszutauschen,
- Neues zu lernen und gleichzeitig
- Erfahrung mit Web2.0
- Werkzeugen zu sammeln

http://dafnet.web2.0campus.net

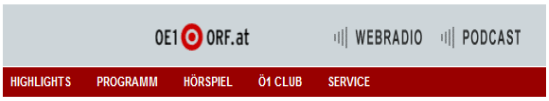
http://farm4.static.flickr.com/3026/2645589939_4d757c06ab.jpg?v=0 von linh.ngahn

Unsere TeilnehmerInnen kommen aus Europa und darüber hinaus!



www.imageafter.com

Die DaF Community – fand Gehör....



Auszug aus dem Radiobeitrag „digital leben“ des österreichischen Rundfunks vom 26.2.2009: Audio 1

Michael Goriany, ein Initiator der Daf-Community im Interview zu zu Live-Online

dafnord

Ilpo Halonen,
Gründer und
Koordinator
des Netzwerks

Mitgründer der Dienstagsrunde und der DaF Community 2006

Lehrerfortbilder der Benutzung der IKT im Unterricht seit 1998

SimSafety

Dafnord
mit Hellenic Open University Griechenland als Koordinator

Internet - Sicherheit der Kinder, die mit Hilfe eines Spiel sicher im Internet surfen lernen

Live Online

Dafnord
mit der Deutschen Auslandsgesellschaft in Lübeck vom 23-26.9. 2009

Moderation der Echtzeittreffen der Schüler im Internet

WebCEF –Workshop zur Bewertung der mündlichen Sprachprodukte mittels Web-Tools

Laura Pihkala-Posti, Vorsitzende von dafnord e.V.

Deutschlehrerin,Deutschlehr-buchautorin, Live-Online- und Blended Learning-Enthusiastin aus Tampere, Finnland.

Sie schreibt gerade an einer Dissertation zu diesem Themenbereich an der Uni Tampere

dafnord

- Dafnord ist ein Verein,
- in Finnland gegründet,
- Ziel: Förderung des Deutschunterrichts im Internet
- keine Mitgliedsgebühr.
- Alle können Mitglieder werden und sich im Verein engagieren.
- Leute aus ganz Europa sind auf der Mailingliste von dafnord
- Mehr Information zu dafnord finden Sie auf http://dafnord.eduprojects.net

webCampus:Projects

www.webcampusprojects.net

Michael Goriany Vordenker & Web 2.0 Experte

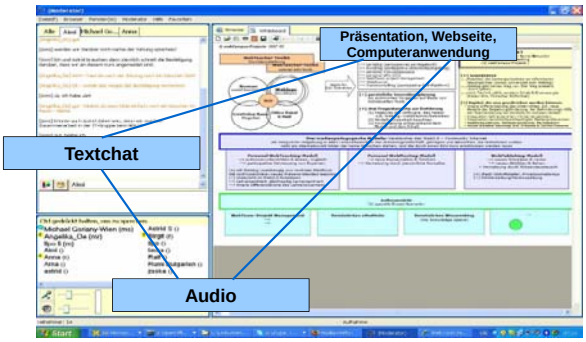
Angelika Güttl-Strahlhofer (Online)Trainerin & Beraterin Web 2.0

„Die neuen Dimensionen, die das Internet bietet, aufzeigen und (live-online) weitergeben."

Aktuelle Arbeitsschwerpunkte

- Live-Online Pool: http://lion.web2.0campus.net
- Projekte: Integration von Live-Online z.B. bei der Rehabilitation von hörgeschädigten Menschen
- (Live-Online) Workshops und Unterlagen

Der Computerbildschirm bei einer DaF-Runde



Was passiert an den Abenden?

Gastvorträge zu aktuellen Themen:

DaF-Abend: Di, 5. Mai 09: **Joachim Quandt Twitter im Unterricht**

DaF-Abend: Di, 21. März 09: **Monika Schwarz & Co: Besuch in Second Life**

DaF-Abend: Di, 9. Juni 09: **Ralf Klötztke: An und mit Wikis arbeiten**

Was passiert an den Abenden?

Erfahrungsaustausch, Diskussionen

DaF-Abend: Di, 28. April 09: **Web-Werkzeuge-Welche Anwendungen bewähren sich?**

DaF-Abend: Di, 31. März 09: **Englisch als „Lingua franca"? - Auswirkungen auf DaF**

DaF-Abend: Di, 10. Feb. 09: **„Umgang mit persönlichen Profilen im Internet"**

Was passiert an den Abenden?

Feiern

DaF-Abend: Di, 19. Mai 09: **„3 Jahre DaF-Community"**

DaF-Abend: Di, 16. Dez. 09: **„Internationale Weihnachten" inkl. Buffet**

Pläne und Projekte für das kommende Jahr:

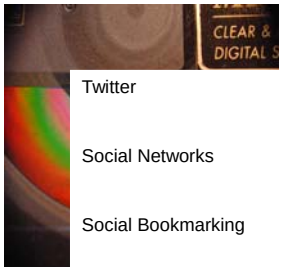
- Teilnehmer/innen-Basis erweitern
- Live-Online Abende werden klarer strukturiert
- Internetauftritt ist in Überarbeitung
- Gemeinschaftsprojekte („Live-Online-Handbuch für Lehrende“, EU-Projekte)
- Angebote auch außerhalb der Live-Online-Abende verbessern

Einladung:

Jeden Di, ab 11. August 2009
19.00-20.30 h (mitteleurop. Zeit)
Teilnahme ist kostenfrei!
http://dafnet.web2.0campus.net

http://www.imageafter.com/dbase/images/architecture_interiors/thumbs/b15architecture_interiors018.jpg

DaF-Community findet sich auch auf anderen Social Media



Twitter	www.twitter.com/dafcommunity www.twitter.com/aguettl
Social Networks	http://sometu.ning.com www.facebook.com/aguettl
Social Bookmarking	www.mister-wong.de/groups/DaF

http://www.imageafter.com/image.php?image=b17maartent774.jpg

Danke!
http://dafnet.web2.0campus.net

Angelika Güttl-Strahlhofer

Skype: angelika_guettl
Mail: angelika.guettl
@webcampusprojects.net

Ilpo Halonen

Skype: halosen.ilpo
Mail: ilpo.halonen
@saunalahti.fi

Laura Pihkala-Posti

Skype: laurap-p
Mail: laurapihkalaposti
@kolumbus.fi

Die Personen dahinter....

Die Initiatoren und Initatorinnen:

Michael Goriany

Angelika Güttl-Strahlhofer

Ilpo Halonen

Laura Pihkala-Posti

webCampus:Projects
www.webcampusprojects.net

d a f n o r d
www.eduprojects.net/dafnord/

Einige Gesichter und Stimmen der DaF-Community

Aimi, Estland

Audio 2

Rumi,
Bulgarien

Zsóka,
Ungarn

Wie verhalten sich angehende Deutschlehrer in der Kommunikation mit japanischen Lernern?

Izumi Ishitsuka
Waseda-Universität, Tokyo
ishitsuka@akane.waseda.jp

Gliederung

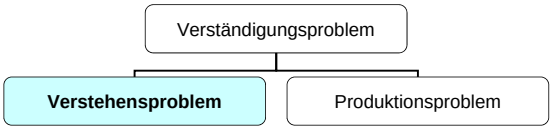
Einleitung
1. Bisherige Forschungsarbeiten
   1. Zur Interaktion im Fremdsprachenunterricht
   2. Definition des Begriffes „Verstehensproblem"
2. Fragestellung
3. Methodologie und Untersuchungsdesign
4. Auswertung der empirischen Daten
   1. Kategorien der Ursachen von Verstehensproblemen
   2. Unterrichtssequenzen mit Verstehensproblemen
5. Fazit und Ausblick

1. Bisherige Forschungsarbeiten
1.1 Zur Interaktion im Fremdsprachenunterricht

- Im deutsch- und englischsprachigen Raum
  - Überblick
  Chaudron (1988), Ellis (1994), Edmondson & House (2003: 238ff)
  - Qualitative Forschungsarbeiten
  u.a. Tönshoff (1992), Eckerth (1998)

- Im Deutschunterricht in Japan
  Hoshii (2003), Boeckmann (2006)

1.2 Definition des Begriffes „Verstehensproblem"



„Verstehensproblem" :
Schwierigkeit, die bei einem Lerner in Bezug auf das Verstehen der Äußerung eines Muttersprachlers auftritt (Ishitsuka 2009: 42)

2. Fragestellung

(1) interaktiv
- Gibt es Merkmale in den Äußerungen von Muttersprachlern, welche für Lerner schwer verständlich sind? Wenn ja, welche?

(2) kognitiv
- Wie nehmen angehende Deutschlehrer sowie japanische Deutschlerner Sequenzen, in denen Verstehensprobleme auftreten, wahr?

3. Methodologie und Untersuchungsdesign

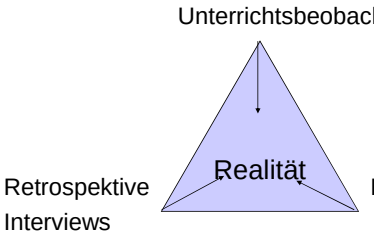
„Tutorium Deutsch" an der Waseda-Universität
- Ziel: die mündliche Kommunikationsfähigkeit der Lerner zu erhöhen
- Form: Kleingruppenunterricht mit 2-6 Lernern
- Lehrperson (Tutor) : muttersprachlicher angehender Deutschlehrer
- Inhalt: Konversation über alltägliche Themen

(Genaueres zum Tutorium Deutsch vgl. Hoshii et. al. 2007)

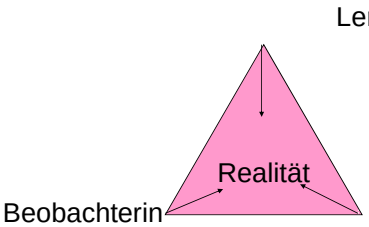
Triangulation

ein methodisches Vorgehen in der qualitativen Forschung, bei dem zur Untersuchung ein und desselben Gegenstandes verschiedene Methoden, verschiedene Forscher, Untersuchungsgruppen, lokale und zeitliche Settings sowie unterschiedliche theoretische Perspektiven kombiniert werden (vgl. Aguado & Riemer 2001: 247)

Triangulation der Methoden



Triangulation der Perspektive



Zur Datenerhebung

① Audio- und Videoaufnahme der Unterrichtstunde

WS07/08 & SoSe 08
insgesamt 6 Kurseinheiten von jeweils 90 Min.

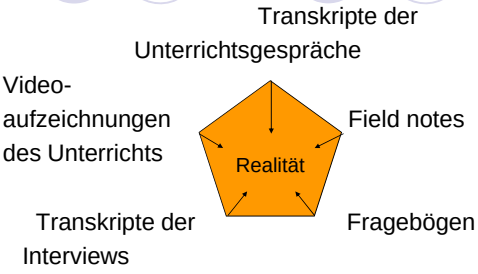
② Retrospektive Interviews

Mit Lernern：13 Sitzungen, insgesamt 8 Stunde und 46 Min.
Mit Tutoren： 6 Sitzungen, insgesamt 5 Stunde und 28 Min.

③ Umfrage unter den Tutoren und Lernern

Vor Beginn und nach dem Ende des Semesters

Triangulation der Daten



4. Analyse der empirischen Daten

- explorativ-interpretativ
- bottom-up
- Hypothesengenerierend

4.1 Kategorien der Ursachen von Verstehensproblemen

(1) **problemverursachende Formulierung**
(2) schwierig zu beantwortende Frage
(3) abrupter Themenwechsel
(4) unterschiedliche Erfahrungshintergründe

(1) problemverursachende Formulierung

(1a) unzureichende Informationen in der Formulierung
(1b) Verwendung der Muttersprache des Lerners (Japanisch)
(1c) umfangreiche und undifferenzierte Erklärung
(1d) elliptische Äußerung
(1e) abrupter Formulierungswechsel

4.2 Unterrichtssequenzen mit Verstehensproblemen

Beispiel: „Prüfung“ (WS07Un1_10)
Datum: 7. Nov. 2007
Tutorin:
Anna (Bachelor in den Fächern Sprachlehrforschung & Japanologie, keine Lehrerfahrung)
Kursteilnehmer:
Eri (1 Jahr Deutschlernerfahrung, Fach: International Liberal Studies)
Kazu (1 Monat Deutschlernerfahrung, Fach: BWL)

Beispiel: „Prüfung“ (WS07Un1_10)

„Prüfung“ (WS07Un1_10) Thema: Studium

1	Anna:	schwierig. n= bestimmt. und sind immer ende
2		januar prüfungen“
3	Kazu:	(1,8)
4	Anna:	sind ende januar ähm januar sind haben alle
5		studenten im januar tests und prüfungen“
6	Kazu:	(3,1) was ist prü//fungen‘
7	Anna:	//prüfung ist äh >shiken< oder so
8	Kazu:	test ist >shiken<.
9	Anna:	a= okay,
10	Kazu:	prüfungen“
11	Anna:	ist auch >shiken< n=. haben alle studenten im
12		januar tests‘

13	Kazu:	(1,2)
14	Anna:	ja“
14	Kazu:	(1,2) ja n" [ein verwirrtes Gesicht]
15	Anna:	JA"
17	Kazu:	ja
18	Anna:	ich weiß es nicht ich weiß es nicht [ein
19		verwirrtes Gesicht]
20	Kazu:	ende seme semester‘
21	Anna:	m=m“
22	Kazu:	ja
23	Anna:	am ende des semesters sind immer
24		prüfungen, und auch im im sommer auch"
25		also im herbst" nach (0,8) nach jedem
26		semester sind prüfungen“

27 Kazu: n' (1,4) n" (2,0) [ein verwirrtes Gesicht]
28 Anna: he“
28 Kazu: @@@
29 Anna: WANN gibt es prüfungen, wann
30 Kazu: (4,5)
32 Anna: am ende jedes semesters"
33 Kazu: a ja
34 Anna: immer also zweimal zweimal im jahr
35 Kazu: (1,4)
36 Eri: ja
37 Anna: ja zweimal im jahr gibt es prüfungen. und die
38 sind immer schwer,

Interviewdaten (WS07GI1_10)

Hat sie mich nicht gefragt, ob ich mehr Tests oder mehr irgendwas anderes habe? (...) Dann habe ich sie gefragt, ob beides ähnlich ist oder es sich unterscheidet.

Kazu

Interviewdaten (WS07GI1_10)

Ich dachte, der Unterschied liegt darin, ob es mündliche oder schriftliche Prüfungen sind, also dass die Prüfungsweise oder die Bewertungsweise vielleicht anders ist.

Kazu

5. Fazit ①

- Es wurde ersichtlich,
  dass Lerner in der Kommunikation mit Muttersprachlern immer eigene Hypothesen zur Zielsprache bilden, testen, und wenn nötig revidieren, was jedoch nicht in der Interaktion nicht immer gleich ersichtlich ist.
- Für muttersprachliche Deutschlehrer ist es daher von entscheidender Bedeutung,
  eine Sensibilität für das Verhalten und die Verstehensprobleme der Lerner zu entwickeln und auf darauf eingehen zu können.

Fazit ②

- Es wurde ersichtlich,
  dass, Umformulierungen sowie die Verwendung der Muttersprache der Lerner nicht ohne weiteres Verstehensprozesse fördern und unter Umständen sogar zu weiteren Verstehensproblemen führen können.
- Für muttersprachliche Deutschlehrer ist von entscheidender Bedeutung,
  ihr sprachliches Repertoire so zu erweitern, dass sie ihren *native speaker*-Output dem Niveau der Lerner anpassen können.

… und Ausblick

- Kritische Überprüfung der generierten Kategorien von Ursachen

→ es ist notwendig, in anderen Unterrichtskontexten weiterzuforschen

- Weitere Frage:
  Wie entwickeln sich die Einstellungen und Verhaltensweisen angehender Lehrer?

→ die Rolle der “Bewusstheit”

LehrerInnen bringen SchülerInnen das Umgehen mit fremdsprachlichen Texten bei

Ein integratives Ausbildungskonzept im Bereich „fremdsprachliches Lesen“.

14. IDT, Jena-Weimar, 2009

Marianne Jacquin
Universität Genf/Schweiz

Plan

- Einführung
- Integratives (didaktisches) Ausbildungskonzept im Bereich « Leseunterricht » an der Universität Genf (Schweiz)
- Fallstudie
- Schlussfolgerungen und Ausblick

Einführung: von theoretischen Vorstellungen…

Fragen an Lehrer im 1. Ausbildungsjahr:

Was heisst für Sie einen Text „verstehen“ ?

Antworten:

- Themen und wichtigste Inhalte verstehen
- Zusammenhänge, Abfolge des Geschehens begreifen
- Autorintention
- Meinung zum Text äussern können; Kritische Distanz zum Text
- Hängt vom Text und dem Leseziel ab

…zur didaktischen Konzeption und…

Welche Aktivitäten/ Übungen verbinden Sie mit der Textarbeit?

- Übersetzung
- Fragen zum Text (Informationen)
- Richtig/Falsch
- Ausspracheübungen
- Texte als Hörtexte
- Leseverständnis (testen)
- Zusammenfassungen
- Lückentext
- Zusammenfügen von Textteilen (Dialoge, Textabschnitte…)
- Grammatik- und Vokabelarbeit
- Text als thematischer Anstoss für Diskussionen oder Aufsätze

…zum konkreten Ablauf im Unterricht

Allg. Struktur von typischen Unterrichtstunden (am Anfang des Schuljahrs)

1. Anfangsritual
2. Hausaufgabenkorrektur
3. Eine Reihe von (unzusammenhängenden) Übungen zu Wortschatz- oder Grammatik
4. Lektüre: Satz für Satz, lautes Vorlesen (Schüler); Wort-und Grammatikerklärungen; Verständniskontrolle

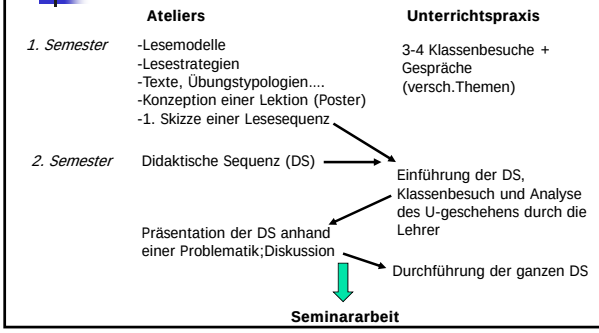
Lehr-und Lernziele der Ausbilder

- Lesekompetenz als Lerngegenstand
- Lesestrategien vermitteln
- Integrierte Wortschatz- und Grammatikarbeit

Kontext

- Integration der pädagogischen und didaktischen Ausbildung in die Universität
- 14 bereits im Lehramt tätige Mittel-und Oberschullehrer
- Didaktisches Modul: Ateliers zur Theorie und Analyse der Unterrichtspraxis
- Unterrichtspraktische Ausbildung

Integriertes Ausbildungskonzept am Beispiel „didaktische Sequenz zum Leseverstehen“



Fallstudie: Methode

Ateliers

- erste Entwürfe einer Lesesequenz im Atelier
- pers. Notizen zur mündlichen Präsentation und Diskussion im Atelier

Unterrichtspraxis

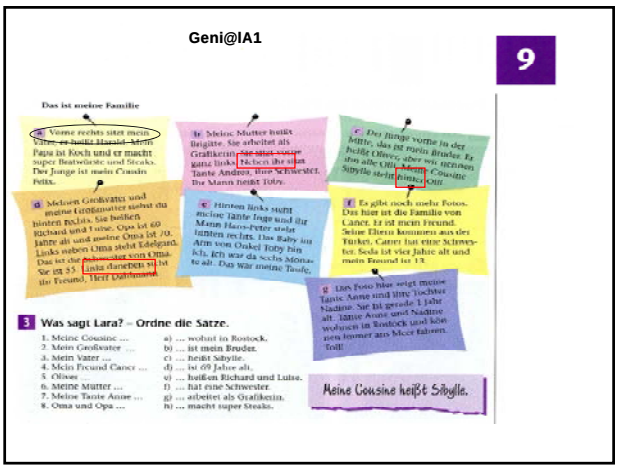
- von den Lehrern benutztes Material: Unterrichtspläne, Lehrwerke, Kopien von Texten und Übungen....
- Notizen zu U-beobachtungen und Gesprächen
- Zwischen- und Schlussbilanz: Beurteilung der U-praxis

Schriftliches Endprodukt: Semesterarbeit

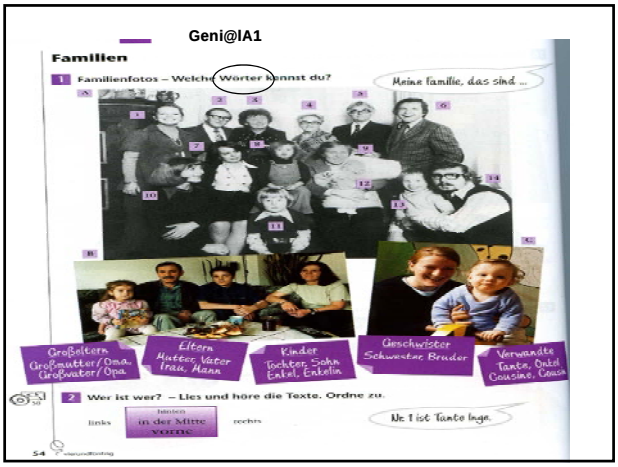
Fragen

- Welche Texte werden gelesen?
- Wie wird der Text eingeführt, welchen Stellenwert nimmt er in einer Lektion oder U-sequenz ein ?
- Welche Aufgabenstellungen werden bevorzugt?
- Auf welches Leseverstehen wird hingezielt?
- Steht die Förderung der Lesefähigkeit im Vordergrund oder sind Texte ein Vorwand, um sprachliche oder kulturelle Inhalte zu vermitteln?

September-Oktober 2008



Geni@IA1



Kurzanalyse

- Kurze Texte aus dem Lehrbuch
- Text als Ausgangspunkt für Wortschatzarbeit
- Detailliertes Lesen im Plenum und in Individualarbeit

➡ Unterrichtsgegenstand: Leseverstehen oder Spracharbeit ?

April-Mai 2009

Didaktische Sequenz: MT

	Inhalt	Sozialformen	Ziele
1. Stunde	- Einleitung durch den Lehrer - Einstieg in die Textarbeit mit **selbst geschriebener Zusammenfassung** über die Hauptpersonen, Schüler ergänzen Tabelle - Korrektur	Frontal Partnerarbeit Plenum	-Interesse für die Lesesequenz wecken - Rahmen geben - erste Textarbeit (unbekanntes Vok. wird angegeben)
2. und 3. Stunde	Einstieg Lied: Schlüssel der Geschichte (Sonntag Sonne, Montag Herr Mohn, Dienstag Dienst etc) **Arbeit mit originalem Textausschnitt** mit direkten Angaben des Lehrers Lesen mit verteilten Rollen	Partnerarbeit	**Lesestrategien** entdecken und anwenden lernen
4. und 5. Stunde	Arbeit mit **verschiedenen Textausschnitten** (5-6 kleine Abschnitte pro Gruppe)	Arbeit in 4er Gruppen (reziprokes Lesen)	Anwendung der **Lesestrategien** ohne direkte Hilfe des Lehrers
6. Stunde	**Textproduktion:** Zusammenfassungen auf Französisch und auf Deutsch der jeweiligen Textausschnitte	Gruppe	1. allgemeine Ziele der kooperativen Lernformen 2. Schreiben: einen komplizierten Text mit eigenem Wissen, also vereinfacht wiedergeben
7.Stunde	Fertigstellen der Texte und Plakate	Gruppe	Siehe oben
8. Stunde	Präsentation und Vorträge der in der Gruppe geschriebenen Texte	Gruppe - Frontal	Informationsaustausch
9. Stunde	Abschluss der Lesesequenz Rekonstruieren der zerschnittenen Schlusstextstelle (vom Lehrer resümiert) Schlussdiskussion	Partner Plenum	**Sprachliche Komponente**, (Satzstruktur, Pronomen, Übergänge) **Lesestrategie:** Hilfe durch Vorwissen, roter Faden; Bilanz

Kurzanalyse

- Lesen von Kapiteln aus einem authentischen Jugendroman
- Vermittlung von Lesestrategien
- Integrative Wortschatzarbeit
- Progression: vom vereinfachten Einführungstext zum authentischen Text
- selektives Lesen in Gruppenarbeit (puzzle); Globales Lesen im Plenum
- Schreibproduktion als Lesehilfe

➡ Unterrichtsgegenstand: Lesen, oder im weiteren Sinne Textkompetenz

Zusammenfassung

- von Lehrbuch- zu authentischen Texten
- vom detaillierten „Wort für Wort Lesen“ zur Integrierung von Lesestrategien
- vom Akzent auf Frontalunterricht (lautes lesen lassen, Unterbrechungen für WS und GR erklärungen) zum kooperativen Lesen
- von Übungen zur Verständniskontrolle zu offeneren Aufgabenstellungen und Begleitübungen als Unterstützung beim Lesen
- vom Text als Vorwand für Spracharbeit zum Lesen als autonomem Lehr-und Lerngegenstand

Zitat aus der Semesterarbeit:
„Die Schüler haben mit *Spaß und Freude* gelesen und dabei gelernt, wie man einen Text angeht, wie man sein Vorwissen bei der **Sinnerschließung** nutzen kann und wie man **Lesestrategien** anwendet. So wurde einerseits ihre **Lesefähigkeit geschult** und andererseits ihre *Motivation* für das Lesen im Deutschunterricht und vielleicht sogar für das Lesen und Entdecken neuer Geschichten in der Muttersprache angeregt.“

Vorteile und Grenzen des Konzeptes

- Aus Sicht der Lehrer
  - sinnvolle und lehrreiche Tätigkeit +
  - Schwierigkeit, die DS in das Programm zu integrieren (Zeitfaktor) -
- Aus Sicht der Ausbilder
  - Rasche Veränderung der U-praxis +
  - Integration Theorie-Praxis in der Semesterarbeit -

Schlussfolgerung und Ausblick

- Problem der parallelen Ausbildung Theorie und Praxis: Fehlende Distanz
- Problem der nacheinanderfolgenden Ausbildung Theorie und Praxis: Diskrepanz, « Praxisschock »
- « Mittelweg »: 1. Jahr: theoretische Ausbildung + U-beobachtung; 2. Jahr: parallele Ausbildung

Philipps Universität Marburg

Medienkompetenz und Web2.0-Mitmachkultur im unmittelbaren Praxisbezug entwickeln!

Projekt Online-Lernpartnerschaft:
Eine Kooperation zwischen der AG DaF der Uni Marburg und dem zentrum für deutsche sprache und kultur e.V. Frankfurt

Referentin: Silke Jahns

Vorgehen

- Projektvorstellung
- Drei Ansprüche
- Mein Fazit

Vorgehen

- Projektvorstellung
- Drei Ansprüche
- Mein Fazit

Projektvorstellung

1. Sitzung	Einführung: Was ist E-Learning?
2. - 7. Sitzung	Produktionsphase
8. –12. Sitzung	Kontaktphase
13.-14. Sitzung	Auswertung: Welchen Mehrwert sehen wir im Einsatz von E-Learning?

Projektvorstellung

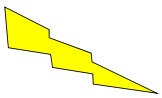
1. Sitzung	Einführung: Was ist E-Learning?
2. - 7. Sitzung	Produktionsphase
8. –12. Sitzung	Kontaktphase
13.-14. Sitzung	Auswertung: Welchen Mehrwert sehen wir im Einsatz von E-Learning?

Projektvorstellung

1. Sitzung	Einführung: Was ist E-Learning?
2. - 7. Sitzung	Produktionsphase
8. –12. Sitzung	Kontaktphase
13.-14. Sitzung	Auswertung: Welchen Mehrwert sehen wir im Einsatz von E-Learning?

Projektvorstellung

Kundenerwartung der Lerner
in Frankfurt

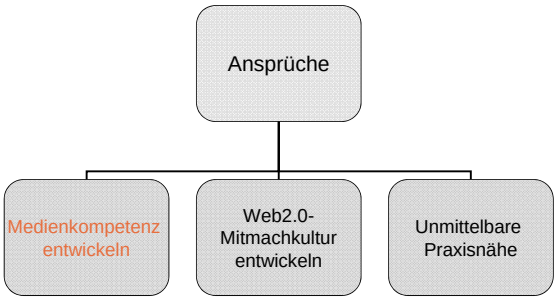


(Noch-) Nichtprofessionalität
der DaF-Studierenden

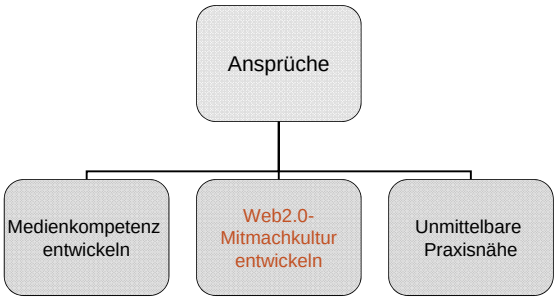
Vorgehen

- Projekvorstellung
- Drei Ansprüche
- Mein Fazit

Drei Ansprüche



Drei Ansprüche



Web2.0-Mitmachkultur entwickeln

Konsument

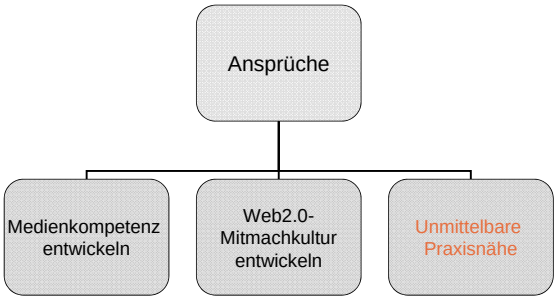
Produzent

Web2.0-Mitmachkultur entwickeln

Konsument

qualitätsbewusster und fachkompeter
Produzent

Drei Ansprüche



Vorgehen

- Projektskizze
- Drei Ansprüche
- Die Durchführung (mit Problemen)
- Mein Fazit

Ein Desiderat

Veranstaltungen wie das Projektseminar sollen im universitären Curriculum der DaF-Lehreraus-bildung verankert werden.

Projektskizze

Projektskizze

Übung 1: Chaos mit Swing

a. Wie heißen die trennbaren Verben?

b. Wie heißen die Personen?

c. Finde die Paare!

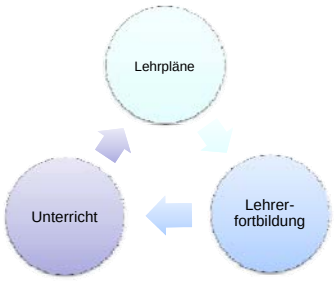
Danke!

Fortbildung als kombiniertes Lernen in Moodle

IDT Jena, 6. 8. 2009

Mag. Liljana Kač
Schulamt der Republik Slowenien
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Einführung der Neuheiten



Deutsch im slowenischen Bildungssystem

Berufs- und Fachmittelschulen (1./**2**.FS)	Gymnasien (1./**2**.FS)
DEUTSCH	
Grundschulen 1.FS, **Wahlfach**	Grundschulen **2.** FS als Pflichtfach

Lehrpläne für Deutsch/FS

Programm	FS	Dauer	Stunden
Berufsschulen	1. FS	3 Jahre	164
Berufsfachschulen	1. FS	4 Jahre	408
Berufsfachschulen	2. FS	1 – 4 Jahre	30 - 270
Grundschule	1. FS	6 Jahre	665
Grundschule	2. FS	3 Jahre	204
Gymnasien	1./2./3. FS	1- 4 Jahre	70 - 420

Sprachenlernen in slowenischen Schulen in Schulstunden

Jahrgang	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	1.	2.	3.	4.	
Alter	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Slowenisch	210	245	245	175	175	175	140	125,5	157,5	130	130	130	130	**2151**
1. FS (Englisch)				70	105	140	140	105	105	105	105	105	105	**1076**
2. FS (Deutsch)							70	70	64	105	105	105	105	**612**

B2

B1-B2

Neuheiten in den Curricula für Fremdsprachen

GER	**INTERKULTURELLES**
IKT	**LERNEN DES LERNENS**

Berufsbildung
Neuheiten in den Lehrplänen für Fremdsprachen

- Einheitlich für alle Fremdsprachen
- Allgemeine Unterrichtsziele nach GER
- Niveau der Sprachkompetenz nach GER:

A 1: 120 Stunden	A2: 240 Stunden	B1: 408 Stunden

- Digitale Kompetenz

Digitale Kompetenz in den Lehrplänen für Berufsbildung

Allgemeine Ziele

- Schüler entwickeln Recherchestrategien für den Umgang mit neuen Technologien, Quellen, Daten und Materialien

Operative Ziele

- Schüler können unterschiedliche moderne Technologien nutzen, um projektorientiert in einer Fremdsprache zu recherchieren, kommunizieren, Informationen kritisch zu beurteilen und Inhalte zu einem bestimmten Berufsthema zu präsentieren

Unterrichtsinhalt

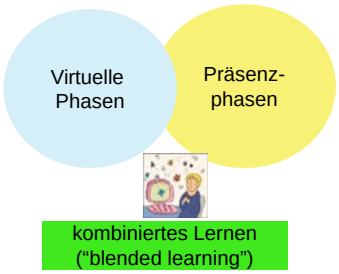
Informationstechnologie

IKT- bzw. digitale Kompetenz

Schüler können:

- Daten eingeben, heraussuchen und angemessen gebrauchen,
- seine Erzeugnisse aus seinem Fachgebiet auf unterschiedliche Weisen vorstellen (grafisch, bildlich, schriftlich, klanglich, multimedial ….),
- Texte ergänzen (Mustertexte usw.), eine einfache computergestützte Tabelle gestalten, einfache Funktionen gebrauchen und einen Graph gestalten u. ä.,
- ein Textverarbeitungsprogramm für eine einfache Textverarbeitung und schriftliche Darstellung seiner Erzeugnisse gebrauchen,
- per E-Mail kommunizieren (interkulturelle Kommunikation),
- an internationalen Internetprojekten teilnehmen (z. B. IEARN).

Deutschlehrerfortbildung am Schulamt der R Slowenien



Themen in der Fortbildung

- Planen von Themeneinheiten (Lernziele)
- Erstellen von Unterrichtsmaterialien
- Fachsprache
- Gebrauch von IKT
- Beurteilen der Fremdsprachenkenntnisse
  - Bildungsstandards
  - Beurteilungskriterien
  - Selbstbeurteilung

Ziele der Lehrerfortbildung

Fernphase	Präsenzphase
Bekanntmachung mit dem Lehrplan	Erwerb neuer Kenntnisse
Planen und Evaluieren der Unterrichtseinheiten	Zusammenarbeit an bestimmten Fachthemen
Entwickeln von digitaler Kompetenz	Meinungs-, Materialien- und Erfahrungsaustauch
Meinungs- und Materialienaustausch	

Fernphase: Bekanntmachung mit dem Lehrplan

1. Aufgabe

- Wie würden Sie Ihren Schülern, die sich in den neuen berufsbildenden Programmen ausbilden, am Anfang des Schuljahres **die Ziele des Deutschunterrichts** vorstellen? (geben Sie ein praktisches Beispiel an, gehen Sie vom Wissenskatalog für Fremdsprachen aus)

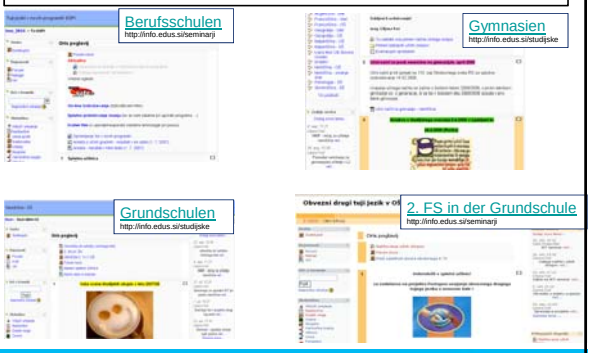
2. Aufgabe

- Welche **Vorstellung** der Unterrichtziele aus den zugesendeten Aufgaben würden Sie auswählen und gebrauchen? Warum?
- Wie verstehen Sie das Ziel aus dem Wissenskatalog: **„grundlegende Kommunikation auf seinem Berufsgebiet"**? Wie würden Sie das Ziel mit Ihren Schülern verwirklichen?

3. Aufgabe

- Wie würden Sie in Ihrem Unterricht, wo Sie mit den Schülern über ihren zukünftigen **Beruf** und die **Nützlichkeit der Fremdsprachenkenntnisse** sprechen, IKT anwenden (stellen Sie ein konkretes Beispiel dar!)

Virtuelle Klassenräume für Deutschlehrende



Literatur

- Kač, L./N.,Kreuh. 2008. Vključevanje IKT v pouk tujih jezikov v novih poklicnih in strokovnih programih. V: OREL, Mojca (ur.). Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT, SIRIKT 2008, Kranjska Gora, 16.-19. april 2008. Ljubljana: Arnes, 313-320.
- Schlütter, *O.* 2003. Welchen „blend" braucht optimales Blended Learning? Unter: http://www.klett-verlag.de/sixcms_upload/media/348/bl_vortrag_kurz.pdf *[28.6.2009]*
- Schröder, R., Wankelmann, D. 2002.Theoretische Fundierung einer e-Learning-Didaktik und der Qualifizierung von e-Tutoren, im Rahmen des Leonardo-Projekts e-Tutor, Entwicklung einer europäischen e-Learning-Didaktik, Projekt-Nr. 11 24 17 e-Coach. Universität Paderborn. Unter: *www.**europ**ean-**e-tutor**.net/materials/**fundierung**_de_v1-3.doc* *[28.6.2009]*

AUTOTEILE

ANGLEŠKO	NEMŠKO	SLOVENSKO
Der/Die/Das ... funktioniert nicht		
Die ... funktionieren nicht		
accelerator	das Gaspedal	
battery	die Batterie	
bonnet	die Motorhaube	
brakes	die Bremsen	
central locking	die Zentralverriegelung	
choke	der Choke	
clutch	die Kupplung	
distributor	der Verteiler	
engine	der Motor	
exhaust pipe	das Auspuffrohr	
fanbelt	der Keilriemen	
fuse	die Sicherung	
gears	das Getriebe	
handbrake	die Handbremse	
headlights	die Scheinwerfer	
ignition	die Zündung	
indicator	der Blinker	
points	die Unterbrecherkontakte	
radiator	der Kühler	
rear lights	das Rücklicht	
seat belt	der Sicherheitsgurt	
spare wheel	der Ersatzreifen	
spark plugs	die Zündkerzen	
steering	die Lenkung	
tyre	der Reifen	
wheel	das Rad	
windscreen	die Windschutzscheibe	
- wiper	der Scheibenwischer	

Marija Regoršek, ŠCV

1. Download the document »Word processor« or »Textbearbeitung« and save it as word document on the computer or USB key. You have to do 3 exercises.
Odpri dokument »Word processor« or »Textbearbeitung« ter ga shrani kot word dokument na računalnik ali USB ključ. Nato v wordu reši 3 naloge. Pazi na čas.

2. Commands – *Befehle*. Complete the table using Word. *Ergänze die Tabelle, benutze Word.*

File	**Datei**	**Datoteka**
Open		
Close	Schließen	
	Speichern	Shrani
Save as		
Edit	**Bearbeiten**	
Undo	Rückgängig machen	
Cut	Ausschneiden	
	Kopieren	
Paste	Einfügen	
View	**Ansicht**	
Full screen	Ganzer Bildschirm	

Insert	**Einfügen**	
Picture	Grafik	
Symbol	Sonderzeichen	
Format		
Font	Zeichen	
Paragraph	Absatz	
Tools	**Extras**	
Spelling and Grammar	Rectschreibüberprufung	
Language	Sprache	

→

Print Layout	Seitenansicht	

3. Find which fonts are used in the question below and write them?

Which different fonts does this question have? _____

Katere različnih pisave so v tem **vprašanju**? _____

4. Edit the text. Write it in font Century and in size 10, Paragraph 1.5 or 2.

Uredi tekst. Uporabi „Zeichen“ Tahoma in „Größe“ 11, „Absatz“ 1.5 und 2.

5. Save the document on the computer or send it to your teacher via e-mail.
Shrani word dokument na računalnik ali USB ključ ali ga pošlji po elektronski pošti svoji profesorici. Naslovi so na internetni strani.

Wie schreibt man ä, Ä, ö, Ö, ü, Ü und ß? Pritisni tipko ALT ter jo drži nato vtipkaj desno (ne zgoraj) naslednje številke.
ä = ALT 132 Ä = ALT 142 ü = ALT 129 Ü = ALT 154
ö = ALT 148 Ö = ALT 153 ß = ALT 225
Ali pritisni istočasno Shift in ¨ (skrajno levo zgoraj) ter potem a, o, u. ß = Alt Gr in ß.

Če imaš čas pojdi na spodnjo stran ter reši nalogo.

http://www.passwort-deutsch.de/lernen/band3/lektion18/aktivitaet11.htm

Die Wiener Volkshochschulen
www.vhs.at | Wir wissen weiter.

Das verschränkte Konzept von Unterrichtsbeobachtung und unterrichtspraktischem Teil im Lehrgang für Sprachkursleiter/-innen

Die Wiener Volkshochschulen

Mag[a] Nicola Kraml

XIV. IDT Jena/Weimar
7.8.2009

Die Wiener Volkshochschulen
www.vhs.at | Wir wissen weiter.

- Seit 1992 zunächst 1x jährlich, seit 2007 2x jährlich angeboten
- Zwei Formen: Langform und Intensivform
- Sprachübergreifender Lehrgang– Mehrsprachigkeitskonzept
- Freier Zugang (keine Teilnahmevoraussetzungen)
- Lehrgangsbegleitendes Portfolio anstelle von Modulprüfungen
- Fremdsprachenwachstum als methodischer Ansatz

ALLGEMEINE INFORMATIONEN

XIV. IDT Jena/Weimar
7.8.2009

Die Wiener Volkshochschulen
www.vhs.at | Wir wissen weiter.

- Grundausbildungswoche
- Module: Kick off, Sprachanalyse, Unterrichtsplanung, erwachsene Lernende, Kommunikation, Interkulturelles Lernen
- Unterrichtsbeobachtungen
- Unterrichtspraktischer Teil
- Lehrgangsbegleitendes Portfolio

AUFBAU DES LEHRGANGS

XIV. IDT Jena/Weimar
7.8.2009

Die Wiener Volkshochschulen
www.vhs.at | Wir wissen weiter.

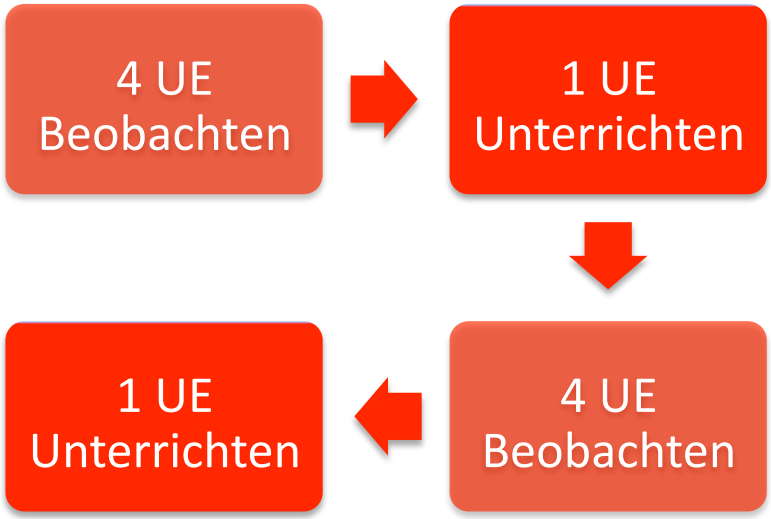
Wie können angehende SprachlehrerInnen angeregt werden, die Lehrgangsinhalte nachhaltig in ihren eigenen Unterricht zu integrieren?

FRAGESTELLUNG

XIV. IDT Jena/Weimar
7.8.2009

Die Wiener Volkshochschulen
www.vhs.at | Wir wissen weiter.

Durch ein verschränktes Konzept von Unterrichtsbeobachtungen und eigenem Unterricht:



LÖSUNGSANSATZ

Die Wiener Volkshochschulen
www.vhs.at | Wir wissen weiter.

- Unterrichtsbeobachtungen sowie unterrichtspraktischer Teil müssen eng mit Input verknüpft sein
- umfassendes, unterstützendes Feedback für TeilnehmerInnen
- ausführliche Vorbereitung auf die Unterrichtsbeobachtungen
- verpflichtende Selbstreflexion des gehaltenen Unterrichts

VORAUSSETZUNGEN

Die Wiener Volkshochschulen
www.vhs.at | Wir wissen weiter.

Aktionsforschung (Dissertationsprojekt):

- Interviews mit LehrgangsteilnehmerInnen und AbsolventInnen
- qualitative Erhebung mittels Fragebogen

AUSBLICK

Die Wiener Volkshochschulen
www.vhs.at | Wir wissen weiter.

- weitere Praxisstunden wären erforderlich
- schlechte Honorarsituation
- atypische Beschäftigungsverhältnisse
- wenig Austauschgelegenheit mit KollegInnen
- starke Gebundenheit an Lehrwerke

HYPOTHESEN

Die Wiener Volkshochschulen
www.vhs.at | Wir wissen weiter.

Mag[a] Nicola Kraml

nicola.kraml@vhs.at/
nicola.kraml@sprachenzentrum.info
www.vhs.at

DANKE FÜR IHRE AUFMERKSAMKEIT!

XIV. IDT Jena/Weimar
7.8.2009

Fremdsprachenlehrerkompetenzen im Primarbereich

Resultate und Probleme
der Bildungskonzepte in Polen

Iwona Kretek / Regina Strzemeska

Dokumente

Mitteilung der Europäischen Kommission (2005)

Der frühe FSU ist ein wichtiges Gebiet der gemeinsamen europäischen Sprachenpolitik.

Voraussetzungen:

- ausgebildete FSL
- kleine Klassen
- angemessenes Material
- genügend Wochenstunden

Dokumente

Oktober 2006 - der Endbericht einer im Auftrag der Europäischen Kommission durchgeführten Studie EAC 89/04 u. d. T. „Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas“ von P. Edelenbos, A. Kubanek, R. Johnstone

Einer der defizitären Bereiche in der Realisierung des Vorhabens „Fremdsprachenfrühbeginn in allen europäischen Ländern”

→ zu wenig entsprechend ausgebildete Fremdsprachenlehrer

Fremdsprachenfrühbeginn in Polen Stand der Dinge

- Ende der 90er Jahre – Anfänge des Fremdsprachenunterrichts im Primarbereich
  - ⇨ fakultativ
  - ⇨ auf lokalen Initiativen basierend
  - ⇨ Lehrer = Fremdsprachenlehrer (Philologen)

- Wachsender Bedarf an entsprechend ausgebildeten Fremdsprachenlehrern
  - ☞ Konsequenz:

  das Bildungsministerium, Goethe Institut und British Council starten ein Projekt *„Young Learners”*

  Ziel des Projektes: Ausbildung von Teacher Trainern und Trainer Trainern

Resultate des Projektes

- Erweiterung der Lehrerausbildungscurricula um die obligatorischen Inhalte der Fremdsprachendidaktik in der Primarstufe
- Entstehung eines Curriculums für Qualifizierungskurse (Primarlehrer erwerben zusätzliche Qualifikationen als Fremdsprachenlehrer im Primarbereich)

- 2008/09 – eine Fremdsprache als Pflichtfach ab der 1. Klasse Grundschule (7-jährige Kinder) – zwei Wochenstunden

  ⇨überwiegend Englisch
  ⇨dann folgen Deutsch, Französisch, Spanisch u.a.
  ⇨Lehrkräfte:
  Primarlehrer oder Fremdsprachenlehrer

Fremdsprachenlehrer versus Primarlehrer Stärken und Schwächen

Primarlehrer
- kennen die Spezifik des Kindesalters
- beherrschen kindgemäße Arbeitstechniken
- können die Lerninhalte integriert vermitteln
- können die Sprache in ihrem natürlichen Kommunikationskontext gebrauchen und vermitteln
- sind Vertrauenspersonen für die Kinder, was gute Lernatmosphäre schafft
- weisen oft sprachliche Defizite auf

Fremdsprachenlehrer
- verfügen über bessere sprachliche Kompetenz
- sind für die Besonderheiten der Sprache und ihre Vermittlung sensibilisiert
- weisen höhere interkulturelle Kompetenz auf
- nutzen die zugeteilten Extrastunden für die gezielte Arbeit an der Sprache - Kinder nehmen die Sprache bewusster auf
- kennen die Spezifik des Kindesalters nicht ‣ stellen zu hohe Anforderungen an die Kinder
- haben Probleme mit dem Einsatz kingemäßer Arbeitstechniken

Kriterien für die Anstellung der Lehrkräfte in Polen

- Tendenz in den meisten **EU-Ländern**:
  ⇨ **Grundschullehrer** (Primarlehrer), weil die Forschungsergebnisse die Effizienz dieser Lösung bestätigen lassen
  ⇨ Voraussetzungen: die Lehrer werden auf die Vermittlung der FS und die besonderen Bedingungen des FSUs spezialisiert

- Tendenz in **Polen**:
  Zwei entscheidende Kriterien bei der Anstellung von FSL:
  ⇨ **Das Diplom**, deshalb werden lieber **Fremdsprachenlehrer** angestellt
  ⇨ **die meist gefragte Sprache** – deshalb werden häufiger Englischlehrer angestellt als andere Fremdsprachenlehrer

Mehrsprachigkeit – neue Herausforderungen für die Lehrerausbildung

Mehrsprachigkeit → ein neuer Ansatzpunkt für die Curricula, Lehrpläne und den Sprachunterricht in den EU – Ländern

„Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über - graduell unterschiedliche - Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt"
(Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen)

Mehrsprachigkeit – Einfluss der europäischen Sprachenpolitik auf die lokale Sprachenpolitik

Beweggründe für die Wahl der Früh-Beginn-Sprache

- lokale, regionale Gegebenheiten und Bedürfnisse
- Qualität und Gewährleistung der Kontinuität des Unterrichts
- sinnvoller Umgang mit vorhandenem Lehrerpotenzial
- Möglichkeiten für sprachvielfältige Erziehung der Kinder

Mehrsprachigkeit - Folgen der europäischen Sprachenpolitik für die Lehrerausbildung

- Umwandlung - von der bisherigen „Einsprachendidaktik“ bis zur „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ oder „Integrierten Sprachendidaktik“ hin
- die Notwendigkeit interdisziplinärer Ausbildung
- neue Lehrerkompetenzen
- neu konzipierte Curricula

Bedarf an neuen Lehrerkompetenzen = Bedarf an neu konzipierten Curricula

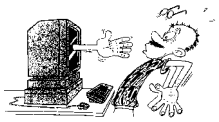
- bewusst mehrere Sprachen vernetzen können
- sprachvergleichend arbeiten
- eigene mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz entwickeln
- neue unterrichtsmethodische Verfahren und Materialien entwickeln und ausprobieren
- an die sprachlichen Erfahrungen der Kinder anknüpfen
- mit den Interferenzfehlern bewusst umgehen
- an der Sprachsensibilisierung und den Sprachlernstrategien arbeiten

Fazit

- Sowohl die Primarlehrer, als auch die Fremdsprachenlehrer sollten ihre Defizite im Rahmen der Fort- und Weiterbildungskurse ausgleichen, die ersten im Bereich Sprachtraining, die zweiten im Bereich Primarmethodik.
- Beiden Lehrergruppen sollte man Fortbildungs- und Weiterbildungskurse im Bereich „integrierte Sprachendidaktik“ anbieten.
- Lehrer aller Fremdsprachen sind im Primarbereich gefragt – Mehrsprachigkeit ist eine Herausforderung und eine Chance zugleich.

- „Alte“ und „neue“ Lehrerkompetenzen müssen erarbeitet und weiterentwickelt werden, indem man vorhandene Curricula um die neuen Aspekte erweitert und diese in Ausbildungsgängen tatsächlich umsetzt.
- Seitens der Schulbehörden sollte an die Nutzung des vorhandenen Fremdsprachenlehrerpotenzials gedacht werden. Die heute dominierende unreflexive Privilegierung des Englischen wirkt sich negativ auf die zu erreichende Sprachenvielfalt aus.
- Vernünftige Sprachenpolitik muss konsequent betrieben werden, nicht nur auf der Willensebene, sondern auch in der Wirklichkeit. Die von den Politikern in der EU zusammen erarbeiteten Bestimmungen hinsichtlich Mehrsprachigkeit (Muttersprache + möglichst früh zwei Sprachen) müssen eingehalten und entsprechende finanzielle Mittel bereitgestellt werden.

eLearning und Blended Learning in der Lehrerfortbildung in Georgien



Ana Mshvildadze
Bildungskooperation Deutsch
Goethe-Institut Georgien
www.goethe.de/tbilissi
anamschwildadse@yahoo.de
Tbilissi: 2009

Multimediale Angebote des Goethe-Instituts Georgien

- Multimedia-Führerschein
- Fernstudium für DeutschlehrerInnen
- Ausblick

Multimedia Führerschein D

Internet-Fortbildungskurs für Deutschlehrer

- Umgang mit Computer und Internet, Einsatz im DaF-Unterricht, Umgang mit didaktisierten Materialien aus dem Internet, Erstellung eigener Materialien, Arbeit im virtuellen Klassenraum
- Interkulturalität, Kommunikation,autonomes Lernen
- Kurse für Einsteiger, Fortgeschrittene oder Experte
- Näheres unter http://www.goethe.de/mmf

MMF Erfahrungen aus Georgien

- **Ab Oktober 2007**
- **Über 150 Teilnehmer**
- **Selbstlerngruppen vs. Individulle Teilnahme**
- **Abbrecherquote in Selbstlerngruppen**
- **Erfolgsmodelle**
  1. **Betreuung vor Ort: Präsenzphase**
  2. **Individuelle Teilnahme**

Fernstudium

"Fremdsprachlicher Deutschunterricht in Theorie und Praxis"

Ziel und Form

- Weiterbildung der DeutschlehrerInnen in Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache
- Zweijährige Ausbildung
- 8 Module, 8 Tests, Hospitation
- Aufbau eines Moduls: Online-Phase ○ Präsenzphase ○ Test

Fernstudium

Inhalt

- **Grundlagen/Bezugswissenschaften des fremdsprachlichen Deutschunterrichts**
- **Sprachsysteme**
- **Sprachliche Fertigkeiten**
- **Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation**
- **Medieneinsatz**
- **Landeskunde und ihre Didaktik**
- **Unterrichtskommunikation und Sozialformen**
- **Einzelfragen der Unterrichtspraxis**
- **Sprachliche Systeme und Fertigkeiten und ihre Übungsformen**
- **Stufenbezogene Aspekte des Deutschunterrichts**

Fernstudium

Erfahrungen aus Georgien

Bis jetzt

- 6 Kurse seit 1999
- Kombinierter Kurs erste ab 2006
- FSE auf der Lernplattform ab Februar 2009

Fernstudienkurs

Früher ohne Online-Vorbereitung	Früher mit der Online-Vorbereitung (E-Mail)	Heute Online-Phase auf der Lernplattform
Präsenzphase + Test	Onlinephase + Präsenzphase + Test	Online-Phase auf der Lernplattform
	Eins zu Eins Kommunikation mit dem Tutor	Austausch zwischen TN und Tutor sowie zwischen TN
	Lösung der Aufgaben durch Beantworten der gestellten Fragen	Aktivitätenvielfalt (Forum, Chat, Datenbank, Glossar, Wiki, Test usw.)
Absolventen-Zahl - 1/3 von TN	Absolventen-Zahl – 88 % von TN	n.n.

Ausblick

- **Internationale Sommercamps mit online Vor- und Nachphasen ○ für Lehrer aus Georgien, Armenien und Aserbaidschan, evtl. Auch aus dem Schwarzmeerraum**
- **Seminare in Zusammenarbeit mit Bildungsbehörden**

Und was sagen Sie dazu ?

Mamadou DIAYE
SENEGAL
SEKTION A6, B1

Beitrag in Form einer Posterpräsentation

Neuerungen in der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern im Senegal

1. Geschichte des Deutschlehrereinsatzes

1.1 Die Entsendung französischer Deutschlehrer
1.2 Die Entsendung deutscher Deutschlehrer

2. Die Aus- und Fortbildung afrikanischer Deutschlehrer

2.1 Deutschlehrerausbildung in Senegal
2.2 Entwicklungen seit den Strukturanpassungsmaßnahmen seit Mitte der 80er Jahre

3. **Aktuelle Neuerungen in der Aus- und Fortbildung der senegalesischen Deutschlehrer**

3.1 PDEF – Zehnjähriges Erziehungs- und Bildungsprogramm
3.2 Der Einsatz von „Vacataires“ als Deutschlehrer

4. Zukunftsperspektiven des DaF-Unterrichts und der Aus- und Fortbildung

4.1 Gegenwärtige Probleme: Qualifizierung, Lehrerstatus, Absolventenmangel
4.2 Gegenmaßnahmen: Sommeruniversitäten, bessere Betreuung und Evaluation

1. Geschichte des Deutschlehrereinsatzes

Die Entsendung französischer, dann deutscher Deutschlehrer

Die Wurzeln des senegalesischen Deutschunterrichts liegen im französischen Schulsystem. Die ersten französischen Deutschlehrer kamen 1922 in die Kolonie und wurden erst 1968, aufgrund von Sparmaßnahmen der Franzosen durch Deutsche ersetzt. Diese wurden vom Auswärtigen Amt Deutschlands nach Afrika geschickt. Im Jahre 1971 kam es zu einem Höchststand an entsandten Deutschlehrern mit 69 Lehrkräften.

2. Die Aus- und Fortbildung afrikanischer Deutschlehrer

2.1 Deutschlehrerausbildung in Senegal

Nach und nach wurden die deutschen Lehrkräfte von afrikanischen abgelöst, was auch das Ziel des Programms war. Die Afrikaner bekamen die Chance mit Hilfe von Stipendien in Deutschland zu DaF-Lehrern ausgebildet zu werden. Gegen Ende dieser Phase begann die Lehrerausbildung für afrikanische Länder auch im eigenen Kontinent, da Lehrerbildungsanstalten in Abidjan, Dakar und Jaunde gegründet wurden. Dadurch sankt die Zahl der deutschen Lehrer, aber deutsche Fachberater übernahmen lediglich den Bereich der Lehrerfortbildung und der Curriculumsarbeit.

Im Jahre 1985 verließ der letzte Deutschlehrer Senegal und 1993 ging auch die letzte deutsche Ortslehrkraft. Im Jahre 2001 gab es 104 einheimische Deutschlehrer, die in Senegal Deutsch unterrichten.

Die pädagogische Ausbildung der Deutschlehrer fand an der Ecole Normale Supérieure (ENS) (die heute in eine FASTEF umbenannt worden ist) statt. Vorausgegangen war dieser Ausbildung ein Studium an der Universität, das vor allem wissenschaftliche und germanistische Grundlagen beinhaltet. An dieser Hochschule standen dann Methodik, Didaktik und Pädagogik im Mittelpunkt. Jedes Jahr wurden zwischen 4 und 7 StudentInnen von einem habilitierten senegalesischen Hochschullehrer ausgebildet. Die Anzahl der Auszubildenden richtete sich nach dem Lehrbedarf des Landes. Ab 1984 musste man an einer Aufnahmeprüfung teilnehmen, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Eine Bewerbungsvoraussetzung war der erfolgreiche Abschluss von mindestens drei Jahren an der Germanistikabteilung der Universität von Dakar. Alle in die pädagogische Hochschule aufgenommenen Bewerber erhielten beim Eintritt eine Anstellungsgarantie als Lehrer. Die Ausbildung erstreckte sich über ein Jahr, wobei der theoretische Teil an der ENS selbst stattfand, der praktische Teil aber an einem Gymnasium absolviert wurde. In den 80-er Jahren waren die Abgänger der ENS sehr begehrt. Bis heute erhalten sie sofort den Beamtenstatus. Früher mussten sie sich nach der Ausbildung verpflichten, mindestens 20 Jahre für den Staat zu arbeiten. Einige Politiker hielten diese Anstellungsgarantie für überholt und so hatten die ENS-Bewerber diese Verpflichtung nicht mehr, mussten aber eine positive Abschlussprüfung ablegen, um den Beamtenstatus zu erhalten.

2.2 Entwicklungen seit den Strukturanpassungsmaßnahmen seit Mitte der 80er Jahre

Es war der Regierung Mitte der 80er Jahre ein Anliegen, der gesamten Bevölkerung eine Ausbildung zu ermöglichen. Es werden aber wegen Strukturanpassung nur wenige Lehrer in der Pädagogischen Hochschule (ENS) ausgebildet. Darum gibt es im gesamten Land einen Lehrermangel und der Staat musste sich in seiner Bildungspolitik Neuerungen in der Lehreraus- und Fortbildung überlegen

3. Aktuelle Neuerungen in der Aus- und Fortbildung der senegalesischen Deutschlehrer

3.1 PDEF – Zehnjähriges Erziehungs- und Bildungsprogramm

Es gibt seit einigen Jahren ein Programm, das einen qualitativen Unterricht fordert und vor allem das Schulwesen im gesamten Land ausbauen möchte. Vor allem in den ländlichen Gegenden gibt es nur wenige Schulen und auch einen Lehrermangel. Das Projekt wird von verschiedenen Banken und der Regierung unterstützt und hat das Ziel bis 2015 eine 100-prozentige Einschulung aller Kinder durch eine neue Bildungspolitik zu erreichen. Dazu werden Schulen gebaut und vor allem die Verbesserung der Qualität der Lehreraus- und Fortbildung von „Hilfslehrern" (Vacataires) gefördert. Derzeit gibt es elf Akademien in verschieden Regionen, die sich um die „neuen" Lehrer kümmern,

3.2 Der Einsatz von „Vacataires" als Deutschlehrer

Um diesen Lehrermangel kostengünstig zu beheben, hat die Regierung des Senegal folgende Neuerungen auf den Weg gebracht: In jeder Region werden zusätzliche Lehrer ausgebildet, die zwar keinen Beamtenstatus haben, aber trotzdem unterrichten dürfen und eine gute Qualifizierung erhalten. Es handelt sich dabei um Universitätsabgänger. Gibt es in einer Region freie Stellen für Lehrer, können sich diese Universitätsabsolventen mit einer Bewerbung um einen Lehrerposten direkt in der Schulinspektion ihrer Akademie melden und werden kurzfristig ausgebildet. Dies wird am Beispiel der Region Saint-Louis vorgestellt. Die Schulung ist sehr praxisorientiert: es gibt am Anfang eine dreitägige intensive Schulung der Kandidaten (Séminaire d´imprégnation), sie bekommen eine praktische, didaktische Einschulung und profitieren von den Erfahrungen der Ausbildner (CPIs) , danach beginnt der Unterricht mit den Schülern. Diese jungen Lehrer steigen in den Schuldienst und werden von ihren Kollegen in der Schule unterstützt. Zusätzlich hospitiert der Fachinspektor oder der Fachleiter mindestens zweimal monatlich im Unterricht und versucht an den individuellen Problemen der einzelnen Lehrperson zu arbeiten. Gemeinsam wird dann besprochen, in welchen Bereichen es noch Mängel gibt und woran noch mehr gearbeitet werden muss. Nach dem Unterricht werden die Fehler besprochen und eventuell gibt es weitere Schulungen.

Für diese Hilfslehrer oder „Vacataires" , d.h. Lehrer mit zeitlich befristetem Arbeitsvertrag, gibt es sozusagen ein spezielles Aus- und Fortbildungsprogramm, innerhalb dessen Multiplikatoren und Fachinspektoren ein spezielles zweijähriges Betreuungsprogramm inklusive Unterrichtshospitation zusammenstellen und Fortbildungsseminare durchführen.

4. Zukunftsperspektiven des DaF-Unterrichts und der Aus- und Fortbildung

4.1 Gegenwärtige Probleme: Qualifizierung, Lehrerstatus, Absolventenmangel

Der Einsatz von hilfsbedürftigen Lehrenden nimmt ständig zu und die Unterrichtsunterlagen werden knapper. Daher ist eine akademische und pädagogische Aus- und Fortbildung angehender Deutschlehrer unerlässlich, um den DaF-Unterricht konsequenterweise zu verbessern.

Der Verlust des Beamtenstatus geht mit dem Einsatz von unqualifizierten Studierenden als Hilfslehrer. Dies verschlechtert die Situation des Deutschunterrichts in vielen Punkten.

4.2 Gegenmaßnahmen: Sommeruniversitäten, bessere Betreuung und Evaluation

- Die systematische Begleitung von angehenden Hilfslehrern durch Fortbildungsmodule (zum Beispiel Sommeruniversitäten, Fortbildungslager für junge DeutschlehrerInnen usw.)

- Die noch nicht ausgebildeten Hilfslehrer in ihre Unterrichtsplanung und -gestaltung vor allem in Schlüsselfertigkeiten und deren Lernprozesse unterstützen (zum Beispiel durch funktionierende Kommunikationsbeziehungen, intensive Beratungen oder instruierende Begleitseminare)

Webbasierte Ausbildung von Online-Tutoren. Inhalte, Erfahrungen und Einsatzmöglichkeiten

Präsentation auf der Internationalen Deutschlehrertagung 2009

06.08.2009 – Ines Paland

Kontext und Tendenzen der Lehrerausbildung

- *European Profile for Language Teacher Education*
- BA/MA-Studiengänge
- Gestiegene Nachfrage nach tutoriell begleiteten Online-Kursen

Wie wird Aus- und Fortbildungsbedarf gedeckt?

- Allgemeine Fortbildungen zum Teletutor
- Spezifische Fortbildungen zum Medieneinsatz im (Fremdsprachen-)unterricht

Ausgangssituation für die Entwicklung des Kurses

- Tutorenschulungen in München
- Inhouse-Schulungen bei Lizenznehmern
- Heterogene Vorkenntnisse und Erfahrungen der Schulungsteilnehmer
- Nachfrage der Online-Sprachkursen der Deutsch-Uni Online bei immer mehr Lizenzpartnern im Ausland
- Anfragen von Sprachlehrern nach Qualifizierungsmöglichkeiten als Online-Tutor
- Räumliche Distanz als Problem

Das Konzept

- Verknüpfung von theoretischem Input und praktischem Ausprobieren bei der Bearbeitung der Schulungsinhalte

Das Konzept

- Verknüpfung von theoretischem Input und praktischem Ausprobieren bei der Bearbeitung der Schulungsinhalte

Das Konzept

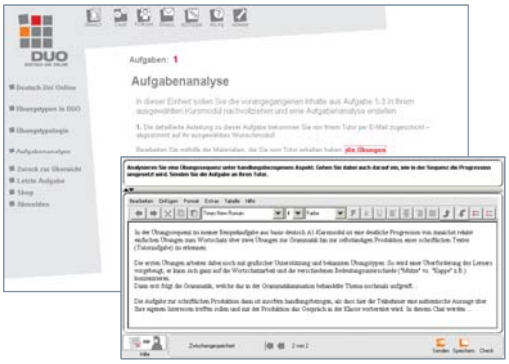
- Verknüpfung von theoretischem Input und praktischem Ausprobieren bei der Bearbeitung der Schulungsinhalte
  - 1. Erfahrung als Online-Lerner sammeln:
    - als Selbstlerner
    - mit tutorieller Betreuung
    - durch Interaktion in der virtueller Klassengemeinschaft durch Nutzung der Kommunikationstools
  - 2. Erfahrung als Online-Tutor sammeln:
    - Probehandeln anhand authentischer Lerner-Beispiele

Kursinhalte und Interaktionsformen: Übersicht

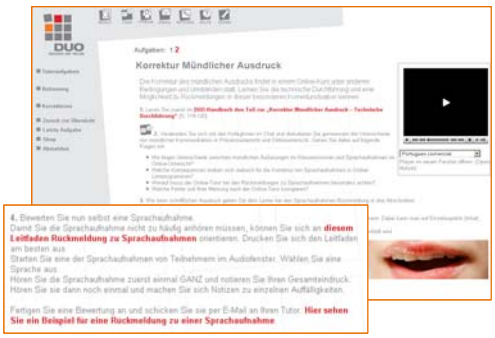
	Aufgaben von Online-Tutoren	Lernberatung	Korrektur
Dauer	ca. 14 Stunden		
Bearbeitungszeit	3 Wochen		
Selbstkorrigierend	17	5	x
Tutorfeedback	1	x	3
Lernerbeispiele	x	x	2
Forum	x	1	1
Chat	1	x	x

Die Plattform

Kursinhalte und Interaktionsformen: Tutoraufgaben

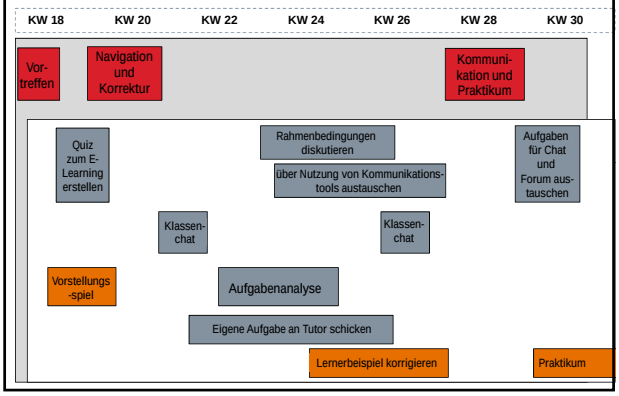


Kursinhalte und Interaktionsformen: Lernerbeispiele



Kursinhalte und Interaktionsformen: Lernerbeispiele

Bisheriger Einsatz



Geplanter Einsatz und Teilnahmevoraussetzungen

- Einsatz als Blended Learning
- Einsatz als reine Online-Fortbildung mit intensiver tutorieller Betreuung durch einen erfahrenen und speziell geschulten DUO-Tutor

Teilnahmevoraussetzungen:

- muttersprachliche oder sehr gute fremdsprachliche Kompetenz der zu vermittelnden Sprache
- fremdsprachendidaktische Erfahrung und Vorbildung
- Zugang zur technische Ausstattung und Interesse an der Arbeit am Computer

Kontakt: Ines Paland

paland@deutsch-uni.com

Faktoren für die Deutschlehrerausbildung

Dissertationsprojekt, Lina Pilypaitytė

Übersicht

- Ausgangsproblematik
- Ziele des Vorhabens
- Vorgehensweise
- Aktuelle Arbeitsschritte
- Ausblick

Ausgangsproblematik (1)

- Wandelnde Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts auf verschiedenen Ebenen:
  - Gesellschaftlich-politische Veränderungen: z.B. Migration, Mobilität, Fremdenfeindlichkeit etc.
  - Entwicklungen in den Informations-/Kommunikationstechnologien: z.B. Lernsoftware, web 2.0 etc.
  - Ergebnisse der mit dem Sprachenlernen befassten Wissenschaften: z.B. Erkenntnisse aus den Lerntheorien, darauf basierende Lernkonzepte etc.

Ausgangsproblematik (2)

- Diese Rahmenbedingungen stellen zugleich auch Forderungen an den Fremdsprachenunterricht dar:
  - Die Lehrenden müssen mit den (neuen) Gegebenheiten umgehen können
  - Der Unterricht soll die große Vielfalt und die neueren Entwicklungen berücksichtigen und möglichst effizient verlaufen
  - Die institutionellen und materiellen Bedingungen sollen angepasst werden
- Forderungen an den Fremdsprachenunterricht bedeuten ihre notwendige Umsetzung in der Fremdsprachenlehrerausbildung!

Ziele des Vorhabens

- Das Dissertationsprojekt soll:
  - die zusammenwirkenden Faktoren für die DaF-Lehrerausbildung erfassen,
  - sie in einem Modell dokumentieren,
  - eine Folie zur Entwicklung oder Reformierung/Aktualisierung von Studiengängen für die Lehrerausbildung darstellen.

Vorgehensweise (1)

- Auseinandersetzung mit den übergreifenden Rahmenbedingungen

Bildungs- und sprachenpolitische Rahmenbedingungen:	Wissenschaftliche Hintergründe:
→ inhaltlich	
→ strukturell	
• Konzepte, Forderungen, Instrumente der europäischen Sprachen- und Bildungspolitik	• Forderungen, Konzepte, Projekte inhaltlicher und struktureller Art in der Fachdiskussion
• Einschlägige Dokumente, die sich auf die sprachliche Situation im Allgemeinen und den Fremdsprachenunterricht im Konkreten beziehen	• Auswertung einschlägiger Publikationsorgane, Inhalte ausgewählter Zeitschriften

Vorgehensweise (2)

- Systematisierung, Aktualisierung und Validierung der gesammelten Ergebnisse
- Entwicklung des Faktorenmodells
- Exemplarische Erprobung des Modells auf regionale Kontexte, um mögliche Schwächen festzustellen; Auswertung
- Leitlinien für die Anwendung in der Praxis

Aktuelle Arbeitsschritte

- Beschäftigung mit der Fachliteratur (Wissenschaftliche Hintergründe)
- Auswertung und Systematisierung der Schlüsselbegriffe/Faktoren
- Evtl. Hinzunahme weiterer relevanter Quellen, um die Erfassung möglichst aller wichtigsten Faktoren zu sichern

Ausblick

- Bestandsaufnahme über den aktuellen Stand der Bildungs- und Sprachenpolitik sowie der Fachdiskussion in Bezug auf die Qualitätserhöhung des Unterrichts und die Reformierung von Studiengängen für die Fremdsprachenlehrerausbildung
- Zusammenfassung der vorherrschenden Forderungen zu einem strukturierten Modell, das Möglichkeiten der Aktualisierung zulässt und eine Vorlage bietet
- Systematisierung der verschiedenen Ebenen der Einflussgrößen zur Schaffung einer möglichen besseren Verzahnung und Zusammenarbeit

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Lina Pilypaitytė M.A.
FG Mehrsprachigkeitsforschung und DaF/DaZ
TU Darmstadt
lpilypaityte@spz.tu-darmstadt.de
http://www.daf.tu-darmstadt.de/

Dr. Rüdiger Riechert, IIK Düsseldorf
riechert@iik-duesseldorf.de
www.iik-duesseldorf.de

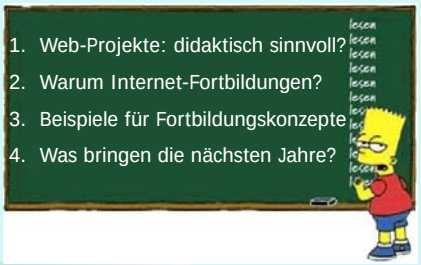
Fortbildungskonzepte zur Förderung des internetbasierten Lehren und Lernens

XIV. IDT 2009, Jena-Weimar: 06. August 2009
Sektion A6: Aus- und Fortbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern

Dr. Rüdiger Riechert, IIK Düsseldorf e. V.
Institut für Internationale Kommunikation
in Zusammenarbeit mit der
Heinrich-Heine-Universität

Copyright 2009 IIK Düsseldorf
www.iik-duesseldorf.de

Themen



1. Web-Projekte: didaktisch sinnvoll?
2. Warum Internet-Fortbildungen?
3. Beispiele für Fortbildungskonzepte
4. Was bringen die nächsten Jahre?

1. **Web-Projekte: didaktisch sinnvoll?**
   1.1 Lernen lernen statt Gelehrtes lernen

Interkulturelle Didaktik

- Behaviorismus => Instruktion, Sprachlabore
- Kommunikativ-handlungsorientierter Ansatz (Kognitivistisch) => Interaktion und Projektorientierung, aber Lernen bleibt instruiert
- Konstruktivistischer, prozessorientierter Ansatz => Lernerautonomie, Lernen lernen, Änderung der Lehrer-Lerner-Rollen

➢ Web-Projekte sind die didaktisch sinnvollste Methode, um autonome Lernprozesse zu fördern

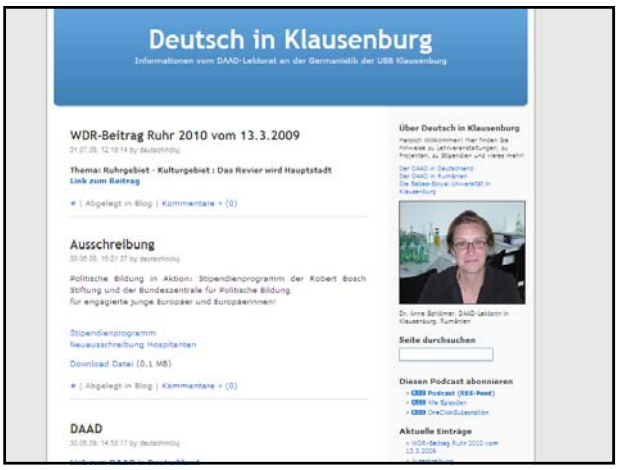
2. **Warum Internet-Fortbildungen?**
   2.1 Fortbildungen ermöglichen das eigene Projekt

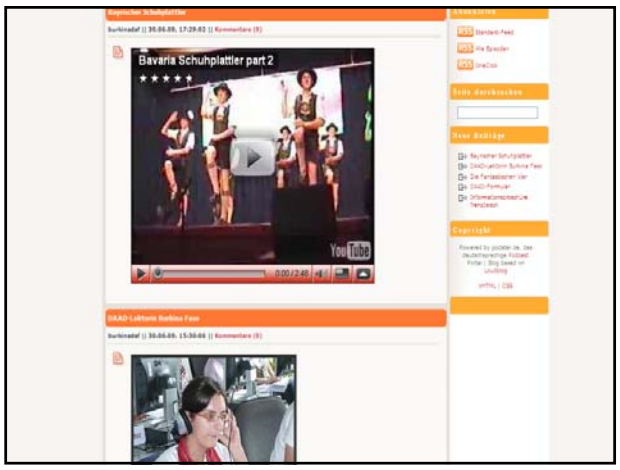
Beispiel:
Workshop DAAD-Lektorinnen und -Lektoren 2009

2,5 Tage, 20 Ustd.

Erstellung von Blogs mit Audio- und Videoeinbindung

➢ **Erst selbst üben, dann selbst organisieren**





Dr. Rüdiger Riechert, IIK Düsseldorf
riechert@iik-duesseldorf.de
www.iik-duesseldorf.de

2. Warum Internet-Fortbildungen?

2.2 Technischer und didaktischer Fortbildungsdruck

- Die Geschwindigkeit des technischen Wandels zwingt Lehrkräfte zu einem schwierigen Spagat zwischen den Anforderungen an eine ausgereifte Didaktisierung von Unterrichtskonzepten... und der Notwendigkeit einer stetigen Experimentierlust mit neuen ... medialen Angeboten.

Rüdiger Riechert: Hypertexte, Blogs und Podcasts: Leseförderung mit dem Internet? In: Pädagogik, 59. Jg, Heft 6 (2007)

Copyright 2009 IIK Düsseldorf

2. Warum Internet-Fortbildungen?

2.3 Wie unterstützen Fortbildungen?

- Open Source Software-Portfolio
- Authentische Ressourcen mit didaktischem Mehrwert
- Projektideen kreieren und in Workshops umsetzen
- Für einen Wechsel der Lehrer-Lerner-Rollen sensibilisieren
- Fortbildungsmöglichkeiten online lokalisieren
- Sensibilisierung für PC-Sicherheit und Material-Rechtsfragen

Copyright 2009 IIK Düsseldorf

3. Beispiele für Fortbildungen

3.1 Unterrichtsprojekt Podcast-Workshop

- Seit 2007 am IIK Düsseldorf als Zusatzprojekte zum studienvorbereitenden DaF-Unterricht
- Studenten ab abgeschlossene A2-Prüfung
- Dokumentation: www.iik-duesseldorf.de/blog

Copyright 2009 IIK Düsseldorf

IIK Podcast Nr. 26

Mittwoch, den 18. Juni 2008

Freundschaft zwischen Männern und Frauen - Mythos oder Realität?

Anastasia Tsvetkova hat 6 Monate am IIK Deutsch gelernt und dabei die Stufe 10 (Oberstufe) sowie Wirtschaftsdeutsch abgeschlossen. Deutsch ist für sie besonders wichtig, weil sie ihre Ausbildung zur Deutsch- und Englischlehrerin in Deutschland fortsetzen möchte. Ihr Thema hat sie gewählt, weil sie es für ein Thema von allgemeinem Interesse hält, das in der Gesellschaft viel Aufmerksamkeit erregt und letztlich jeden betrifft, auch sie selbst. Den Podcast nutzt sie nach eigenen Angaben dazu, die Ergebnisse ihres Sprachaufenthalts am IIK deutlich zu hören. Davon können sich nun alle Hörer und auch Anastasia selbst ein Bild machen.

Viel Spaß beim Hören des Podcasts ...

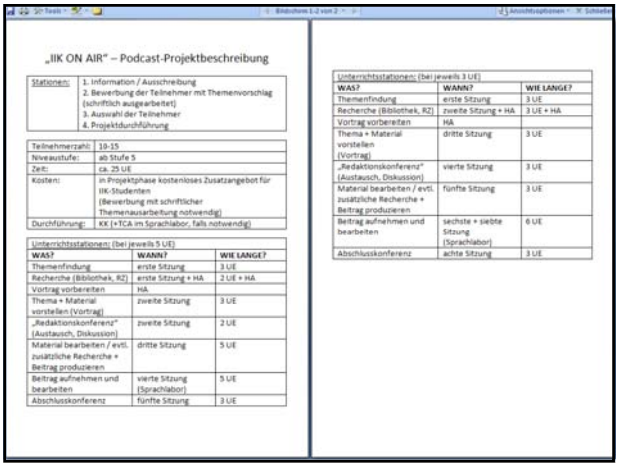
Kategorie Podcasts | 2 Kommentare »

IIK Podcast Nr. 25

Montag, den 16. Juni 2008

Archiv

Kategorien



„IIK ON AIR" – Podcast-Projektbeschreibung

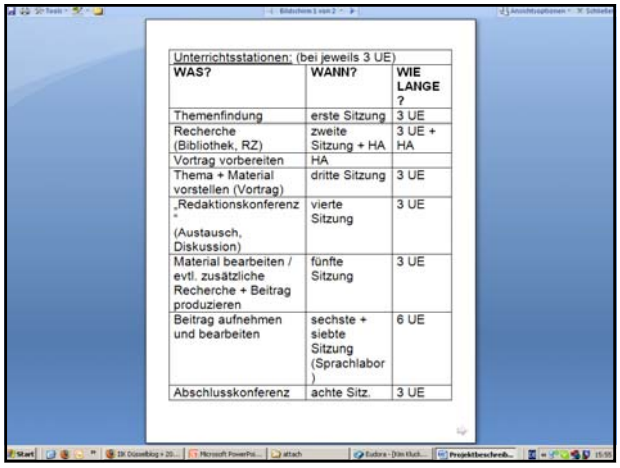
Stationen:	1. Information / Ausschreibung 2. Bewerbung der Teilnehmer mit Themenvorschlag (schriftlich ausgearbeitet) 3. Auswahl der Teilnehmer 4. Projektdurchführung
Teilnehmerzahl:	10-15
Niveaustufe:	ab Stufe 5
Zeit:	ca. 25 UE
Kosten:	in Projektphase kostenloses Zusatzangebot für IIK-Studenten (Bewerbung mit schriftlicher Themenausarbeitung notwendig)
Durchführung:	KK (+TCA im Sprachlabor, falls notwendig)

Unterrichtsstationen: (bei jeweils 5 UE)

WAS?	WANN?	WIE LANGE?
Themenfindung	erste Sitzung	3 UE
Recherche (Bibliothek, RZ)	erste Sitzung + HA	3 UE + HA
Vortrag vorbereiten	HA	
Thema + Material vorstellen (Vortrag)	zweite Sitzung	3 UE
„Redaktionskonferenz" (Austausch, Diskussion)	zweite Sitzung	2 UE
Material bearbeiten / evtl. zusätzliche Recherche + Beitrag produzieren	dritte Sitzung	5 UE
Beitrag aufnehmen und bearbeiten	vierte Sitzung (Sprachlabor)	5 UE
Abschlusskonferenz	fünfte Sitzung	3 UE

Unterrichtsstationen: (bei jeweils 3 UE)

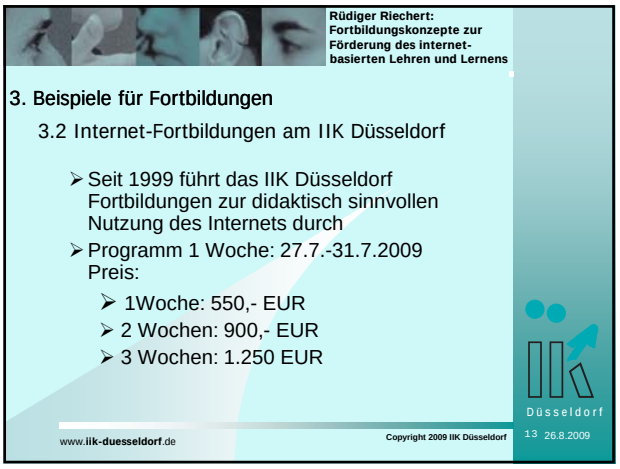
WAS?	WANN?	WIE LANGE?
Themenfindung	erste Sitzung	3 UE
Recherche (Bibliothek, RZ)	zweite Sitzung + HA	3 UE + HA
Vortrag vorbereiten	HA	
Thema + Material vorstellen (Vortrag)	dritte Sitzung	3 UE
„Redaktionskonferenz" (Austausch, Diskussion)	vierte Sitzung	3 UE
Material bearbeiten / evtl. zusätzliche Recherche + Beitrag produzieren	fünfte Sitzung	3 UE
Beitrag aufnehmen und bearbeiten	sechste + siebte Sitzung (Sprachlabor)	6 UE
Abschlusskonferenz	achte Sitzung	3 UE



Unterrichtsstationen: (bei jeweils 3 UE)

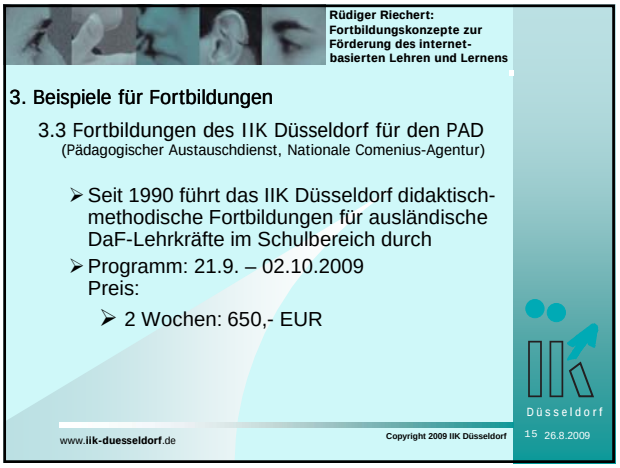
WAS?	WANN?	WIE LANGE?
Themenfindung	erste Sitzung	3 UE
Recherche (Bibliothek, RZ)	zweite Sitzung + HA	3 UE + HA
Vortrag vorbereiten	HA	
Thema + Material vorstellen (Vortrag)	dritte Sitzung	3 UE
„Redaktionskonferenz" (Austausch, Diskussion)	vierte Sitzung	3 UE
Material bearbeiten / evtl. zusätzliche Recherche + Beitrag produzieren	fünfte Sitzung	3 UE
Beitrag aufnehmen und bearbeiten	sechste + siebte Sitzung (Sprachlabor)	6 UE
Abschlusskonferenz	achte Sitz.	3 UE

Dr. Rüdiger Riechert, IIK Düsseldorf
riechert@iik-duesseldorf.de
www.iik-duesseldorf.de



	Montag 27.07.	Dienstag 28.07.	Mittwoch 29.07.	Donnerstag 30.07.	Freitag 31.07.
Ort	Gebaude 23.21 Raum 00.85	Rechenzentrum Geb. 25.41, Raum 01.21	Rechenzentrum Geb. 25.41, Raum 01.21	Rechenzentrum Geb. 25.41, Raum 01.21	Rechenzentrum Geb. 25.41, Raum 01.21
Vor-mittag	09:30 – 10:30 Uhr Programmvorstellung / Organisatorisches 11:00 – 12:30 Uhr Recherche im Web: authentische und didaktisierte Materialien zur Unterrichts-vorbereitung und -Durchführung finden	9:00 – 12:30 Uhr Webdidaktik: (Audio/Video)Blogs im Unterricht Einrichtung eines kostenlosen (Audio/Video) Blogs	9:00 – 12:30 Uhr Abonnieren von RSS-Feeds und Podcasts: Effizienten Suche nach authentischen Audio- und Videodateien und Einführung in ein Programm zur Abonnierung und Verwaltung von Podcasts	09:00 – 12:30 Uhr Bearbeitung von Audiodateien: Musik, Geräusche und Urheberrecht Arbeit mit dem kostenlosen Tonstudio Audacity und weitere Produktion eigener Beiträge	9:00 – 12:30 Uhr Offener Workshop: Arbeit am eigenen (Audi/Video) Blog ---------- oder Vertiefung anderer Themen der Fortbildungswoche
Mittag-essen	Uni-Restaurant	Uni-Restaurant	Uni-Restaurant	Uni-Restaurant	Uni-Restaurant
Nach-mittag	14:00 – 16:00 Uhr Tipps zum Materialtransfer aus dem Web ---------- Didaktik: webbasierte Simulationen und Rechercheprojekte	14:00 – 17:30 Uhr Erstellung und Bearbeitung von Audiodateien Einführung in das kostenlose Tonstudio Audacity	15:00 – 17:30 Uhr Stadtrundgang: "Düsseldorf - vom Dorf zur Landeshauptstadt" mit anschließendem Besuch eines Brauhauses	14:00 – 15:30 Uhr Umwandlung von Mediendateien in andere Dateiformate und Auslesen von Audiodateien in das MP3-Dateiformat 16 – 17:30 Uhr Deutschsprachige Pop-Musik im Sprachunterricht: Recherche, Materialtransfer und Didaktisierung	14 – 14:45 Uhr Evaluation Teilnahme-bescheinigungen Verabschiedung

Copyright 2009 IIK Düsseldorf



	Montag 21.09.	Dienstag 22.09.	Mittwoch 23.09.	Donnerstag 24.09.	Freitag 25.09.	Samstag 26.09.	Sonntag 27.09.
Ort	Forschungszentrum Geb. 23.21 Raum 00.85	Rechenzentrum Geb. 25.41, Raum 01.21	Rechenzentrum Geb. 25.41, Raum 01.21	Forschungszentrum Geb. 23.21 Raum 00.85	Rechenzentrum Geb. 25.41, Raum 01.21	Treffpunkt im Hbf. unter der großen Anzeigetafel	Treffpunkt im Hbf. unter der großen Anzeigetafel
Vor-mittag	09:30 – 10:45 Programmvorstellung 11:00 – 12:00 Uhr Dr. Rüdiger Riechert: Kennenlernspiele in Lehrerfort-bildungen 12:00 Uhr Rundgang über den Campus	08:00 – 12:00 Hospitation in Kleingruppen an Düsseldorfer Schulen des Sekundar-bereiches	08:00 – 12:00 Hospitation in Kleingruppen an Düsseldorfer Schulen des Sekundar-bereiches	09:15 – 10:45 Annette Hanses-Ketteler: Neue Lehrwerke im DaF-Unterricht 11:00 - 12:30 Musik , Kunst und Poesie im DaF-Unterricht	09:15 – 10:45 Landeskunde online: Wortschatz-, Grammatik- und Leseverstehens-Übungen im Web 11:00 - 12:30 Internet-Materialtransfer: Quellen verarbeiten und ausdrucken	**Exkursion Köln** noch offen 10:30 Treffpunkt im Hbf. 12 – ca. 13:30 Uhr Rundgang durch die Kölner Altstadt 13:30 – 14:30 Uhr Domführung	**Exkursion Bonn** 09:30 Treffpunkt im Hbf. 11:00 – 12:30 Uhr Stadtführung Bonner Altstadt mit Besuch des Beethoven-hauses
Mittag-essen	Uni-Restaurant	Uni-Restaurant	Uni-Restaurant	Uni-Restaurant	Uni-Restaurant	Restaurant in Köln	Restaurant in Bonn
Ort	Forschungszentrum Geb. 23.21 Raum 00.85	Forschungszentrum Geb. 23.21 Raum 00.85	Treffpunkt Bibliothek 14:00		Treffpunkt Bibliothek 14:00		
Nach-mittag	14:00 – 15:00 Uhr Hinweise zum Hospitations-programm	15:00 - 16:30 Uhr: Frau Hahne: Organisation der Schulbildung und Lehrerausbildung in NRW (Vortrag mit Diskuss.)	15:00 – 17:30 Uhr Stadterkundung: "Düsseldorf - vom Dorf zur Landeshauptstadt" mit Fragen und Kontakt zu Düsseldorfer Passanten	14:00 – 17:15 Uhr Astrid Jährling-Marienfeld: Sprachspiele im DaF-Unterricht (Workshop)	15:00 - 16:30 Musik online: Deutschspr. Pop-Musik im Sprachunterricht Recherche und Didaktisierung	Nachmittag zur freien Verfügung Rückfahrt ca. 17:00Uhr	14:30 – 16:00 Uhr Führung durch das Haus der Geschichte ca. 17.00 Uhr Rückfahrt
Abend	Begrüßung in der Altstadt	Essen bei den Familien	Essen bei den Familien	Kabarett	Essen bei den Familien	Essen bei den Familien	Essen bei den Familien

Copyright 2009 IIK Düsseldorf

Der Berufswettbewerb "Lehrer des Jahres"

und der „Methodische Zug“

alsTeil der innovativen Entwicklung der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrer/-innen in Russland

Rochev Denis, Gatschina, Russland

Der Wettbewerb “Lehrer des Jahres”

Wer wird Lehrer des Jahres?

Die Ziele des Wettbewerbs

- Herausstellung des Kreativen Potenzials
- Verbreitung der pädagogischen Erfahrung
- Weiterentwicklung der Berufskontakte
- Einführung der neuen pädagogischen und didaktischen Methoden
- Förderung des Berufs des Lehrers

3 Etappen

Lehrer des Jahres

auf der Landesebene

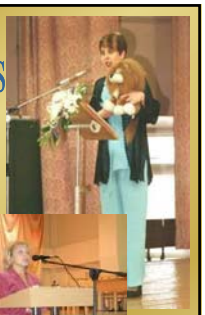
auf der Regionalebene

auf der Bezirk- oder Stadtebene

I Etappe

Auf der Berzirk- oder Stadtebene

Vorstellung des Arbeitskonzepts



20-minütige Unterrichtssequenz

II Etappe

Auf der Regionalebene

III Etappe

Auf der Landesebene

Jury

Жюри

LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de

Blended Learning Fortbildungen des Bildungsportals „Lernen aus der Geschichte“

Thomas Spahn
06.08.2009, IDT Jena, Sektion A 6_2

LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de

1. Was ist www.lernen-aus-der-geschichte.de ?
2. Blended Learning Seminar (Konzept): Interneteinsatz im Geschichtsunterricht

LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de

www.lernen-aus-der-geschichte.de heute…

- Präsentation beispielhafter Projekte
- Infos zur Förderung von Projekten
- 14-täglicher Newsletter
- Unterrichtsmaterialien und Quellen; Glossar
- Schwerpunkt NS und Holocaust
- Partnerportale in PL u. RUS

LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de

…www.lernen-aus-der-geschichte.de morgen…

- Online Events (Ringvorlesungen, Schulungen, Diskussionsrunden…)
- *Blended Learning Seminare*
- Online-Lernmaterialien
- Community
- Web 2.0 Funktionalitäten
- Thematische Ausweitung – z.B. interkulturelles Geschichtslernen
- ….

LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de

Blended Learning Seminar Interneteinsatz im Geschichtsunterricht

- Zielgruppe: Sekundarlehrer/innen
- Ziele
  1. Kollaboratives Arbeiten in webbasierten Lernumgebungen
  2. Einbindung webbasierter Lernmethoden in den eigenen Unterricht (WebQuest, Wiki)
  3. Vernetzung der Teilnehmer/innen

LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de

- Voraussetzungen Teilnehmer/innen
  - Sicherer Umgang mit PC & Internet
  - E-Mail, Breitband-Internet, Headset
  - Bereitschaft zur Online-Arbeit; Neugier
- Voraussetzungen Seminarleiter
  - Qualifikation als E-Moderator/ E-Tutor
  - Bereitschaft zu zeitlichem Mehraufwand
  - Hohe kommunikative Kompetenz; Neugier

LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de

- **Aufbau**
  1. Präsenztag (6 Zeitstunden)
     - Kennenlernen – Einstieg – Motivation
  2. Online-Phase (6 Wochen // insg. 20 Zeitstunden)
     - Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Lerngruppen-Chats
- **Medien**
  - LMS Moodle – „Organisationszentrale“
  - Asynchron – E-Mail, Moodle-Forum
  - Synchron – Skype, Virtuelles Klassenzimmer Adobe Acrobat Connect Pro http://connect.iwm-kmrc.de/p50395463/

LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de

I. Einführung in die Thematik und die Lernumgebung des Seminars

Präsenzveranstaltung / Seminarwoche 1
Lerndauer: ca. 9 Stunden

- Einführung in den Seminarablauf und gegenseitiges Kennenlernen
- Einführung in die Lernumgebung des Seminars
- Inhaltliche Einführung:
  - ✓ Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht
  - ✓ Interneteinsatz im Geschichtsunterricht
  - ✓ Methoden und Tools kooperativen Arbeitens in webbasierten Lernumgebungen

II. Der Einsatz von Wikis zum kooperativen Lernen im Geschichtsunterricht

Seminarwochen 2 und 3
Lerndauer: ca. 7 Stunden

III. WebQuests im Geschichtsunterricht

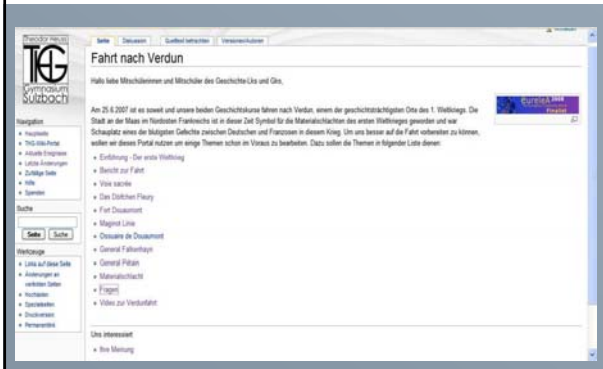
Seminarwochen 4-6
Lerndauer: ca. 10 Stunden

LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de

Einsatz von Wikis und WebQuests im Geschichtsunterricht – warum?

- Bewusstsein für den Konstruktcharakter von Geschichte schärfen
- Recherchekompetenz, Medienkompetenz
- Analyse von Online-Repräsentationen von Geschichte als Beispiel der Geschichtskultur
- Fachbezogene, kooperative Lernprozesse organisieren, reflektieren und deren Ergebnisse präsentieren und dokumentieren können

LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de



LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de

Einleitung | Aufgabe | Vorgehen | Materialien | Bewertung | Fazit

Zur Startseite

Liebe Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der "ZeitGeschehen" Redaktion,

hier erfahrt ihr nun, was von euch in den kommenden Tagen erwartet wird und welche spezifischen Aufgaben eure Journalistengruppe hat.

Eure Aufgabe für die nächsten 8 Tage (Unterrichtsstunden) ist es, eine Extraausgabe zu den Urteilen des Auschwitz-Prozesses herauszugeben.

Von euch wird erwartet, dass ihr eure Arbeit und eure Arbeitsaufträge innerhalb eurer Journalistengruppe organisiert und gemeinsam bearbeitet.

Für eure Rechercheabeit stehen euch das Internet, diverse Bücher, Film- und Audiomaterial zur Verfügung. Das alles findet ihr unter Materialien. Ihr seid Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eines geschichtlichen Fachmagazins, deshalb wird von euch erwartet, dass ihr ordentlich recherchiert und eure Informationen aus verlässlichen Quellen stammen.

Nach Redaktionsschluss sollte sich jeder von euch über die Bewertung Gedanken machen. Unter **Bewertung** findet ihr dazu ausführliche Fragen, die jeder für sich schriftlich beantworten sollte. Eure Antworten schreibt ihr bitte auf und gebt sie mir (der Lehrkraft) als Worddokument ab. Ich werde eure Einschätzungen mit meinen vergleichen und diese anschließend mit euch besprechen.

Eure spezifischen Aufgaben zu den entsprechenden Journalistengruppen erhaltet ihr nun hier:

Journalistengruppe 1: Die Urteilsverkündung - Aktuelles	Journalistengruppe 2: Der Angeklagte - Freispruch	Journalistengruppe 3: Meinungen, Umfragen, Kommentare	Journalistengruppe 4: Der Angeklagte - das Strafmaß

LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de

Beispiel Lernaufgabe 1 (Seminarwoche 1):

- Skype runterladen & Konto anlegen
- Skype-Namen in das Teilnehmerprofil in Moodle eintragen (und Profil vervollständigen)
- Veröffentlichen des Skype-Namens in einem Forumsbeitrag in Moodle
- Freiwillige Zusatzaufgabe: Sichtung von WWW-Angeboten für Geschichte (ausgehend von Arbeitsmaterial) & Eintrag in Lerngruppen-Wiki

LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de

Beispiel Lernaufgabe 3 (Seminarwochen 4-6):

- Einzelarbeit: Erarbeitung des WebQuest-Konzepts anhand von Lernmaterialien & Bsp. (ca. 3 Std.)
- Arbeitsteilige Gruppenarbeit: Konzeption & Umsetzung von WebQuests im GU (ca. 5 Std.)
  - 1 TN: Wiki-Eintrag zu WebQuests, andere TN liefern Bsp.
  - 1 TN: Technische Umsetzung: WebQuest-Generatoren
  - Übrige TN: Erarbeitung von Kurzkonzepten
- Lerngruppen-Chat in Woche 4
- Präsentation der Ergebnisse mittels PPT in Sitzung im virtuellen Klassenzimmer in Woche 6

LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de

Didaktische Konzeption

- Doppelte Vermittlungspraxis
- Kollaboratives Lernen & individualisiertes Lernen
- Situierte Aufgaben/ “meaningful content“
- Gemäßigter Konstruktivismus

Tutorielle Betreuung

- ständig ansprechbar (36 Std.)
- „Virtuelle Sprechstunde“
- Setzen von Impulsen (Forumsbeitrag, E-Mail)
- Rückmeldungen zu Lernaufgaben

LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de

……Baustellen & Hindernisse – tatsächliche & antizipierte.....

- Zustandekommen zu wirtschaftlichen Konditionen
- Umsetzung in der Lehrerfortbildung in D.
- Dilemma: Inhaltliche Komplexität vs. Zeit
- Demotivierung durch technische Probleme

LERNEN AUS DER GESCHICHTE www.lernen-aus-der-geschichte.de

…vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit !!

spahn@lernen-aus-der-geschichte.de

Internationaler Promotionsstudiengang "DaF/Transcultural German Studies"

Renate Schulz, University of Arizona
Erwin Tschirner, Universität Leipzig

Voraussetzungen

1. M.A. in DaF/German Studies
2. Sprachkompetenz auf Niveau CEFR C1 in Englisch und Deutsch

Hauptfach: Literatur/Kulturstudien

Grundkurse: 508 (Einführung), 579 (Didaktik/Methodik des FU) --6 "units"

Kurse im Hauptfach:

27 "credits" Literatur/Kulturstudien plus

6 "credits" Linguistik/Angewandte Linguistik

Kurse im Nebenfach:

9 "credits" minimum, je nach Anforderungen des Faches

Dissertation: 18 "credits"

Summe der "credits": 66

Maximal erlaubte "transfer credits" (außer 508) vom M.A. Programm: 12

Hauptfach: Linguistik/Angewandte Linguistik

Grundkurse: 508 (Einführung), 579 (Didaktik/Methodik des FU) --6 "credits"

Kurse im Hauptfach:

21 "credits" Linguistik/Angewandte Linguistik

12 "credits" Literatur/Kulturstudien

Obligatorisches Nebenfach: Literatur/Kulturstudien

9 "credits"

Dissertation: 18 "credits'

Summe der "credits": 66

Maximal erlaubte "transfer credits" (ausser 508) vom M.A. Programm: 12

Anforderungen der U of A

Sog. "Residence Requirements"

- Minimal 30 "credits" (d.h. 10 Semesterkurse/Seminare @ 3 Wochenstunden) müssen an der University of Arizona belegt werden. 3 dieser "credits" können von der Dissertation angerechnet werden.

Beginn des Programs für University of Arizona Student/innen

1. & 2. Semester
Tucson, 15 "credits" (= 5 Seminare)
"Qualifying" Examen am Ende des 1. Semesters
Lehrassistentenstelle

3. & 4. Semester
Leipzig, 12 "credits" (=2 Kolloquien + 2 Seminare)
+3 "credits" Praktikum

5. & 6. Semester
Tucson, restliche Kurs/Seminararbeit
"Comprehensive Exam"
Beginn der Dissertation (Entwicklung/Vorstellung des Forschungsprojekts)

7. & 8. Semester
Dissertation
Verteidigung der Dissertation vor Mitgliedern der Fakultät der University of Arizona und der Universität Leipzig

Finanzielle Unterstützung

- **University of Arizona --** Maximal 8 semester für Student/innen, die ihren Abschluss an der U of A machen: Lehrassistentenstellen (GAT) plus "Tuition and Registration Waivers".
- für Student/innen der Uni Leipzig (maximal 5 pro Jahr), die an der Uni Leipzig ihren Abschluss machen: 2 Semester Lehrassistenenstellen (GAT) plus "Tuition and Registration Waivers"
- **Universität Leipzig**: Forschungsassistentenstellen (maximal 3 pro Jahr) für Ph.D. Student/innen der U of A.

Examen und Dissertation University of Arizona

- **"Qualifying" Examen**—am Ende des 1. Semesters an der U of A.
- **"Comprehensive" Examen** (schriftliche und mündlich**)**—am Ende der Kurs/Seminararbeiten, gewöhnlich im 4. oder 5. Semester.
- **Dissertationsprospekt** (ca. 20 Seiten)—Öffentliche Vorstellung innerhalb 6 Monate nach erfolgreichem Bestand des "Comprehensive" Examens.
- **Dissertation**—18 "units"
  Öffentliche Präsentation der Dissertation und mündliche Verteidigung der Dissertation vor dem (gewöhnlich 3 – 5-köpfigen) Dissertationsgremium

Zusätzliche Anforderungen

Sprachkompetenz in einer dritten Sprache (zusätzlich zu Englisch und Deutsch) auf dem Niveau Intermediate-Mid der ACTFL Skala oder CEFR A2

Internationaler Promotionsstudiengang
"DaF/Transcultural German Studies"

- Programminformationen des Herder Instituts der Universität Leipzig: http://www.uni-leipzig.de/herder/
- Programminformationen der German Studies Abteilung der University of Arizona: http://www.coh.arizona.edu/german/

XIV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
Jena, 07.08. 2009

Neue Inhalte und Formen der Deutschlehrerausbildung an einer ungarischen Hochschule

Éva Varga
Károly-Eszterházy-Hochschule, Eger, Ungarn

Folie 13/1

Aufbau des Vortrags

1. Neue Herausforderungen für die Lehrer
2. Definitionsversuche: Kompetenz/Lehrerkompetenz
3. Kooperatives Lernen: ein möglicher Weg zu neuen Lehrerkompetenzen
4. Die wichtigsten Merkmale des kooperativen Lernens
5. Veränderte Lehrerrolle
6. Methoden des kooperativen Lernens in den Methodikseminaren
7. Vorteile und Nachteile des kooperativen Lernens
8. Zusammenfassung

Folie 13/2

1. Neue Herausforderungen für die Lehrer

- Änderungen in der Welt, in der Gesellschaft → Änderungen in der Schule, im Lehrerstudium
- Neue Ziele (z.B. lebenslanges Lernen) → neue Lehrerqualifikationen und Kompetenzen
  ↓
  Neue Formen (z.B. kooperatives Lernen)

Folie 13/3

2. Definitionsversuche: Kompetenz/Lehrerkompetenz

- Kompetenz ist ein psychisches System, das das Wissen, die Einstellungen und die Motive einer Person in Bezug auf ein bestimmtes Gebiet beinhaltet, auf diese Weise ist eine erfolgreiche Tätigkeit möglich.
- Die Lehrerkompetenzen beinhalten das Wissen, die Einstellungen und die Fertigkeiten, sie ermöglichen, dass der Lehrer auf einem bestimmten Gebiet sein Lehramt erfolgreich ausüben kann. (nach Falus 2005)

  Kompetenz betrifft also die Fähigkeit, wie man mit Wissen umgeht.

Folie 13/4

3. Kooperatives Lernen: ein möglicher Weg zu neuen Lehrerkompetenzen

- **Kooperatives Lernen ist „eine Form der Organisation des Klassenzimmers, bei der Schüler in kleineren Gruppen arbeiten, um sich beim Lernen des Stoffs gegenseitig zu helfen.“ (Slavin, 1989)**
- *„Kooperatives Lernen bezeichnet Interaktionsformen, bei denen alle Mitglieder einer Gruppe gemeinsam und im wechselseitigen Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Dabei sind alle Gruppenmitglieder gleich-berechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung für das Lernergebnis.“*
  (Behr u.a. 2002)

Vermittlung vom Wissen
Entwicklung der Fertigkeiten
Soziale Fähigkeiten
⇨ gleichrangig

Kooperatives Lernen ist eine Lebensanschauung.

Folie 13/5

4. Die wichtigsten Merkmale des kooperativen Lernens

- Gemeinschaftsgefühl / Positive Abhängigkeit
- Individuelle Verantwortlichkeit
- Evaluation
- soziale Kompetenzen
- direkte Interaktion

Folie 13/6

5. Veränderte Lehrerrolle

- angemessene Lernumgebung schaffen
- kognitive und soziale Ziele definieren
- Gruppengröße und Gruppenzusammenstellung bestimmen
- Rollen verteilen
- den Unterricht organisieren
- Materialien auswählen und vorbereiten
- Aufgaben geben, erklären
- das Verhalten der Schüler beobachten
- Hilfe leisten
- Ergebnisse und Gruppenarbeit auswerten usw.

Folie 13/7

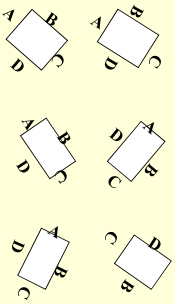
6. Methoden des kooperativen Lernens in den Methodikseminaren

- Denken – Austauschen - Besprechen
- Reihen bilden
- W – E – G (Wissen – Erlernen – Gelernt)
- Einer geht, drei bleiben
- Gallery-Tour (Vernissage)
- Jigsaw Methode

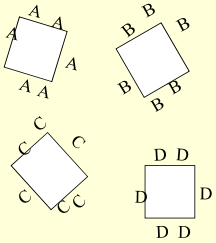
Folie 13/8

Jigsaw Methode

Jigsaw-Gruppe



Expertengruppe



Folie 13/9

7. Ergebnisse

Vorteile

- Verantwortung
- Teamgefühl
- Selbstvertrauen
- Solidarität
- Selbständiges Lernen
- Positive Einstellung zum Lernen
- Motivation
- Toleranz
- Entwicklung der Kreativität
- Entwicklung der Problemlösung

Nachteile

- Belastbarkeit des Lehrers
- die Vorbereitung ist zeitaufwendig
- Konkurrenz in der Gruppe

Folie 13/10

8. Zusammenfassung

Kooperatives Lernen entwickelt

direkt → die sozial-kommunikativen Fähigkeiten

indirekt → sehr viele Lehrerkompetenzen

Folie 13/11

Folie 13/12

Danke für Ihre Aufmerksamkeit!

Kontakt: kvargaeva@freemail.hu

Deutsch bewegt
Sprache und Kultur: Deutsch als Fremdsprache weltweit
XIV. IDT Jena-Weimar
3.- 8. August 2009

Sprachpraxis mit Berufsbezug: Deutsch für DeutschlehrerInnen.

Untersuchung zur Effektivität der sprachpraktischen Ausbildung angehender DeutschlehrerInnen nicht deutscher Muttersprache

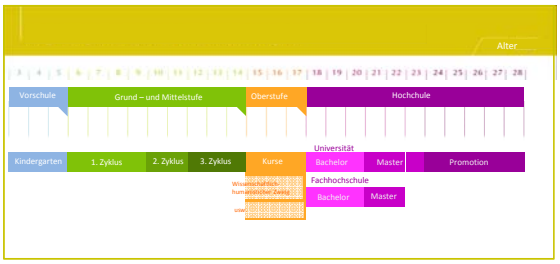
Sara Vicente, M.A.
vicente_sara@yahoo.de

Überblick:

- das portugiesische Bildungssystem
- DaF an den Schulen
- Fremdsprachenlehrerausbildung an der Universität
- Lernerprofil aus der Sicht der Sprachpraxis Deutsch
- Annahmen
- Ziel der Arbeit
- Arbeitsschritte
- Beispiel

2

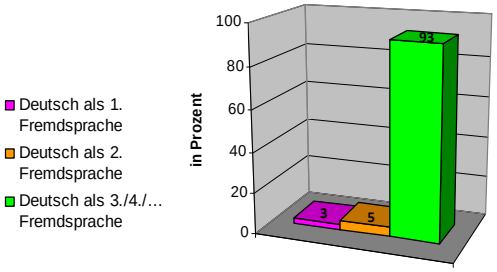
Das portugiesische Bildungssystem:



http://www.gepe.min-edu.pt/

3

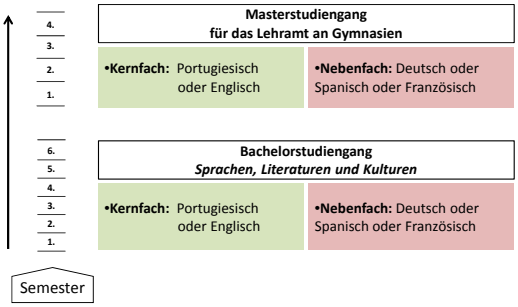
DaF an den Schulen



Ständige Arbeitsgruppe DaF (2003): Deutsch als Fremdsprache. Erhebung 2000.

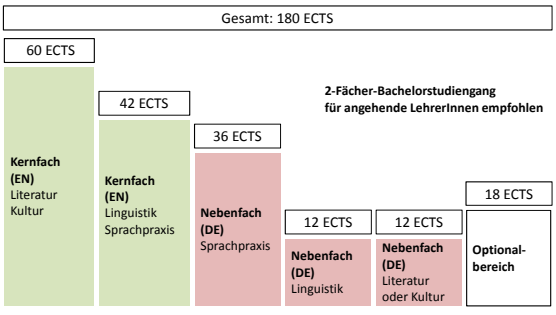
4

Fremdsprachenlehrerausbildung an der Universität



5

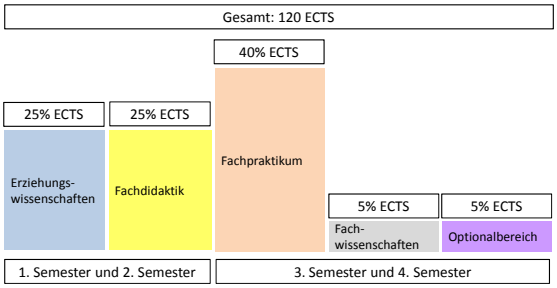
Bachelorstudiengang *Sprachen, Literaturen und Kulturen*



Universität Clássica Lissabon
http://www.fl.ul.pt/processo_bolonha/linguas_literaturas_culturas.htm

6

Masterstudiengang für das Lehramt an Gymnasien



Erlass 43/2007 vom 22. Februar

7

Lernerprofil aus der Sicht der Sprachpraxis Deutsch:

Gymnasium Sprachen und Geistes-wissenschaften			Bachelor Sprachen, Literaturen und Kulturen						Master für das Lehramt an Gymnasien			
10.Kl	11.Kl	12.Kl	1.Se	2.Se	3.Se	4.Se	5.Se	6.Se	1.Se	2.Se	3.Se	4.Se

A1.1 → A2.2 **A2.1 → B2.2** **?**

Universität Nova Lissabon
http://www.fcsh.unl.pt/cursos/guia/Estudos-Ingleses-e-Alemaes.4041

8

Annahmen:

1. Die sichere Beherrschung der Zielsprache ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Beruf von DeutschlehrerInnen.

2. Die hochschulische sprachpraktische Ausbildung muss über die Ziele des allgemeinsprachlichen Erwerbs der Fremdsprache hinausgehen, und die spezifischen sprachlichen Bedürfnisse angehender DeutschlehrerInnen berücksichtigen.

3. Eine Erforschung der sprachlichen Bedürfnisse angehender DeutschlehrInnen und eine Abstimmung der sprachpraktischen Ausbildung auf ihren künftigen Beruf sind notwendig.

9

Ziel der Arbeit:

- Untersuchung der Effektivität der sprachpraktischen Ausbildung
- Feststellung von möglichen Desideraten
- Entwicklung von Optimierungsvorschlägen für die sprachpraktische Ausbildung

10

Arbeitsschritte

1. Bestandsaufnahme:

- Sammlung von relevanten Dokumenten, die die hochschulische Sprachpraxis betreffen
- Entwicklung eines Kriterienrasters für die Analyse der Dokumente
- Zusammenfassung der strukturellen Merkmale der hochschulischen sprachpraktischen Ausbildung

11

Arbeitsschritte

2. Zielgruppenerforschung:

- Durchführung von Umfragen von DaF-Studierenden, Praktikanten und Berufsanfängern
- Auswertung und Analyse der Umfragen: Feststellung von Desideraten

3. Optimierungsvorschläge:

- Entwicklung von Optimierungsvorschlägen für die sprachpraktische Ausbildung angehender DeutschlehrInnen

12

Berufliche Orientierung im Curriculum und Unterrichtsmaterialien:

Wozu?	berufliche Schlüsselqualifikationen	Lehr- und Lernziele
Was?	Inhalte	Kommunikationssituationen, Themen, Textsorten, Redemittel, Lern- und Arbeitsstrategien, Grammatik, Wortschatz…
Wie?	Prinzipien der Unterrichtsgestaltung	Motivierung, Aktivierung, Handlungsorientierung, Lernerorientierung…

13

Beispiel:

Wozu?	Entwicklung der Informations-verarbeitungskompetenz	einen Fachtext lesen und wiedergeben können
Was?	Inhalte	Kommunikationssituationen: Teilnahme an einer Fortbildung am Goethe-Institut Thema: Mehrsprachigkeit Text: „Was bedeutet Mehrsprachigkeit?"(GER 2001: 17) Strategien: selektive und globale Lesestrategien, Strategien zum Definieren, Paraphrasieren, Zusammenfassen… Redemittel: Begriffe definieren, auf den Autor/die Textstelle verweisen, ein wörtliches Zitat einleiten…
Wie?	Prinzipien der Unterrichtsgestaltung	Aktivierung des Vorwissens der Lernenden, Motivierung durch aktuelle Fachtexte…

14

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Sara Vicente
vicente_sara@yahoo.de

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Bedarfsorientierung bei der Deutschausbildung in Südamerika

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Überblick

1. Deutsch in Südamerika
   - Relevanz
   - Daten und Fakten
   - Südamerika im Kontext (Beispiele)
2. Beispielcurricula
   - „Klassisches Curriculum“
   - „Alternatives Curriculum“
3. Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der Deutschvermittlung in Südamerika
4. Thesen zur Diskussion

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Deutsch in Südamerika - Relevanz

Südamerika:
12 Länder
ca. 390 Millionen Einwohner
knapp 18 Millionen km²
(davon Brasilien: 8,5 Millionen)

Im Vergleich Europa:
47 Länder
ca. 700 Millionen Einwohner
ca. 10,5 Millionen km²

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Deutsch in Südamerika - Relevanz

- „Kulturelle Nähe“
- Starke historische Bindungen: eine der Haupt-Zielregionen für europäische Emigration (v. a. 1850-1950)
- Starke wirtschaftliche Bindungen (Beispiel: Brasilien mit ca. 15% der Firmen mit deutschem Kapital)
- Starker Einfluss Europas in Südamerika – attraktiv v. a. als Arbeits- und Ausbildungsplatz

→ **Deutschland als wichtiger Partner**

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Deutsch in Südamerika - Relevanz

Die „ABC-These“

Die Länder **A**rgentinien, **B**rasilien und **C**hile sind die hauptsächlichen südamerikanischen Partner für deutsche Wirtschafts- und Kulturaktivitäten

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Daten und Fakten – Deutsch lernen

a) Schulen, an denen Deutsch gelernt werden kann:

Argentinien:	ca. 25
Brasilien:	ca. 300
Chile:	ca. 65

b) Universitäten, an denen Deutsch studiert werden kann:

Argentinien:	ca. 4
Brasilien:	ca. 15 (+ ca. 50 mit „Freien Kursen“)
Chile:	ca. 4

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Daten und Fakten – Deutsch fördern

Deutsche Schulen in Südamerika

Argentinien:	4 (7)	Bolivien:	2
Brasilien:	4 (5)	Ecuador:	3
Chile:	5 (24)	Kolumbien:	4
		Paraguay:	1
		Peru:	3
		Uruguay:	1
		Venezuela:	1
	= 13 (36)		= 15

Quelle: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

daad@puce.edu.ec

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Daten und Fakten – Deutsch vermitteln

DAAD-Lektorate in Südamerika:

Argentinien:	6 (1 IC)	Ecuador:	1
Brasilien:	12 (1 IC, 1 Außenstelle)	Kolumbien:	3 (1 IC)
Chile:	6 (1 IC)	Venezuela:	1 (1 IC)
= 24 Lektorate		= 5 Lektorate	

Zu diesen Zahlen kommen außerdem 8 Langzeitdozenten in Argentinien (3), Bolivien (1), Brasilien (1), Chile (2) und Peru (1)

daad@puce.edu.ec

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Südamerika im Kontext: DAAD-Förderung (2008)

Geförderte in Südamerika (insgesamt):
4.280 (= 7,44% der Stipendiaten weltweit)

Im Vergleich:

Westeuropa:	7.455 (+ ca. 27.000 über ERASMUS)
MOE und GUS:	19.041 (+ ca. 3.000 über ERASMUS)
Nordamerika:	4.794
Zentralamerika:	2.205
Nordafrika/Nahost:	4.622
Afrika Subsahara:	4.559
Asien, Australien:	10.568
(gesamt: 57.524)	

Quelle: DAAD Jahresbericht 2008

daad@puce.edu.ec

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Südamerika im Kontext: DAAD-Förderung thematisch (1)

Geförderte Lateinamerikaner nach **Fachgebieten** (Jahresstipendien)

Sprach- und Kulturwissenschaften (incl. Germanistik und DaF)	11,5% (4.)
Jura, Wirtschaft, Soziales	17,6 %
Mathematik, Naturwissenschaften	29,8%
Humanmedizin	8,1%
Agrar, Forst, Ernährung	8,1%
Ingenieure	16,0%
Kunst, Musik, Sport	8,8%

Sprach- und Kulturwissenschaften im Vergleich:

Westeuropa:	29,7% (1.)
MOE und GUS:	21,6% (2.)
Nordamerika:	46,8% (1.)
Afrika Subsahara:	8,8% (3.)
Nordafrika/Nahost:	17,6% (3.)
Asien, Australien, Ozeanien:	17,4% (3.)

daad@puce.edu.ec

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Südamerika im Kontext: DAAD-Förderung thematisch (2)

Wissenschaftleraustausch nach Lateinamerika
(Deutsche TN an Forschergruppen)

Sprach- und Kulturwissenschaften	8%
Jura, Wirtschaft, Sozialwissenschaften	12%
Mathematik, Naturwissenschaften	60%
Agrar, Forst, Ernährung	12%
Ingenieure	8%

Sprach- und Kulturwissenschaften im Vergleich:

MOE und GUS:	17,9%
Nordafrika/Nahost:	15,4%
Asien, Australien:	29,2%

daad@puce.edu.ec

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Beispielcurricula – Version „klassisch“ (1)

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém
Licenciatura Plena em Língua Alemã

- Lehramtsstudiengang Deutsch
- Seit 2003 ausschließlich Abschluss in Deutsch (vorher doppelter Abschluss incl. Portugiesisch)
- Zugangsvoraussetzung: zentrale Aufnahmeprüfung
- Bei den Erstsemestlern meist „2. Wahl“ bzw. „Sprungbrett“
- Studienanfänger: ca. 20 pro Jahr
- Dauer: 8 Semester (4 Jahre)
- Teil der Fakultät für Moderne Fremdsprachen (FALEM) seit 2008
- Gesamtzahl Präsenzstunden: 2460

daad@puce.edu.ec

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Beispielcurricula – Version „klassisch“ (2)

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém

Licenciatura Plena em Língua Alemã

Sprachunterricht	660	(26,8%)
Linguistik	420	(17,1%)
Literatur & Kultur	360	(14,6%)
Methodik/Didaktik	300	(12,2%)
Praktikum	300	(12,2%)
„Wissenschaft“	120	(4,9%)
Wahlfächer	300	(12,2%)

daad@puce.edu.ec

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Beispielcurricula – Version „alternativ“ (1)

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Quito

Lenguas Aplicadas a los negocios e intercambios Internacionales (LEAI)

- Multidisziplinärer Studiengang mit Schwerpunkt Handel
- Haupt“instrument“: Fremdsprachen (EN plus DE, FR oder IT)
- Zugangsvoraussetzung: Englisch B1 (abgeschlossen)
  2. Fremdsprache: A2 (abgeschlossen)
  Aufnahmeprüfung Uni + Intern
- Dauer: 8 Semester (4 Jahre)
- Beliebter Studiengang: 75 Anfänger bei über 300 Bewerbungen (2009)
- Institut ist Teil der Fakultät für Kommunikation, Linguistik und Literatur, Sprachausbildung im Fachsprachenzentrum
- Gesamtzahl der Präsenzstunden: 3395

daad@puce.edu.ec

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Beispielcurricula – Version „alternativ“ (2)

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Quito

Lenguas Aplicadas a los negocios e intercambios Internacionales (LEAI)

Sprache und Kultur	1065	(31,4%)
Internationaler Handel & Buchhaltung	980	(28,9%)
Internationale Politik & Beziehungen	765	(22,5%)
„Negociación“	300	(8,8%)
Forschung	195	(5,7%)
Ethik und Religion	90	(2,7%)

Incl. 840 Stunden (24,7%) Fachunterricht in den zwei Fremdsprachen

daad@puce.edu.ec

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Schwierigkeiten (1)

Beispiel 1:

- Staatlich finanziertes Studium, aber keine Plätze für Deutschlehrer im Bildungssystem (außer in 4 Bundesstaaten)
- Hohe Abbrecherquote (ca. 70%)
- Niedriges Sprachniveau
- Probleme mit der „Infrastruktur“

Beispiel 2:

- Keine Vermittlung von Methodik/Didaktik
- Kein Interesse an einer späteren Lehrtätigkeit
- „Elitestudiengang“ (hohe Studiengebühren an Privatuniversitäten)

daad@puce.edu.ec

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Schwierigkeiten (2)

Allgemein:

- Schlechte Bezahlung der Deutschlehrer
- Andere Berufsfelder oft interessanter/besser bezahlt
- Diskrepanz zwischen „Angebot“ und „Nachfrage“
- Ausbildung nicht unbedingt am Bedarf orientiert
- Wissenschaftliches/akademisches Arbeiten wird kaum gefördert
- Das Erststudium ist oft ein Sprungbrett für ein Aufbaustudium, ohne die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln

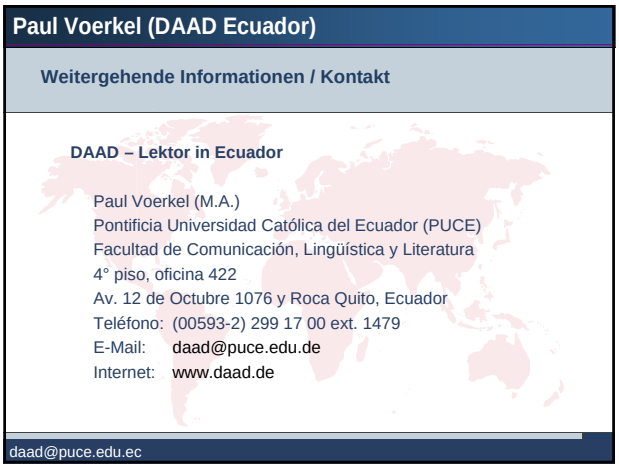
daad@puce.edu.ec

Paul Voerkel (DAAD Ecuador)

Thesen zur Diskussion

- Südamerikanische Studierende suchen konkrete Ergebnisse und direkten Nutzen aus ihrem Studium
- Das Interesse an einem allgemeinen Lehramtsstudium Deutsch oder der Germanistik im „klassischen Sinne“ ist gering
- Eine allgemeine Ausbildung zum Deutschlehrer erfolgt weitgehend an öffentlichen Universitäten
- Die Ausbildung für Deutschlehrer erreicht ein nur ungenügendes Niveau. Deswegen herrscht Bedarf an gut qualifizierten Deutschlehrern, der meist mit Ausländern (v. a. Deutschen) gedeckt wird
- Private Universitäten kombinieren die Sprachausbildung meist mit einer Fachausbildung. Diese Kombination erscheint lateinamerikanischen Studienanfängern wesentlich attraktiver

daad@puce.edu.ec


Paul Voerkel (DAAD Ecuador)
Weitergehende Informationen / Kontakt
DAAD – Lektor in Ecuador
Paul Voerkel (M.A.)
Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)
Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura
4° piso, oficina 422
Av. 12 de Octubre 1076 y Roca Quito, Ecuador
Teléfono: (00593-2) 299 17 00 ext. 1479
E-Mail: daad@puce.edu.de
Internet: www.daad.de
daad@puce.edu.ec

Transkulturelle Deutschstudien: Das Arizona-Leipzig-Modell

Mary Wildner-Bassett
Renate Schulz
Erwin Tschirner

Ausgangslage

- Deutschlehrer/in ist ein akademischer Beruf
- Deutschlehrer werden an Hochschulen ausgebildet
- Ausbilder von Deutschlehrern (ProfessorInnen) müssen so ausgebildet sein, dass sie Deutschlehrer ausbilden können
- ProfessorInnen müssen sich in der Universitätslandschaft behaupten können
  - forschen
  - publizieren, Forschung präsentieren (u.a. Englisch)
  - Akademische Selbstverwaltung
  - interdisziplinär, transkulturell

Hochschulen unter Druck

- Immer stärkere Akademisierung von Hochschulen weltweit
  - Anzahl promovierter Dozenten
  - Anzahl von Veröffentlichungen in hochrangigen Zeitschriften
  - Englisch als Wissenschaftssprache (Sozialisierung in anglo-amerikanischen Universitäten)
  - Globalisierung von Bildung und Beruf

Ziele

- Breite des Faches
  - universitäre Lehrbefähigung mit PhD/Dr. phil.
  - Interdisziplinarität
- Forschungsorientierte Spezialisierung in Didaktik, Linguistik, Literaturwissenschaft oder Kulturstudien
  - „publish or perish“
- Sozialisierung in zwei Wissenschaftstraditionen
  - Kompetente Präsentation/Publikation von Forschung in zwei wichtigen Wissenschaftssprachen
  - Querdenken, Kreativität, multiple Perspektiven
  - Vorbereitung für unterschiedliche Traditionen (2+)
  - Vernetzung in zwei Wissenschaftskulturen (2+)

Zielgruppe

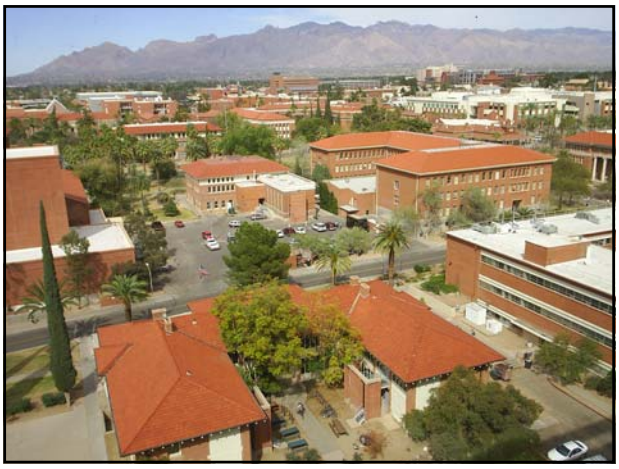
- Studierende weltweit, die
- eine universitäre Karriere einschlagen wollen: (Assistenz-) Professuren an Hochschulen weltweit
  - Englisch und Deutsch als Wissenschaftssprache
- anspruchsvolle Aufgaben in Erziehung, Sprach- und Kulturpolitik, sowie in Institutionen der Erwachsenenbildung übernehmen wollen

Vision

- Diversity: Lehrende und Studierende
  - Sprache und Kultur
  - Wissenschaftliche Traditionen, akademische Bürokratien
  - Multiple (divergente) Perspektiven
  - Gemeinsame Ziele (Teamwork, Soft Skills)
- Sprachliche, kulturelle, und akademische Einbettung
  - Regulär immatrikulierte Studierende (kein Austausch)
  - Studienabschlüsse für 2+ Länder
  - Akademische und berufsbezogene Erfahrung in 2+ Ländern
  - Sehr fortgeschrittene wissenschaftssprachliche Kompetenzen in 2+ Sprachen

Gemeinsamer Promotionsstudiengang Deutsch als Fremdsprache / Transcultural German Studies

Universität Leipzig
University of Arizona, Tucson



UNIVERSITÄT LEIPZIG

Voraussetzungen

- sehr guter M.A.-Abschluss in Germanistik / German Studies / Deutsch als Fremdsprache
- sehr hohe mündliche und schriftliche Kompetenzen in Englisch und Deutsch (C1)

Haupt- und Nebenfächer

- Hauptfächer
  - Linguistik and Angewandte Linguistik
  - Literatur- und Kulturstudien
  - Didaktik / Methodik
- Nebenfach
  - eines der Hauptfächer
  - Geschichte, Kunst-/Musikgeschichte, Soziologie, Politologie, Erziehungswissenschaft, Philosophie u.Ä.

Leistungspunkte (Leipzig)

Sem	Stadt	Diss.	Seminare	Lehre	
1	Leipzig	15 LP	10: 2 Sem	5: TeamT	
2	Leipzig	15 LP	10: 2 Sem	5: TeamT	
3	Tucson	15 LP	10: 2 Sem	5: TA	
4	Tucson	15 LP	10: 2 Sem	5: TA	
5	Leipzig	30 LP			
6	Leipzig	30 LP			
		120 LP	40 LP	20 LP	180 LP

IDT JENA · WEIMAR 2009

Sektion A6

AUS- UND FORTBILDUNG VON DEUSCHLEHRERINNEN UND DEUTSCHLEHRERN

KARIN ENDE

DR. ANNEGRET SCHMIDJELL

Die Sektionsleiterinnen

Ist-Zustand

Deutschlehrende weltweit

Europäische Union	44,44 %	7.430.387
Gemeinschaft Unabhängiger Staaten	35,31 %	5.904.155
Europa (ohne EU)	7,91 %	1.321.866
Afrika	3,43 %	572.874
Süd- und Ost-Asien	3,29 %	550.343
Nordamerika	2,91 %	486.595
Australien und Neuseeland	1,01 %	169.514
Südamerika	0,99 %	164.824
Naher und Mittlerer Osten	0,71 %	118.143

Herausforderungen

- Bedarf an Deutschlehrenden weltweit steigt
- Vor/Qualifikation nimmt ab
- Sprachkompetenz oft gering
- in vielen Ländern fehlende geregelte DL-Ausbildung
- Bedeutung der Deutschlehrerverbände weltweit

Fachdidaktischer Diskurs

Kompetenzorientierung

- Standards für die Lehrerbildung
  Kultusministerkonferenz BRD 04
- European Profile for Language Teaching in Schools – A Frame of Reference hier

Integration in Bologna-Prozess

- Ausweisen von ECTS-Punkten in Masterstudiengängen
- Äquivalenz in Weiterbildungsangeboten

Mulitmedialität

- Bereitstellen von Lehrerfortbildung auch durch digitale Medien – Fern / Selbststudium
- Austausch – kollaborative Arbeitsformen auf einer Lernplattform
- Unterrichtsmitschnitte als „Konserve“ für Unterrichtshospitation

Aktionsforschung

- Ausgangspunkt für Fortbildung sind nicht wissenschaftliche und fachdidaktische Theorien, sondern immer die konkreten Anforderungen des Unterrichts.
- Fortbildung muss Bedingungen schaffen, damit die Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte Teil des Fortbildungsdiskurses werden können, denn diese gilt es weiterzuentwickeln, zu stärken oder zu ergänzen.
- Fortbildung muss Arrangements bieten, in denen Teilnehmer selbst neue Lernerfahrungen machen können.
- Fortbildung muss Arrangements bereit halten, in denen Teilnehmer Lehr- und Lernprozesse anderer Kolleginnen und Kollegen beobachten und mit Hilfe von Unterrichtsdokumenten untersuchen können.
- Fortbildung muss reflektiertes Erfahrungslernen anbahnen und entwickeln.
- Fortbildung muss den Teilnehmern die Möglichkeit bieten, das Vertraute unter neuer Perspektive wahrzunehmen und zu untersuchen, ohne die gegenwärtige Praxis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer abzuwerten.
- Fortbildung muss ausgehend von den Erfahrungen der Teilnehmer in ihrem eigenen Unterricht und in der Fortbildung Zugänge zu fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissensbeständen ermöglichen.
- Und schließlich, Fortbildung sollte immer in der Zielsprache angeboten werden, sie ist damit auch indirekt Sprachtraining.

Regeln der Sektionsarbeit

- Wir sind ein Team.
- Jede Äußerung ist wertvoll.
- Die Zeitvorgaben sind gnadenlos.
- Den Anweisungen des Sektionspersonals ist Folge zu leisten.

DAF-LIVE-ONLINE-COMMUNITY

Unterhalte dich regelmäßig auf Deutsch mit Lehrenden aus der ganzen Welt!

Jeden Dienstag von 19.00-20.30 MEZ (GMT+2) treffen sich engagierte Deutschlehrende via Internet zum Erfahrungsaustausch und zur ungezwungenen Fortbildung.

Quelle: Wordle-Bild erstellt von Aimi Joesalu und Irina Shevtshenko anlässlich der 3-Jahres-Feier der DaF-Community im Mai 2009

Die IDT ist vorbei, ein bisschen wehmütig wurden neue Bekannte, Freunde/Freundinnen zurück gelassen, vier Jahre bis zur nächsten IDT sind eine lange Zeit. Um sich auch in den Zeiten zwischen den IDTs zumindest via Internet treffen zu können, gibt eine Möglichkeit: die **DAF-LIVE-ONLINE-COMMUNITY.**Kristallisationspunkt des seit über drei Jahren bestehenden Netzwerkes sind die wöchentlichen 1,5 Stunden, in denen man mit Internet-technologischer Unterstützung (Echtzeittreffen) zusammenkommt, um sich auszutauschen, Neues zu lernen und gleichzeitig Erfahrung mit Live-Online-Einsatz zu erhalten. Die Teilnahme an den Abenden ist offen und kostenfrei. Jeden Dienstag Abend nehmen zwischen 10 und 25 Personen – derzeit überwiegend aus Europa (bis zu 12 Nationen) - an den deutschsprachigen Veranstaltungen teil.

WIE ISTDIE DAF-LIVE-ONLINE-COMMUNITY ENTSTANDEN?

2006 entschlossen sich Angelika Güttl-Strahlhofer und Michael Goriany, von webCampus:Projects, aufgrund von Gesprächen mit Ilpo Halonen, einem erfahrenen finnischen Deutschlehrer und langjährigen Funktionär von Dafnord, den Aufbau einer Community aktiv mitzugestalten.

Die Zielsetzungen der DaF-Community sind:

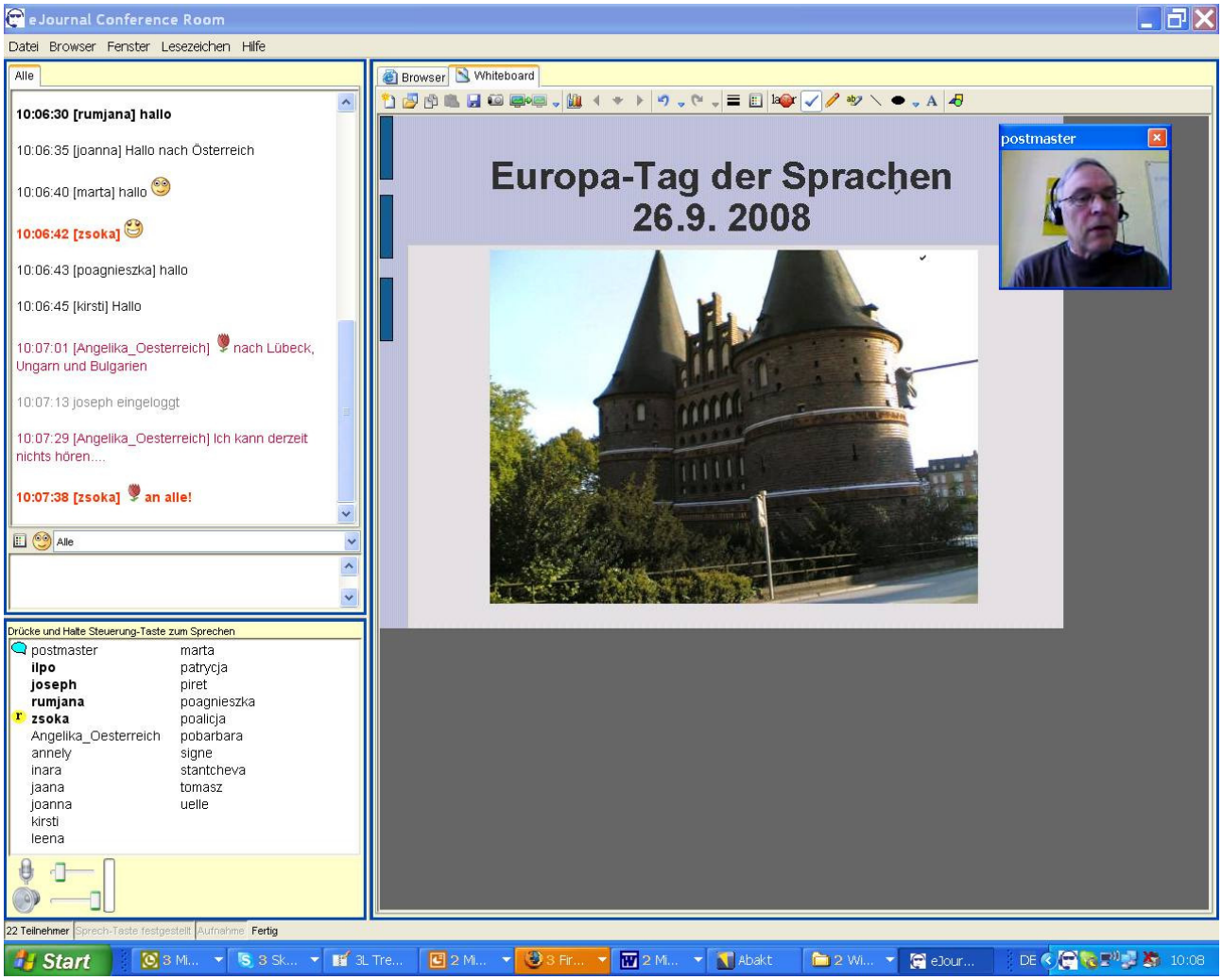
- Erfahrungen im Einsatz von Computer-medialen Lehr- und Lernmethoden auszutauschen,
- selbst Erfahrungen für den (kreativen) Einsatz von Live-Online im Sprachunterricht zu machen
- sich über Web 2.0-Anwendungen und den Einsatz im Unterricht weiterzubilden
- Deutsch mit Muttersprachlern zu sprechen.

Dafnord (http://dafnord.eduprojects.net) ist seit 2002 als Netzwerk und als Online-Community der fremdsprachigen Deutschlehrer aktiv. Dafnord e.V. wurde im Jahr 2006 in Finnland gegründet, um die Ziele der Organisation weiter zu entwickeln. Von Anfang an hat die Vereinigung insbesondere die Nutzung der Computer und web-basierten Methoden im DaF-Unterricht gefördert. Auf der Dafnord-Mailingliste befinden sich etwa 250 Personen aus fast allen europäischen Ländern. Neben den Aktivitäten in der DaF - Community ist der Verein auch in SimSafety, dem multilateralen LLP-Projekt der EU (Key Activity 3 : ICT), mit dem man die Sicherheit der Internet-Benutzung für Kinder verbessern will. Vorsitzende des Vereins ist derzeit Laura Pihkala-Posti.

WebCampus:Projects (www.webcampusprojects.net) ist ein Netzwerk von Akteuren im Web 2.0, das 2005 von Angelika Güttl-Strahlhofer, Österreich, und Michael Goriany, Tschechien, ins Leben gerufen wurde, und Aus- und Weiterbildung im Bereich web-basiertem Lernen und Arbeiten anbietet.

WAS PASSIERTIN DERDAF-COMMUNITY?

Jeden Dienstag von 19.00-20.30 h mitteleuropäischer Zeit (GMT+1 Sommer: GMT+2) sitzen Frauen und Männer vor ihren Computern, oft mit Headsets (Kopfhörer mit integriertem Mikrofon), melden sich auf einer Webseite an http://dafnet.web2.0campus.net/?page_id=35 und sprechen dann – ähnlich wie am Telefon mit allen anderen, die sich auch eingeloggt haben. Es gibt eine Moderatorin oder einen Moderator, der die Teilnehmenden begrüßt und durch den Abend führt. Neben Sprechen kann man auch schriftlich kommunizieren („chatten“) und gemeinsam eine Präsentation verfolgen oder eine Website betrachten.



Quelle: A.Güttl-Strahlhofer: Screenshot: Live-Online-Treffen mit internationalen Deutschlehrenden am Tag der Sprachen 2008,
Moderator: Ilpo Halonen (im kleinen Bild rechts oben)

Die Themen werden von den ModeratorInnen gemeinsam mit mit den Community-Mitgliedern einige Wochen im Vorhinein festgesetzt (http://dafnet.web2.0campus.net/?page_id=238). Mittlerweile haben sich unterschiedliche Formate herauskristallisiert wie Gastvorträge, Themenabende, Projektberichte, Gemeinsames Testen, Erfahrungsaustausch oder auch gemeinsame Feiern: Vor Weihnachten oder anlässlich des Jahrestages z.B. 3-Jahres-Feier) werden „live-online“ Feierstunden mit Beiträgen der Mitglieder gestaltet. Die Teilnehmer/innen an den Abenden setzen sich zum größeren Teil aus Mitgliedern zusammen, die regelmäßig teilnehmen, ein kleinerer Teil kommt nur sporadisch zu den Abenden. Die regelmäßigenTreffen können einen nicht zu unterschätzenden zur eigenen Weiterbildung („Live long learning“) darstellen: Pro Jahr ergeben sich bis zu 1,5 Wochen! Ausbildung, die autonom, ohne auf das Wohlwollen der Schule angewiesen zu sein, genutzt werden können. Auch ergeben sich aus den Treffen auch Bekanntschaften, die in gemeinsame Projekte münden.

Organisiert wird diese Community aufgrund der Initiative von DaFNord und

webCampus:Projects ohne Fördermittel.

Komm und nimm teil!

Die DaF-Live-Online Community, derzeit nur einer kleinen Gruppe von „Eingeweihten“ bekannt, freut sich auf neue Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die einerseits interessiert sind sich mit anderen zu diskutieren und Neues zu erfahren, andererseits auch bereit sind, über die eigenen Erfahrungen.

Um teilzunehmen braucht man

- einen Computer mit gutem Internetanschluss (ISDN oder besser)
- Lautsprecher+Mikrofon oder Headset

In diesem Artikel finden sich alle Informationen, um beim nächsten Treffen auch mit dabei zu sein http://dafnet.web2.0campus.net/?p=261 . Wir freuen uns darauf, dich an einem der nächsten Dienstage zu treffen.

Angelika Güttl-Strahlhofer
dafcommunity@gmail.com
www.twitter.com/dafcommunity

Weiterführende Links:

http://dafnet.web2.0campus.net	Blog der DaF-Community
Http://dafnord.eduprojects.net	Verein DaFNord
http://web2.0campus.net/digitalleben/Digital%20Leben%20(26.02.2009).MP3	Etwa 5minütiger Audiobeitrag über die DaF-Community
Http://lion.web2.0campus.net	Non-Profit Pool zur gemeinsamen kostengünstigen Nutzung von Live-Online-Räumen
Http://www.webcampusprojects.net	Netzwerk webCampus:Projects
http://www.dafjena.net/?p=12	Präsentation der DaF-Community auf der IDT09, Sektion A6

Anlage: Fotos von Ilpo Halonen, Michael, Goriany, Laura, Pihkala-Posti, Angelika Güttl-Strahlhofer

	Ilpo Halonen, Finnland Moderator DaF-Community, DaFNord

	Michael Goriany, Tschechien Moderator Daf-Community, webCampus:Projects
	Angelika Güttl-Strahlhofer, Österreich Moderatorin DaF-Community webCampus:Projects
	Laura Pihkala-Posti, Finnland Vorsitzende DafNord

Block 1 B
Aus- und Fortbildung von Deutschlehrer/-innen weltweit: Erfahrungen, Desiderate und regionalspezifische Lösungsansätze

Dienstag, 4.8.2009, 11.30-13.00

1. Kurzpräsentationen als Messe von Posterpräsentationen (60 Minuten)

Großer Raum HS1
Aus- und Fortbildung von Deutschlehrer/-innen weltweit: Erfahrungen, Desiderate und regionalspezifische Lösungsansätze
Akhalkazi, Manana (Georgien): Die Fortbildung von Deutschlehrer/-innen in Georgien **Breu, Aleksandra** (Serbien): Fortbildung von Deutschlehrer/-innen in Serbien **Djokouehi, Charles Antoine** (Côte d'Ivoire): Aus- und Fortbildung von Deutschlehrer/-innen in der Cote d'Ivoire **Iunesch, Liana-Regina** (Rumänien): Aspekte der Deutschlehrerausbildung in Rumänien **Kaur, Puneet** (Indien): Der Mangel an Deutschlehrer/-innen in Indien und mögliche Lösungen des Problems **Koroschetz Maragno, Renate** (Venezuela): Deutsch in Venezuela – Viele Schüler, wenige Lehrer **Lovik, Thomas** (USA): Der Stand der Deutschlehrerausbildung im US-Staat Michigan: Neue Herausforderung und erste Ergebnisse **Müllerová, Marie** (Tschechien): Der neue tschechische Deutschlehrerverband und seine Erfolge auf dem Gebiet der Deutschlehrerfortbildung **Nálepová, Jana/ Hrusková, Dana** (Tschechien): Lehrerfortbildung in der tschechischen Republik **Ndiaye, Mamadou** (Senegal): Neuerungen in der Deutschlehreraus- und Fortbildung im Senegal

Akhalkazi, Manana (Georgien):

Die Fortbildung von Deutschlehrer/-innen in Georgien

Zum heutigen Stand in der Deutschlehrerfortbildung in Georgien

Breu, Aleksandra (Serbien):

Fortbildung von Deutschlehrer/-innen in Serbien

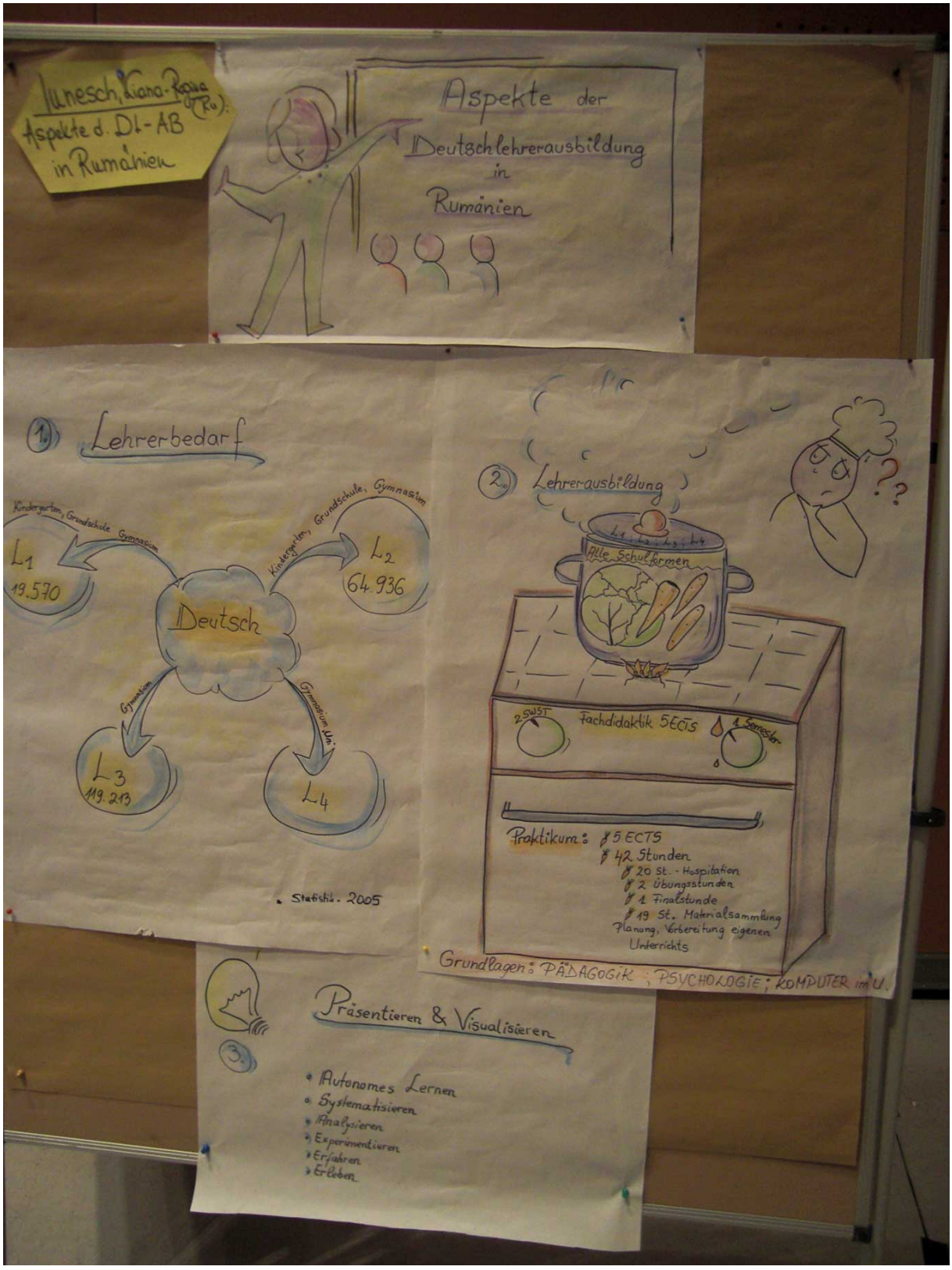
Djokouehi, Charles Antoine (Côte d'Ivoire):

Aus- und Fortbildung von Deutschlehrer/-innen in der Cote d'Ivoire

Djokouehi, Charles Antoine (Ci)
Aus- u. FB von DL
i. d. Côte d'Ivoire
BEITRAG 110
ZIELE
FORM
Der Schule
Tatsachen üb. das Land und die Welt beherrschen
Erziehung auf
- Menschenrechte
- Umweltschutz
- Frieden
- Die Herausforderungen der Globalisierung annehmen können
Der Aus- und Fortbildung
Kompetenz der Lehrkräfte und Qualität
Fortbildung
Hospitationen
Erfahrungs-Austausch.
Workshops
Ausbildung
1 Jahr Theorie + 1 Jahr Praktikum.
INHALT
HÜRDEN + VORSCHLÄGE
PROGRAMM
Lehr-Methoden
Lehr-Techniken
HÜRDEN
Mangel an Motivation
Kompetenz-Konflikte
Personal-Mangel
VORSCHLÄGE
internat. Austausch
Finanz Unterstützung an die Verbände
ERGEBNISSE
- Ca. 200.000 Schüler
- 1500 Deutschstudenten
- Ca. 1000 Deutschlehrer
BETEILIGUNG
- ENS
- DPFC + Antennen
- Goethe-Institut
- Medien/Internet

Iunesch, Liana-Regina (Rumänien):

Aspekte der Deutschlehrerausbildung in Rumänien



Kaur, Puneet (Indien):

Der Mangel an Deutschlehrer/-innen in Indien und mögliche Lösungen des Problems

Kaur, Puneet (In):
Der Mangel an Df in Indien u. mögl. Lösungen
Sprachliche
Delhi Universität
IGNOU
Fortbildung
Lehrermangel
Problem
Lösung
Russe
B1 Kurs in Deutschland

Koroschetz Maragno, Renate (Venezuela):

Deutsch in Venezuela – Viele Schüler, wenige Lehrer

WARUM?
IDT 2009
JENA - WEIMAR

Lovik, Thomas (USA):

Der Stand der Deutschlehrerausbildung im US-Staat Michigan: Neue Herausforderung und erste Ergebnisse

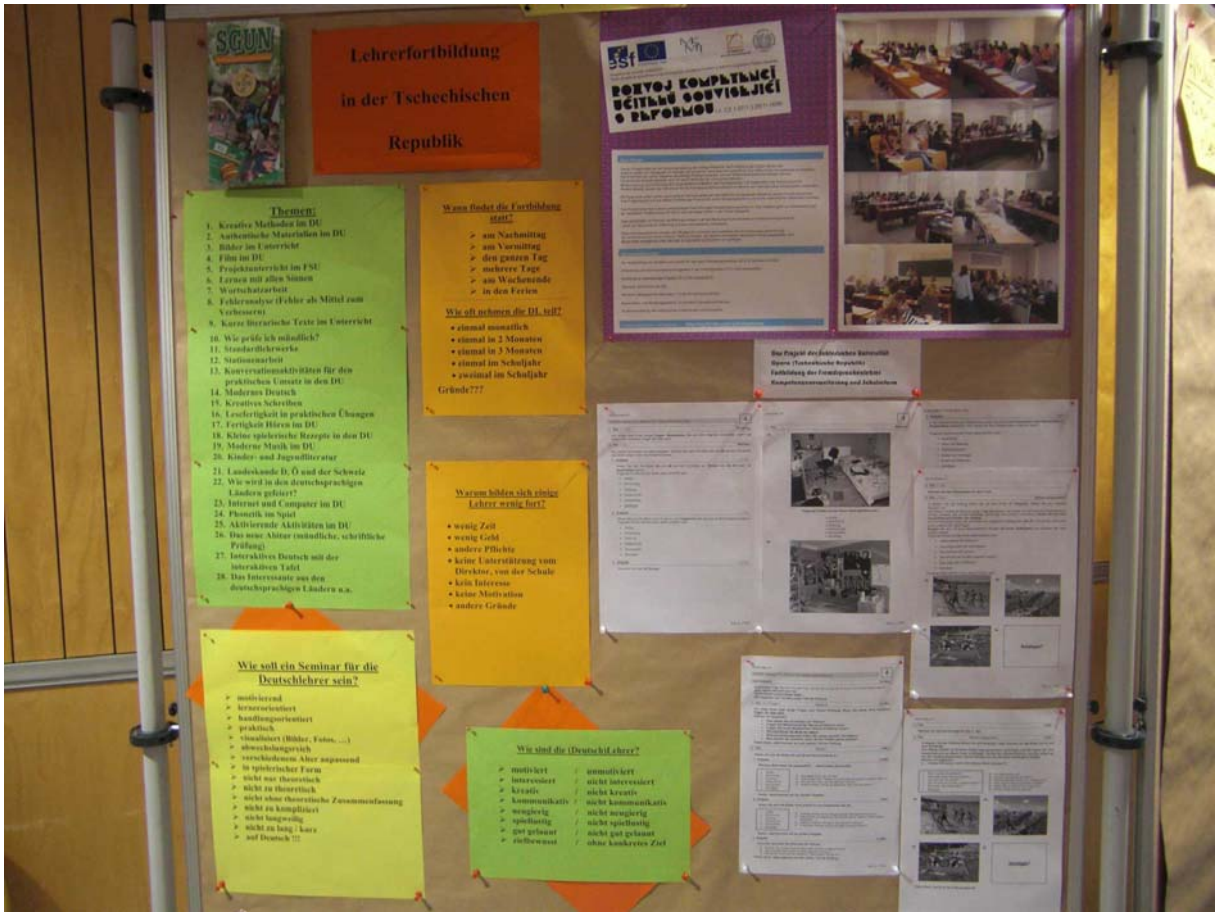
Beispiel
1
2

Müllerová, Marie (Tschechien):

Der neue tschechische Deutschlehrerverband und seine Erfolge auf dem Gebiet der Deutschlehrerfortbildung

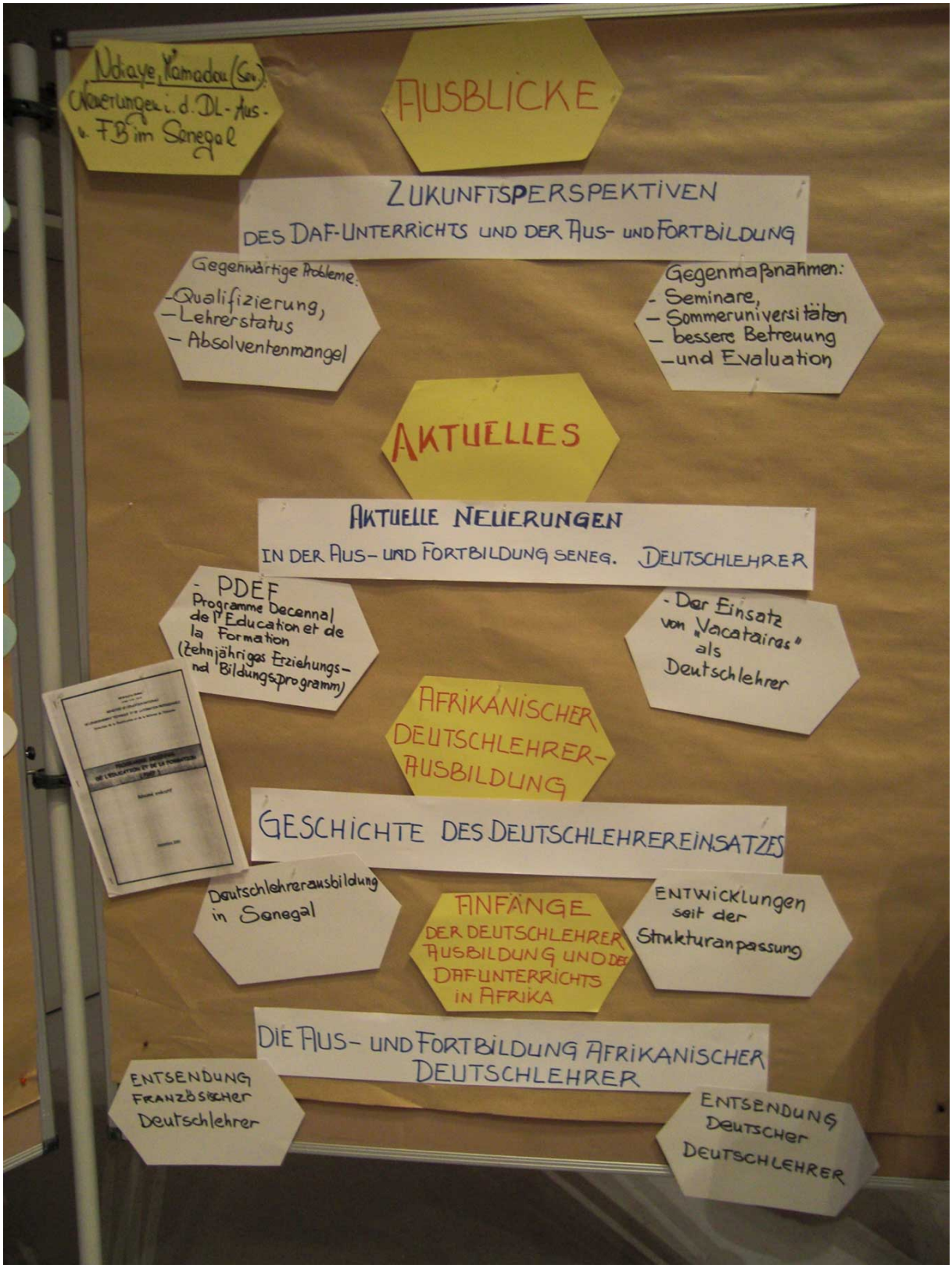
Nálepová, Jana/ Hrusková, Dana (Tschechien):

Lehrerfortbildung in der tschechischen Republik



Ndiaye, Mamadou (Senegal):

Neuerungen in der Deutschlehreraus- und Fortbildung im Senegal



AUSBLICKE
ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN
DES DAF-UNTERRICHTS UND DER AUS- UND FORTBILDUNG
AKTUELLES
PDEF
Deutschlehrerausbildung in Senegal

Forderungen der europäischen Sprachenpolitik an die FremdsprachenlehrerInnenausbildung
Beitrag im Rahmen der Sektion A6 der IDT 2009
Lina Pilypaitytė M.A., TU Darmstadt

Die FremdsprachenlehrerInnenausbildung steht zurzeit im Fokus vieler Bildungs- und Wissenschaftsdebatten. Es werden auf verschiedenen Entscheidungsebenen Beschlüsse, Forderungen und Empfehlungen verabschiedet, die den Fremdsprachenunterricht betreffen: Er soll möglichst effizient verlaufen, die neu entwickelten Konzepte und Methoden einsetzen, die Mehrsprachigkeit als Gegebenheit und Ziel berücksichtigen usw. Solche Vorgaben richten sich in erster Linie an die Lehrenden, die für den Verlauf des neu ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts verantwortlich sind, oft aber mit der neuen Sachlage und der Umsetzung der ausgesprochenen Forderungen nicht vertraut sind.
Ein logischer Ausweg aus der geschilderten Situation ist die Vorbereitung aller Forderungen an den Fremdsprachenunterricht in der FremdsprachenlehrerInnenaus- und –fortbildung. Denn nur angemessen ausgebildete und für die entsprechende Situation sensibilisierte Lehrkräfte können eine adäquate Umsetzung der geforderten Konzepte leisten. Für die folgende Übersicht über die Forderungen der europäischen Sprachenpolitik sollte man daher von folgender Prämisse ausgehen: Jede Forderung an den Fremdsprachenunterricht muss ihren Ausgangspunkt in der LehrerInnenausbildung finden und folglich von jeder LehrerInnenausbildungsinstitution umgesetzt werden.

Die europäische Bildungs- und Kulturpolitik der letzten Jahrzehnte beschäftigte sich vermehrt mit der Relevanz der Fremdsprachenkenntnisse, insbesondere auch um die gemeinsamen Ziele der Zusammengehörigkeit der europäischen Gemeinschaften, der Mobilität, des Erhalts der kulturellen Vielfalt und des gemeineuropäischen Kulturerbes u.a. zu erreichen. Des Weiteren reagierte sie auch auf die daraus resultierenden Tendenzen: Durch die stets wachsende Mobilität entstehen in vielen Gesellschaften von Fremdenfeindlichkeit betroffene, angespannte Haltungen, die es durch eine angemessene Aufklärung und gegenseitige Verständigung zu lockern und beseitigen gilt.
Die Wichtigkeit der Sprachen- und Kulturkenntnisse wurde schon früh erkannt, so wird sich bereits in der gemeinsamen *Europäischen Kulturkonvention* des Europarats von 1954 für die gegenseitige Vermittlung von Sprachen und Kulturen zur Erreichung einer Einheit und gegenseitiger Verständigung ausgesprochen und verpflichtet. Weitere Schritte machte die europäische Sprachenpolitik mit Dokumenten wie der *Empfehlung No. R (82) 18* des Europarats (1982), in der schon konkreter das Erlernen mindestens einer Fremdsprache und das Einrichten entsprechender Lernsysteme und Methoden gefordert wurden, auch Herkunftssprachen sollen an diesem aufgewerteten Sprachenunterricht teilhaben. Mit der *Charta der Regional- und Minderheitensprachen* (1992) wurden vom Europarat erstmalig die Rechte der Minderheitensprachen definiert. In demselben Jahr vereinbarte die Europäische Union mit dem *Maastrichter Vertrag* eine gemeinsame Politik in mehreren Bereichen, die auf der sprachlichen Ebene alle Amtssprachen der Mitgliedsstaaten zu Arbeitssprachen der Union machte. Es folgten nun weitere Beschlüsse und Dokumente der Europäischen Union, welche die Relevanz der Sprachenkenntnisse steigerten und ihre Vermittlung näher beschrieben. So wurde mit dem Weißbuch *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* (1995) erstmalig das Erlernen von mindestens zwei Fremdsprachen neben der eigenen Muttersprache gefordert, was später mit der *Lissabon Strategie* (2000) weiter verstärkt wurde. Die europäische Sprachenpolitik beschränkt sich immer weniger auf allgemeine strukturelle oder ideelle Forderungen, sondern entwickelt zunehmend auch konkrete Umsetzungsvorschläge und Instrumente, die für eine Transparenz und Qualitätssteigerung des Fremdsprachenunterrichts sorgen sollen. So werden parallel Projekte konzipiert und durchgeführt zur Entwicklung von gemeinsamen Niveaustufen zur transparenten Beurteilung und Zertifizierung der Sprachenkenntnisse (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*, 2001), zur Einschätzung und lebenslangen Begleitung und Dokumentation der persönlichen Mehrsprachigkeit (das *Europäische Sprachenportfolio*, 1998-2000), zur Förderung und Sicherung der Unterrichtsqualität (das *Europäische Sprachensiegel* der Europäischen Kommission für innovative Projekte) und zahlreiche andere, die mit in den Fremdsprachenunterricht von heute

greifen. Immer konkretere Forderungen und Empfehlungen wurden von der europäischen Sprachenpolitik mit den Dokumenten wie der *Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt* (2003), die *Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit* (2005) ausgesprochen, eine weitere Aufwertung erhielt die Sprachenpolitik durch das Einrichten eines eigenen Zuständigkeitsbereichs in der Europäischen Kommission für Mehrsprachigkeit und seiner Besetzung durch den Kommissar Leonard Orban.

Um nun einige konkrete Beispiele für die Forderungen der europäischen Sprachenpolitik an die Lehrerausbildung zu geben, soll eine Strukturierung zur besseren Übersicht vorgenommen werden[1]:

- Thematische Inhalte in der FSLA, z.B.[2]:
    - die europäische Dimension als Thema in der Ausbildung (u.a. in REC (98) 6 B 3, Aktionsplan 2003: 11, 13);
    - die interkulturelle Komponente der Ausbildung (u.a. in REC (98) 6 H 36, Aktionsplan 2003: 8, 13);
    - der Bereich Lernen lernen als Thema in der Ausbildung (u.a. in REC 1383 (1998) 6 v, Aktionsplan 2003: 8).
- Didaktisch-methodische Inhalte in der FSLA, z.B.:
    - Einsatz von Kommunikations- und Informationstechnologien, eLearning als Methode und Thema (u.a. in REC (98) 6 A 2.5, H 36, Aktionsplan 2003: 11);
    - früher Fremdsprachenunterricht als Thema (u.a. in Weißbuch 1995: 62, REC (98) 6 B 4, 6, 7);
    - Aktuelle methodische Vorbereitung, neue Forschungsergebnisse, Aktualisierung der eigenen Sprachenkenntnisse und pädagogischer Fähigkeiten (u.a. in REC (98) 6 H 37.2., Aktionsplan 2003: 11);
    - Anleitung zum autonomen, lebenslangen Lernen, Entwicklung einer Lernfähigkeit (u.a. in Aktionsplan 2003: 8, REC (98) 6 A 2.7., C 14);
    - Bilingualer Sachfachunterricht (u.a. in REC (98) 6 A 2.4., Weißbuch 1995: 63).
- Strukturelle Inhalte in der FSLA, z.B.:
    - Berücksichtigung der Minderheiten- und Migrantensprachen (u.a. in Charta 1992: Art. 8 a, REC (82) 18 D 10);
    - Diversifizierung des schulischen FS-Angebots, Gebärdesprachen (u.a. in REC (98) 6 A 2.2., F 23, 24, REC 1383 (1998) 5, 6 ii, Aktionsplan 2003: 8);
    - Internationale Austausche, Sprachprojekte (auch unter didaktisch-methodischen Inhalten zu verstehen; u.a. in REC (98) 6 A 2.6., Rahmenstrategie 2005: 4).
- Strukturelle Faktoren für die FSLA, z.B.:
    - Ausgewogenes Verhältnis zwischen akademischem Studium und beruflicher Vorbereitung (u.a. in REC (98) 6 H 32);
    - Adäquate sprachpraktische Vorbereitung (u.a. in REC (98) 6 H 37.1., Aktionsplan 2003: 11);
    - Fächerkombination für Kompetenzen im bilingualen Sachfachunterricht (u.a. in Aktionsplan 2003: 9, 12).

Die aufgelisteten Beispiele für Forderungen inhaltlicher, didaktisch-methodischer und struktureller Art machen deutlich, wie zahlreich und vielfältig die Faktoren für den Fremdsprachenunterricht und die LehrerInnenausbildung sind. Um eine möglichst aktuelle und detaillierte Folie für die Entwicklung oder Reformierung von Studiengängen für die FremdsprachenlehrerInnenausbildung zu erstellen, wird von der Autorin des Beitrags im Rahmen ihrer Dissertationsschrift ein Faktorenmodell entwickelt, das möglichst alle wichtigsten zusammenwirkenden Faktoren im sprachenpolitischen sowie sprachenbezogen wissenschaftlichen Bereich erfassen und dokumentieren soll.

[1] Die vorgenommene Strukturierung entstammt dem aktuellen Stand der Dissertationsschrift der Autorin und versteht sich als vorläufiges Zwischenergebnis ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Einhaltung bei der Fertigstellung der Arbeit.
[2] Hier und bei folgenden Punkten handelt es sich lediglich um eine Auswahl der Faktoren.

Fremdsprachenlehrerkompetenzen im Primarbereich - Resultate und Probleme der Bildungskonzepte in Polen *(Iwona Kretek, Regina Strzemeska)*

Im folgenden Beitrag wird das Problem der entsprechenden Qualifizierung von Lehrkräften für den frühen FSU in Polen und der erforderlichen Lehrerkompetenzen für den Primarbereich angesprochen, unter Berücksichtigung europäischer Diskussionen und Forschungsergebnisse zu dieser Thematik.
In diesem Zusammenhang scheinen uns zwei Dokumente von großer Bedeutung zu sein. Das erste von ihnen ist Die **Mitteilung der Europäischen Kommission (2005),** in der der frühe FSU als ein wichtiges Gebiet der gemeinsamen europäischen Sprachenpolitik bezeichnet wurde. Es wird auch betont, dass *„das Angebot eines frühen FSU nicht per se von Vorteil ist, sondern nur dann erfolgreich sein kann, wenn die Lehrer darin ausgebildet sind, mit sehr jungen Kindern umzugehen, die Klassen klein genug sind, das Material angemessen ist, und wenn genügend Zeit im Lehrplan eingeräumt wird.“*[1]
Das zweite Dokument ist der im Oktober 2006 erschienene Endbericht einer Studie (EAC 89/04), die im Auftrag der Europäischen Kommission durchgeführt wurde, u. d. T. „Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas.“[2], in dem einige europaweite Tendenzen und defizitäre Bereiche, u. a. das Problem der Lehrerausbildung erkannt und explizit genannt werden.
In diesem Kontext wollen wir die Situation in Polen in dieser Hinsicht näher betrachten.
In dem vergangenen Schuljahr, 2008/09, wurde in Polen der Fremdsprachenunterricht als Pflichtfach ab der 1. Klasse Grundschule eingeführt. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es an vielen Schulen den frühen FSU nur als zusätzliches Angebot. In den meisten Schulen unterrichtet man jetzt Englisch, die zweite Position nimmt Deutsch an. Die Kinder werden entweder von den Fremdsprachenlehrern unterrichtet, die ein Fremdsprachenlehrerstudium (BA, MA) absolviert haben und an allen Schultypen unterrichten dürfen, oder von ausgebildeten Primarlehrern mit einer zusätzlichen Qualifizierung für den Fremdsprachenunterricht nur im Primarbereich. Ähnlich wie in anderen europäischen Ländern läuft eine Diskussion darüber, welche Lehrergruppe effektiver und erfolgreicher in diesem Bereich ist. Bis jetzt konnte keine eindeutige Antwort auf die Frage gegeben werden. Es konnten allerdings manche Vor- und Nachteile in beiden Gruppen festgestellt werden.
Die Primarlehrer verfügen aufgrund ihrer Grundausbildung über ein breites Repertoire von Kompetenzen, die einen guten Fremdsprachenunterricht ermöglichen. Diese Kompetenzen betreffen:

- die Kenntnis der Spezifik des Kindesalters, das Verständnis für Kinder, ihre Möglichkeiten und Grenzen,
- Beherrschung kinderspezifischer Arbeitstechniken,
- die Fähigkeit, die Lerninhalte mit den Elementen der Fremdsprache zu integrieren.

Außerdem können sie, dank ihrem ständigen, alltäglichen Kontakt mit den Kindern:

- die Sprache in ihrem natürlichen alltäglichen Kommunikationskontext gebrauchen und vermitteln,
- das Vertrauen der Kinder gewinnen und sie zum Fremdsprachenlernen motivieren,
- die Kinder gut kennen lernen und auf ihre Bedürfnisse eingehen,

was im Endeffekt zu positiven Resultaten im Fremdsprachenlernen führen kann.
Es werden jedoch im Bereich der Fremdsprachenkenntnisse Defizite festgestellt.
Die FSL dagegen

- verfügen unumstritten über bessere linguistische Kompetenz, was ihnen ermöglicht, die Sprache spontan und korrekt als Unterrichtsprache zu gebrauchen,
- sind mehr für die Besonderheiten der Sprache sensibilisiert,
- kennen besser die Prinzipien / Bedingungen der Fremdsprachenvermittlung,
- sind durch einen häufigeren Kontakt mit der Wirklichkeit des Zielsprachenlandes im interkulturellen Bereich kompetent,
- können die zugeteilten Extrastunden für die gezielte Arbeit an der Sprache nutzen, wodurch die Kinder bewusster die Sprache aufnehmen und die konkrete Lehrperson, den Zeitpunkt und die Unterrichtsform mit dem Fremdsprachenlernen assoziieren können.

Diese Lehrer haben oft Probleme, den Unterricht kindgemäß zu gestalten, stellen zu hohe Anforderungen an die Kinder, verstehen nicht die besonderen Bedingungen des Primarunterrichts, was die Kinder zum Sprachenlernen nicht motiviert.

Während man in den EU- Ländern gegenwärtig eine Tendenz erkennen kann, den frühen FSU eher von den Grundschullehrern erteilen zu lassen, vorausgesetzt dass diese Lehrer auf die Vermittlung der Fremdsprache und die besonderen Bedingungen des FSU entsprechend vorbereitet werden [3], ist in Polen die „höhere“ Ausbildung das entscheidende Kriterium bei der Anstellung der Lehrkraft. In der Praxis zeigt sich oft, dass dieses Kriterium

[1] Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek, A. *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas.* Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1).
[2] Ebd.
[3] vgl. ebd

irreführend sein kann, denn während des eher theoretisch orientierten Studiums, legt man nicht so groβen Wert auf praxisbezogene berufliche Vorbereitung.
Das zweitentscheidende Kriterium ist die Sprache, die der Lehrer unterrichten kann. Bei Englischlehrern werden eher niedrigere Qualifikationen und Kenntnisse akzeptiert, als bei den Lehrern anderer FS. Es führt oft zur Entlassungen von höher qualifizierten Lehrern anderer Fremdsprachen, wenn der Direktor die Möglichkeit hat, einen fachfremden Lehrer einzustellen, der zusätzliche Qualifikationen zum Unterrichten des Englischen nachweisen kann (z.B. einen Qualifizierungskurs absolviert hat).
Diese Tendenz steht im Widerspruch zum Konzept der Mehrsprachigkeit, das in Europa ein so großes Ansehen gewonnen hat, mindestens in den offiziellen Empfehlungen der europäischen Behörden. Das Wort Mehrsprachigkeit wird im GER definiert als *„Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über - graduell unterschiedliche - Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt“*.[4] In Zukunft sollte jeder EU-Bürger fähig sein, auβer seiner Muttersprache noch zwei Sprachen zu sprechen und eine mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln. Um das zu erreichen, sollte das Mehrsprachigkeitskonzept zum neuen Ansatzpunkt für die Curricula, Lehrpläne und den Sprachunterricht in den EU-Ländern werden und damit von den Schuldirektoren auch wahrgenommen werden. Bei der Wahl der Früh-Beginn-Sprache (und als Folge bei der Wahl des Lehrers) sollten auf der lokalen Ebene folgende Faktoren berücksichtigt werden:

- lokale, regionale Gegebenheiten und Bedürfnisse
- Qualität und Gewährleistung der Kontinuität des Unterrichts
- sinnvoller Umgang mit vorhandenem Lehrerpotenzial
- Möglichkeiten für sprachvielfältige Erziehung der Kinder

Da in der Fremdsprachendidaktik allmählich zur Umwandlung des bisherigen Ansatzes der „Einsprachendidaktik“ zur „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ oder „Integrierten Sprachendidaktik“ kommt, sollte man auch in Polen an den Neuansatz und die interdisziplinäre Lehrerausbildung denken. Es entwickelt sich der Bedarf an neuen Lehrerkompetenzen, und was damit zusammenhängt (oder vorausgehen müsste) an neu konzipierten Curricula für die FSL-Ausbildung. Die Fremdsprachenlehrer sollen nicht mehr als Spezialisten für nur eine Sprache ausgebildet, sondern in die Lage versetzt werden, bewusst mehrere Sprachen zu vernetzen und sprachvergleichend zu arbeiten. Sie sollten

- eigene mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz entwickeln,
- neue unterrichtsmethodische Verfahren und Materialien entwickeln und ausprobieren können,
- an die sprachlichen Erfahrungen der Kinder anknüpfen,
- mit den Interferenzfehlern bewusst umgehen können,
- an der Sprachsensibilisierung und den Sprachlernstrategien arbeiten.

Dies sollte auch ein wichtiger Bereich in der FSL-Fortbildung sein.

Fazit

- Sowohl die Primarlehrer als auch die Fremdsprachenlehrer sollten ihre Defizite im Rahmen der Fort- und Weiterbildungskurse ausgleichen, die ersten im Bereich Sprachtraining, die zweiten im Bereich Primarmethodik.
- Beiden Lehrergruppen sollte man Fortbildungs- und Weiterbildungskurse im Bereich „intergrierte Sprachendidaktik“ anbieten.
- Lehrer aller Fremdsprachen sind im Primarbereich gefragt – Mehrsprachigkeit ist eine Herausforderung und eine Chance zugleich.
- „Alte“ und „neue“ Lehrerkompetenzen müssen erarbeitet und weiterentwickelt werden indem man vorhandene Curricula um die neuen Aspekte erweitert und diese in Ausbildungsgängen umsetzt.
- Seitens der Schulbehörden sollte an die Nutzung des vorhandenen Fremdsprachenlehrerpotenzials gedacht werden. Die heute dominierende unreflexive Privilegierung des Englischen wirkt sich negativ auf die zu erreichende Sprachenvielfalt aus.

[4] Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen, Rat für kulturelle Zusammenarbeit / Bildungsausschuss "Sprachenlernen für europäische Bürger", http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/801.htm

Gendersensible Didaktik im DaF-/DaZ-Unterricht

Beitrag im Rahmen der IDT 2009 in Weimar/Jena
Sektion A6
Die Zukunft der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrer/-innen weltweit: Konzepte, Modelle, Tendenzen

Mag.[a] Betina Aumair

Ziel des Beitrags war es, Einsatzmöglichkeiten gendersensibler Aspekte im DaF-/Daz-Unterricht vorzustellen. Dabei standen die Kriterien für die **Auswahl und Erstellung von Lehrunterlagen** als auch für den **Einsatz ausgewählter Lehrmethoden** im Mittelpunkt.

Das **Ziel gendersensibler Didaktik** ist es in erster Linie eine Lernumgebung zu schaffen, in der Frauen und Männer gleichermaßen die Möglichkeit haben ihre Lernbedürfnisse zu erfüllen. Die Erweiterung der Genderkompetenz der Lernenden kann als vertiefendes Ziel der gendersensiblen Didaktik gelten.

Die **Aufgabenbereiche gendersensibler Didaktik** orientieren sich an den Faktoren Inhalt, Methoden, Rolle der Unterrichtenden und Rahmenbedingungen.
Die Rahmenbedingungen stellen jenen Faktor dar, auf den Unterrichtende im Normalfall den geringsten Einfluss haben, da sich dieser Faktor auf der Ebene der jeweiligen Institution bewegt. Zu den Rahmenbedingungen zählt zum Beispiel, zu welcher Uhrzeit ein Kurs angeboten wird, ob es die Möglichkeit einer Kinderbetreuung gibt, wie der Kursort an öffentliche Verkehrsmittel angeschlossen ist oder ob die Zusammensetzung der institutionellen Belegschaft ausgewogen ist.
Ein zentraler Faktor ist die Rolle der Unterrichtenden. Ihre Genderkompetenz ist Grundlage einer erfolgreichen gendersensiblen Didaktik. Genderkompetenz bedeutet nicht nur das Wissen über gendersensible Didaktik, sondern auch dessen Umsetzungsvermögen. Neben dem theoretischen Wissen ist vor allem die Abklärung der eigenen theoretischen Position von Bedeutung.
Um die Genderkompetenz der Lernenden zu fördern und zu erweitern, gibt es verschiedene Methoden, die je nach Sprachstand der Gruppe eingesetzt werden können. Zu diesen Methoden zählen zum Beispiel Analysen von Werbungen, Rollenspiele oder Diskussionen mit vertauschten Meinungen.
Eng mit den Methoden ist der Inhalt des Unterrichts verbunden. Die Integration von Gender als Inhaltsdimension bedeutet in einem ersten Schritt die Analyse der vorhandenen Curricula und Unterrichtskonzepte und in einem zweiten Schritt die Aufnahme der Geschlechterperspektive in diese. Gerade im Unterrichtsprozess haben Unterrichtende

vielfältige Möglichkeiten gendersensible Aspekte zu berücksichtigen. Exemplarisch soll hier auf die Durchführung und Gestaltung des Unterrichtsprozesses eingangen werden, genauer noch auf die Methodik und die Materialien.

Der Einsatz gendersensibler Materialien:

Grundlegend bei den eingesetzten Unterrichtsmaterialien ist die darin verwendete Sprache. Sprache hat einen großen Einfluss darauf, was wir wahrnehmen, wie wir denken und wie wir handeln. Wenn wir grüßen, anreden, einladen oder verteidigen – um nur ein paar Beispiele zu nennen – sprechen wir nicht nur Worte aus, sondern handeln. In anderen Worten: Sprechen heißt handeln! Dies bedeutet in weiterer Folge auch, dass die gesellschaftliche Situation von Frauen und Männern durch die Art und Weise, wie sie sprachlich vorkommen, mitbeeinflusst wird. Deshalb ist ein symmetrischer Sprachgebrauch – nicht nur mündlich sondern auch schriftlich – von großer Bedeutung.

Zum symmetrischen Sprachgebrauch gehört unter anderem die Vermeidung des generischen Maskulins. Eine Möglichkeit stellt im Schriftlichen die Verwendung des Binnen-I (StudentInnen) oder – im Schriftlichen und Mündlichen – das Splitting (Studentinnen und Studenten) dar. Zentral ist auch, dass für Frauen und Männer gleichermaßen Identifikationsmöglichkeiten geschaffen werden. Dazu zählen Beispiele, in denen Väter in Karenz sind und Frauen nicht nur Sprechstundengehilfinnen sind sondern auch Ärztinnen.

Der gendersensible Einsatz von Methoden:

Hier soll gleich vorweggenommen werden, dass Methoden an sich nicht geschlechterbewusst oder –unbewusst sind, sondern ihre Auswahl und ihr Einsatz durch die Unterrichtenden.

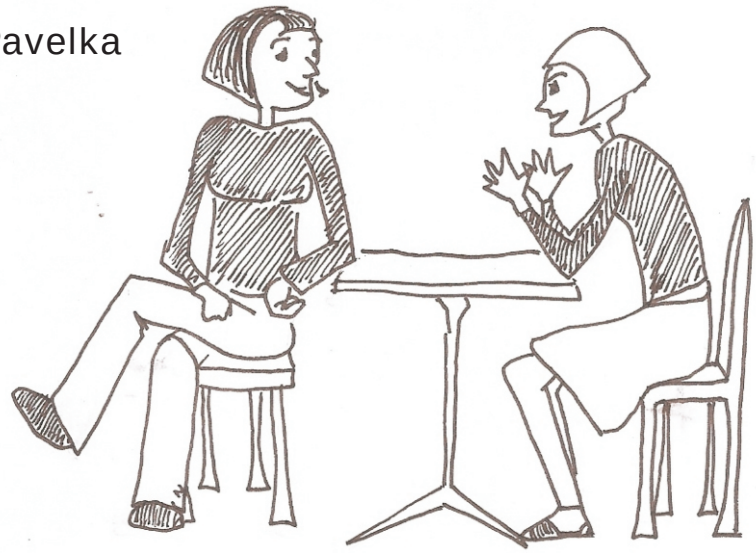
Gerade in geschlechtsheterogenen Lernendengruppen ist es unabdingbar sowohl die Sozialformen als auch die Methoden mehrmals zu wechseln. Zu letzterem zählt zum Beispiel die Auflösung des Frontalunterrichts, der Einsatz von Kleingruppenübungen oder Moderationen. Eine weitere Möglichkeit ist die Beobachtung und Steuerung der Redezeiten von Lernenden durch eine generelle Bevorzugung von Erstwortmeldungen. Die Erstellung von Basisvereinbarungen ist eine weitere Methode um die Geschlechterdemokratie im Unterricht zu fördern.

Der **Ausblick gendersensibler Didaktik** ist immer noch ein düsterer. Gendersensibilität im Unterricht – hier im DaF-/DaZ-Unterricht – findet nach wie vor kaum Beachtung. Dies ist vor allem in der Gestaltung von Lehrbüchern zu sehen. Aber auch im Weiterbildungsangebot für

Unterrichtende ist zu beobachten, wie wenig das Thema Eingang in das Bewusstsein der AnbieterInnen gefunden hat. Ohne Sensibilisierung laufen Unterrichtende aber Gefahr – wenn auch unbewusst – ihren Beitrag zur Inszenierung von Geschlechterverhältnissen zu leisten. Systematische Fortbildungsangebote würden zur Überwindung konstruierter und festgefahrener Geschlechterverhältnisse und zur Demokratisierung des Fremdsprachenunterrichts erheblich beitragen.

Gruppenmanagement in Sprachkursen

Block 2 B
Okresek/ Pavelka



Für gute Zusammenarbeit und Erfolg beim Deutschlernen ist das Funktionieren der Gruppe eine wichtige Voraussetzung.

Im Vortrag verwendete Theoriemodelle/ Methoden
Das TZI-Modell
Arbeitsblatt zur Lösung von Konflikten
Insel des Wissens
Open Staff
Aufstellung

Bei weiteren Fragen, Anregungen usw. wenden Sie sich an:

Österreich Institut Zentrale
Alser Straße 26/ 2b
1090 Wien
oei@oei.org

Christine Okresek ÖI Ljubljana
okresek@oei.org

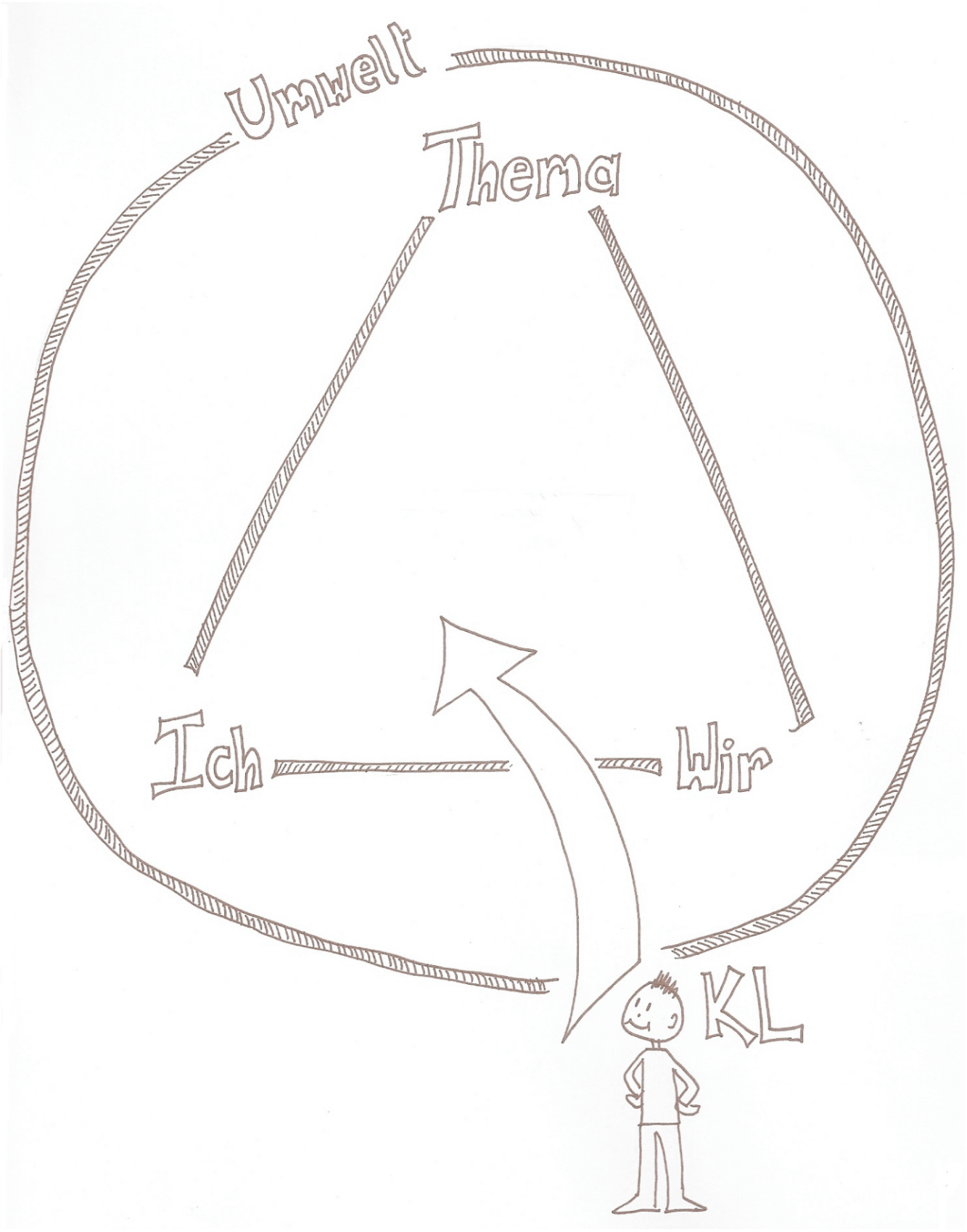
Ulrike Pavelka TCT Projects
ulrike@tct-projects.com

Materialen und Workshops von
Johann Pavelka pavelka consulting
consulting@pavelka.at

Österreich Institut GmbH

Themenzentrierte Interaktion

nach Ruth Cohn



Lernsituation in Balance

Aus welchen der vier Apekte Ich-Wir-Thema-Umwelt kommen die meisten Störungen? WİE erleben wir diese Störungen und wie wirken sich diese auf die Lernsituation aus?

Ich –
Einzelkämpfersyndrom! Ehrgeiz, dominante Typen, Außenseiter Konzept geht verloren
Wir –
Polarisierung innerhalb der Gruppe –zwischen KTN und KL, Ausgegrenzte Einzelne bekommen nicht, was sie wollen
Thema –
unterschiedliche Erwartungseinstellungen, “Buch abhandeln”, “etwas in der Hand haben müssen” Motivationsverlust, Kursziele wie Sprechen gehen verloren
Umwelt –
äußere Raum-Zeit-akustische Bedingungen, Arbeit/Studium, zeitl/räuml. Bedingung Absentismus, mangelnde Konzentration

-Geringschätzung des Gruppenprozesses
-geringe Selbstreflexivität

Wie gelingt es uns, wieder eine produktive Lernatmosphäre herzustellen?

Ich –
Gruppenbildungsprozesse initiieren, Partnerarbeit und Gruppenarbeit und durch Lose die Gruppen bestimmen
Wir –
Themenzentriertheit in den Vordergrund stellen und Bezug der Gruppe auf Thema herausarbeiten, wechseln: Ausgegrenzten eine Chance geben, besondere Fähigkeit vor der Gruppe zu beweisen
Thema –
Inseln des Wissens, individuelle Ziele erfragen, Spiele, Diskussionen über Lernverhalten, Ziele, Lernerfahrungen, Thema und Gruppe(nerwartungen) stärker aufeinander abstimmen, gelungene Beiträge präsentieren lassen oder ausstellen
Umwelt –
störende Umweltfaktoren ausschließen, Unterhaltsame Aktivitäten (Spiele), Wiederholungen – Lernziele über mehrere Sitzungen verteilen

Lösung von Konflikten

Definition der Störung

Wer benennt das Geschehen als Störung und wie lautet die Überschrift? Was passiert da genau? Gibt es da durch verschiedene Personen unterschiedliche Beschreibungen?

Meine Emotionen

Was löst die Störung in mir aus: Ärger, Wut, Ohnmacht, Angst, Neugierde, Überraschung, Gleichgültigkeit, ……

Störungs-Geschichte

Wann und womit hat die Störung begonnen, ist sie stärker geworden oder schwächt sie sich ab? Erlebe ich solche Störungen auch in anderen Kursen?

Lösungsversuche

Wer hat was versucht, die Störung zu beseitigen und wie sind diese Versuche verlaufen?

Beteiligte an der Störung

Wer beteiligt sich an der Störung, wer nicht. Von wem geht die Störung aus, wer tut dann mit.

Funktion der Störung

Für welches Element des TZI-Systems steht möglicherweise die Störung?

Bedeutung für den Kursverlauf

Wie beeinflusst diese Störung den Kursverlauf?

Sichtweisen von außen

Wie sehen und beschreiben Unbeteiligte/Außenstehende die Störung?

Meine Beiträge zur Aufrechterhaltung der Störung

Was trage ich persönlich zur Aufrechterhaltung der Störung bei?

Reflexion schwieriger Situationen

Zur Absicherung meines Tuns:

1)Was ist gerade gelaufen?
Was war der Anstoß, meine Reaktion, die Wirkung auf die anderen, auf die Situation?
Mein momentanes Gefühl: zufrieden, unzufrieden, verärgert, unsicher,
Was war mein Plan, was wollte ich erreichen?
Wie würde das ein unbeteiligter Dritter beschreiben?

2)Was war für mich schwierig?
Was ist meine Deutung der Situation, warum war es für mich wichtig, genau so zu reagieren? Was wollte ich mit meiner Reaktion erreichen/vermeiden? Was habe ich erreicht mit meiner Intervention?

3)Was könnte die Absicht, das Anliegen der/des anderen gewesen sein?
Hineinversetzen in die Emotions-, Bedürfnis- und Motivations-Lage.

4)Was ist eigentlich gerade das Thema?

5)Was tut sich im Umfeld, wie wirkt das auf unsere Situation?

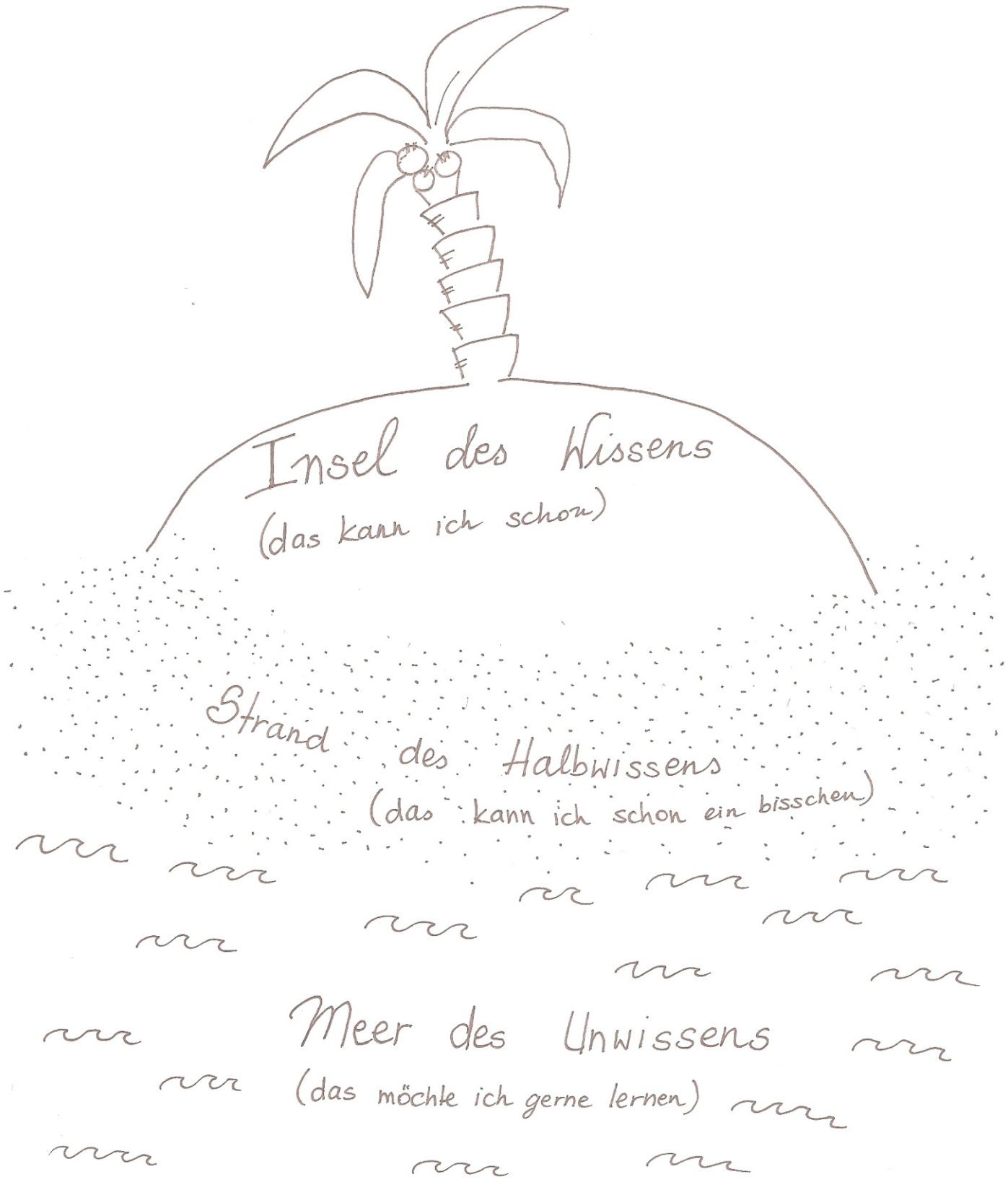
6)Welche anderen/neuen Interpretationen ergeben sich für mich?
Welche neuen Handlungsalternativen kann ich entdecken?
Welche Wirkungen könnten diese Alternativen bringen?
Wie sehen die Gewinnaussichten für mich und die anderen aus?

7)Worauf sollte ich in Zukunft mehr achten?
Klärungen im Vorfeld; Kontakt mit Teilnehmern dazwischen; meine Wahrnehmungen während ...
in der Planung ...
erst fragen, dann handeln etc.

8)Mit wem könnte ich mich austauschen, wen könnte ich fragen?

pavelka consulting und WUP Methodenset für den Sprachunterricht

Insel des Wissens



open staff

Sprachunterrichttandems reflektieren auf „offener Bühne“ ihre Wahrnehmung des Prozessgeschehens in kritischen Situationen und stellen so den TeilnehmerInnen den Blick von außen auf die eigene Situation zur Verfügung.
Danach kann mit der Gruppe besprochen werden, wie weit deren Wahrnehmung damit übereinstimmt und welche gemeinsame Lösungen gefunden werden können.

Orientierungs-Aufstellungen

Die Teilnehmer stellen sich entsprechend vorbereiteter Fragen im Raum auf, z.B. <Geographisch: mein Geburtsort> <Ich finde Deutsch lernen sehr schwer/ganz leicht> <Benötige Deutsch für (Felder vorgeben)> etc.
Einsetzen zu Beginn einer Lehrveranstaltung zum Aktivieren der TeilnehmerInnen, um sie in Kontakt zu bringen und ein schnelles Kennenlernen zu ermöglichen. Ergänzt wird die Aufstellung durch punktuelle Kurzinterviews mit dem "virtuellen Mikrofon".

pavelka consulting und WUP Methodenset für den Sprachunterricht

Lehrerfortbildungstypen und -formen in der Russischen Föderation
(ein Überblick)

Dr. Walentina Schurygina, Multiplikatorin des GI Russland

Man kann die Typen von den Lehrerfortbildungsveranstaltungen in Russland unterschiedlich klassifizieren: der Zielgruppe, dem Ziel, der Dauer, dem Veranstalter, dem Abschluss, dem Veranstaltungsort nach.
Ich würde das System der Deutschlehrerfortbildung in Russland in zwei große Bereiche teilen: Bereich 1 "Deutschlehrerfortbildung von Innen" und Bereich 2 "Deutschlehrerfortbildung von Außen". Dabei muss man hervorheben, dass von allen Fachlehrern nur die Deutschlehrer diese Möglichkeit haben, sich in den beiden Bereichen fortbilden zu lassen. Alle anderen müssen sich nur mit den Angeboten aus dem Bereich 1 begnügen.
Zum Bereich 1 ordne ich Fortbildungsveranstaltungen auf der allrussischen, regionalen, städtischen und institutionellen (schulischen) Ebene zu.
Hier muss man in erster Linie die **Russische Akademie für Lehrerfortbildung** in Moskau erwähnen, die die Richtlinien und allgemeine Konzepte für die Fortbildungspolitik in Russland entwickelt. In den Konferenzen und Seminaren auf der Russland-Ebene werden die leitenden Mitarbeiter von den regionalen Lehrerfortbildungsinstituten (LFBI) darüber informiert und beauftragt, diese Konzepte in den Regionen umzusetzten.
Auf der regionalen Ebene ist **das Lehrerfortbildungsinstitut** in der jeweiligen Region die Institution, die für die Umsetzung der Fortbildungskonzepte in die Praxis zuständig ist, sowie die staatlich anerkannten Zeugnisse für die Lehrerfortbildung ausstellen darf. Es gibt auch Fortbildungsfakultäten und –zentren an den Universitäten, welche aber unabhängig von den LFBI und der Russischen Akademie arbeiten und andere Fort- und Weiterbildungsprogramme anbieten.
Jede/r LehrerIn muss alle 5 Jahre ihre/seine Qualifikation bestätigen. Dafür muss er/sie die einmonatigen Lehrerfortbildungskurse an den LFBI besuchen, die eine breite Palette von Fächern (Pädagogik, Psychologie, Fachmethodik als Vorlesungen auf Russisch, Verwaltung, neue Medien in der Schule, gesundheitsschonende pädagogische Technologien u.a.m.) und eine sehr begrenzte Zahl von UE für die sprachliche Fortbildung beinhalten. Dabei spielt *der Abschluss* (sprich: das Zeugnis) eine entscheidende Rolle, weil er den Anspruch auf einen höheren Lohntarif ermöglicht.
Es werden außerdem Kurzseminare zu konkreten Themen angeboten (wie z. B.: Metodik/Didaktik des FSU im Primarbereich).
Engagierte DeutschlehrerInnen können sich damit nicht zufrieden stellen und suchen nach dem Erhalt aller für Bürokratie notwendigen Unterlagen und der Tariferhöhung nach den anderen Möglichkeiten der eigenen sprachlichen und methodischen Fortbildung.
Diese können sie auf der **städtischen Ebene** sowohl im **wissenschaftlich-methodischen Zentrum** der Stadt, als auch **an den Universitäten** oder in **der eigenen Schule** in den methodischen Vereinigungen erhalten.
Das sind vorwiegend Kurzveranstaltungen zu unterschiedlichen entweder von den DeutschlehrerInnen selber bestimmten oder von den Fachleuten angebotenen Themen.

Als eine spezifische Art der Lehrerfortbildung für begrenzte Zahl der Lehrer kann man die Teilnahme an dem jährlichen **Wettbewerb „Lehrer des Jahres**“ nennen.

Ein differenzierteres und vielfältigeres Angebot können aktive DeutschlehrerInnen **im Bereich 2** finden. Die entscheidende Rolle spielen in diesem Bereich die zahlreichen **Angebote des Goethe-Instituts Russland**.
Erstens gibt es **zweijährige Fortbildungskurse** „Fremdsprachlicher Deutschunterricht in Theorie und Praxis“, die in 22 Städten Russlands auf Grund der Vereinbarung zwischen dem GI München, der Universität Kassel und der jeweiligen Universität oder dem LFBI vor Ort angeboten werden. In den Fernstudienkursen werden acht aktuelle Themen zur Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts bearbeitet: Die Teilnehmer studieren zu Hause praxisorientiertes Lehrmaterial (die Fernstudieneinheiten); danach diskutieren mit KollegInnen in den Präsenzphasen über dieses Material und vor allem auch über die Erfahrungen, die sie bei der Umsetzung damit im Unterricht machen. Die Präsenzphasen werden von Experten auf dem Gebiet der Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts, in der Regel von Hochschullehrern, geleitet. Die Arbeitssprache der Kurse ist Deutsch. Zum Abschluss bekommen die TN ein internationales Hochschulzertifikat, das sogar zur Arbeit im Ausland berechtigt (nähere Information finden sie auf der Homepage des GI Russland).
http://www.goethe.de/ins/ru/lp/lhr/sem/fsk/deindex.htm
Sehr beliebt sind die so genannten **Netzwerk-Seminare** des Goethe-Instituts vor Ort, die eine Woche lang dauern und von den deutschen Referenten geleitet werden. Hier treffen sich die DeutschlehrerInnen mit einem Muttersprachler und setzen sich mit aktuellen Informationen und Materialien aus und über deutschsprachige Länder auseinander.
Man kann sich auch für ein **zwei- bis dreitägiges Literatur- oder Landeskundeseminar im GI Moskau oder GI Sankt-Petersburg** bewerben und daran teilnehmen.
Nicht zuletzt sind **Multiplikatoren-Seminare** (von 1 bis 5 Tage) zu nennen, die vor Ort von den Multiplikatoren des GI Russland oder des GI Moskau durchgeführt werden. Diese Seminare kann praktisch jedes methodische Zentrum jeder kleineren und natürlich großen Stadt beantragen.
Als Krönung sind die **Sommerfortbildungskurse** in Deutschland zu nennen**,** für die viele DeutschlehrerInen jährlich ein Stipendium des GI bekommen.
In den letzten Jahren sind neue Fortbildungsformen entstanden, die mit dem Computer und Internet zu tun haben. Hier sind **Multimedia-Führerschein, Online-Sprachkurse, Internet-Projekte** zu nennen.
Für Lehrer, die an den DSD-Schulen arbeiten, werden Fortbildungen von der **Zentralstelle für Auslandsschulwesen** (ZfA) organisiert. Es gibt auch die Möglichkeit mit dem **PAD-Stipendium** in den deutschen Schulen zu hospitieren, Erfahrungen mit den deutschen KollegInnen auszutauschen und dadurch auch die eigene Qualifikation zu verbessern.
Sicherlich gibt es Variationen und Kombinationen von einigen oben genannten Fortbildungstypen und -formen. Eine Erneuerung und Entwicklung von kombinierten Fortbildungsveranstaltungen wie z.B. **Blended Learning** steht aber vor der Tür.

Blended Learning innerhalb der Lehrerausbildung "Grünes Diplom" an den Goethe-Instituten

Grünes Diplom

Fernstudium
Deutschunterricht planen
Fertigkeit Lesen
Fertigkeit Hören
Fertigkeit Sprechen
Fertigkeit Schreiben
Grammatik lehren und lernen.

Tests

Präsenzphasen
(curriculare Bausteine)

Landeskunde-seminar in Deutschland

Hausarbeit

Unterrichtspraktikum

2 Lehrproben

Ziele der Onlinearbeit

- Festmachung und Bewusstmachung der Ziele der FSEs.
- Ermöglichung des Gruppenlernens und Förderung des Austauschs zwischen den TN.
- Entlastung der Präsenzphasen.
- Begleitende Betreuung während des Selbststudiums. (Beseitigung von Unklarheiten)
- Erleichterung der Selbstkorrektur, Überprüfung des eigenen Lernprozesses.
- Sicherung der Arbeitsergebnisse des Selbststudiums.
- Selbstevaluation.
- Ausbau der Schreibkompetenz der Azubis.
- Ausbau der Medienkompetenz der Azubis.

Aufbau einer Onlinephase und Aufgabentypen

Online	Einführung in die Arbeit mit Moodle Kennen lernen Vorstellung Ausbildungsplan erster Erfahrungsaustausch

Aufbau einer Onlinephase und Aufgabentypen

Online	Einführung in die Arbeit mit Moodle Kennen lernen Vorstellung Ausbildungsplan erster Erfahrungsaustausch
Online	Vorstellung der Ziele der Onlinephase Individuelle Zielsetzung für die Erarbeitung der FSE (1) Erfahrungsaustausch

Aufbau einer Onlinephase und Aufgabentypen

Online	Einführung in die Arbeit mit Moodle Kennen lernen Vorstellung Ausbildungsplan erster Erfahrungsaustausch
Online	Vorstellung der Ziele der Onlinephase Individuelle Zielsetzung für die Erarbeitung der FSE (1) Erfahrungsaustausch
Offline	Bearbeitung von Seiten xy Bearbeitung der Aufgaben zu xy (geschlossene Aufgaben)
Online	Kooperative Aufgaben, Selbstkorrigierende Aufgaben Kreative Aufgabe (offene Aufg

Aufbau einer Onlinephase und Aufgabentypen

Online	Einführung in die Arbeit mit Moodle Kennen lernen Vorstellung Ausbildungsplan erster Erfahrungsaustausch
Online	Vorstellung der Ziele der Onlinephase Individuelle Zielsetzung für die Erarbeitung der FSE (1) Erfahrungsaustausch
Offline	Bearbeitung von Seiten xy Bearbeitung der Aufgaben zu xy (geschlossene Aufgaben)
Online	Kooperative Aufgaben, Selbstkorrigierende Aufgaben Kreative Aufgabe (offene Aufg
Online	Selbstevaluatio: Ziele erreicht? Sammlung: Fragen für Präsenz Zwischenevaluation

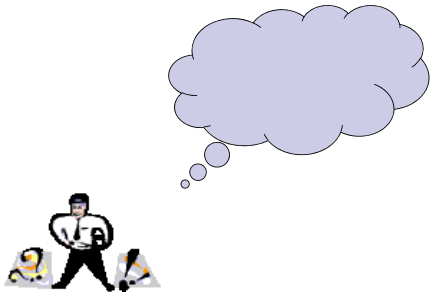
Aufbau einer Onlinephase und Aufgabentypen

Tutorielle Bettreuung

- Individuelle Betreuung
- FAQ
- Glossart
- Cafeteria

Online	Einführung in die Arbeit mit Moodle Kennen lernen Vorstellung Ausbildungsplan erster Erfahrungsaustausch
Online	Vorstellung der Ziele der Onlinephase Individuelle Zielsetzung für die Erarbeitung der FSE (1) Erfahrungsaustausch
Offline	Bearbeitung von Seiten xy Bearbeitung der Aufgaben zu xy (geschlossene Aufgaben)
Online	Kooperative Aufgaben, Selbstkorrigierende Aufgaben Kreative Aufgabe (offene Aufg
Online	Selbstevaluatio: Ziele erreicht? Sammlung: Fragen für Präsenz Zwischenevaluation

Beispiele aus der Praxis



Bereich D

Lehren und Lernen in und zwischen den Kulturen

Sektion D3

Übersetzen, Dolmetschen, Sprachmittlung

Sektionsleitung

Jens Reimann **(Deutschland)**
María Teresa Sánchez Nieto **(Spanien)**

DAS ÜBERSETZEN FREMDER KONTEXTE UND DIE ÜBERSETZERAUSBILDUNG

Geraldo de Carvalho
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Brasilien

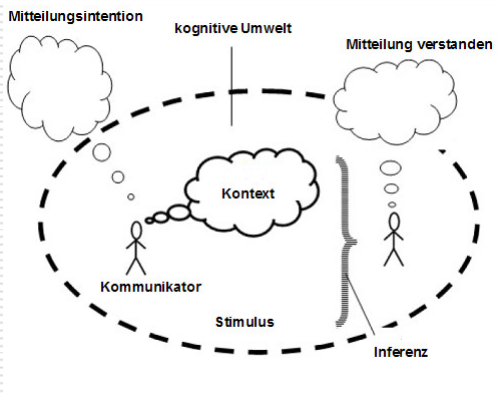
1

Was sind fremde Kontexte?

- Zeit – Raum – Kultur
- Produktion – Rezeption
- zu überbrückende Entfernung

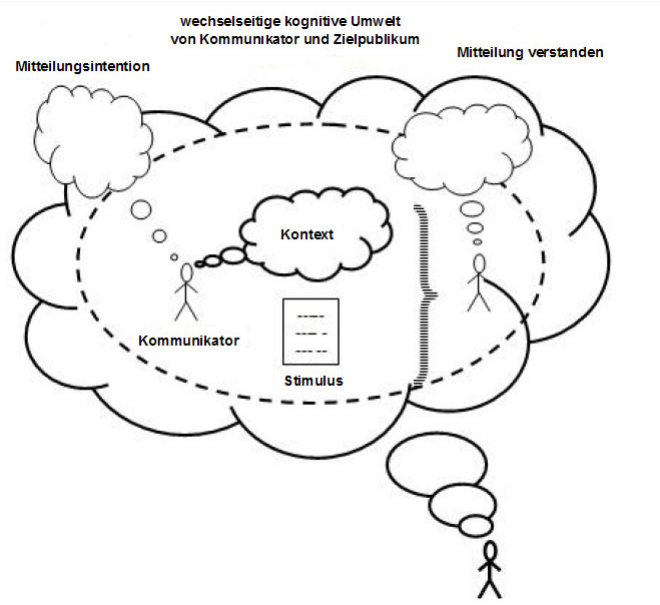
2

Kommunikationsakt
(Gutt, 2004)



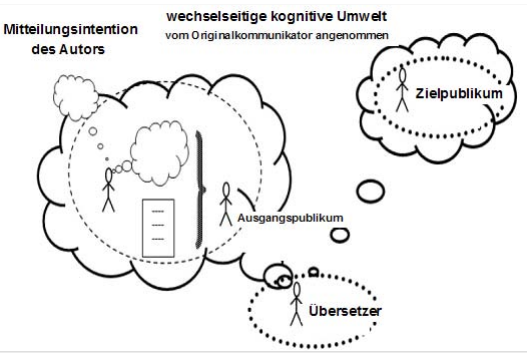
3

Metarepräsentation



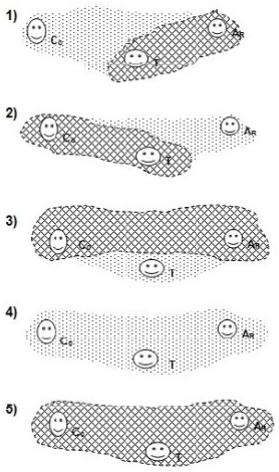
4

Metarepräsentation und Übersetzung (Gutt, 2004)



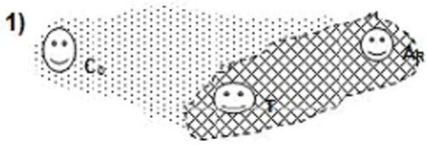
5

Konstellation Kognitive Umwelten (Gutt, 2004)



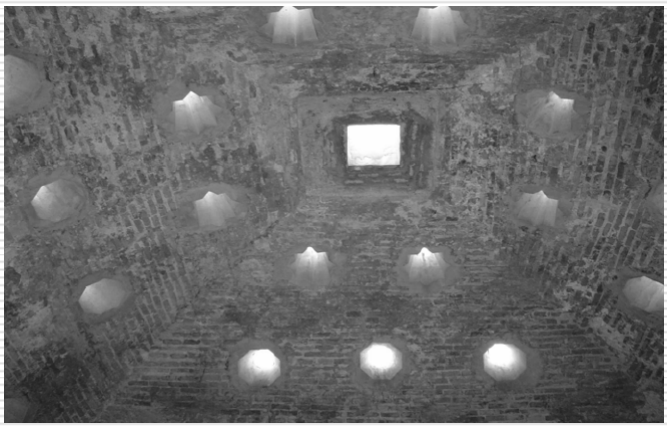
6

Konstellation 1



7

Beispiel 1 - Hamam



8

Beispiel 1 - Hamam
(aus Alves, 2005)

"Externally, they [*hamams*] have a distinctive domed structure with bottle glass refracting beams of light inwards".

9

Beispiel 2 – *Qohelet*
(Der Prediger Salomo, 6,10 – Bibel)

וְנוֹדָע אֲשֶׁר־הוּא אָדָם

venoda'a 'asher hu adam

und gewusst dass er adam

Martin Buber: "und man weiss, dass er, der Mensch, Adam, Der vom Ackerboden ist"

10

Beispiel 3 - Talmud

11

Beispiel 3 - Talmud

- Traktat Bava Metsia 58b – Mishnah

כשם שאונאה במקח וממכר כך אונאה בדברים

kshem sheonaah bamiqach umimkar kah onaah bidvarim

so wie onaah im Kauf und Verkauf so onaah in Worten

12

כשם שאונאה במקח וממכר כך אונאה בדברים

so wie onaah im Kauf und Verkauf
so onaah in Worten

- Ü1 – "So wie ein Täuschungsverbot im Bereich des Kaufs und Verkaufs angeordnet wird, wird es im Bereich der Worte angeordnet".
- Ü2 – "So wie es Betrug und Täuschung beim Kauf und Verkauf gibt, gibt es auch Betrug und Täuschung in den gesagten Dingen".

13

כשם שאונאה במקח וממכר כך אונאה בדברים

so wie onaah im Kauf und Verkauf
so onaah in Worten

- Ü3 – "So wie das Täuschen im Handel ist das Täuschen durch Worte".
- Ü4 – "Im Handel zu täuschen oder mit Worten zu beleidigen, ist dasselbe".
- Ü8 – "So wie die Täuschung beim Verhandeln und Kauf (eine Sünde ist), so ist es auch die Beleidigung durch Worte".

14

Metaräpresentation und Explizitation

- Mögliche Gründe:
  - Ambivalenz
  - talmudischer Stil
  - Flexibilisierung

15

Metarepräsentation und die Übersetzerausbildung Wie?

- Externe Hilfsmittel
- Interne Hilfsmittel
  - Vertrautheit mit dem Talmud
  - tiegreifende Kenntnisse der Kultur

16

Professionelle Übersetzer

Fremde Kontexte

⇔

Metarepräsentation

17

DANKE!

18

LEXIKOGRAPHIE ALS FESTER BESTANDTEIL DER ÜBERSETZERAUSBILDUNG[1]

Michal Dvorecký
Konstantin-Universität Nitra, Philosophische Fakultät,
Lehrstuhl für Germanistik - Abteilung für Translatologie

Abstract
"Warum müssen wir Wörterbuchtheorie lernen?" "Ein Wörterbuch kann doch jeder durchblättern!" "Heutzutage werden Printwörterbücher fast gar nicht verwendet. Alles findet man doch im Internet." Mit solchen mehr oder weniger überraschenden Aussagen können Lehrer in den ersten Seminaren/Vorlesungen im Rahmen des Kurses "Lexikographie und Terminographie" konfrontiert werden. Diese Konstatierungen haben uns dazu gebracht, einige Thesen über die Stellung dieses Kurses in der universitären Übersetzer- und Dolmetscherausbildung aufzustellen. Im Kurzvortrag werden Inhalte und Ziele des Kurses "Lexikographie und Terminographie" am Beispiel von verschiedenen Arbeitsblättern/Problemaufgaben (interaktiv) präsentiert.

Schlüsselwörter
Lexikographie, Übersetzerausbildung, Inhalte und Ziele, Lehrveranstaltung

Gliederung
1. 39 Jahre der Übersetzerausbildung in der Slowakei
2. Übersetzerausbildung an der Konstantin-Universität in Nitra/Slowakei
3. Kurzer Überblick über die Inhalte der einzelnen Studienprogramme - Bachelor-Magisterstudienprogramm
4. Lexikographie als fester Bestandteil
4. 1 Inhalte und Ziele der Veranstaltung
4. 2 Struktur der Veranstaltung
5. Ist diese Lehrveranstaltung in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung notwendig?

1. 39 Jahre der Übersetzerausbildung in der Slowakei

Im Jahr 2005 fand in Bratislava eine Konferenz[2] anlässlich des Jubiläums des fünfunddreißigsten Bestehens der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung in der Slowakei (1970-2005) statt. Das Jahr 2005 ist hinter uns und wir werden nächstes Jahr das vierzigste Jubiläum feiern. In der Slowakei begann man mit der Ausbildung von ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen vor 39 Jahren. Im akademischen Jahr 1970/71 wurden am Institut für Übersetzen und Dolmetschen an der Universität des 17. Novembers zum Studium die ersten StudentInnen aufgenommen (vgl. Švagrovský 2006). Schon bei der Gründung dieses Instituts wurden klare wissenschaftliche Ziele und Aufgaben formuliert, unter denen sich u. a. auch Vergleichende Linguistik und Stilistik und Terminologie befanden, die für die sog. Vorläufer der heutigen Lexikographie und Terminographie betrachtet werden. Es muss aber gesagt werden, dass sie sich als Lehrveranstaltungen im damaligen Curriculum nicht befanden.

[1] Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projektes der Kultur- und Bildungsagentur KEGA Nr. 3/6483/08 - Nová koncepcia univerzitného vzdelávania prekladateľov a tlmočníkov na Slovensku (preklad a tlmočenie v reláciách zjednotenej Európy a internacionalizačných procesov) und im Rahmen des Projektes UGA Nr. - Kontrastívny výskum slovenskej a nemeckej terminológie z oblasti archeológie a možnosti jej lexikografického spracovania.
[2] Alle Beiträge sind im Sammelband mit dem Titel *35 rokov výučby prekladateľstva a tlmočníctva na Slovensku 1970-2005* veröffentlicht (genauen bibliographischen Beitrag siehe *Kenîž 2006*).

Heutzutage werden ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen an folgenden slowakischen Universitäten ausgebildet:
Philosophische Fakultät der Comenius-Universität in Bratislava
Philosophische Fakultät der Konstantin-Universität in Nitra
Geisteswissenschaftliche Fakultät der Matej-Bel-Universität in Banská Bystrica
Philosophische Fakultät der Prešover Universität in Prešov
Philosophische Fakultät der Tyrnauer Universität in Trnava (Studiengang Deutsche Sprache und Kultur in der Fachkommunikation)

2. Übersetzerausbildung an der Konstantin-Universität in Nitra/Slowakei

Übersetzen und Dolmetschen als Studienfach wurde in Nitra zum ersten Mal im Jahr 2002 angeboten. Damals entstand auch die Abteilung für Translatologie, die zum Lehrstuhl für Anglistik und Amerikanistik an der Philosophischen Fakultät gehört. Das Ziel der Abteilung bestand darin, adäquate Bedingungen für die Entwicklung des Studienfachs Übersetzen und Dolmetschen zu sichern. Die Abteilung existiert schon 7 Jahre und bietet folgende Studienprogramme an:

Studienfach	Studien-programm	mögliche Kombinationen	Abschluss	Dauer
2.1.35 Übersetzen und Dolmetschen	Translatologie	- englische Sprache und Kultur - deutsche Sprache und Kultur - englische Sprache und Kultur - russische Sprache und Kultur - deutsche Sprache und Kultur - russische Sprache und Kultur	Bachelor (Bc.) Bachelorarbeit Staatsprüfung	6 Semester
	Translatologie	- englische Sprache und Kultur - deutsche Sprache und Kultur - englische Sprache und Kultur - russische Sprache und Kultur - deutsche Sprache und Kultur - russische Sprache und Kultur	Magister (Mgr.) Magisterarbeit und Staatsprüfung	4 Semester

Tab. 1 Überblick über das Studienfach Übersetzen und Dolmetschen an der Philosophischen Fakultät der Konstantin-Universität in Nitra.

Das Studium des Übersetzens und Dolmetschens verläuft zweiphasig. Das Bachelorstudium dauert 6 Semester und wird mit einer Bachelorarbeit und -prüfung abgeschlossen. Das Magisterstudium, dessen Absolvieren den Studierenden empfohlen wird, dauert 4 Semester und wird mit einer Staatsprüfung und einer Magisterarbeit abgeschlossen. Am Lehrprozess sind DozentInnen vom Lehrstuhl für Anglistik und Amerikanistik, Lehrstuhl für Germanistik, Lehrstuhl für Russistik, vom Institut für sprachliche und literarische Kommunikation, vom Lehrstuhl für slowakische Literatur, Lehrstuhl für slowakische Sprache, Lehrstuhl für Philosophie, Lehrstuhl für Kulturwissenschaften und vom Lehrstuhl für Politikwissenschaften und europäische Studien beteiligt.

3. Kurzer Überblick über die Inhalte der einzelnen Studienprogramme - Bachelor-Magisterstudienprogramm

Alle Studienfächer und -programme müssen sich in der Slowakei einem strengen Akkreditierungsprozess unterziehen, d.h. es werden vor allem personale, inhaltliche und technische Bedingungen untersucht und beurteilt. Zum letzten Mal wurde solche Akkreditierung im Jahr 2009 durchgeführt und das Ergebnis stellt das Recht dar, ein Bachelor- und ein Magisterstudienprogramm anzubieten, in denen in den nächsten 5 Jahren ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen ausgebildet werden können (siehe auch die Tab. 1). Als Beispiel wurde das Curriculum für das Bachelorstudium Übersetzen und Dolmetschen - Deutsche Sprache und Kultur - Russische Sprache und Kultur ausgewählt. Die Studierenden, die sich entscheiden, diese Kombination zu studieren, bekommen das Curriculum im ersten Semester und müssen alle Pflichtveranstaltung und eine bestimmten Anzahl von Wahlpflichtveranstaltungen absolvieren. Das aktuelle Curriculum für die o.g. Kombination zeigt, dass im Rahmen des Bachelorstudiums ein großer Wert auf theoretische (sprach-, literatur- und kulturwissenschaftliche) Disziplinen gelegt wird. Die ersten praktischen Erfahrungen mit der Fertigkeit Übersetzen bzw. Dolmetschen warten auf die Studierenden im 3. Semester (im Rahmen der Veranstaltung *Übersetzungsrelevante Textanalyse*).
Dem Bachelorstudium folgt das Magisterstudium. Das Curriculum im Anhang 2 zeigt deutlich, dass im Magisterstudium den Studierenden eine ganze Reihe von Seminaren zum Übersetzen und Dolmetschen angeboten wird und außerdem werden den Studierenden noch Lehrveranstaltungen angeboten, welche die übersetzerische Kompetenz ergänzen und erweitern. Zu solchen Veranstaltungen gehört auch die Veranstaltung Lexikographie und Terminographie.

4. Lexikographie als fester Bestandteil

Die Pflichtlehrveranstaltung *Lexikographie und Terminographie* absolvieren alle Studierenden im 2. Semester des Magisterstudiums. Es besteht aus einer zweistündigen Vorlesung, die jede Woche abgehalten wird und aus 6 zweistündigen Seminarsitzungen, die alle zwei Wochen stattfinden. Ein Semester dauert 12 Wochen. Die Lehrveranstaltung wird in slowakischer Sprache abgehalten, da sie von den Studierenden aller Sprachkombinationen besucht wird.

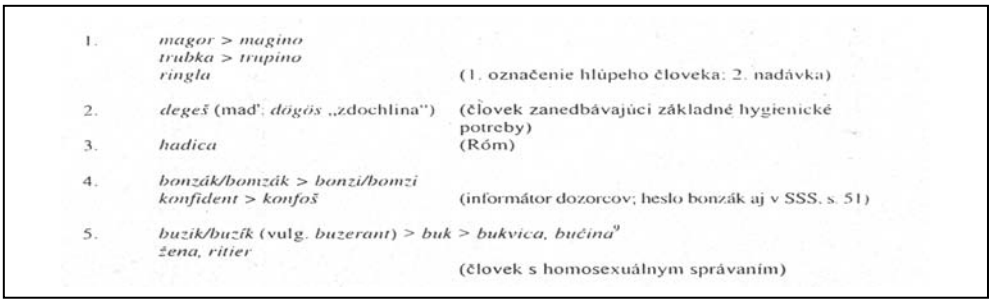
4. 1 Inhalte und Ziele der Veranstaltung

Das Ziel der Veranstaltung besteht darin, den Studierenden ausgewählte (Problem)bereiche der Lexikographie, Terminologie und Terminographie zu vermitteln, wobei alle Sprachkombinationen der Studierenden berücksichtigt werden. Die Studierenden sollen nach dem Absolvieren des Seminars

- grundlegende Begriffe der Lexikographie kennen und bewusst anwenden (z.B. Stichwort, Lemma, Enzyklopädie, Wörterbuch, Glossar, Thesaurus usw.)
- geschichtliche Hintergründe der slowakischen Lexikographie kennen,
- die wichtigsten Meilensteine der englischen, amerikanischen, deutschen, französischen und russischen Lexikographie kennen
- die einzelnen Wörterbuchtypen (vor dem Hintergrund mehrerer Wörterbuchtypologien) makro- und mikrostrukturell charakterisieren und die Besonderheiten der einzelnen Wörterbuchtypen kennen (Informationstypen und Darstellungsformen)
- in der Lage sein, unter Berücksichtigung lexikographischer Erkenntnisse ein eigenes ein- bzw. zweisprachiges Wörterbuch zu erstellen
- einen guten Überblick auf dem slowakischen Markt mit Wörterbüchern haben
- in der Lage sein, ein Wörterbuch objektiv zu beurteilen (Wörterbuchkritik)
- grundlegende Begriffe der Terminologielehre kennen und bewusst anwenden (Terminus, Begriff, Benennung, Merkmale, Definition, Begriffssysteme usw.)
- Methoden der praktischen Terminologiearbeit kennen und aktiv anwenden können

- bekannte Terminologieverwaltungssysteme kennen
- in der Lage sein, eine terminologische Sammlung/Datenbank zu erstellen.

Die einzelnen Ziele der Lehrveranstaltung werden den Studierenden gleich in der ersten Vorlesung bzw. Seminarsitzung präsentiert und fast parallel mit der Präsentation hört man Anmerkungen wie z.B. "Warum müssen wir Wörterbuchtheorie lernen?" "Ein Wörterbuch kann doch jeder durchblättern!" "Heutzutage werden Printwörterbücher fast gar nicht verwendet. Alles findet man doch im Internet." Die Studierenden über die Notwendigkeit einer solchen Lehrveranstaltung zu überzeugen ist natürlich sehr schwer. Um sie ein bisschen zu motivieren, ist die erste Vorlesung interaktiv angelegt und die Studierenden bekommen die Möglichkeit, die folgenden Aufgaben zu lösen (1) Ergänzen Sie den Satz: Ein gutes Wörterbuch ist ein Wörterbuch, in dem...; (2) Ich kenne folgende Wörterbuchtypen: ...; (3) Ein Übersetzer braucht für seine Arbeit nur ein zweisprachiges Wörterbuch - ja - nein (wenn nein, warum?); (4) Welche Wörterbücher besitzen Sie?; (5) Zu meinen wertvollsten Wörterbüchern gehören..., weil...; (6) Welches Wörterbuch möchten Sie in naher Zukunft kaufen und warum?; (7) Unter dem Korpus der slowakischen Sprache versteht man .... (8) Welche Informationen im Wörterbuch sind für Sie sehr wichtig und warum? (9) Welche Vor- und Nachteile haben einsprachige Wörterbücher? (10) Welche Nachteile haben zweisprachige Wörterbücher? (11) Versuchen Sie die folgenden Wörterbuchausschnitte zu identifizieren:



1. *magor > magino*
   trubka > trupino
   ringla (1. označenie hlúpeho človeka; 2. nadávka)
2. *degeš* (mad'. *dögös* „zdochlina") (človek zanedbávajúci základné hygienické potreby)
3. *hadica* (Róm)
4. *bonzák/bomzák > bonzi/bomzi*
   konfident > konfoš (informátor dozorcov; heslo bonzák aj v SSS, s. 51)
5. *buzik/buzík* (vulg. *buzerant*) > *buk* > *bukvica, bučina*[9]
   žena, ritier
   (človek s homosexuálnym správaním)

Abb. 1 Ausschnitt aus dem Wörterbuch der Gefängnissprache (Hladký 2002)

l: Zur Schreibung und Deklination ↑Bindestrich (2.4) *(L-Stahl);* ↑Einzelbuchstaben *(des L, zwei L);* ↑Groß- oder Kleinschreibung (1.2.5) *(das l in Walnuß).*

lachen/Lachen: Klein schreibt man den Infinitiv: *Er hat gut lachen.* Groß schreibt man den substantivierten Infinitiv, der gewöhnlich durch den Artikel, ein Attribut oder durch eine Präposition gekennzeichnet ist: *Sein dauerndes Lachen geht mir auf die Nerven.* ↑Groß- oder Kleinschreibung (1.2.3).

lacken/lackieren: Beide Bildungen sind gebräuchlich. Die Form *lakken* wird in der Fachsprache bevorzugt. ↑-ieren (2).

Lade/Laden: 1. Bedeutung: Die beiden Wörter dürfen nicht verwechselt werden: *Die Lade* bedeutet „Schubkasten in einem Möbelstück", *der Laden* wird im Sinne von „Geschäftsraum" und „Fensterverschluß" gebraucht. Es heißt also auch *der Fensterladen.* **2. Plural:** Zu *die Lade* lautet der Plural *die Laden.* Das Substantiv *der Laden* hat zwei Pluralformen: *die Läden,* seltener und dann in der 2. Bedeutung („Fensterverschluß") meist in Zusam-

Abb. 2 Ausschnitt aus dem Wörterbuch Duden - Richtiges und Gutes Deutsch (Duden 2001)

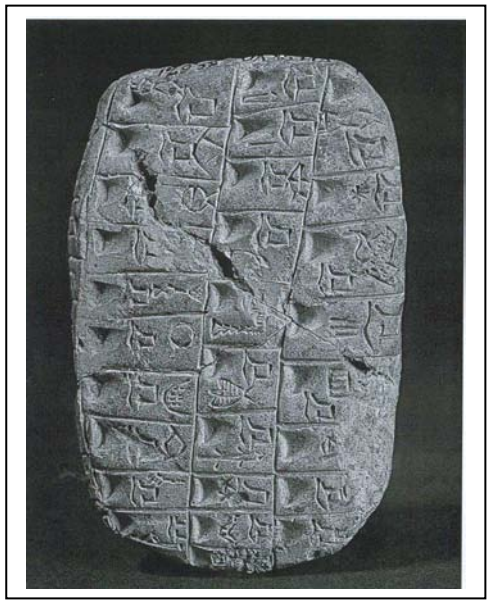


Abb. 3 Tontafel mit einer lexikalischen Liste von Schweinebezeichnungen (Katalog 2003, 32)

Die Antworten auf die Fragen lösen unter den TeilnehmerInnen in der Regel eine interessante Diskussion aus. In ähnlicher Form (interaktiv) verlaufen auch weitere Vorlesungen.

4. 2 Struktur der Veranstaltung

Wie schon oben angeführt wurde, stehen uns insgesamt 36 Unterrichtseinheiten (je 45 Minuten) zur Verfügung. 24 Unterrichtseinheiten werden in Form von Vorlesungen abgehalten, die interaktiv angelegt sind und der Rest (Seminarübungen) - 12 Unterrichtseinheiten - wird in Form von Seminarübungen durchgeführt. Man kann sagen, dass die erste Semesterhälfte der Lexikographie gewidmet ist und in der zweiten Hälfte des Semesters beschäftigen sich die Studierenden mit der Terminologielehre.

Woche	Themen der Vorlesungen	Themen der Seminarübungen
1.	Einführung in die Lexikographie - Stellung der Lexikographie, grundlegende Begriffe der Lexikographie, Gliederung der Lexikographie. **Warum Lexikographie in der Übersetzerausbildung? - Quiz**	Präsentation des Semesterprogramms, der empfohlenen Literatur, Einteilung von Präsentationen
2.	Kurze Geschichte der slowakischen Lexikographie. Meilensteine der deutschen, englischen, amerikanischen französischen Lexikographie	
3.	Wörterbuchtypologie(n)	3 Präsentationen Wörterbuchtypologie - Arbeit mit konkreten lexikographischen Arbeiten
4.	Strukturen von Wörterbüchern (Makro- und Mikrostruktur)	
5.	Einsprachige Wörterbücher - Makro- und Mikrostruktur	3 Präsentationen Präsentation von verschiedenen Nachschlagewerken
6.	Zweisprachige Lexikographie - Makro- und Mikrostruktur	
7.	Nachschlagewerke	2 Präsentationen Arbeit mit lexikographischer Software
8.	Terminologielehre I. - Klärung grundlegender Begriffe (Terminus, Begriff, Benennung, Merkmale, Definition, Begriffssysteme)	
9.	Terminologielehre II. - Klärung grundlegender Begriffe (Terminus, Begriff, Benennung, Merkmale, Definition, Begriffssysteme)	2 Präsentationen Methoden der praktischen Terminologiearbeit - dargestellt an kurzen Terminologieprojekten
10.	Terminus - Methoden der praktischen Terminologiearbeit I.	
11.	Terminus - Methoden der praktischen Terminologiearbeit II.	2 Präsentationen Rechnergestützte Terminologiearbeit (Excel, MultiTerm, TermStar, MultiTerm)
12.	Rechnergestützte Terminologiearbeit. Terminographie.	2 Präsentationen Rechnergestützte Terminologiearbeit (Excel, MultiTerm, TermStar, MultiTerm)

Tab. 2 Semesterprogramm der Lehrveranstaltung Lexikographie und Terminographie

Der Übersicht (Tab. 2) ist zu entnehmen, dass in den Vorlesungen theoretische Grundlagen der Lexikographie und Terminologielehre vermittelt werden, wobei die einzelnen Vorlesungen mit den Seminarübungen eng verbunden sind, indem die in der Vorlesung behandelten Themen von den TeilnehmerInnen in den Seminarübungen präsentiert werden. Eine Präsentation wird in der Regel von zwei StudentInnen vorbereitet und innerhalb von 30 Minuten abgehalten und diskutiert. Bei der Auswahl der Themen haben die Studierenden viel Freiheit und die Erfahrungen haben gezeigt, dass die Mehrheit von ihnen diese Freiheit auch richtig nutzt, was auch die folgenden Themen der Präsentationen beweisen.

- Wörterbücher des Arabischen
- Wörterbücher der Gebärdensprache
- Wörterbücher der Vulgarismen
- Illustriertes enzyklopädisches Wörterbuch
- Enzyklopädien für Kinder
- Kontrastive terminologische Untersuchung des Weinanbaus (Magisterarbeit) - Gabriela Haršányiová (2009).

r **Trester**, -s, -
SK: 1. hroznové: matoliny, terkele (kraj.) **2.** ovocné: prešiny (hov.), výlisky **3.** terkelica (hov.)
Abb.: 55, 56/ S. 93
Def.: 1. der beim Pressen von Früchten (Weintrauben, Obst, Oliven) übrig bleibende Rückstand **2.** Branntwein aus Trester (Quelle: *LvG 60*)
Kon.: 1. Wenn man der Maische den Most entzogen hat, bleibt Trester übrig. **2.** Die italienischen Bauern allerdings durften zum Eigenbedarf weiter ihren Trester brennen. (Quelle: *LvG 91*)
Syn.: 1. Lauer, Presskuchen, Pressrückstände, Treber **2.** Tresterbrand/-branntwein
SW: Brennerei, Kellerei, Kelter, Maische, Traubenmühle, Tresterbrand, Tresterkuchen, Tresterwein, Weinlese

Tresterkuchen – Mischung aus Trauben, Kernen und Rappen (Quelle: *LvG 78*)

- Kontrastive terminologische Untersuchung des Fachgebiets Kodikologie (Vorbereitung auf die Magisterarbeit)

Außer zahlreichen Präsentationen werden in den Seminarübungen auch weitere Aufgaben bearbeitet. Es handelt sich vor allem um Übungen, die den TeilnehmerInnen helfen, Wörterbücher kennenzulernen, die Besonderheiten der einzelnen Wörterbuchtypen zu erkennen. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass die TeilnehmerInnen besonders an den Präsentationen von „ungewöhnlichen“ Wörterbüchern und Glossaren interessiert sind (z.B. Wörterbuch der Gebärdensprachen, Wörterbuch der Gefangenen, Terminologie der Kodikologie, Terminologie des Weinanbaus usw.). Einige terminologische Projekte werden später im Rahmen von terminologischen Magisterarbeiten bearbeitet und es enstanden in den letzten 2 Jahren sehr viele interessante terminologische Arbeiten.

5. Ist diese Lehrveranstaltung Lexikographie und Terminographie in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung notwendig?

Bei der Beantwortung unserer Frage bedienen wir uns der Theorie des Wissensmanagements in der Translation. Unter Wissensmanagement versteht Budin „Schaffung von Wissen auf der Grundlage [...] von Informationen sowie die Steuerung von Informations- und Wissensflüssen und die Auswirkungen von Wissensmanagement auf den Erfolg eines Unternehmens" (Budin 2002, 79). Beim Wissensmanagement können mehrere Kernprozesse unterschieden werden:

> Wissen schaffen, Wissen suchen, Wissen auffinden, Wissen sammeln, Wissen speichern, Wissen anwenden, Wissen für Kommunikationszwecke darstellen, Wissen teilen, Wissen verarbeiten, Wissen auf seine Anwendbarkeit, auf Richtigkeit, Aktualität und seinen momentanen Wert zu bewerten (Budin 2002, 79)

Und gerade diese Prozesse helfen bei der strategischen Planung und Lösung von aktuellen (Translations)Problemen. Verbindet man diese Prozesse mit den einzelnen Wissensarten[3] (1) Sprach- und Kommunikationswissen; (2) Terminologiewissen; (3) translatorisches Methodenwissen; (4) fachgebietsspezifisches Sachwissen; (5) Referenz- bzw. Informationsverwaltungs- und organisationswissen; (6) Managementwissen; (7) medientechnisches Wissen; (8) soziales und interkulturelles Handlungswissen (vgl. Budin 2002, 79), ergibt sich ein komplexer Aufgabenbereich für Lexikographen und Terminologen. Budin entwickelte das sog. Gesamtmodell des translatorischen Wissensmanagements mit Teilmethoden und Komponenten (Abb. 4) (vgl. Budin 2002, 83). Zwar bezieht er das Modell auf das Fachübersetzen, aber man könnte die einzelnen Komponenten des Modells auch auf den Translationsprozess im Allgemeinen beziehen.

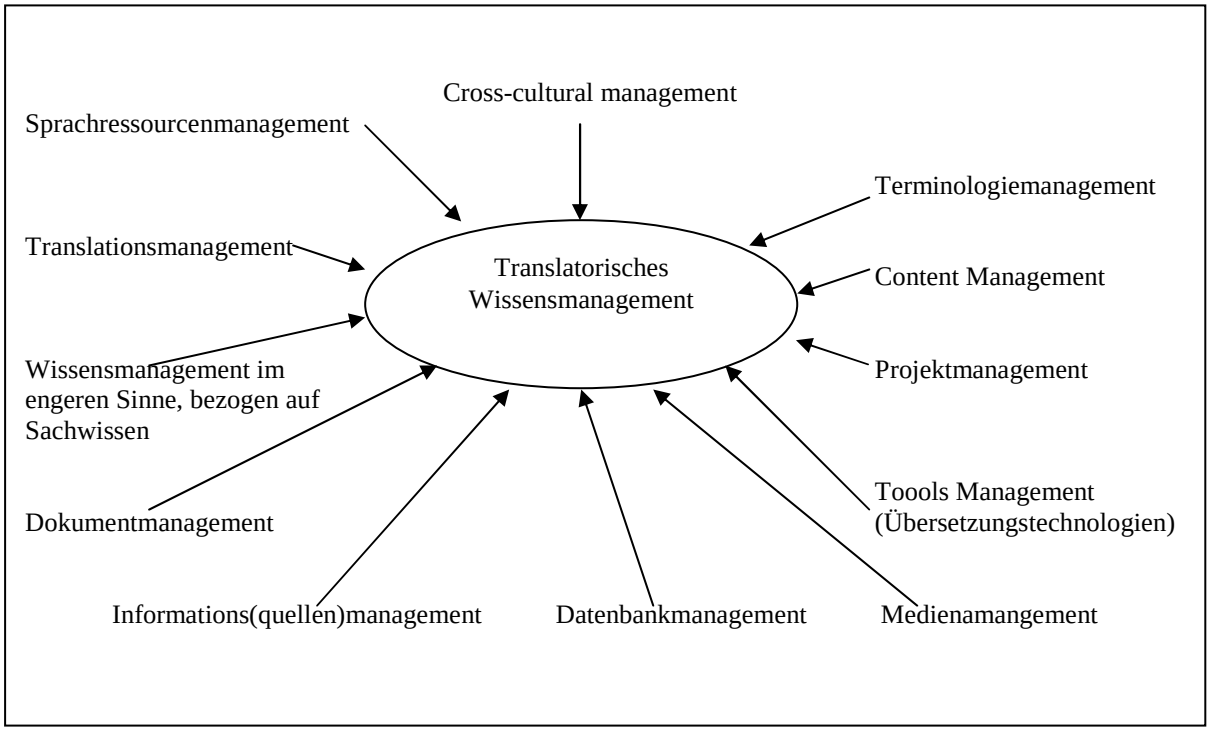


Abb. 4 Gesamtmodell des translatorischen Wissensmanagements mit Teilmethoden und Kompetenzen (Budin 2002, 83)

.

Das Modell (Abb. 4) zeigt deutlich, dass das sog. translationsbezogene Wissensmanagement als Gesamtaufgabe alle Managementformen intergriert. In einem Vorgehensmodell wird dann sichergestellt, dass in der Translation alle Prozesse in optimierter Form aufeinander bezogen sind (vgl. Budin 2002, 83).

Die Lehrveranstaltung Lexikographie und Terminographie bildet einen festen Bestandteil der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung. Unterzieht man die Inhalte und Ziele dieser Lehrveranstaltung einer Analyse, stellt man fest, dass den Studierenden eben im Rahmen dieser Lehrveranstaltung mehrere wichtige Managementkomponenten und die damit zusammenhängenden Wissensarten vermittelt werden, die beim Translationsprozess eine wichtige Rolle spielen. Am besten sieht man diese Tatsache auf der Abb. 5

[3] Die einzelnen Wissensarten werden im Aufsatz detailliert beschrieben - siehe Budin 2002, 76ff.

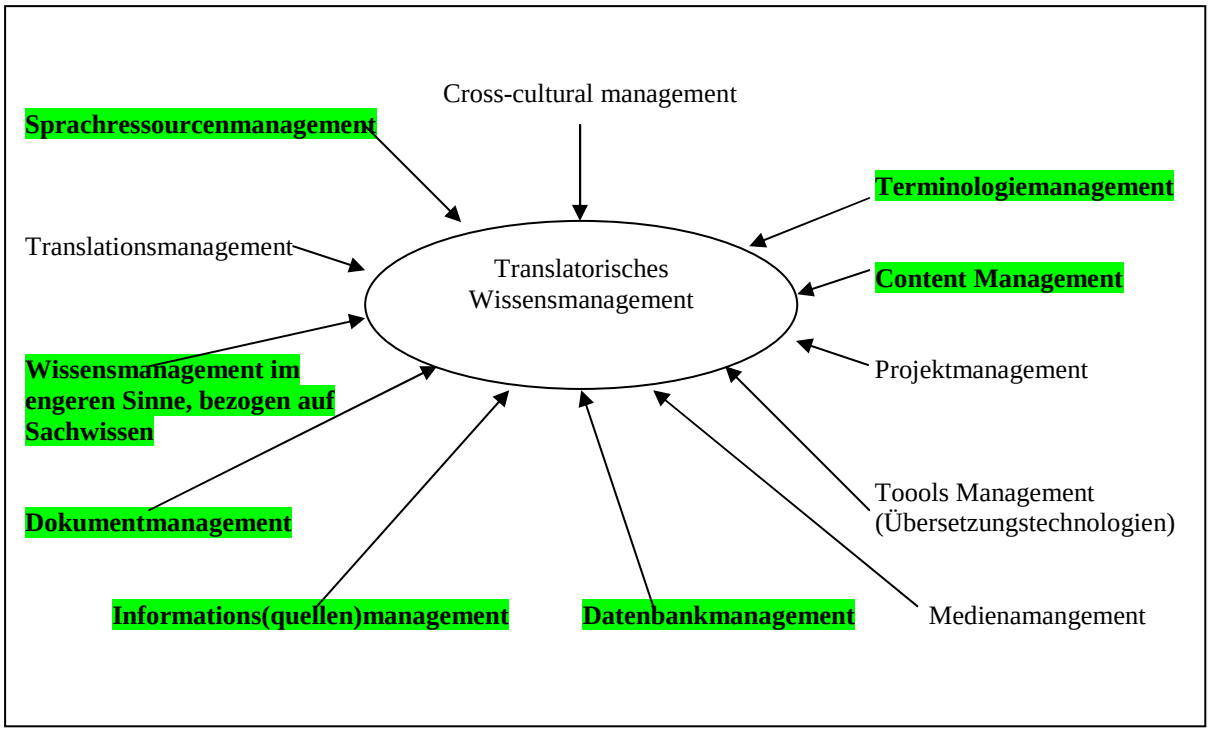


Abb. 5 Vermittelte Managementkomponenten in der Lehrveranstaltung Lexikographie und Terminographie

Die Abb. 5 zeigt (grün schattierte Komponenten), welche Managementkomponenten und damit auch zusammenhängenden Wissensarten im Rahmen der Lehrveranstaltung Lexikographie und Terminographie vermittelt werden. Die einzelnen Komponenten kann man aber nicht getrennt betrachten, sie sind untereinander stark vernetzt. Vermittelt werden Informationen über **Sprachressourcen** (d.h. mehrsprachige Sammlungen von Dokumenten und öffentlich zugängliche terminologische Datenbanken, die einzelnen Wörterbuchtypen, Arbeit mit Wörterbüchern), Informationen über **Wissensmanagement im engeren Sinne** (z.B. im Rahmen der kleinen terminologischen Projekte müssen sich die Studierenden das Sachwissen aus einem bestimmten Gebiet aneignen - sehr interessant waren terminologische Projekte aus dem Gebiet des Weinanbaus, der Brückenkonstruktionen oder der Kodikologie). Wie man Informationen verwalten und das Wissen organisieren kann, wird den Studierenden im Rahmen des sog. **Dokumentenmanagements und Informations-(quellen)managements** beigebracht (Aufstellung von Begriffssystemen, Arbeit mit Terminologien und Terminologieverwaltungsprogrammen). Mit dieser Managementkomponente hängt natürlich auch das **Terminologiemanagement** zusammen. Mit **Datenbankmanagement** und **Content Management** wird das sog. medientechnische Wissen vermittelt, d.h. es geht vor allem um „das Wissen über Aufbau, Nutzung und Wartung von Datenbanken im Dienste des translationsbezogenen Wissensmanagements“ (Budin 2002, 78).

Es kann also eindeutig gesagt werden, dass die Lehrveranstaltung Lexikographie und Terminographie eine wichtige Stellung in der Übersetzerausbildung hat, weil sie die übersetzerische Kompetenz und das translatorische Wissensmanagement ergänzt und erweitert, wie das aus der Abb. 5 klar hervorgeht. Diese Behauptung ergänzen ganz passend auch einige Aussagen der Studierenden aus den Evaluationsbögen, die am Ende der Lehrveranstaltung freiwillig ausgefüllt werden.

- am Anfang habe ich mir gedacht, dass wir wieder nur Theorie lernen, aber es war gar nicht so schlecht
- ich hätte mir gewünscht mehr Seminarübungen und weniger Vorlesungen

- die Lehrveranstaltung war praktisch und ich fange an zu sparen - ich will unbedingt das Große deutsch-slowakische Wörterbuch der Technik kaufen.
- wir hatten zu wenig Zeit für die Vorbereitung von Präsentationen, aber sonst O.K.
- endlich habe ich etwas Praktisches erfahren - vorher wusste ich gar nicht, dass es so viele Wörterbücher gibt.
- Russisch kam in der Lehrveranstaltung zu kurz

Literatur

Budin 2002 = Budin, Gerhard (2002): Wissensmanagement in der Translation. In *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe.* Hrsg. von Joanna Best/Sylvia Kalina. Tübingen/Basel: Francke. S. 74-84. ISBN 3-8252-2329-9.

Duden 2001 = Duden 9. Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Grammatische und stilistische Fragen, Formulierungshilfen und Erläuterungen zum Sprachgebrauch. Hrsg. von der Dudenredaktion auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. 5. Aufl. Red. Annette Klosa et al. Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich: Dudenverlag 2001. 983 S. ISBN 3-411-04095-5.

Hladký 2002 = Hladký, Juraj (2002): O väzenskej reči. In *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis, Seria A - Philologica*. Red. Pavol Híc. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. S. 25-33. ISBN 80-89074-50-2.

Katalog 2003 = Der Turmbau zu Babel. 3. Schrift/B. Hrsg. von Wilfried Seipel. Kunsthistorisches Museum: Wien 2003. 407 S. ISBN 3-85497-055-2.

Keníž 2006 = 35 rokov výučby prekladateľstva a tlmočníctva na Slovensku 1970-2005. Minulosť, súčasnosť a budúcnosť prekladateľstva a tlmočníctva na Slovensku. Zborník prednášok z vedeckej konferencie k 35. výročiu založenia Inštitútu prekladateľstva a tlmočníctva v Bratislave. Budmerice 24.-26. október 2005. Red. Alojz Keníž. Bratislava: Letra 2006. ISBN 80-967905-7-9.

Schneider 1993 = Schneider, Klaus P. (1993): Wörterbucharbeit als Lernprozess. In *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*. Hrsg. von Wolfgang Börner/Klaus Vogel. Bochum: AKS-Verlag. S. 87-109. (=Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF); Bd. 14). ISBN 3-925453-17-2.

Švagrovský 2006 = Švagrovský, Štefan (2006): Koncepcia Inštitútu prekladateľstva a tlmočníctva na Univerzite 17. novembra v Bratislave (1970-1975). In *35 rokov výučby prekladateľstva a tlmočníctva na Slovensku 1970-2005. Minulosť, súčasnosť a budúcnosť prekladateľstva a tlmočníctva na Slovensku. Zborník prednášok z vedeckej konferencie k 35. výročiu založenia Inštitútu prekladateľstva a tlmočníctva v Bratislave. Budmerice 24.-26. október 2005.* Red. Alojz Keníž. Bratislava: Letra 2006, S. 9-14. ISBN 80-967905-7-9.

Adresse des Autors
Michal Dvorecký
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 67
SK-949 74 Nitra
Tel.: +421-(0)905-291784
E-Mail: m.dvorecky@gmail.com

Anhang 1

Curriculum für das Bachelorstudium Übersetzen und Dolmetschen - Deutsche Sprache und Kultur - Russische Sprache und Kultur

Bachelorstudium - Übersetzen und Dolmetschen - Deutsche Sprache und Kultur - Russische Sprache und Kultur

Veranstaltung	Sprache der Lehr-veranstaltung	**P** - Pflicht-veranstaltung **WP** -Wahl-pflichtveran-staltung	**Form V/S** (Stunden pro Woche) V - Vorlesung S - Seminar/Übung	Semester, in dem der Kurs angeboten wird
Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Länder 1	Deutsch	P	1/1	1
Grammatisches Proseminar	Deutsch	P	0/2	1
Fertigkeit Hörverstehen	Deutsch	P	0/2	1
Phonetik der deutschen Gegenwartssprache 1	Deutsch	P	0/2	1
Fertigkeit Leseverstehen	Deutsch	P	0/2	1
Einführung in die Übersetzungswissenschaft	Slowakisch	P	2/0	1
Philosophie 1	Slowakisch	P	2/0	1
Einführung in die germanistische Sprachwissenschaft	Deutsch	WP	2/1	1
Informatik 1	Slowakisch	WP	0/2	1
Geschichte und Kultur Russlands 1	Russisch	P	1/1	1
Phonetik der russischen Sprache 1	Russisch	P	1/1	1
Sprachpraktische Übungen 1	Russisch	P	0/2	1
Einführung in die russische Sprachwissenschaft	Russisch	P	0/2	1
Russisch 1 - Sprachpraktische Übungen	Russisch	WP	0/2	1
Sprachseminar 1	Russisch	WP	0/2	1
Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Länder 2	Deutsch	P	1/1	2
Phonetik der deutschen Gegenwartssprache 2	Deutsch	P	0/2	2
Morphologie der deutschen Gegenwartssprache 1	Deutsch	P	2/2	2
Morphologie der slowakischen Sprache	Slowakisch	P	1/1	2
Einführung in die Literaturwissenschaft	Deutsch	WP	2/1	2
Informatik 2	Slowakisch	WP	0/2	2
Geschichte und Kultur Russlands 2	Russisch	P	1/1	2
Phonetik der russischen Sprache 2	Russisch	P	1/1	2
Morphologie der russischen Sprache 1	Russisch	P	1/1	2
Sprachpraktische Übungen 2	Russisch	P	0/2	2
Russisch 2 - Sprachpraktische Übungen	Russisch	WP	0/2	2
Sprachseminar 2	Russisch	WP	0/2	2
Morphologie der deutschen	Deutsch	P	1/2	3

Gegenwartssprache 2				
Fertigkeit Sprechen	Deutsch	P	0/2	3
Übersetzungsrelevante Textanalyse	Deutsch, Slowakisch	P	0/2	3
Syntax der slowakischen Sprache	Slowakisch	P	1/2	3
Grundlagen der literarischen Kommunikation	Slowakisch	P	1/0	3
Deutsche Landeskunde	Deutsch	WP	0/2	3
Geschichte der deutschsprachigen Literatur 1 - ältere deutsche Literatur	Deutsch	WP	2/1	3
Geschichte der slowakischen Literatur 1	Slowakisch	WP	1/1	3
Morphologie der russischen Sprache 2	Russisch	P	1/1	3
Übersetzungsrelevante Textanalyse	Russisch, Slowakisch	P	0/2	3
Sprachpraktische Übungen 3	Russisch	P	0/2	3
Phonetik der russischen Sprache 3	Russisch	P	1/1	3
Literaturtheorie	Russisch	P	1/1	3
Russisch 3 - Sprachpraktische Übungen	Russisch	WP	0/2	3
Sprachseminar 3	Russisch	WP	0/2	3
Fertigkeit Schreiben	Deutsch	P	0/2	4
Grundlagen des Übersetzens 1	Deutsch, Slowakisch	P	0/2	4
Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache	Deutsch	P	1/2	4
Methodik des Übersetzens und Dolmetschens 1	Slowakisch	P	1/1	4
Lexikologie und Phraseologie der slowakischen Sprache	Slowakisch	P	1/1	4
Methodik des Übersetzens und Dolmetschens 2	Slowakisch	P	1/1	4
Österreichische Landeskunde	Deutsch	WP	0/2	4
Geschichte der deutschsprachigen Literatur 2 - Klassik	Deutsch	WP	2/2	4
Rhetorik	Slowakisch	WP	0/2	4
Geschichte der slowakischen Literatur 2	Slowakisch	WP	1/1	4
Sprachpraktische Übungen 4	Russisch	P	0/2	4
Morphologie der russischen Sprache 3	Russisch	P	1/1	4
Geschichte der russischen Literatur 1	Russisch	P	1/1	4
Grundlagen des Übersetzens 1	Russisch, Slowakisch	P	0/2	4
Russisch 4 - Sprachpraktische Übungen	Russisch	WP	0/2	4
Sprachseminar 4	Russisch	WP	0/2	4
Grundlagen des Übersetzens 2	Deutsch,	P	0/2	5

	Slowakisch			
Grundlagen des Dolmetschens 1	Deutsch, Slowakisch	P	0/2	5
Stilistik der slowakischen Sprache	Slowakisch	P	1/1	5
Geschichte der deutschen Literatur - Romantik/Realismus	Deutsch	WP	0/2	5
Computergestützte Übersetzung	Slowakisch	WP	0/2	5
Grundlagen des Übersetzens 1	Russisch, Slowakisch	P	0/2	5
Geschichte der russischen Literatur 2	Russisch	P	1/1	5
Syntax der russischen Sprache 1	Russisch	P	1/1	5
Grundlagen des Dolmetschens 1	Russisch, Slowakisch	P	0/2	5
Textanalyse 1	Russisch	WP	0/2	5
Grundlagen des Dolmetschens 2	Deutsch, Slowakisch	P	0/2	6
Syntax der deutschen Gegenwartssprache	Deutsch	P	2/2	6
Stilistik der deutschen Gegenwartssprache	Deutsch, Slowakisch	P	½	6
Interpretation des literarischen Textes	Slowakisch	P	1/1	6
Seminar zur Linguistik	Deutsch	WP	0/2	6
Wirtschaftsdeutsch	Deutsch	WP	0/2	6
Einführung in die Fachsprachen	Deutsch	WP	1/0	6
Textlinguistik	Deutsch	WP	1/1	6
Syntax der russischen Sprache 2	Russisch	P	1/1	6
Grundlagen des Dolmetschens 2	Russisch, Slowakisch	P	0/2	6
Geschichte der russischen Literatur 2	Russisch	P	1/1	6
Textanalyse 2	Russisch	WP	0/2	6

Anmerkung: Festen Bestandteil des Curriculums bilden noch Seminare zur Bachelorarbeit, Bachelorarbeit, Disziplinen der Staatsprüfung und die eigentliche Staatsprüfung.

Anhang 2

Curriculum für das Magisterstudium Übersetzen und Dolmetschen - Deutsche Sprache und Kultur - Russische Sprache und Kultur

Magisterstudium - Übersetzen und Dolmetschen - Deutsche Sprache und Kultur - Russische Sprache und Kultur

Veranstaltung	Sprache der Lehr-veranstaltung	**P** - Pflicht-veranstaltung **WP** -Wahl-pflichtveran-staltung	**Form V/S** (Stunden pro Woche) V - Vorlesung S - Seminar/Übung	Semester, in dem der Kurs angeboten wird
Konsekutivdolmetschen	Deutsch, Slowakisch	P	0/2	1
Übersetzen von Fachtexten 1	Deutsch, Slowakisch	P	0/2	1
Konsekutivdolmetschen	Russisch, Slowakisch	P	0/2	1
Übersetzen von Fachtexten 1	Russisch, Slowakisch	P	0/2	1
Geschichte der slowakischen Übersetzungswissenschaft	Slowakisch	P	1/0	1
Europäische Institutionen	Slowakisch	P	2/0	1
Russland heute	Russisch	WP	2/0	1
Übersetzen von Gebrauchstexten	Deutsch	WP	0/2	1
Praktische Stilistik	Deutsch	WP	0/2	1
Übersetzungsseminar	Deutsch	WP	0/2	1
Übersetzen von Fachtexten 2	Deutsch, Slowakisch	P	0/2	2
Simultandolmetschen 1	Deutsch, Slowakisch	P	0/2	2
Übersetzen von Fachtexten 2	Russisch, Slowakisch	P	0/2	2
Simultandolmetschen 1	Russisch, Slowakisch	P	0/2	2
Lexikographie und Terminographie	**Slowakisch**	**P**	**2/1**	**2**
Übersetzungskritik	Slowakisch	WP	1/0	2
Philosophie	Slowakisch	WP	2/0	2
Praktische Rhetorik	Russisch	WP	0/2	2
Seminar zum Dolmetschen 1	Russisch	WP	0/2	2
Handelskorrespondenz	Russisch	WP	0/2	2
Nonverbale Kommunikation	Deutsch	WP	0/2	2
Seminar zum Dolmetschen 1	Deutsch	WP	0/2	2
Schweizer Literatur des 19. und 20. Jh.	Deutsch	WP	2/0	2
Simultandolmetschen 2	Deutsch, Slowakisch	P	0/2	3
Simultandolmetschen 2	Russisch, Slowakisch	P	0/2	3
Gesellschaftliche und ethische Aspekte des Übersetzerberufs	Slowakisch	P	1/0	3
Theorie der Fachübersetzung	Slowakisch	P	1/0	3

Praktikum	Slowakisch, Deutsch, Russisch	P	2 Wochen	3
Textologie	Slowakisch	WP	0/1	3
Computergestützte Übersetzung	Slowakisch	WP	0/2	3
Seminar zum Dolmetschen 2	Russisch	WP	0/2	3
Literarische Komparatistik	Russisch	WP	0/1	3
Übersetzen in die Fremdsprache	Russisch	WP	0/2	3
Seminar zur Linguistik	Russisch	WP	0/2	3
Seminar zum Dolmetschen 2	Deutsch	WP	0/2	3
Übersetzen in die Fremdsprache	Deutsch	WP	0/2	3
Übersetzen von literarischen Texten	Deutsch	WP	0/2	3

Anmerkung: Festen Bestandteil des Curriculums bilden noch Seminare zur Magisterarbeit, Magisterarbeit, Disziplinen der Staatsprüfung und die eigentliche Staatsprüfung.

Allegro Moderato

Musik als Thema im Übersetzungsunterricht

Claudia J. Fischer
Universität Lissabon

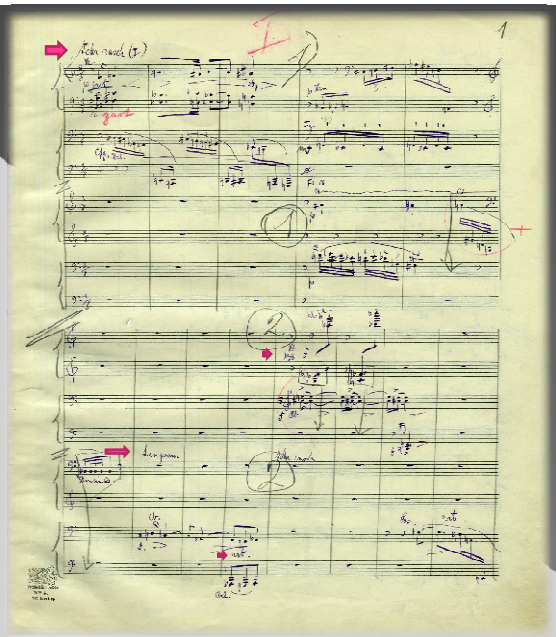
1

Ein Anlass

1. zu übersetzungstheoretischen Gedanken

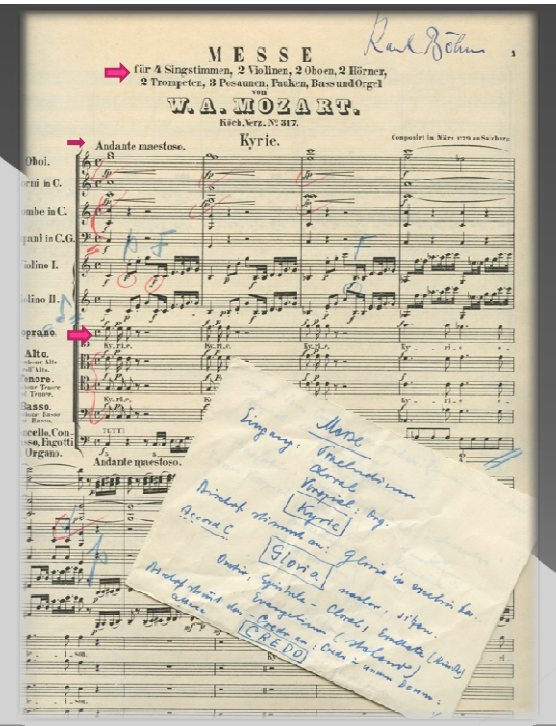
2. zur Sensibilisierung für die Übersetzung von Fremdwörtern in der Praxis

2



Arnold Schönberg: aus **Fünf Orchesterstücke op. 16** (1909)

3



4

Spiel der Klangfarben
Werke von Krumlovsky, Stamitz, Milandre und Campagnoli
M. Kubitschek (Viola d'amore, Geige), E. Hansen (Kontrabass)
Cavalli Records CCD 285

Der Titel ist gut gewählt: In Marianne Kubitscheks Händen entfaltet die Viola d'amore einen wahren Regenbogen an Klangfarben, die nur auf diesem außergewöhnlichen Instrument möglich sind. Dazu gehören zum Beispiel ganze Sätze, → Flageolett-Tönen zu spielen sind (Minuetto von Milandre), oder die Selbstbegleitung einer Melodie d→ Pizzicati der linken H→ (Adagio aus der Sonate von Stamitz). Campagnoli versucht sogar den gedämpften Klang d→ Viola d'amore auf der Violine nachzuahmen in einem Stück, das entsprechend *L'illusion* → *viole d'amour* heißt. Kubitschek sorgt mit phantasievollen Verzierungen für durchgehende Spannung. Diese liebevoll produzierte CD ist ein wunderbares Plädoyer für ein zu wenig bekanntes Instrument. *CMS*

aus: *Partituren. Das Magazin für klassische Musik*, Nr.18, Sept/Okt 2008, S. 82

Ist Musik eine Sprache?

Ist Musikinterpretation eine Art Übersetzung?

Ist Übersetzung eine Art Interpretation?

6

„Die Übersetzung ist für die Literatur das, was die musikalische Interpretation für die Partitur ist: eine Lektüre. Und als solche eine Art Neuerschaffung."

Patrick Deville,literarischer Direktor des Maison des écrivains étrangers et des traducteurs (MEET)

7

„Musik ist... keine Sprache. Es ist nicht ihre Aufgabe, mit ihren Tönen bestimmte Bedeutungsinhalte auszudrücken. Musik steht für sich, sie weist nicht über sich hinaus."

Bálint András Varga (1995), *Gespräche mit Iannis Xenakis*. Zürich-Mainz , S. 176

8

„Wir sehen..., wie unterschiedlich unsere Hörabsichten sind: für die menschliche Sprache geht es darum, das Gesprochene zu verstehen - für die Vogelsprache ist es uns leider verwehrt; für die Musik weiß man sehr wohl, daß man sie um ihrer selbst willen hört und nicht aufgrund einer Mitteilung, die sie nur weitergeben könnte."

Pierre Schaeffer (1967), Trois microscillos d'exemples sonores de Guy Reibel assisté de Beatriz Ferreyra illustrant le TRAITE des OBJETS MUSICAUX et présentés par l'auteur, Paris.

9

Transmutation	• **intersemiotische Übersetzung** • Wiedergabe sprachlicher Zeichen durch Zeichen nichtsprachlicher Zeichensysteme
Paraphrase	• **innersprachliche (intralinguistische) Übersetzung** • Wiedergabe sprachlicher Zeichen durch andere Zeichen derselben Sprache
Übersetzung	• **zwischensprachliche (interlinguistische) Übersetzung** • Wiedergabe sprachlicher Zeichen durch eine andere Sprache

R. Jakobson (1959), 'On Linguistic Aspects of Translation', in R. A. Brower (ed.) *On Translation*, Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 232-39.

10

Interpretation durch Transkription

Intrasystemische Interpretation

- Intrasemiotische Interpretation
- Intralinguistische Interpretation – Paraphrase
- Ausführung

Intersystemische Interpretation

- Übersetzung

Umberto Eco (2003), *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiano.

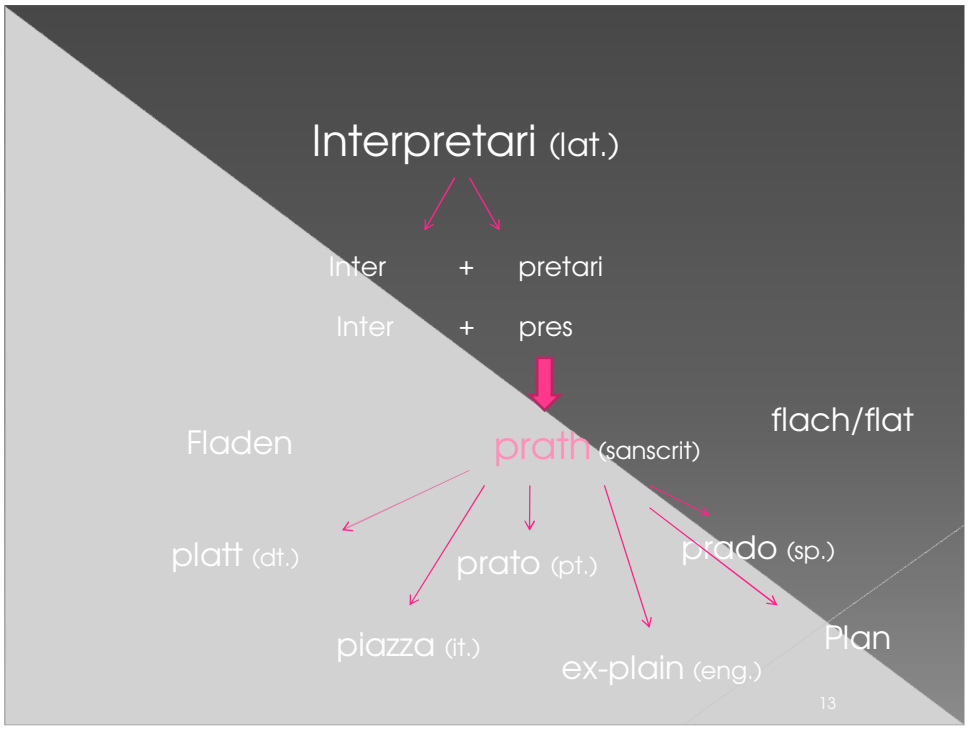
11

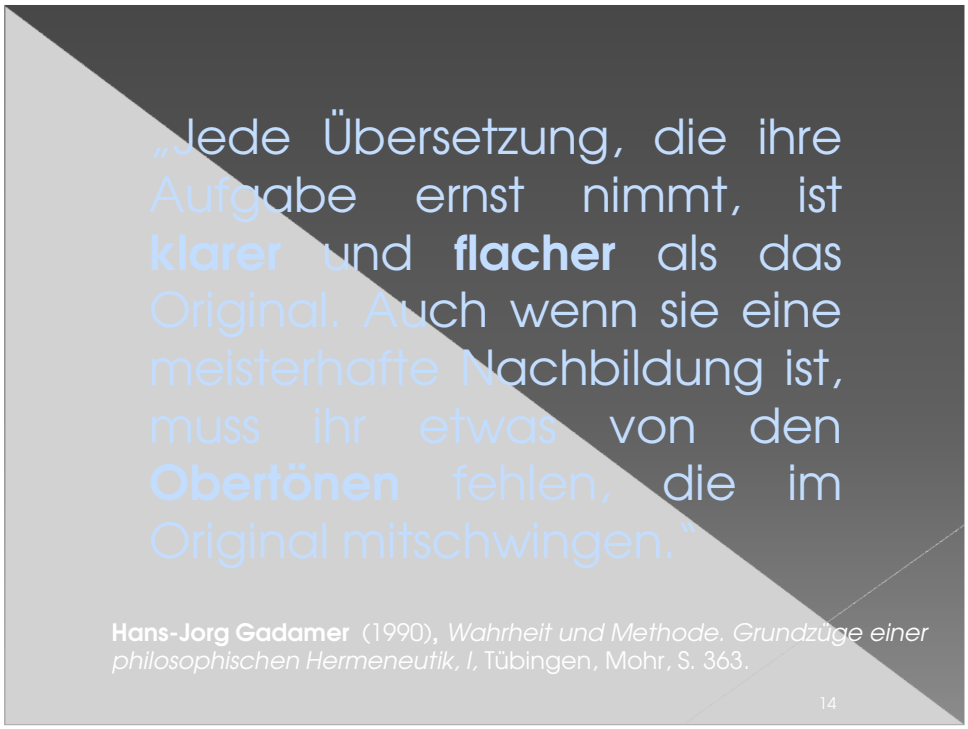
„Die Forderung der Treue, die an die Übersetzung gestellt wird, kann die grundlegende Differenz der Sprachen nicht aufheben. Auch wenn wir noch so getreu sein wollen, werden wir vor missliche Entscheidungen gestellt. Wenn wir in unserer Übersetzung einen unserer Zug am Original herausheben wollen, so können wir das nur, indem wir andere Züge in demselben zurücktreten lassen oder ganz unterdrücken. Das ist aber genau das Verhalten, das wir als Auslegung kennen. Übersetzung ist wie jede Auslegung eine Überhellung. Wer übersetzt, muß solche Überhellung auf sich nehmen. Er darf ... nichts offen lassen, was ihm selber unklar ist. Er muß Farbe bekennen."

Der Übersetzer muss hier den zu verstehenden Sinn in den Zusammenhang hinübertragen, in dem der Partner des Gespräches lebt. Jede Übersetzung ist daher schon Auslegung, ja man kann sagen, sie ist immer die Vollendung der Auslegung, die der Übersetzer dem ihm vorgegebenen Wort hat angedeihen lassen."

Hans-Jorg Gadamer (1990), *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, I*, Tübingen, Mohr, S. 387 ff.

12


Interpretari (lat.)
Inter + pretari
Inter + pres
Fladen
prath (sanscrit)
flach/flat
platt (dt.)
prato (pt.)
prado (sp.)
piazza (it.)
ex-plain (eng.)
Plan
13


„Jede Übersetzung, die ihre Aufgabe ernst nimmt, ist **klarer** und **flacher** als das Original. Auch wenn sie eine meisterhafte Nachbildung ist, muss ihr etwas von den **Obertönen** fehlen, die im Original mitschwingen."
Hans-Jorg Gadamer (1990), *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, I*, Tübingen, Mohr, S. 363.
14

„Wie nämlich die Scherben eines Gefäßes, um sich zusammenfügen zu lassen, (...) doch nicht so zu gleichen haben, so muss, anstatt dem Sinn des Originals sich ähnlich zu machen, die Übersetzung liebend vielmehr und bis ins Eizelne hinein dessen Art des Meinens in der eigenen Sprache sich anbilden, um so beide wie Scherben als Bruchstück eines Gefäßes, als Bruchstück einer größeren Sprache erkennbar zu machen."

Walter Benjamin (1972), „Die Aufgabe des Übersetzers" in *Gesammelte Schriften*, Bd. IV.1, Frankfurt am Main, Suhrkamp, S. 18.

15

pizzicato

Genus?

das Pizzicato, (pl.) Pizzicati

aria

die Arie, (pl.) Arien

übersetzen? beibehalten? anpassen?

das Arioso, (pl.) Ariosi

basso continuo

der Generalbass, ¨sse

Pluralform?

Groß/Kleinschreibung?

giga

die Gigue, (pl.) Giguen

largo

das Largo, (pl.) Largos

16

band

blues

Werke

Die Kunst der Fuge

Das musikalische Opfer

Eine kleine Nachtmusik

Così fan tutte

bc

CD

Akronyme

17

Beispiele in anderen Fachbereichen:

Wirtschaft:

Outsourcing (dt. **Auslagerung**) bezeichnet in der Ökonomie die Abgabe von Unternehmensaufgaben und -strukturen an Drittunternehmen.

Informatik:

Downloaden - Herunterladen , oder auch **downloaden** ist ein Begriff aus der elektronischen Datenverarbeitung. Es wird damit die Übertragung von Daten von einem Computer in einem Netzwerk oder im Internet zum eigenen Computer (Client) bezeichnet. Herunterladen oder ein *Download* ist somit das Gegenstück zum Hochladen bzw. einem ***Upload***.

Computer/ Rechner

18

Medizin:

PFO-Bericht

Indikation:	Verschluß eines offenen Foramen ovale vorgesehen.
Zugang:	Rechte Vena femoralis. Eingriff in ITN unter TEE-Kontrolle.
PFO-Verschluß:	Sondieren des PFO in üblicher Technik. Mit einem Sizeing-Balloon wird der Durchmesser mit 6 mm bestimmt. Implantation eines 25 mm Amplatzer-PFO-Device in üblicher Technik. Abschließend unauffälliger Sitz, im TEE kein Restshunt nachweisbar.
Diagnose:	Verschluß des PFO.
Beurteilung:	Bis zur vollständigen Endothelialisierung des PFO-Amplatzer-Device in 6 Monaten ist die Gabe von Clopidogrel (Plavix oder Iscover) 1x1 und ASS 100 mg 1x1 notwendig; bei zahnärztlichen, endoskopischen oder chirurgischen Eingriffen sowie bei bakteriellen Infekten eine Endokarditisprophylaxe. Wir empfehlen eine echokardiographische Kontrolle in 1, 3 und 6 Monaten, in 6 Monaten soll auch ein TEE erfolgen.

19

Vielen Dank für

Ihre

Aufmerksamkeit!

20

Die Entschlüsselung der flüchtigen Worte

Aufgaben zum Hören und Hörverstehen in der Ausbildung von Sprachmittler/innen

Eva Mandl
Universität Wien
Zentrum für Translationswissenschaft

1

Ausgangspunkte

1. Das Verstehen fremdsprachiger Hörtexte gehört zu den großen Herausforderungen im Fremdsprachenunterricht.

→ Flüchtigkeit des Gesprochenen

→ Schwierigkeit, in der künstlichen Unterrichtssituation diese Fertigkeit zu entwickeln

2. In der Ausbildung von Sprachmittler/innen muss das Hören und Verstehen auf hohem Niveau trainiert werden.

→ die im herkömmlichen DaF-Unterricht eingesetzten Übungstypen und Aufgabenstellungen können nicht ausreichend auf die berufliche Tätigkeit vorbereiten.

Fragestellung

Wie kann sowohl das Hören als auch das Hörverstehen sinnvoll im Unterricht trainiert werden (Niveau C1)?

2

Grundlagen des Hörverstehens

- ✓akustisch-phonetische Aufnahme des Ausgangstextes
- ✓ begriffliche Aufnahme (Kenntnis des Sprachsystems)
- ✓ Kenntnis der Situation (Kontext)
- ✓ Weltwissen

WICHTIG!
Auch das Hören muss trainiert werden!

3

Hörstile und Hörziele

Hörstil	Hörziel	Beispiele
orientierendes Hören	Thema und Textsorte erkennen	Vorträge, Fernsehen
globales Hören (= kursorisches)	Aufnahme der wesentlichen Informationen	Radioberichte, Wetterbericht
selektives Hören	Einzelinformationen nach Hörerinteresse	Ansagen, Durchsagen
totales Hören	Aufnahme aller Detailinformationen	Vorlesungen, Interviews

4

Beispiel: Österreichisches Sprachdiplom - Hörverstehen

Name: .....

Hörverstehen — insgesamt ca. 40 Minuten

Aufgabe 1 — 10 Punkte

Lesen Sie Aufgabe 1 gut durch. Sie haben 2 Minuten Zeit.

Situation: Sie hören jetzt eine Radiosendung zum Thema „Bindungstheorien". Lesen Sie die folgenden Aussagen und kreuzen Sie jeweils die richtige Lösung (A, B oder C) an. Sie hören den Text zwei Mal.

Abschnitt 1

1 Die Bindungstheorie zeigt,
- A ☐ dass die Ansichten der Psychoanalyse veraltet sind.
- B ☐ dass die Kindheit wissenschaftlich noch nicht ausreichend erforscht ist.
- C ☐ dass der Umgang mit Gefühlen seine Wurzeln in der Kindheit hat.

2 „Sicher gebundene" Menschen haben gelernt,
- A ☐ als Eltern alles für ihre Kinder zu tun.
- B ☐ ihre eigenen Gefühle zu kennen und mitteilen zu können.
- C ☐ sich nicht zu sehr um die Probleme anderer zu kümmern.

Abschnitt 2

3 Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung
- A ☐ fühlen sich als Erwachsene stark.
- B ☐ haben weniger Stresshormone.
- C ☐ zeigen bei Trennungen von der Mutter kaum Emotionen.

4 Kinder mit unsicher-ambivalenter Bindung
- A ☐ beruhigen sich nur, wenn die Mutter in der Nähe ist.
- B ☐ haben Mütter, die sich widersprüchlich verhalten.
- C ☐ wissen genau, was sie durch Weinen erreichen können.

5 Die Folgen einer unsicher-ambivalenten Bindung zeigen sich bei Erwachsenen darin,
- A ☐ dass sie keine Partnerschaften eingehen.
- B ☐ dass sie sich möglichst normale Partner suchen.
- C ☐ wie sie sich in Partnerschaften verhalten.

5

Inhaltsorientierte Aufgaben zum Hörverstehen

Kriterien für lernfördernde und motivierende Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht (nach G. Westhoff, 2006)

- Benutzung von lebensechtem Sprachmaterial
- Funktionalität (Aufgaben dienen einem Ziel oder führen zu einem praktisch brauchbaren Ergebnis)
- Bezug zur Erlebniswelt der Lernenden
- Bearbeitung des zu lernenden Sprachmaterials in vielfältiger Form und Anwendung

6

Hinweise zum Erstellen von inhaltsorientierten Aufgaben

- authentische Hörtexte benutzen
- Schwerpunkt: spontan gesprochene Texte
- Interessen der Lernenden berücksichtigen
- angemessene Textlänge
  → ein bis zwei Minuten (Anfänger/innen)
  → drei bis fünf Minuten (Fortgeschrittene)
- Vorwissen aktivieren
- Struktur von Hörtexten bewusst machen
- Fragen zum Detailverstehen nach dem Hören
- Rezeption → Produktion
  - Sprechen über Hörtexte
    → Verständnissicherung
    → Festigung der neu gelernten Lexik
  - Textauftrag
    → Einbettung in eine realistische Situation
    → in Gruppen oder allein als Hausübung

7

Beispiel: Hörverstehen (I)

Thema: Hörtext: „Lerntipps für Erwachsene“

Vorbereitung (Vorwissen aktivieren)
Welche Informationen erwarten Sie im Hörtext?

Erstes Hören (Orientierung)
Worum geht es in diesem Beitrag?

Vor dem zweiten Hören
Ordnen Sie Ihre Notizen in Kategorien!

Zweites Hören (totales Hören)
Ergänzen Sie Ihre Notizen!

Aufgabe 1 - Beantworten Sie die Fragen!

a. Wodurch unterscheidet sich das Lernverhalten Erwachsener von dem Jugendlicher?
b. Was muss nach einer längeren Bildungspause als erstes wieder gelernt werden?
c. Welche Lerntipps werden in diesem Hörtext gegeben?

8

Beispiel: Hörverstehen (II)

Aufgabe 2
Hören Sie einen kurzen Ausschnitt und notieren Sie die vollständige Textpassage!

„Das, was ich wirklich sehr gelernt hab, war das .... eben das richtige Zeitmanagement zu haben. Dass ma[n] jetzt nur eine Stunde durchmacht, dann zehn Minuten Pause, dann das Ganze wiederholt, weil das is[t] sehr wichtig, was man oft nicht macht, ist wirklich das Wiederholen. Und dann eben erst stufenweise Neues und nicht sofort alles, sondern eben wirklich langsam und sukzessive."

Aufgabe 3
Markieren Sie alle Konnektoren in diesem Ausschnitt!

Aufgabe 4
Formulieren Sie die Textpassage um! Beachten Sie dabei die Konventionen der geschriebenen Sprache!

Textauftrag
Verfassen Sie für eine Informationsbroschüre der Österreichischen Hochschülerschaft einen Beitrag zum Thema „Lerntechnik für Erwachsene"!

9

Zum Abschluss

Man lernt so viel, wenn man still ist und zuhört.

(Sylvia Plath)

10

XIV. IDT Jena-Weimar, 3.-8. August 2009

Sprachmittlung als Übungsform zur Entwicklung fremdsprachlicher und kommunikativer Kompetenz

von

MA Chrysoula Stamouli

stamoulichr@hotmail.com

ÜBERSETZEN ALS FUNKTIONALE ÜBUNGSFORM

1. FUNKTIONEN DES ÜBERSETZENS IN SEINER SCHRIFTLICHEN FORM

1.1 ÜBERSETZEN ALS MITTEL DES SPRACHVERGLEICHS

Welche positiven Wirkungen hat Übersetzen als Sprachvergleich

- auf die **VERMITTLUNG UND BEWUSSTMACHUNG VON WORTSCHATZ & GRAMMA**
- auf die **GRUNDFERTIGKEITEN** (Lesen, Leseverstehen, Schreiben, Hören, Sprechen) und damit **AUF DIE ALLGEMEINE FREMDSPRACHLICHE KOMPETENZ?**
- auf das Erreichen metasprachlicher Lernziele wie das der **INTERKULTURELLEN KOMPETENZ** oder der zurzeit intensiv diskutierten **SPRACHBEWUSSTHEIT** (*Language Awareness)*?

1.2 SPRACHVERGLEICH UND LEXIK

Εθνικός χαρακτήρας	**NATIONAL**charakter
Εθνική οικονομία	**VOLKS**wirtschaft
Εθνικό νόμισμα	**LANDES**währung
Εθνική οδός	**BUNDES**strasse

(In Anlehnung an Weller, 1981:264).

GRIECHISCH	ENGLISCH	DEUTSCH
ψυχολογία	psychology	Psychologie
θέατρο	theatre	Theater
καταστροφή	catastrophe	Katastrophe
φαινόμενο	phenomenon	Phänomen
ρυθμός	rhythm	Rhythmus
αθλητής	athlete	Athlet (und Sportler)

(d.V. [1])

[1] Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit.

1.3 SPRACHVERGLEICH UND MORPHOSYNTAKTISCHE STRUKTUREN

Übersetzen Sie bitte ´´ihr/Ihr´´ in ihre Muttersprache :

FÜNFMAL ´´IHR´´

- **IHR** lernt Deutsch.
- Wie ist **IHR** Name?
- Dort kommen Gerda und **IHR** Mann.
- Er sitzt neben **IHR**.
- Wo sind die Studenten und **IHR** Lehrer?

(zit. nach Rösler, 2000:20)

- Übersetzen Sie folgenden Satz in Ihre Muttersprache.

„ICH SCHENKE MEINER MUTTER EINEN BLUMENSTRAUß, WEIL SIE (HEUTE

GEBURTSTAG HAT’’

- Vergleichen Sie dann den deutschen Satz mit dem Ihrer Muttersprache und beschreiben Sie die syntaktischen Unterschiede zwischen ihnen (Verbstellung, Fehlen oder nicht des Personalpronomens vor dem Verb, Stellung und Funktion des Possessivpronomens):

(d.V.)

Nicht nur die zu einführende Struktur enthaltenden Sätze können miteinander verglichen werden, sondern auch die Regeln selbst:

DAS PROBLEM IST GELÖST

Το πρόβλημα είναι λυμένο

Regel: Zustandspassiv = Hilfsverb ,,werden'' + Partizip II = βοηθητικό ρήμα ,,είμαι'' + παθητική μετοχή παρακειμένου.

(d.V.)

2. ÜBERSETZEN ZUSAMMENHÄNGENDER TEXTE

2.1 ÜBERSETZEN UND TEXTSORTENKOMPETENZ

BEISPIEL: (AUFMERKSAMMACHEN AUF TEXTSORTENKONVENTIONEN)

- Die Lehrkraft verteilt ein Arbeitsblatt mit je einem Märchen gleichen Inhalts aus Mutter- und Fremdsprache der Lerner.

- Die Lerner arbeiten in Kleingruppen und markieren in den beiden Texten diejenigen Textelemente, die sie für textsortenspezifisch halten.

- Im Plenum werden die Ergebnisse diskutiert, korrigiert bzw. ergänzt.

- Die Lerner sollen als Hausarbeit einen Teil des Märchens aus der Fremdsprache herübersetzen.

(In Anlehnung an Kautz, 2002:190)

2.2 ÜBERSETZEN UND LESEVERSTEHEN

Übersetzen kann im Teillernziel Leseverstehen integriert werden.

Auch umgekehrt gesehen, ist bei schriftlicher Textvorlage
Leseverstehen immer Teil des Übersetzens.

Dementsprechend kann mit Übersetzungsübungen Folgendes gezeigt werden:

A. DAS LESEVERSTEHEN ERFOLGT GANZHEITLICH, ASSOZIATIV UND SELEKTI

BEISPIEL:

- Die Lehrkraft verteilt ein Arbeitsblatt mit einem Text von ca. 15 Zeilen.
- Die Lerner lesen den Text gründlich, evtl. mehrmals, mit dem Ziel,
  ihn sich möglichst genau einzuprägen.
- Die Lehrkraft sammelt das Arbeitsblatt wieder ein.

(weiter auf der nächsten Seite)

- Die Lerner schreiben das, was sie gelesen haben, in der Zielsprache nieder.

- Im Plenum werden mehrere individuelle ,,Gedächtnis-Übersetzungen'' vorgestellt; es wird herausgearbeitet, welche Informationen des Ausgangstextes in den Zieltexten fehlen – und woran das wohl liegt.

- Das Arbeitsblatt wird abermals verteilt.

- In Kleingruppen erarbeiten die Lerner eine Übersetzung, wobei sie auf die individuell angefertigten ,,Gedächtnis-Übersetzungen'' zurückgreifen und in einem Stichwortprotokoll festhalten, was davon in die endgültige Zieltextfassung übernommen wurde.

- Im Plenum erstatten Sprecher der Kleingruppen Bericht.

- Die Hausaufgabe besteht in der Erarbeitung einer individuellen Endfassung des Zieltextes durch jeden einzelnen Lerner.

(Kautz, 2002:177f)

B. DAS RASCHE ERFASSEN VON WESENTLICHEN ELEMENTEN EINES TEXTES KANN DU KURSORISCHES LESEN TRAINIERT WERDEN

BEISPIEL:

- Die Lehrkraft verteilt ein Arbeitsblatt mit einem fremdsprachlichen Text von ca. 20 Zeilen Länge.

- Die Lerner haben maximal 10 Minuten Zeit um den Text kursorisch durchzulesen.

- Danach geben sie das Arbeitsblatt ab und schreiben aus dem Gedächtnis die Antworten zu den folgenden (oder ähnlichen) Fragen auf:
  „Was ist das Thema? Welche sind die inhaltlichen Hauptpunkte? Welche Meinung vertritt der Verfasser?''.

- Im Plenum werden die Antworten mehrerer Lerner vorgestellt und diskutiert.

- Nach Einigung auf die richtigen Antworten kann der Text wieder verteilt und sinngemäß in die Muttersprache übersetzt werden.

(In Anlehnung an Kautz, 2002:178)

LENKUNG AUF SCHLÜSSEL-, SIGNALWÖRTER, KONNEKTOREN ETC. ZUM SCHNELLEN SINNHERSTELLEN

BEISPIEL:

- Ein 20-zeiliger fremdsprachlicher Text wird nach Möglichkeit in mehrere Abschnitte geteilt.
- Die Lerner erarbeiten einen Titel zu jedem Abschnitt.
- Die Ergebnisse werden im Plenum besprochen.
- Unter Berücksichtigung der Titel sollen nun die Lerner den Sinn des fremdsprachlichen Ausgangstextes in der Muttersprache herstellen.

(In Anlehnung an Kautz, 2002:178)

2.3 ÜBERSETZEN UND SCHREIBFERTIGKEIT

ÜBERSETZEN UND SCHREIBEN

BEISPIEL:

- Die Lehrkraft verteilt ein Arbeitsblatt mit einem deutschsprachigen Text, der inhaltlich und sprachlich keine besonderen Schwierigkeiten enthält.

- Die Lerner arbeiten in Kleingruppen; eine Gruppe paraphrasiert den Text in der Muttersprache (,,*Berichten Sie ihrer Freundin, was in dem Ausgangstext steht!*'' o.ä.),

- die anderen fertigen eine Übersetzung an.

- Im Plenum werden die – möglicherweise zu Hause überarbeiteten – Texte der ,,Paraphrasierer-Gruppe'' und einer der ,,Übersetzer-Gruppen'' vorgestellt und mit einander verglichen.

- Die Vor- und Nachteile beider Texte werden unter Rückgriff auf den Ausgangstext diskutiert.

(In Anlehnung an Kautz, 2002:248)

3. FUNKTIONEN DES DOLMETSCHENS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

STEGREIFÜBERSETZUNG (VORBEREITENDE ÜBUNG)

BEISPIEL:

- Die Lerner erhalten ein Arbeitsblatt mit einem 20-zeiligen Brief auf Deutsch, der von folgender Aufgabe begleitet wird:

  ´´Ein Freund von Dir bittet dich um die Übersetzung dieses Briefes, den er gerade empfangen hat``.

- Zu jedem Satz übernimmt ein anderer Schüler die Rolle des Sprachmittlers.

- Das Ergebnis wird jedes Mal im Plenum besprochen.

(d.V)

Anschließend wird die Frage untersucht, welche Funktionen das Dolmetschen im FSU übernehmen kann, in Bezug auf:

- die Fertigkeit Hören,
- die Fertigkeit Sprechen,
- das Erzielen von Sprachbewußtheit,
- die Entwicklung interkultureller Kompetenz.

3.1 DOLMETSCHEN UND HÖRVERSTEHEN

ERZIELEN DES GLOBALEN TEXTVERSTÄNDNISSES DURCH KURSORISCHES

BEISPIEL:
Der Lehrende verteilt ein Aufgabenblatt zu einem - dem Niveau seiner Lerner angepassten - fremdsprachlichen Text.

- Die Schüler lesen die Fragen auf dem Arbeitsblatt.
- Die Schüler hören nun abschnittsweise den Text gezielt und beantworten die Fragen.
- Die Antworten werden im Plenum besprochen; dabei wäre es sinnvoll auf die Fehlerursachen einzugehen.
- Aufgrund der richtigen Antworten soll eine mündliche Wiedergabe des Textsinnes erfolgen.

(In Anlehnung an Kautz, 2002:365)

BEITRAG DES WELTWISSENS, DER PERSÖNLICHEN ERFAHRUNGEN UND D
KENNTNIS DER KOMMUNIKATIONSSITUATION ZUR SINNENTSTEHUNG

BEISPIEL:

- Die Lerner hören einen fremdsprachlichen Redebeitrag ganz, d.h. von Anfang bis Ende.

- Die Lerner bekommen ein Arbeitsblatt mit Entscheidungsfragen zum Hörtext und beantworten sie mündlich mit ´´ja`` oder ´´nein`` plus Wiederholung des Frage-Wortlauts.

- Die Antworten werden im Plenum ausgewertet, woran die Lerner erkennen, dass sie den Text verstanden haben.

- Im Anschluss daran dolmetschen die Lerner den Hörtext abschnittsweise konsekutiv.

(In Anlehnung an Kautz, 2002:372)

VIDEOTEXT UND DOLMETSCHEN

BEISPIEL:
Im Rahmen z.B. eines Schüleraustauschprogramms empfängt eine griechische Klasse eine Videoaufnahme von einer Partnerschule aus Deutschland. Darin stellen die Teilnehmer der deutschen Delegation ihre Stadt, ihre Schule und sich selbst vor und äußern den Wunsch entsprechende Informationen über die griechische Delegationsgruppe zu erhalten.

- Die Klasse wird in Gruppen geteilt.
- Die Videoaufnahme wird abschnittsweise vorgespielt.
- Die Bedeutung des im Video Gesagten wird unter den Gruppen abgehandelt.
- Die Dolmetschung zu jedem Abschnitt findet dann im Plenum statt und wird mit Hilfe des Lehrers ausgewertet.

(d.V.)

3.2 DOLMETSCHEN UND SPRECHEN

[HÖRERSEITIGE (RÜCKFRAGEN) UND SPRECHERSEITIGE FORMEN DE VERSTÄNDNISSICHERUNG]

BEISPIEL:

Folgende Situation soll im Unterricht simuliert werden:

Ein österreichischer Freund ist zu Gast bei einer griechischen Familie. Während eines gemeinsamen Ausfluges ist er - als einziger Deutschsprachiger innerhalb der Reisegruppe - auf eine Dolmetschung durch den Freund angewiesen, da die Fremdenführung auf Griechisch stattfindet. Die Szene spielt sich bei Thermopyles vor dem Monument von Leonidas ab.

(weiter auf der nächsten Seite)

- Die entsprechenden historischen Daten werden von einem Schüler, der den Fremdenführer simuliert, von einer Kopie auf Griechisch vorgelesen.

- Zwei weitere Schüler komplettieren die Szene, indem sie entsprechend den Österreicher und den griechischen Freund simulieren.

- Die Äußerungen des Fremdenführers sollen sinngemäß auf Deutsch wiedergegeben werden. Ausnahmsweise soll die Inschrift ,,ΜΟΛΩΝ ΛΑΒΕ'' wörtlich übersetzt werden, mit dem Ziel eine Rückfrage des Österreichers zu provozieren, damit er versteht, was die Inschrift eigentlich bedeutet.

- Diesmal wird der antike Ausdruck unter Einbezug der Situation paraphrasiert, in der er entstanden ist.

(d.V.)

Neben der Notwendigkeit von Rückfragen in manchen Fällen und der Wichtigkeit der Paraphrasierungsfähigkeit, wird in der oben dargestellten Übung auch die Rolle des Kontextes aufgezeigt, bzw. der Situation, in welcher eine Äußerung entstanden ist.

BEISPIEL:
Sie befinden sich mit Ihren Eltern, die nur Griechisch können, in Deutschland. Sie dolmetschen für sie in verschiedenen Situationen:

1. Im Hotel:
Die Eltern an Sie: Ρωτάς σε παρακαλώ, αν υπάρχει τρίκλινο διαθέσιμο;
Sie:……
Der Hotelangestellte: Leider haben wir nur noch einige Zwei-Bettzimmer frei.
Sie:……
Die Eltern: Καλά, θα πάρουμε δύο δίκλινα.
Sie: ……
Der Hotelangestellte: Möchten Sie zwei Zimmer mit Blick auf die Stadt oder mit Blick in die Berge?
Sie: ……
Die Eltern: Καλύτερα με θέα στα βουνά.
Sie: ……
Der Hotelangestellte: Möchten Sie den Anmeldezettel eventuell ausfüllen, bevor Sie auf Ihr Zimmer gehen?
Sie: …… u.s.w.

2. Auf dem Flughafen:

Aus dem Lautsprecher: Meine Damen und Herren, wir rechnen mit einer Verspätung des Fluges OA 153 nach Athen.
Sie: ……

Die Eltern an Sie: Ρώτησε σε παρακαλώ στις πληροφορίες, αν γνωρίζουν, πότε θα είμαστε σε θέση ν' αναχωρήσουμε.

Sie: ……

Der Beamte: Sobald die Maschine von Athen abgeflogen ist, werden wir Ihnen Genaueres mitteilen können.

Sie an Ihre Eltern: ……

(d.V.)

3.3 DOLMETSCHEN UND SPRACHBEWUSSTHEIT

BEWUSSTMACHUNG DER WICHTIGKEIT DES KONTEXTWISSENS

BEISPIEL:

- Die Lerner werden in zwei Gruppen geteilt. Eine Gruppe erhält von der Lehrkraft ein Arbeitsblatt mit einer stichwortartigen Charakterisierung der Kommunikationssituation, in der der fremdsprachige Redebeitrag stattfindet. Die andere Gruppe erhält kein Arbeitsblatt und verfügt somit nicht über irgendwelche Situationsdaten. Beide Gruppen hören den (inhaltlich und lexikalisch einfachen) Text und dolmetschen ihn absatzweise konsekutiv in die Muttersprache.

- Die Verdolmetschung jeder Gruppe wird von einem Vertreter der Gruppe ausgesprochen (oder wenn sie evtl. auf Kassette aufgenommen wurde, vorgespielt) und im Plenum ausgewertet. Dabei soll der Schwerpunkt auf die Vorteile gelegt werden, die eine sinnvolle Auswertung verfügbarer Situationsdaten mit sich bringt.

(In Anlehnung an Kautz, 2002:373ff)

3.4 DOLMETSCHEN UND INTERKULTURELLE KOMPETENZ

ELIZITIERUNG INTERKULTURELLER ASPEKTE, ERKLÄRUNGEN, BEGRÜNDUN

BEISPIEL:

Die Lerner erhalten ein Aufgabenblatt mit folgenden Anleitungen zur Situation, die sie simulieren sollen.

- Ein deutschsprachiger Schweizer äußert Nichtverstehen, als er am Eingang eines griechischen Klosters einen langen Rock in die Hand bekommt und englischsprachig aufgefordert wird, ihn anzuziehen.
- Sie teilen ihm die Äußerung des Mönchs oder der Nonne auf Deutsch mit.
- Der Schweizer meint, dass die anderen Männer vor ihm keinen Rock tragen mussten.
- Sie sagen ihm, indem Sie für den Mönch oder die Nonne dolmetschen, dass die anderen keine Kurzhose wie er tragen. Sie erklären weiter, dass die Heiligkeit des Ortes eine angemessene Bekleidung verlangt und machen höflich auf das Warnungsschild hinter ihm aufmerksam.

(d.V.)

4. VORAUSSETZUNGEN FÜR DEN EINSATZ DES ÜBERSETZENS IM FSU

Welche Voraussetzungen gelten für den Einsatz von Sprachmittlungs-übungen, damit diese sich positiv auswirken können?

- **CURRICULUM**
- **TRANSLATOLOGISCHE MINIMAL- ODER GRUNDKENNTNISSE DES LEHRERS**
- **MOTIVATION**
- **ABWECHSLUNG IN DEN ARBEITS- UND SOZIALFORMEN**
- **PROGRESSION**
- **BERÜCKSICHTIGUNG DER ZIELGRUPPE (LERNNIVEAU, INTERESSEN, VORKENNTNISSE, EINHEITLICHES ZIELSPRACHLICHES NIVEAU)**
- **GEEIGNETES TEXTMATERIAL** (kurzes Übersetzen nur auf einer Textbasis erfolgen kann)

5. KRITERIEN DER TEXTAUSWAHL

1. Didaktische Eignung
2. Authentizität
3. Thematik
4. Schwierigkeitsgrad
5. Textsorte
6. Interessantheit
7. Länge

1

Übersetzerstudiengang an der German-Jordanian University

Ausbildung über Ländergrenzen hinweg

2

Aufbau des Vortrags

- 1. Die Deutsch-Jordanische Hochschule
- 2. Übersetzerausbildung in der arabischen Welt
- 3. Translation Department an der GJU

3

1. Die Deutsch-Jordanische Hochschule (GJU)

4

Besonderheiten der GJU

- staatliche jordanische Hochschule seit 2005
- Orientierung am Modell deutscher Fachhochschulen
- Förderung im Rahmen des DAAD-Programms „Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland" und in enger Kooperation mit der jordanischen Regierung
- Projektleitung in Deutschland:
  Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)

5

Campus

- Vorübergehender Campus:
  im Norden Ammans auf dem Gelände der "Royal Scientific Society"

- Zukünftiger Campus:
  in der Nähe von Madaba, ca. 20 km südwestlich von Amman

  erstes Gebäude voraussichtlich im Jahre 2010 fertig

6

Deutschlandbezug an der GJU

- Fachhochschulmodell
- starke Partnerschaften durch ein Konsortium deutscher Hochschulen
- deutsche Fachkräfte auf allen Ebenen (z.B. deutscher Vizepräsident und Dekan, DAAD-Fachlektoren)
- intensiver DaF-Unterricht für alle
- halb– bis einjähriger Aufenthalt der GJU-Studierenden in Deutschland

7

Stipendien für Hochschulsommerkurse für Studierende, die sich durch ihre Leistungen besonders auszeichnen.

8

Fakultäten

- 7 Fakultäten

  - Undergraduate Programmes: ca. 1.050 Studierende
  - Postgraduate Programmes: ca. 240 Studierende

9

School of Languages

- Bachelor of Arts
  - Translation (Arabic-German-English)
  - German as a Foreign Language
- Master of Arts
  - "Deutsch als Fremdsprache" (German as a Foreign Language)
- Deutsch-, Englisch- und Arabischabteilung

10

2. Übersetzerausbildung in der arabischen Welt

(mit Deutsch als Arbeitssprache)

11

- Arabische Welt: 23 Länder
- Bedarf an qualifizierten Übersetzern und Dolmetschern
  - Lokal, regional, international
- Übersetzerausbildung (mit Deutsch)
  - Marokko (ESRFT Tanger)
  - Ägypten (Ain Shams-Universität Kairo)
  - Jordanien (GJU Amman)
  - (Saudiarabien)
- Jordanien/Naher Osten: kein Deutsch, nur eine Fremdsprache
- wie modern?

12

3. Translation Department an der GJU

13

BA Translation

- Sprachkombination:
  - Arabisch-Deutsch-Englisch
- Dauer:
  - 8 Semester, davon 1 obligatorisches Auslandssemester in Deutschland
- Aufnahmekriterium:
  - Bestehen der schriftlichen Eignungsprüfung in Arabisch und Englisch
- Stipendien:
  - Sur-Place- und Drittlandstipendien

14

Studieninhalte – Schwerpunkte

Hauptkriterien:

- Globaler Arbeitsmarkt
- Technisierung
- Kommunikative Kompetenzen: strukturell, analytisch, reflexiv und kontrastiv
- Interkulturelle Kompetenzen / Eigen- und Fremdperspektive
  - Dialog mit der arabischen/islamischen Welt
  - „Brückenbauer", Sprach- und Kulturmittler
- Verbindung von Theorie und Praxis
- Selbständiges wissenschaftliches Arbeiten
- Praxisbezug

15

Studieninhalte – Schwerpunkte

Schwerpunkte

- DaF – 4 Semester à 15 UE; 1 Semester à 12 UE, dann Deutschlandaufenthalt,
  - Sprachkompetenz Deutsch: TestDaF 4 – 5
- starke landeskundliche Komponente
- Kompetenzentwicklung Englisch/Arabisch
- Übersetzungsbezogene Fächer + Einführung ins Dolmetschen
- university / school requirements (z.B. Einführung in Linguistik, Fachsprachen, wissenschaftliche Arbeitsmethoden)
- BA-Projekt
- Praktikum

16

BA Translation: die ersten 2 Jahre…

Ergebnisse …

- 4 fest angestellte und einige Honorarmitarbeiter
- Anzahl der BewerberInnen im 2. Jahr: ca. 100 (Stipendien!)
- 2. Studienjahr: 11 Studentinnen
- 1. Studienjahr: 17 StudentInnen, darunter 4 Studentinnen aus Palästina
- allgemein gute Studienergebnisse

17

BA Translation: die ersten 2 Jahre…

Ergebnisse …

- Praxisbezug
  - Projekte im 2. Studienjahr 2008/2009:
    - Katalog einer internationalen Kunstausstellung
    - Vierteljahresprogramm des GI
    - Broschüre der deutschen Botschaft
    - Arabische Textvorlage für 5 Kurzdokumentarfilme der DW
  - In Planung: Übersetzung einer Posterserie zum Thema „Mauerbau und –fall"

18

Kooperation …

- Kooperationsvereinbarungen mit Philologischer Fakultät und Orientalischem Institut der Uni Leipzig (in Arbeit)
- Kooperation mit Seminar für Orientalische Sprachen Uni Bonn (geplant)
- 2009 – 2011: Teilnahme an Projekt im Rahmen des DAAD-Programms „Deutsch-Arabisch/Iranischer Hochschuldialog"
  - Erster Workshop
    - Leipzig Juli 2009
  - Zweiter Workshop
    - Tanger/Marokko

    Oktober 2009

19

Herausforderungen …

- Curriculumsplanung

  → landesspezifische Anforderungen vs. Bologna-Prozess (Auslandssemester!)
- Hoher DaF-Anteil
- Technische Ausstattung
- „Partnerfindung" in Deutschland
- Stipendienvergabe (lokal und regional)
- Lehrkräfte vor Ort → Qualitätssicherung
- Einsatz von „Flying Faculty"

20

Perspektiven …

- Ausstrahlung auf Region
  → Libanon, Syrien, Palästina, Jemen
- Erste Gruppe nach Deutschland: SS 2010 Universität Leipzig
- Suche nach zuverlässigen Einrichtungen für Praktika
- Masterstudiengang
- Kooperation auf jordanischer Ebene (universitär, außeruniversitär)

21

„Die Deutsch-Jordanische Hochschule muss und wird sich einer großen Herausforderung stellen: Wir sind lebhaft daran interessiert, als Plattform für die Entstehung und Entwicklung einer multikulturellen Gesellschaft zu dienen, in der internationale und multinationale Beziehungen, Toleranz, Kulturdialog und gegenseitiges Verständnis in einer Umgebung gefördert werden, die geprägt ist von Offenheit, Respekt, von der Akzeptanz anderer Meinungen und der Wertschätzung kultureller Unterschiede."

Prof. Dr. Labib Khadra, Präsident der German-Jordanian University (GJU)

22

Vielen Dank
für Ihre Aufmerksamkeit!
UND: Ahlan wa sahlan in Jordanien!

23

Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch

Marianne Zappen-Thomson und Jörg G. Klinner (Universität von Namibia, Windhoek)
Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch

- **idt 2001 in Luzern**:
  - Plädoyer für die Standardisierung der Varietät des Deutschen, wie es in Namibia gesprochen wird;
  - heute sind wir diesem Traum ein großes Stück näher gekommen;
  - zur Orientierung einige wichtige Angaben zu Land und Leute:

Marianne Zappen-Thomson und Jörg G. Klinner (Universität von Namibia, Windhoek)
Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch

- **Namibia:**
  - 824 295 km^2
  - 2,08 Millionen Einwohner
  - 2,1 Einwohner/km^2
  - 20 000 deutschsprechende Namibianer
  - 11 Nationalsprachen
  - Englisch ist Amtssprache

- **Deutschunterricht:**
  - 34 Schulen, die DaF anbieten
  - 5 646 DaF SchülerInnen
  - 11 Grundschulen mit DaM
  - 5 Schulen, die einen Abschluss für DaM anbieten
  - 1 Universität DaF und DaM

Marianne Zappen-Thomson und Jörg G. Klinner (Universität von Namibia, Windhoek)
Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch

- **IST-Zustand:**
  - Deutsch in Namibia ist vielen Einflüssen ausgesetzt.
  - Daher in gewisser Weise auch bedroht.
  - Wir müssen uns für den Erhalt der Sprache einsetzen.
  - Hier sollen 2 Maßnahmen aufgezeigt werden:

Die eingehende Erforschung der nationalsprachlichen Eigentümlichkeiten des Deutschen in den deutschsprachigen Ländern bleibt ein soziolinguistisches Desiderat. (Löffler 1994:67)

Marianne Zappen-Thomson und Jörg G. Klinner (Universität von Namibia, Windhoek)
Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch

Deutsch als plurizentrische Sprache

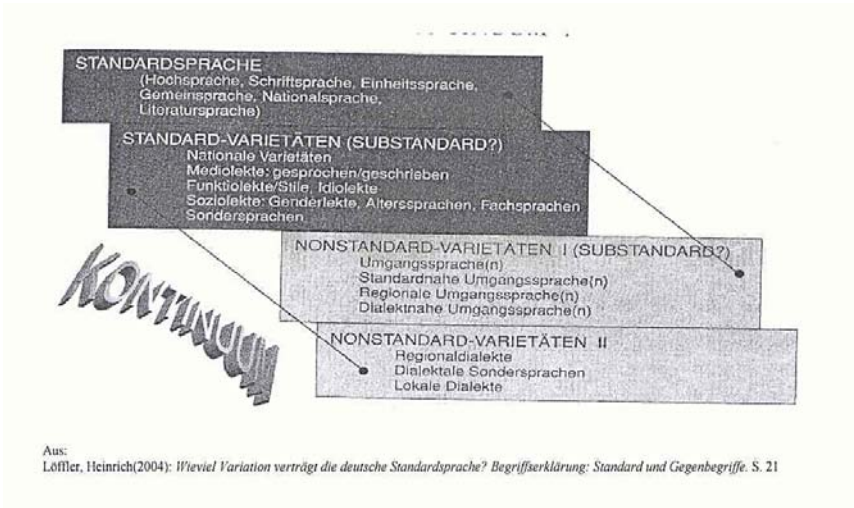
„Von einer plurizentrischen Sprache spricht man dann, wenn diese in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und wenn sich standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben."

(Ammon 2004:XXXI)

Siegfried Jäger umreißt 1980

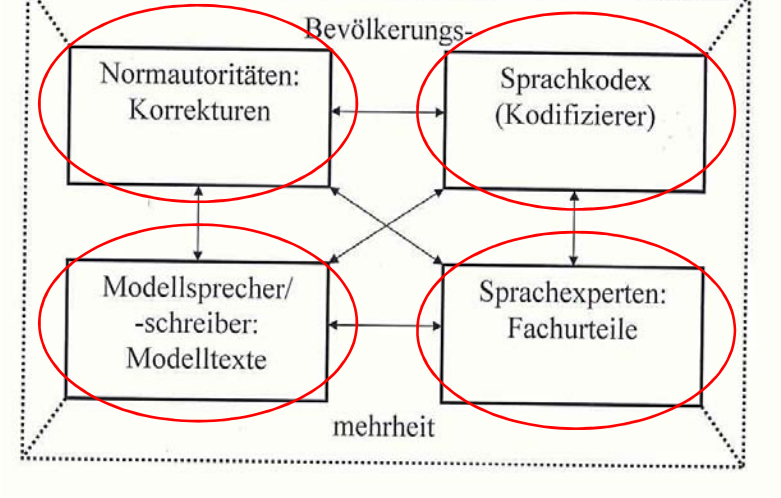
Standardsprache mit „überregional gebräuchliche Sprache des größten Teil der Gebildeten einer Sprachgemeinschaft“([2]1980:376) und setzt damit den Fokus auf die Schriftsprache;

Marianne Zappen-Thomson und Jörg G. Klinner (Universität von Namibia, Windhoek)
Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch



Aus:
Löffler, Heinrich(2004): *Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffserklärung: Standard und Gegenbegriffe.* S. 21

Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät (nach Ammon 2004:33)



Marianne Zappen-Thomson und Jörg G. Klinner (Universität von Namibia, Windhoek)
Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch

Plurizentrische Sprache -

„Zentren einer plurizentrische Sprache sind allerdings nur diejenigen Länder oder Regionen, die eine eigene standardsprachliche Besonderheit herausgebildet haben.“

(Ammon 2004:XXXI)

Der Begriff der ‚Besonderheit'

Die ‚Besonderheiten' der einzelnen Zentren nennt die Linguistik ‚Varietäten', d. h. es treten

- kaum Unterschiede in der Grammatik

und nur teilweise

- in Aussprache und
- Wortschatz auf.

Marianne Zappen-Thomson und Jörg G. Klinner (Universität von Namibia, Windhoek)
Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch

Die einzelnen Fälle, also jeweilig vorkommende Besonderheiten in den letztgenannten Kategorien, nennt man **‚Varianten'.**

„Unterschiedliche Realisierung abstrakter linguistischer Einheiten" (Bussmann ^{3}2002:729)

„Bei aller Varianz überwiegen gemeindeutsche Konstanten" (Hägi 2007:10)

An diesen ‚Varianten' oder ‚Einheiten' erkennt man die Angehörigen einer Varietät, z. B. die des namibischen Deutschen.

Beispiele:

„basisch“

→ *basies* (Ingo Waldtschmidt, NBC-Radio-Interview mit W. Hähner, 29. August 2008)

„Doppelzwei“

→ *dubbel twee, double two* (Uli Gall, NBC-Radiomoderatorin, 23. April 2008 (06h45))

„Mein Schwimmbad hier ist 15,5°C kalt”

→ Schwimmbad vs. Swimming-Pool (Uli Gall, NBC-Radiomoderatorin, 24. April 2008 (06h37))

„110N$ Eintritt, Abendessen eingeschlossen”

→ *included vs. inklusive (*Heike Dedig, Vorsitzende der Otji-Karnevalsgesellschaft) Frohsinn&Humor, NBC-Radio, 12. Mai 2008

„Gastsprecher“

→ *guestspeaker (*Helmut Förtsch, Vize-Vorsitzender des landwirtschaftlichen Arbeitgeberverbandes, Juli 2008)

„Ausbildungsstandarde gesunken“

→ Wilfried Hähner, NBC-Radiomoderator, 10. Juni 2008

„ID-Nummer“

→ *ID-number* vs. Personalausweisnummer (Wilfried Hähner, NBC-Radiomoderator, 12. Juni 2008)

Marianne Zappen-Thomson und Jörg G. Klinner (Universität von Namibia, Windhoek)
Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch

Allgemeine Zeitung

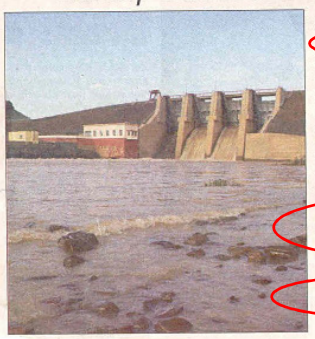
92. Jahrgang, Nr. 39
Montag, 25. Februar 2008

Älteste Tageszeitung Namibias - Nachrichten von A bis Z auf gut Deutsch

N$ 3,00 (inkl. Mwst.)
ISSN 1560-9421

Postfach 86695 • Omurambaweg 11 • Windhoek • Tel.: +264-61-22 58 22 • Fax: +264-61-22 02 25, +264-61-24 52 00 • www.az.com.na • E-Mail: azinfo@az.com.na

Hardap-Schleusen werden beizeiten zur Vorbeugung geöffnet



Als der Fischfluss am Samstagabend gegen 22 Uhr einen Zulauf von 500 Kubikmeter/Sekunde erhielt und der Hardap-Damm ein Fassungsvermögen von 71,8 Prozent erreichte, hat NamWater die Schleusen ab 21 Uhr zum ersten Mal mit einem Auslauf von 200 m³/sek geöffnet und bis zu einem Durchlass von 300 m³/sek angehoben. Kurz nach Mitternacht wurde der Auslauf wieder gedrosselt. Bis 15 Uhr gestern Nachmittag war der Damminhalt auf 69,5% zurückgegangen, so dass mit baldiger Schließung der Schleusen gerechnet wurde, die zu dem Zeitpunkt nur noch 100 m³/sek durchgelassen haben. Mariental wird bei solchem Auslauf des Dammes nicht durch Überflutung bedroht. Von den Nebenflüssen Dabib und Aub, die vor zwei Jahren maßgeblich zur Überflutung von Mariental beigetragen haben, ist am Freitag nur das Aub-Rivier leicht abgekommen. In der Umgebung von Mariental sind am Wochenende zwischen 10 und 30 mm Regen gefallen. Der Zulauf geht hauptsächlich auf starke Niederschläge nordwestlich von Mariental zurück. Windhoek hat am Wochenende mehrere Risse erhalten, so dass am Samstag das Rivier in Klein Windhoek wie an der Nelson-Mandela-Avenue, Bild rechts den Verkehr gebremst hat.

• Fotos: Marco Mach und Wiets Coetzee

Marianne Zappen-Thomson und Jörg G. Klinner (Universität von Namibia, Windhoek)
Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch

Simbabwer verhaftet

Mutmaßliches Betrügersyndikat aufgedeckt

Windhoek (er) → Die Anti-korruptionskommission (ACC) hat am Freitag den 35 Jahre alten Einwanderungsbeamten Hadley Ganeb beim Hosea-Kutako-Flughafen verhaftet, weil er an einem Betrügersyndikat beteiligt sein soll.

Wie die ACC in einem Schreiben bekannt gab, soll der Namibier Ganeb drei Simbabwern beim illegalen Auswandern nach Kanada geholfen haben. Offenbar hatten die drei Ausländer gefälschte Reisepässe aus Swasiland in Südafrika erhalten. Nachdem sie mit ihren simbabwischen Reisedokumenten in Namibia eingereist waren, wollten sie mit den weiteren Reisepässen nach Kanada auswandern. Sie wollten dazu den Flieger beim Hosea-Kutako-Flughafen nehmen. Das Trio wurde kurz vorm Einstieg in das Flugzeug festgenommen. Ganeb wurde kurz darauf verhaftet, nachdem seine Unterschrift sowie der offizielle Stempel in den gefälschten Reisepässen gefunden worden waren. Die mutmaßlichen Betrüger werden heute dem Haftrichter vorgeführt. ■

Delegation untersucht Einrichtungen

Sicherheitsministerium wird auf die Probe gestellt – Wurde Bugdet ordnungsgemäß angewendet?

Windhoek (er) → Um sicher zu machen, dass das Eine-Milliarden-Namibia-Dollar-Budget für das Sicherheitsministerium im Jahr 2006 ordnungsgemäß angewendet wurde, hat eine Delegation bestehend aus mehreren verschiedenen Parteiabgeordneten eine Untersuchung eingeleitet. Am gestrigen Sonntag sind die Leiterin der Delegation Ida Hoffmann, CoD-Parteimitglied Ben Ulenga und Chief Samuel Ankama in den Norden gereist, die im Laufe des Septembers zahlreiche Polizei- und Militäreinrichtungen inspizieren werden.

Bereits im Jahr 2006 hatte ein Ausschuss eine ähnliche Untersuchung eingeleitet. Nachdem etliche Polizeizellen und -Stationen, Gefängnisse und Grenzübergänge sowie Militäreinrichtungen untersucht worden waren, hatte der Ausschuss einen Bericht Präsident Hifikepunye Pohamba überreicht. Daraufhin wurde das Budget für das Sicherheitsministeriums für das Finanzjahr 2006 um eine Milliarde Namibia-Dollar erhöht.

„Wir werden alle Aspekte der Einrichtungen untersuchen", sagte Ulenga am Freitag bei einer Pressekonferenz in Windhoek. Er verwies somit auf die Lage des Personals und der Struktur in vielen der Einrichtungen. Der Ausschuss wird die genannten Einrichtungen in insgesamt acht Landesregionen untersuchen. Mittelpunkt sind die im Norden Namibias gelegenen.

Sobald das ganze Programm Ende September abgeschlossen ist, wird der Ausschuss einen erneuten Bericht erstellen und diesen wiederum dem Parlament überreichen. Dann wird entschieden, ob das Budget ordnungsgemäß angewendet wurde.

Auf die Frage der Medienvertreter, ob ein Überraschungsbesuch in den Einrichtungen nicht angemessener sein würde, antwortet Ulenga: „Wir können doch nicht ohne Ankündigung auftauchen. Zudem kann vor uns nichts verheimlicht werden." Sie würden unter anderem mit Insassen von Polizeistationen und Gefängnissen sprechen. Die Untersuchungen werden am 29. September abgeschlossen. ■

Marianne Zappen-Thomson und Jörg G. Klinner (Universität von Namibia, Windhoek)
Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch

JMK on 20.6.08, 12

„18 Jahre in Windhoek": Rege Teilnahme von lokalen Filmemachern

Wild Cinema gibt Jury für Kurzfilmwettbewerb bekannt

Windhoek (gw) - Der Wild Cinema Film Festival Trust hat in dieser Woche die Mitglieder der Jury vorgestellt, die bis Ende Juni über die Einsendungen für seinen Kurzfilmwettbewerb „18 Years in Windhoek" entscheiden werden.

Zu den Juroren aus Deutschland gehören Alexander Martens, Geschäftsführer der Berliner Filmproduktionsfirma Mafilm GmbH, und die deutsche Filmproduzentin Jana Cisar. Martens verbindet eine langjährige Partnerschaft mit dem Wild Cinema Windhoek International Film Festival, das seit drei Jahren von der Mafilm GmbH unterstützt wird. Außerdem hat er durch mehrere Arbeitsaufenthalte und Drehs in Namibia, Südafrika, Tansania, Tunesien und Marokko guten Einblick in die afrikanische Filmindustrie gewinnen können. Jana Cisar, gebürtig in Tschechien, lebt und arbeitet seit 1995 als freie Filmproduzentin in Berlin. Sie koordiniert das Filmmodul von „Shared Experiences", dem städtepartnerschaftlichen Kulturprogramm Berlin-Windhoek, durch das der Kurzfilmwettbewerb in Namibia finanziert wird. Sie diente bereits auf der Jury mehrerer Filmfestivals in Europa.

Auf namibischer Seite sind Filmexperte Paul van Schalkwyk und Irmgard Schreiber, Leiterin des Wild Cinema Film Festivals, auf der Jury vertreten. Van Schalkwyk ist Gründer und Inhaber des privaten Fernsehsenders One Africa TV, als Filmemacher hat er bereits über 50 internationale Preise und Nominierungen für seine kreative Arbeit erhalten. Schreiber leitet seit 2006 das internationale Filmfestival von Windhoek, das neben den jährlichen Festivalaktivitäten diverse Entwicklungsinitiativen für die lokale Filmindustrie ins Leben gerufen hat.

Alexander Martens

Jana Cisar

Paul van Schalkwyk

Irmgard Schreiber

Für den schon im April eröffneten Kurzfilmwettbewerb hat der Wild Cinema Film Festival Trust insgesamt 23 Skript-Einsendungen erhalten. Aus ihnen soll die Jury bis Ende Juni bis zu vier Drehbücher auswählen, die mit einem Produktionsbudget von jeweils N$ 50 000 unterstützt werden. Die Gewinner werden Anfang Juli bekannt gegeben. Danach startet der zweite Teil des Wettbewerbs: die eigentliche Produktion der Fünf-Minuten-Kurzfilme zum Thema „18 Years in Windhoek". Auch nicht geförderte Filmemacher können noch bis zum 20. September ihre fertigen Filme einreichen. Dem Hauptgewinner des Wettbewerbs winkt ein Besuch der Internationalen Filmfestspiele Berlin im Februar 2009 sowie die Teilnahme am Berlinale Talent Campus.

Marianne Zappen-Thomson und Jörg G. Klinner (Universität von Namibia, Windhoek)
Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch

ıba mahnt zur Toleranz

20/02/08

: Gesetzgeber vor Gefahr gewaltsamer Auseinandersetzungen

verschaffen", sagte er gestern zur Eröffnung der siebten Sitzungsperiode des vierten Parlaments. Demnach müsse der gesetzgebende Prozess nicht nur allgemein zugänglich sein, sondern auch „transparent, ehrlich und effizient" ablaufen.

Pohamba zufolge haben die Einwohner wiederum die Pflicht, durch ihre aktive Teilnahme an der Erstellung von Gesetzen zur Festigung der Demokratie beizutragen. Dies habe in Namibia eine besondere Bedeutung, weil die Bevölkerung während Jahrzehnten der Fremdherrschaft ausgeschlossen und entmündigt worden sei.

Die gestrige Parlamentseröffnung hat für Pohamba auch deshalb besonderen Symbolwert, weil sie zeitnah zur Feier des Verfassungstages stattfand und die Einwohner damit an ihre Verantwortung erinnert, die Werte der „Toleranz und friedlichen Koexistenz" zu verinnerlichen. „Wir sollten gemeinsamen dafür Sorge tragen, dass unser Land nicht von Auseinandersetzungen erschüttert wird, wie sie andere Länder heimgesucht haben", erklärte er und fügte hinzu: „Unsere Bewohner sollten ihre demokratischen Rechte immer in friedlicher Art und Weise ausüben und damit zum Ausbau unserer Demokratie beitragen".

Parlamentspräsident Theo-Ben Gurirab wies in seiner Rede ebenfalls auf die Bedeutung des Ausgleichs zwischen politischen Widersachern hin. So ermahnte er die anwesenden Volksvertreter unter Hinweis auf die „endlosen" Konflikte in Afrika, dass „politische Gegner keine Feinde sein sollten".

„Wenn politische Streitereien und ethnisch begründete Gewalt zur Tagesordnung werden, droht Anarchie und Chaos", warnte er. Deshalb müssten sich Politiker verpflichten, den Dialog der Konfrontation vorzuziehen und bei Bedarf die Gerichte einzuschalten, anstatt Dispute gewaltsam zu lösen.

„Der politische Pluralismus, zu dem auch die kulturelle und ethnische Vielfalt gehören, sind integrale Bestandteile einer verfassungsrechtlichen Demokratie", hob Gurirab hervor und ergänzte: „Sie sind wertvolle Instrumente zur Förderung von Idealen wie Einheit, Versöhnung, Gerechtigkeit und Transparenz."

Die Nationalversammlung wird sich in der bevorstehenden Sitzungsperiode mit über 15 Gesetzentwürfen beschäftigen, darunter eine geplante Verfassungsänderung, die eine Zusammenlegung der Lokal- und Regionalwahlen ermöglichen soll. Außerdem werden die Abgeordneten über mögliche Änderungen an dem Transport- und Verkehrsgesetz beraten und über ein angestrebtes Anti-Terror-Gesetz diskutieren. Die Abgeordneten werden am kommenden Dienstag nach mehrwöchiger Pause wieder offiziell die Arbeit aufnehmen. ■

Marianne Zappen-Thomson und Jörg G. Klinner (Universität von Namibia, Windhoek)
Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch

2. Anlauf für Herero-Debatte

19/02/08

Die Linke will interfraktionelle Unterstützung für Reparationsantrag

Die Bundestagsfraktion Die Linke hat jetzt einen zweiten Anlauf zur Unterstützung von anderen Fraktionen für ihren Antrag zum Herero-Krieg und deren Folgen unternommen. Das Ziel ist ein Parlamentarier-Dialog zwischen Deutschland und Namibia.

Von Stefan Fischer

Windhoek/Berlin/Bonn → Der Antrag mit dem Titel „Anerkennung und Wiedergutmachung der deutschen Kolonialverbrechen im ehemaligen Deutsch-Südwestafrika", den die Fraktion Die Linke im Juni 2007 in den Bundestag eingebracht und der nach Diskussion in die Ausschüsse verwiesen wurde, sei erst vor kurzem von der Tagesordnung des federführenden Ausschusses für Auswärtiges genommen worden. Das erklärte Dr. Frank Renken, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Büro des Bundestagsabgeordneten Hüseyin Aydin (Die Linke), jetzt auf AZ-Nachfrage. „Wir wollen zunächst warten, was aus der interfraktionellen Initiative wird", begründete er. Dabei versucht die Fraktion Die Linke, schon im Vorfeld der Diskussion in den einzelnen Gremien zu erreichen, dass sich andere Fraktionen dem Antragsteller anschließen. Nachdem auf den ersten Anlauf nur die Grünen reagiert hätten, wollen diese jetzt einen zweiten Anlauf unternehmen und hätten dazu alle Fraktionen des Bundestages angeschrieben.

„Wenn sich jetzt auch nichts tut, wird der Antrag auf jeden Fall Anfang März im federführenden Ausschuss behandelt", so Renken weiter, denn: „Wir wollen die Sache nicht mehr ewig hinauszögern." Zum Inhalt der interfraktionelle Initiative führte er aus: „Der Bundestag soll den Parlamentarier-Dialog aufgreifen", erklärte Renken und verwies dabei auf den gleichlautenden Vorschlag, den der namibische Parlamentsspeaker Theo-Ben Gurirab im vergangenen Jahr während seines Deutschlandbesuchs im Gespräch mit deutschen Abgeordneten gemacht habe.

Nach einer ca. 30-minütigen Diskussion zu dem Thema im Bundestag im Juni 2007 wurde der Antrag in die Ausschüsse für Auswärtiges, Recht, Menschenrechte und humanitäre Hilfe sowie wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung verwiesen. Von dort wird er mit einer Beschlussempfehlung für den Bundestag zurückerwartet.

Zusätzlicher Druck auf die deutsche Politik kam jetzt von der Informationsstelle südliches Afrika e.V. (ISSA), die vergangene Woche eine Erklärung zur bevorstehenden parlamentarischen Diskussion herausgegeben hat. Der Antrag biete „die Chance, auch von deutscher Seite einen Prozess zu initiieren, der endlich der gemeinsamen historischen Verantwortung gerecht wird", heißt es in dem Schreiben der in Bonn ansässigen ISSA. Und weiter: „Für einen Völkermord gibt es kein Verfallsdatum." Die Erklärung ist von knapp 20 Organisationen (meist mit Afrika- und Kirchenbezug) sowie fast 100 Einzelpersonen (fast alle aus Deutschland) unterzeichnet worden. ■

- **Herausforderungen für Übersetzer:**
  - Lebensumstände, Systeme und Institutionen sind anders als in Deutschland.
  - Daher greifen deutsche Begriffe aus Wörterbüchern oft zu kurz.
  - Eigene Terminologie erstellen.

Marianne Zappen-Thomson und Jörg G. Klinner (Universität von Namibia, Windhoek)
Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch

- **Beispiele:**
  - “Ministry of Education”
  - nicht Kultusministerium, sondern Bildungsministerium
  - “Ministry of Youth, National Service, Sport and Culture”
  - Ministerium für Wehrdienst, Sport, Jugend und Kultur

– "CHAIN (Children with Handicaps – Action in Namibia)"
– Hilfsorganisation für Kinder mit Behinderungen in Namibia

– "Namibian Qualifications Authority"
– Namibische Qualifizierungsbehörde ?
– Namibische Qualifikationsbehörde ?

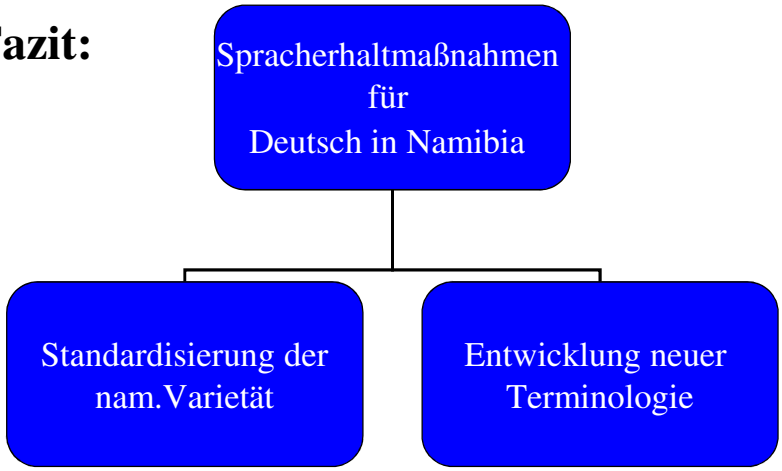
Marianne Zappen-Thomson und Jörg G. Klinner (Universität von Namibia, Windhoek)
Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch

- **Projekt:**
  – Ende 2007 gestartet
  – Studierenden aus dem PGDT-Kurs
  – etwa 500 – 600 Begriffe identifiziert
  – Gespräche am runden Tisch
  – Medienvertreter, Fachexperten, Autoritäten, Kodifizierer
  – Glossar 2010 veröffentlichen

- **Glossar ist wichtig für:**
  - Rundfunk, Fernsehen und Tageszeitung
  - alle DaF und DaM Schulen
  - Deutsch wird erweitert, gefestigt und gewinnt dadurch an Bedeutung.
  - Fortbestand der deutschen Sprache in Namibia wird gewährleistet.

Marianne Zappen-Thomson und Jörg G. Klinner (Universität von Namibia, Windhoek)
Übersetzen auf einer Sprachinsel: Namibia-Deutsch und Englisch

Fazit:



Allgemeine Zeitung
Nachrichten mit Charakter
Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Okan Universität Istanbul

Theoretischer Hintergrund

Skopos Theorie von Hans Vermeer und Katharina Reiß (1984)

Funktionaler Ansatz von Translation: “Die Dominante aller Translation ist deren Zweck.”

Skopos (Gr.) = (Ziel , Abschluss, Intention, Empfängerorientiertheit)

Funktionaler Ansatz = Auftraggeber möchte eine Übersetzung für einen bestimmten Zweck. Die Übersetzung muss diesen Zweck in der Zielkultur erfüllen. → **Übersetzen als kultureller Transfer**

Translat (nach Vermeer)= kein eigenständiges sprachliches Phänomen , sondern ein kommunikatives Handlungselement in einer bestimmten Situation.

Die Vorbereitungsklasse (Hazırlık)

- **Deutsch als Fremdsprache in 2 Semestern mit 30 Wochenstunden**
- **Gemischte Gruppen mit Anfängern ohne Vorkenntnisse und Anfängern mit geringen Vorkenntnissen**
- **Lehrwerk: Schritte International von Band 1- 6 und Zusatzmaterialien**
- **Nicht nur reine Sprachvermittlung, sondern auch Vermittlung kulturspezifischer Kenntnisse der deutschsprachigen Länder**
- **Ziel: Stufe B 1/ 2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens**
- **Bestehen der Vorbereitungsklasse ist Voraussetzung für die Aufnahme in den Studiengang (Abschlussprüfung)**
- **Kein gesteuertes Übersetzen in der Vorbereitungsklasse, um das "Kleben am Wort" nicht zu fördern**

Studiengang Übersetzen- Dolmetschen Türkisch- Deutsch

Curriculum

- Fünfteiliges Modularsystem:

1.Sprachvermittelndes und translationswissenschaftliches Modul

- Mündlicher Ausdruck I und II
- Schriftlicher Ausdruck I und II
- Grundlagen des Dolmetschens I + II

} 1.Klasse

- Translationsorientierte Textanalyse I + II
- Grundlagen des Übersetzens I + II

} 2.Klasse

- Übersetzungstechnologie
- Terminologie

} 3. Klasse

- Übersetzung und Beruf des Übersetzers in der Vergangenheit
- Übersetzungswissenschaftliches Lektüreseminar
- Aktuelles Berufsbild des Übersetzers und Dolmetschers
- BA-Abschlussarbeit

} 4. Klasse

2. Sprachwissenschaftliches Modul

Vergleichende Sprachuntersuchungen - 1.Klasse

Einführung in die Sprachwissenschaft - 2. Klasse

Verschiedene Bereiche der Sprachwissenschaft I + II
Sprachinterne Übersetzung (Wahlfach)
Verschiedene Bereiche der Sprachwissenschaft III
} 3. Klasse

3. Literarisches und kultur- und geistesgeschichtliches Modul

Vergleichende Literaturwissenschaft
Kulturbetrachtungen
Vergleichende Landeskunde
Kultur- und Geistesgeschichte I + II
} 1. Klasse

Internationale Institutionen (Wahlfach)
Literarische Texte (Wahlfach)
Europäische Union (Wahlfach)
Stil- und Ausdruckskunde (Wahlfach)
Kulturwissenschaft I + II - 4. Klasse
} 2. Klasse

4. Fachsprachliches Modul (Spezialisierung)

- Gesprächssituationen und Dolmetschen I + II
- Fachwissen (A / B) I + II
- Fachübersetzen für Spezialbereiche I + II (z.B. Patent / Recht)
- Literarisches Übersetzen I + II (Wahlfach)
- Simultan – Dolmetschen I + II
- Fachwissen III + IV

3. Klasse

- Übersetzungsbewertung
- Fachübersetzen für Spezialbereiche III + IV
- Simultan – Dolmetschen III + IV
- Gesprächssituationen und Dolmetschen III + IV
- Literarisches Übersetzen III + IV

4. Klasse

5. Fremdsprachliches Modul (Zweite und dritte Fremdsprache)

- **Englisch**
- **Russisch**
- **Chinesisch**
- **Arabisch (ab Wintersemester 2009 / 2010)**

Translationswissenschaftliche Abteilungen in der Türkei

- Die Translationswissenschaften begannen als eigenständige Disziplin im Studienjahr 1983/1984 an den Universitäten Boğaziçi (Istanbul) und Hacettepe (Ankara).
- Inzwischen gibt es an 22 Universitäten translationswissenschaftliche Abteilungen.
- Neben Englisch, Deutsch und Französisch gibt es an einigen Universitäten auch "Exotensprachen" wie Chinesisch, Russisch und Bulgarisch.
- Übersetzen-Dolmetschen für das Sprachenpaar Türkisch-Deutsch gibt es an den Universitäten Hacettepe, İstanbul, Dokuz Eylül, Marmara, Okan, Trakya, Sakarya, Mersin.

Herausforderungen

- Deutsch hat in der Türkei den Status einer zweiten Fremdsprache im Schatten des Englischen.
- Studierende kommen mit sehr geringen oder gar keinen Vorkenntnissen an die Uni.
- Kulturelle Unterschiede zwischen der Türkei und Deutschland müssen aufgefangen werden.
- Sprachliche Unterschiede sind sehr groß:
  - Türkisch = ural-altaische Sprache, agglutienierend
  - Deutsch = indo-europäische Sprache, flektierend

Berufsmöglichkeiten für Absolventen

- Deutschland ist der größte Handelspartner der Türkei: 3100 Firmen sind auf dem türkischen Markt aktiv. (Bosch, Mercedes, Siemens …)

- Große türkische Firmen sowie der Mittelstand sind stark exportorientiert. (Hauptexportgüter: Bekleidung und Textilien,Kraftwagen und Kraftwagenteile)

→ Permanenter Bedarf nach Mitarbeitern mit sehr guten Deutschkenntnissen

- Übersetzungsbüros
- Diplomatische und staatliche Institutionen (z.B. Außenministerien, Kultusministerien, EU-Institutionen)
- Medien (z.B. Synchronisation und Untertitelung, Verlage, staatlicher Fernsehkanal TRT)
- Tourismus
- Internationaler Handel
- Informationstechnologie
- Anwaltskanzleien
- Übersetzungen für den medizinischen Bereich

Benutzte Literatur :

- Vermeer, Hans : A skopos theory of translation, Heidelberg: TextconText, 1996
- Eruz, Sakine F. : Çeviriden Çeviribilime, Istanbul: Multilingual 2003
- Jahresbericht 2007 der Deutsch-Türkischen Industrie- und Handelskammer Istanbul

TRANSLATIONSWISSENSCHAFTLICHE ABTEILUNGEN IN DER TÜRKEI

VERFASSERINNEN: Christine DIKICI
Hikmet KARATAŞ

INSTITUTION: Okan Universität Istanbul

Abteilung Übersetzen-Dolmetschen Türkisch-Deutsch

Die Folgen schlechter Übersetzung

Absolventen 2009 mit Dozentinnen

Die Entschlüsselung der flüchtigen Worte

Aufgaben zum Hören und Hörverstehen in der Ausbildung von Sprachmittler/innen

Das Verstehen fremdsprachiger Hörtexte gehört zu den großen Herausforderungen im Fremdsprachenerwerb. Das liegt zum einen an der Flüchtigkeit des Gesprochenen, zum anderen an der Schwierigkeit, in der künstlichen Unterrichtssituation diese Fertigkeit zu entwickeln.

1. Grundlagen des Hörverstehens

- ✓ akustisch-phonetische Aufnahme des Ausgangstextes
- ✓ begriffliche Aufnahme (Kenntnis des Sprachsystems)
- ✓ Kenntnis der Situation (Kontext)
- ✓ Weltwissen

2. Hörstile und Hörziele

Hörstil	Hörziel	Beispiele
orientierendes Hören	Thema und Textsorte erkennen	Vorträge, Fernsehen
globales Hören (= kursorisches)	Aufnahme der wesentlichen Informationen	Radioberichte, Wetterbericht
selektives Hören	Einzelinformationen nach Hörerinteresse	Ansagen, Durchsagen
totales Hören	Aufnahme aller Detailinformationen	Vorlesungen, Interviews

3. Kriterien für lernfördernde und motivierende Aktivitäten (nach G. Westhoff, 2006)

- Benutzung von lebensechtem Sprachmaterial
- Funktionalität (Aufgaben dienen einem Ziel oder führen zu einem praktisch brauchbaren Ergebnis)
- Bezug zur Erlebniswelt der Lernenden
- Bearbeitung des zu lernenden Sprachmaterials in vielfältiger Form und Anwendung

4. Hinweise zum Erstellen von inhaltsorientierten Aufgaben

- authentische Hörtexte benutzen
- Schwerpunkt: spontan gesprochene Texte
- Interessen der Lernenden berücksichtigen
- angemessene Textlänge
  - → *ein bis zwei Minuten (Anfänger/innen)*
  - → *drei bis fünf Minuten (Fortgeschrittene)*
- Vorwissen aktivieren
- Struktur von Hörtexten bewusst machen
- Fragen zum Detailverstehen nach dem Hören
- Rezeption → Produktion
  - Sprechen über Hörtexte
    → Verständnissicherung
    → Festigung der neu gelernten Lexik
  - Textauftrag
    → Einbettung in eine realistische Situation
    → in Gruppen oder allein als Hausübung

© Eva Mandl/Universität Wien

5. Literatur

Hörverstehen. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 7 (1992).
Download des gesamten Heftes unter:
http://www.edition-deutsch.de/fremdsprache/pdf/fd_07.pdf

Lothar Jung: **99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache**. Ismaning: Hueber 2001, S. 90 - 96.

Krista Segermann: **Übungen zum Hörverstehen**. In: Bausch, K.-R./ Christ, H./Hüllen, W./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: UTB 2004, S. 295-299.

Westhoff, Gerard (2006): **Die Multi-Merkmal-Hypothese. Charakteristiken effektiver Sprachlernaufgaben**. In: Theorie und Praxis 9 (2006), 59-72

6. Materialien

Österreich-Spiegel
http://www.oesterreichinstitut.at/oesterreich-spiegel.html
Zeitung für den DaF/DaZ-Unterricht für Lehrende und Lernende: Lesetexte, Hörbeiträge (CD), Aufgaben

Radio Ö1 – Download-Abo
http://oe1.orf.at/programm/downloadservice
Das Download-Abo kostet für ein Jahr EUR 39,- und umfasst 360 Downloads im MP3-Format.

Audacity - freier, betriebssystemunabhängiger Audioeditor zum Bearbeiten von Hörtexten
http://www.audacity.de/

Literatur zum Hören - Hörbücher und Hörproben
http://www.vorleser.net/

Audio-Dokumente aus der österreichischen Geschichte
http://www.demokratiezentrum.org/de/startseite/wissen/audios.html

© Eva Mandl/Universität Wien

Bereich H

Kommunikative Kompetenzen: integrativ

Sektion H3

Phonetik

Sektionsleitung

Beate Redecker **(Deutschland)**
Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska **(Polen)**

Korakoch Attaviriyanupap (Silpakorn University, Thailand)

Ausspracheschwierigkeiten thailändischer Deutschlernenden und deren Auswirkung auf ihren Erwerb der deutschen Verbmorphosyntax

Abstract

Anhand einer eigens durchgeführten Untersuchung zum Hochdeutscherwerb der thailändischen Immigrantinnen in der Deutschschweiz wurde festgestellt, dass die Aussprache thailändischen Deutschlernenden Schwierigkeiten bereitet, die auf die phonetisch-phonologischen Unterschiede zwischen der Zielsprache Deutsch und ihrer Muttersprache Thailändisch zurückzuführen sind. Der Vergleich des deutschen und des thailändischen Lautsystems und konkrete Beispiele aus dem untersuchten Korpus soll eine Übersicht über die systematischen und vorhersagbaren Abweichungen der Informantinnen geben. Darüber hinaus ist in diesem Beitrag zu beweisen, wie diese Ausspracheabweichung der Informantinnen ihren Erwerb des deutschen Verbparadigmas und seiner syntaktischen Implikationen beeinflusst. Es lässt sich ferststellen, dass ihre Erwerbsfolge der Verbflexion mit ihrer Aussprache korreliert und ihre Ausspracheschwierigkeiten zum Fortschritt in Bereich der Verbstellung führen, vor allem was die Bildung der Verbalklammer betrifft.

1 Einleitung

Eine der Schwierigkeiten, mit denen Lernende von Zweitsprachen im Erwerbsprozess fast immer konfrontiert sind, ist die Aussprache der Zielsprache. Thailändische Immigrantinnen in der Deutschschweiz bezeichnen mehrheitlich die Aussprache als ihr größtes Problem beim Erlernen des Deutschen. Vor allem die Silbenstruktur wie z. B. mehrere aufeinander folgende Konsonanten innerhalb eines Wortes bereiten Probleme (vgl. Attaviriyanupap 2004, 14). Anhand einer eigens durchgeführten Untersuchung zum Hochdeutscherwerb der thailändischen Immigrantinnen in der Deutschschweiz (Attaviriyanupap 2009) wurde festgestellt, dass die Aussprache thailändischen

Deutschlernenden Schwierigkeiten bereitet, die auf die phonetisch-phonologischen Unterschiede zwischen der Zielsprache Deutsch und ihrer Muttersprache Thailändisch zurückzuführen sind. Diese Ausspracheschwierigkeiten beeinflussen jedoch nicht nur den Erwerb des Deutschen auf der phonetisch-phonologischen Ebene, sondern auch den Erwerb der Verbmorphosyntax. Während der Erwerb der Morphologie dadurch verhindert wird, scheint dies auf den Erwerb der Wortstellung und die Bildung der Verbalklammer kaum Auswirkung zu haben.

Es handelt sich bei den analysierten Daten um ein eigens zusammengestelltes Korpus von Äußerungen thailändischer Immigranntinnen, die im Zeitraum zwischen Juni und Oktober 2004 in Bern erhoben wurden. Bei jeder Aufnahme waren mindestens drei Personen anwesend: die Informantin, eine Begleitperson, die über keine Thai-Kenntnisse verfügt, und die Autorin des vorliegenden Beitrags. Insgesamt werden Äußerungen von 16 Informantinnen untersucht, die 22–44 Jahre alt sind und sich bis zur Datenerhebung 7 Monate bis 15 Jahre in der Schweiz aufgehalten hatten.

2 Vergleich des deutschen und des thailändischen Lautsystems

Bei der Darstellung der Vokal- und Konsonantenphoneme der beiden Sprachen lassen sich in der relevanten Literatur nicht selten Uneinigkeiten finden. Der folgenden Beschreibung liegen die Arbeiten von Hall (2000), Kummer (2004), Naksakul (2002) sowie Kohler (1999) und Tingsabadh/Abramson (1999) zugrunde. Aus Platzgründen ist hier nicht auf die Einzelheiten der beiden Lautsysteme einzugehen. Nur die Lautinventare der beiden Sprachen werden dargestellt. Des Weiteren werden die wichtigen Ausspracheabweichungen der Informantinnen, die auf die Muttersprache zurückzuführen sind, besprochen.

Abbildung 1: Vokale im Deutschen und im Thailändischen

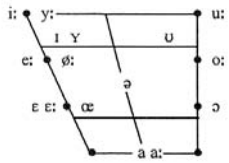
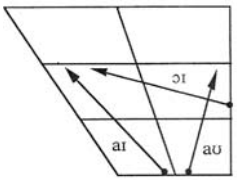
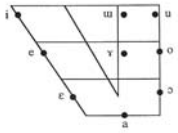
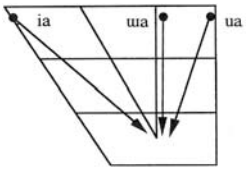
Monophthonge		Diphthonge	
			
Deutsch (Hall 2000: 26)	Thailändisch (Tingsabadh/Abramson 1999, 148) Zu jedem Kurzvokal gibt es einen langen Vokal als Gegenstück	Deutsch (Kohler 1999: 87)	Thailändisch (Tingsabadh/Abramson 1999, 148)

Tabelle 1: Konsonanten im Deutschen

	bilabial	labio-dental	alveolar	post-alveolar	palatal	velar	glottal
Plosiv	p b		t d			k g	ʔ
Frikativ		f v	s z	ʃ ʒ	[ç]	[x]	h
Nasal	m		n			ŋ	
Vibrant			r				
Lateral			l				
Approximant					j		

Tabelle 2: Konsonanten im Thailändischen

		bilabial	labio-dental	alveolar	post-alveolar	palatal	velar	glottal
Plosiv	nicht aspiriert	p b		t d		*c*	k	ʔ
	aspiriert	p^h		t^h		c^h	k^h	
Frikativ			f	s				h
Nasal		m		n			ŋ	
Vibrant				r				
Lateral				l				
Approximant		*w*				j		

3 Systematische Ausspracheabweichungen

Im Bereich des Vokalismus sind die Schwierigkeiten nicht so auffällig. Da das thailändische Vokalinventar ungefähr gleich groß wie das deutsche ist und die Vokalquantität (kurz vs. lang) eine bedeutungsunterscheidende Rolle spielt, haben die

[1] Obwohl es sich bei [ç] und [x] um kombinatorische Allophone handelt, werden die beiden auf die Tabelle genommen, weil die beiden Laute nicht im Thailändischen vorkommen.

Informantinnen in dieser Hinsicht keine Probleme. Das größte Problem bilden die deutschen gerundeten hohen und vorderen Vokale ([ʏ], [yː], [œ], [øː]), die im Thailändischen nicht vorkommen. Meistens werden diese Vokale durch die ungerundeten zentralen thailändischen Vokale ([ɯ],[ɯː],[ɤ],[ɤː]) oder die gerundeten Hintervokale ([u],[uː],[o],[oː]) mit entsprechender Zungenlage ersetzt.

Ein auffallendes Ausspracheproblem bei den Informantinnen besteht darin, dass die meisten das thailändische Lautsystem auf das deutsche übertragen. Im Bereich des Konsonantismus lassen sich Abweichungsphänomene in vier Gruppen kategorisieren:

- nicht erworbene Konsonanten,
- fehlende und abweichende Auslautkonsonanten,
- nicht realisierte Konsonantencluster,
- fehlende Auslautkonsonanten bei Diphthongen.

Das erste Phänomen betrifft die segmentale Ebene. Hingegen betreffen die anderen drei Phänomene sowohl die einzelnen Segmente als auch die Silbenstruktur der Ziel- und Ausgangssprache.

Während im Deutschen kein Unterschied zwischen den Plosiven in erster oder finaler Position einer Silbe existiert, müssen im Thailändischen Verschlusslaute im Auslaut getrennt von denen im Anlaut behandelt werden. Verschlusslaute, die an der silbenschließenden Position stehen, werden nicht gelöst. Diese Auslautkonsonanten werden im Gegensatz zu den initialen Plosiven als „Stop“ bezeichnet (Naksakul 2002, 18ff.), weil sie in finaler Position zwar im Ansatz wie die Plosive, d. h. mit Blockierung des Luftstroms am Artikulationsort, gebildet, aber nicht explosiv gelöst werden. Gelöste und ungelöste Verschlusslaute sind als kombinatorische Allophone zu betrachten. Zwar kommen Plosive ohne Verschlusslösung bei schneller Sprechweise auch im Deutschen vor[2] und können ebenfalls als Allophone der gelösten Verschlusslaute betrachtet werden, als einziger Konsonant in der Koda werden sie aber immer gelöst. Die nicht gelösten Verschlusslaute gelten als eine phonetische Besonderheit des Thailändischen. Dies führt dazu, dass die Informantinnen die deutschen silbenschließenden Konsonanten nicht deutlich artikulieren, sondern diese Laute entsprechend der thailändischen Realisierung

[2] Wenn man z. B. *Akt* oder *Abt* schnell spricht, wird der Verschluss von [k] bzw. [p] nicht gelöst.

nur ansatzweise bilden und den Verschluss nicht lösen, weshalb häufig schwer zu erkennen ist, ob überhaupt ein Auslautkonsonant artikuliert wurde.

Das Thailändische verfügt über eine minimale Anzahl der Frikative. Außerdem lässt das System keine Frikative als Coda. Deshalb werden diese Laute beim Sprechen des Deutschen häufig durch Plosive an derselben Artikulationsorte ersetzt, z. B. [p˺] anstelle von [f] in *chɛp˺* (*Chef*).

Zwar können alle thailändischen Muttersprachler der Lateral [l] produzieren, aber für die meisten ist es schwierig, ihn in silbenschließender Position auszusprechen. Unter den 16 Informantinnen gab es nur eine Person, die den Auslautkonsonanten [l] mehrheitlich richtig ausgesprochen hat. Die Abweichungen gehen in zwei Richtungen: Entweder wird der Laut durch den Nasal [n] ersetzt, oder der Konsonant wird als Halbvokal [w] gesprochen. Dieser Halbvokal wird aber nicht bilabial, sondern velar realisiert, wenn er im Auslaut auftritt, so dass er wie der Vokal [u] gesprochen wird. Diese Abweichung wird insbesondere dadurch begünstigt, dass sie dem vokalisierten *-l* im Berndeutschen entspricht, und kann auf den Einfluss von sowohl der Muttersprache als auch von Schweizer Mundart (hier Berndeutsch) zurückgeführt werden, während der Ersatz durch [n] eindeutig auf den Einfluss der Muttersprache zurückgeht.

Wie die deutschen Auslautkonsonanten dem thailändischen Lautsystem angepasst werden, lässt sich folgendermaßen darstellen:

Tabelle 3: Systematische Abweichungen der Auslautkonsonanten

Auslautkonsonanten in der Zielsprache	f	s ʃ	ç	x	l
Abweichende Realisierungen bei den Informantinnen	**p˺**	**t˺**	**k˺**	**k˺**	**w** **n**

Die Mehrheit der phonetischen Untersuchungen zum Zweitspracherwerb bezieht sich auf Fragen der Produktion und Perzeption einzelner Laute, nicht jedoch auf Fragen der Distribution und Kombinationsmöglichkeiten der Laute. Die oben erwähnten Abweichungen bei den Auslautkonsonanten haben bereits gezeigt, wie wichtig es ist, die gesamte phonologische Struktur der Ausgangs- und Zielsprachen zu berücksichtigen und nicht nur deren segmentale Elemente, denn diese Struktur ist es, die den „phonetischen

Filter“ beim Erwerb einer Zweitsprache bildet. Das im Folgenden beschriebene weitere Abweichungsphänomen, das im Korpus beobachtbar ist, fällt ebenfalls in diesen Bereich. Es betrifft die Produktion von Konsonantenclustern.

Die Möglichkeit der Bildung von Konsonantenverbindungen ist im Thailändischen sehr beschränkt. Es gibt insgesamt nur 12 mögliche Konsonantenkombinationen im Anlaut: [pr, p^hr, pl, p^hl, tr, t^hr, kr, k^hr, kl, k^hl, kw, k^hw]. Die Aussprache der beiden Konsonanten wird von Muttersprachlern des Thailändischen jedoch häufig vernachlässigt. Meistens wird der zweite Konsonant weggelassen. Am besten erhalten sind die beiden Kombinationen zwischen dem velaren Plosiv und dem bilabialen Halbvokal [kw, k^hw], wobei gelegentlich, wenngleich selten, ein Ersatz des zweiten Clusters durch den Frikativ [f] zu finden ist. Die Konsonantenverbindungen von Vibranten und Lateral werden in der informellen Alltagskommunikation oft nicht realisiert oder, falls doch, eher als Lateral, weil viele thailändische Muttersprachler ohnehin Probleme haben, den Vibranten auszusprechen. Probleme bei der Aussprache von Konsonantenclustern existieren also bereits in der Muttersprache und verstärken sich beim Erwerb einer anderen Sprache mit komplexeren Konsonantenverbindungen. Meistens sind Fehler aufgrund von Vereinfachungsstrategien zu finden. Es handelt sich vor allem um zwei Möglichkeiten: Entweder werden Sprossvokale eingefügt oder die Anzahl der Konsonanten wird reduziert, z. B. *mach*[3].

Im Zusammenhang mit dem Problem von Konsonantenclustern im Auslaut ist noch eine andere Art der Abweichung zu erwähnen. Sie betrifft die Auslautkonsonanten nach den deutschen Diphthongen [aʊ̯], [aɪ̯] und [ɔɪ̯]. Bei den thailändischen Informantinnen kommt es sehr häufig vor, dass sie diese weglassen. Diese Lautkombinationen haben im Thailändischen nicht den Status von Diphthongen. Sie sind stattdessen Kombinationen von einem Monophthong und einem Halbvokal [aw], [aj] und [ɔj] zu klassifizieren. Da Konsonantencluster im Auslaut im Thailändischen nicht möglich sind, führt es logischerweise auch zu Ausspracheschwierigkeiten, wenn diesen Halbvokalen, die schon als silbenschließende Konsonanten gelten, noch ein weiterer Konsonant folgt. In

[3] Man kann bei dieser Aussprache deshalb nicht feststellen, ob es sich um die Form *mach*, *macht* oder *machst* handelt.

Verbindung mit dem Problem der Konsonantencluster kann man beispielsweise die Form *wei(ß)* nicht identifizieren, ob es sich um *weiß* oder *weißt* handelt.

Die Ausspracheabweichung der Informantinnen beeinflusst ihren Erwerb des deutschen Verbparadigmas und seiner syntaktischen Implikationen. Es lässt sich ferststellen, dass ihre Erwerbsfolge der Verbflexion und der Syntax mit ihrer Aussprache korreliert. Ihre Aussprachеschwierigkeiten verhindert einerseits den Erwerb einiger Verbendungen (mit Konsonantencluster). Andererseits weist ihr Erwerb im Bereich der Verbstellung, vor allem was die Bildung der Verbalklammer betrifft, ein höheres Niveau auf.

4. Erwerb der Verbflexion

Alle finiten Verben im Präsens und Präteritum teilen durch ihre synthetische Formenbildung ohnehin dieselben Personalendungen. Die in der vorliegenden Studie behandelten Flexionsmorpheme der deutschen Verben betreffen deshalb die in Tabelle 4 aufgelisteten Affixe.

Tabelle 4: Distribution der zu untersuchenden Flexive

-(e)n	finit: 1. Pers. Pl., 3. Pers. Pl. (z. B. *wir gehen, sie gehen*) infinit: Infinitiv, Partizip Perfekt (z. B. *vergessen*)
-Ø	finit: 1. Pers. Sg., 3. Pers. Sg. (z. B.. *ich kann, er kann*)
-e	finit: 1. Pers. Sg. (z. B. *ich gehe*)
-(e)t	finit: 3. Pers. Sg., 2. Pers. Pl. (z. B. *er geht, ihr geht*) infinit: Partizip Perfekt (z. B. *verkauft*)
-(e)st	finit: 2. Pers. Sg. (z. B. *du gehst*)
ge- + -(e)t	infinit: Partizip Perfekt (z. B. *gemacht*)
ge- + -en	infinit: Partizip Perfekt (z. B. *gegangen*)

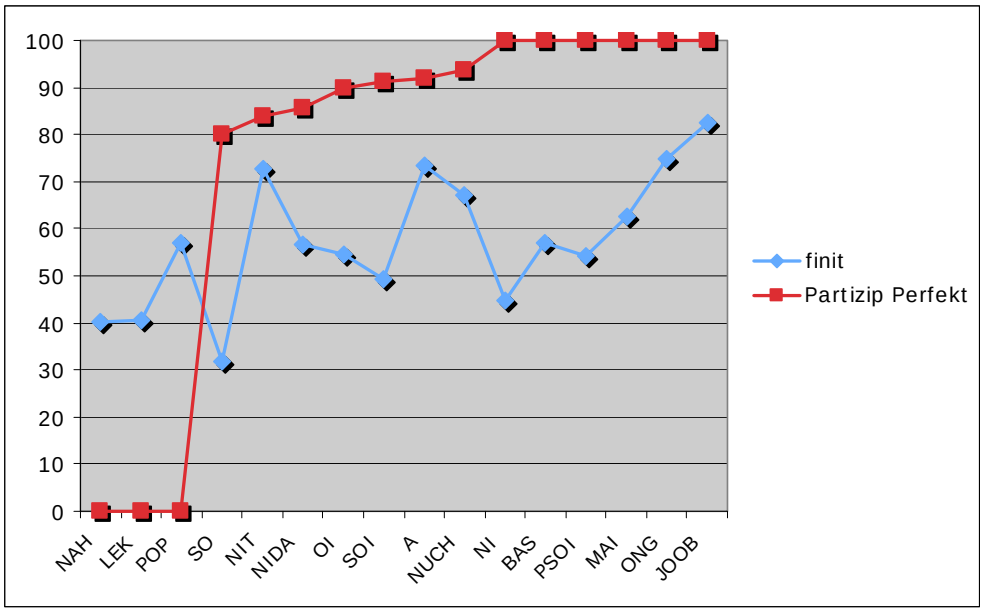
Die am häufigsten benutzten Flexionsmorpheme sind *-en* und *-Ø*. Sie gehen auf die Formen zurück, die im verbalen Flexionsparadigma am häufigsten vorkommen und für die meisten Kontexte anwendbar sind. Einige Abweichungen von den oben aufgelisteten üblichen verbalen Flexionsmorphemen im Deutschen lassen sich ebenfalls finden. Unter der Kategorie „andere“, die nur einen minimalen Teil ausmacht, sind fehlerhafte Formen wie *-a, ge- + -e* zusammengefasst. Das Flexionsmorphem *ge- + -Ø* existiert im deutschen Verbparadigma nicht. Dieser Fall muss aber gesondert behandelt werden, weil es sich hier um eine Ausspracheabweichung handeln kann, die dadurch zu erklären ist, dass die

Informantinnen überhaupt keinen Konsonantencluster im Auslaut realisieren. Das Nullmorphem -Ø könnte deshalb die Realisierung der intendierten Endung -*t* sein.

Die Informantinnen gebrauchen die Flexionsmorpheme noch nicht systematisch. Insbesondere bei den intendierten finiten Verben scheint die Variation sehr groß zu sein. Dieselbe Tendenz besteht bei den Infinitiven, wo eigentlich nur -*en* als das einzige richtige Flexionsmorphem gilt. Auch hier treten verschiedene Endungen auf. Der Anteil von richtig gebrauchten Verbformen ist bei jeder Verbgruppe unterschiedlich. Um einen besseren Überblick zu ermöglichen, werden alle richtig verwendeten Flexionsmorpheme bei jeder Verbgruppe zusammengerechnet.

Es hat sich herausgestellt, dass die Personalflexion im Vergleich zu den Partizipmarkierungen schwieriger zu erwerben ist. Der Anteil der richtigen Verbformen ist bei den Partizipien (80.00–100%) deutlich höher als bei den intendierten finiten Verbformen (31.71–82.47%). Es gibt allerdings Personen, die kein einziges Partizip Perfekt bilden. Diese Ergebnisse lassen folgende Annahmen zu: Sobald die Bildung eines Partizips feststellbar ist, ist der Grad der Richtigkeit sehr hoch. Abbildung 2 soll diese Annahme verdeutlichen.

Abbildung 2: Prozentualer Anteil richtig gebrauchter Flexionsmorpheme bei finiten Verbformen im Vergleich zu dem bei den Partizipien



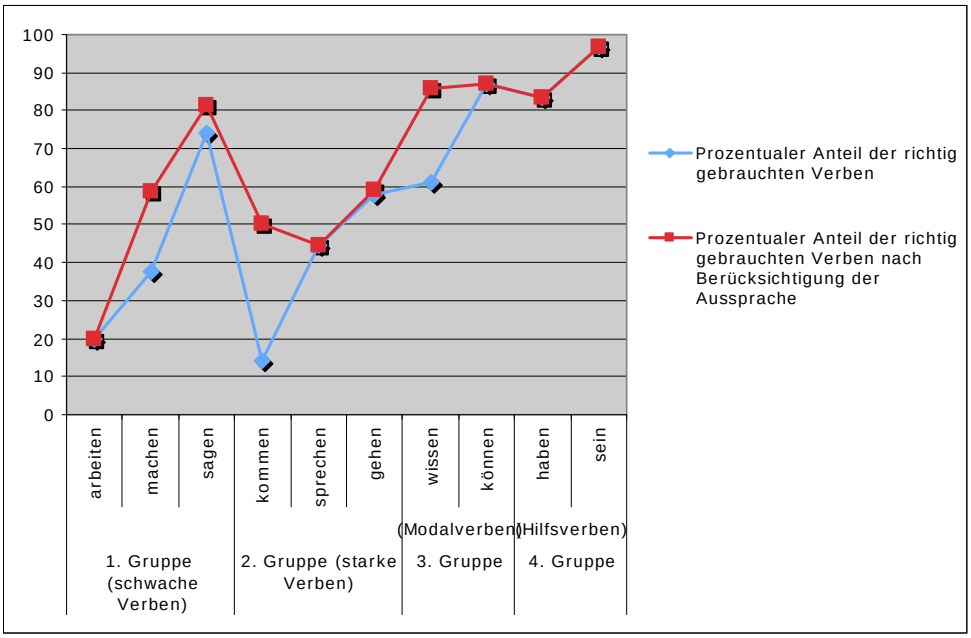
Ähnlich lässt sich der Erwerb der Personalflexion erklären. Bei den richtig gebildeten Formen handelt es sich hauptsächlich um die einfach auszusprechenden Endungen. Das Nullmorphem wird bei den intendierten finiten Verben am meisten verwendet. Verben mit dieser Flexion bilden sowohl bei den richtigen als auch bei den falschen Verbformen die größte bzw. die zweitgrößte Gruppe. Beim falschen Gebrauch kann man von Übergeneralisierung sprechen, weil diese Endung ohnehin neben dem Morphem *-en* die am häufigsten gebrauchte Endung ist und als unmarkiert gilt. Bei den richtig gebildeten Verbformen handelt es sich allerdings nur um starke Verben, wo mehrheitlich ein Ablaut verlangt wird. Dies zeigt eine deutliche Tendenz: Verben mit Vokaländerung im Stamm werden wie neue Lexeme gespeichert. Weil sie im Alltag häufiger zu hören sind, werden sie mehrheitlich in richtigen Formen benutzt. Die Auswahl einer richtigen Endung setzt hingegen eine Systematik voraus. Deshalb werden die Endungen viel schwerer erworben, ungeachtet anderer Schwierigkeiten wie z. B. Ausspracheprobleme, vor allem was die Konsonantencluster betrifft.

Bei genauerer Untersuchung von 10 am häufigsten aufgetretenen Verben[4], die sich im Hinblick auf ihr Flexionsparadigma in vier unterschiedliche Verbtypen[5] einteilen lassen, kann Folgendes festgestellt werden: Wenn der Anteil der Verbformen *-Ø* bei der 3. Pers. Sg. als „richtig" mitberechnet und die Ergebnisse daraus als „eventuell richtig" dargestellt wird, ergibt sich daraus, dass bei einigen Verben ein viel höherer Prozentanteil der richtigen Verbformen vorliegt. Dies soll zeigen, dass die Aussprache eine bedeutende Rolle spielt und große Auswirkung auf den Erwerb der Flexion haben kann. Abbildung 3 verdeutlich dieses Ergebnis:

[4] Die Häufigkeit bezieht sich hier auf die Anzahl der Informantinnen, die diese Verben gebrauchen. Es handelt sich also um die Verben *arbeiten, machen, sagen, kommen, sprechen, gehen, wissen, können, haben* und *sein*.

[5] Die folgende Einteilung beruht auf gängigen Ansätzen, die man im Unterricht Deutsch als Fremdsprache verwendet (cf. z. B. Helbig/Buscha 2001, 30ff.).

Abbildung 3 Prozentualer Anteil der richtig gebrauchten Verbformen bei den 10 untersuchten Verben



5 Erwerb der Verbstellung

Eine der zentralen Annahmen im Bereich der Lernervarietätenforschung ist, dass die drei Erwerbsstufen unabhängig von der Ausgangssprache durchlaufen werden. Eine mögliche Erklärung dafür, warum die Strukturen der Zielsprache jeweils in dieser Reihenfolge erworben werden, versucht die *Processability Theory* von Pienemann zu geben (vgl. Pienemann 1998, 45), die sich aus der Studie von Clahsen et al. (1983) entwickelt hat. Die Theorie basiert auf der Annahme Levelts (1989), dass Sprachverarbeitung und -produktion ein linearer, inkrementeller Prozess ist, an dem mehrere sprachspezifische Verarbeitungsroutinen beteiligt sind; diese werden im Sprachproduktionsprozess jeweils in derselben Reihenfolge aktiviert. L2-Lerner erwerben diese sprachspezifischen Verarbeitungsroutinen nur sukzessive, und zwar in derselben Reihenfolge, in der sie in der aktuellen Sprachproduktion aktiviert werden. Da die Kapazität des Sprachprozessors beschränkt ist, kann der nächsthöhere Verarbeitungsmechanismus erst dann erworben werden, wenn der vorangehende bereits automatisiert wurde. In Bezug auf den Erwerb der Wortstellung im Deutschen werden folgende Erwerbsstufen vorhergesagt:

1) SV(O) bzw. die kanonische Wortstellung (*canonical word order*);

2) ADV-PRE (*adverb preposing*): Dem Subjekt bzw. dem Verb wird ein Adverbial vorangestellt (ADV-S-V-O oder S-ADV-V-O);
3) SEP (*verb separation*): Es tritt Distanzstellung zwischen finitem und infinitem verbalem Prädikatsteil, die sog. Satzklammer, auf. Als infinite Prädikatsteile gelten alle infiniten verbalen Elemente, die getrennt vom Finitum ans Satzende gestellt werden müssen;
4) INV (*inversion*): Das finite Verb tritt an die zweite Stelle vor das Subjekt;
5) V-END (*verb final*): Das finite Verb steht im Nebensatz am Ende.

Der Erwerb der einzelnen Verarbeitungsstrategien erfolgt kumulativ, d. h. dass Sprecher mit einem bestimmten Erwerbsniveau weniger komplexe Strategien ebenfalls beherrschen. In kurzer Form lässt sich die Erwerbsfolge also folgendermaßen darstellen:

SV(O) < ADV-PRE < SEP < INV < V-END

Bei den thailändischen Informantinnen lässt sich diese Erwerbsfolge ebenfalls finden. Während keine von ihnen die Verbflexion mit Konsonantenclustern (d. h. Endungen *-t* und *-st*) erworben hat, haben einige fortgeschrittene die letzte Erwerbsstufe der Verbstellung erreicht.

Da die morphosyntaktische Finitheit, die zentral für den Erwerb der deutschen Verbmorphosyntax ist, erst klar erkannt werden, wenn die Verbalklammer gebildet wird und die Verbzweitstellung durch die Inversion ihre syntaktische Funktion übernimmt (Übergang von SEP zu INV), wird die Bildung der Verbalklammer noch gesondert behandelt.

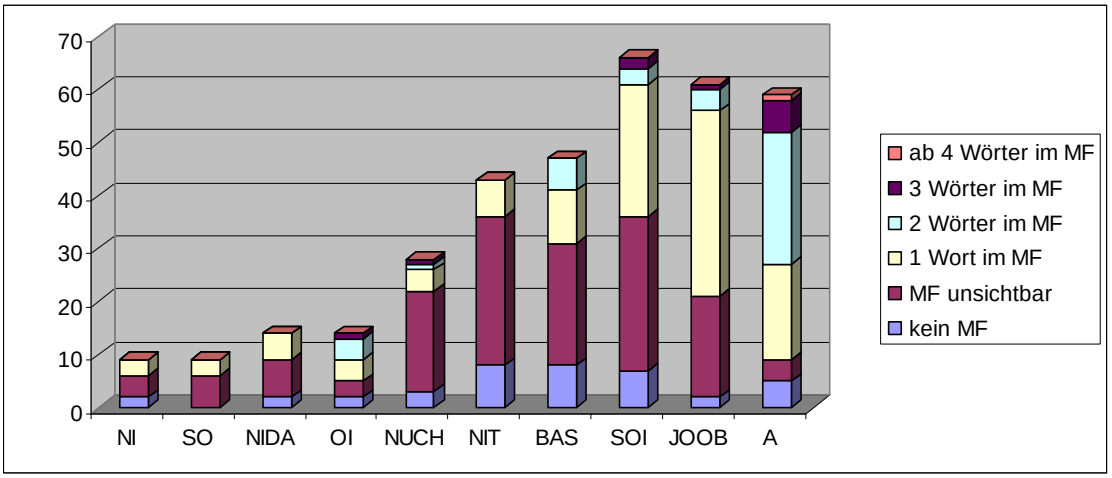
6 Bildung der Verbalklammer

Die Bildung der Verbalklammer bzw. die Entstehung des sog. Mittelfelds in den Äußerungen gilt als eine sehr wichtige Erwerbsphase, weil hier die Unterscheidung zwischen finiten und infiniten Verbformen verlangt wird. Die Variationen bei der Bildung der Verbalklammer betreffen bei den Informantinnen zwei Aspekte: Zum einen handelt es sich um die Kombination der zwei verbalen Elemente, die als Verbalklammer fungieren. Zum anderen lassen sich Unterschiede bei der Länge der Mittelfeldkonstruktion bzw. bei der Anzahl der innerhalb der Verbalklammer vorkommenden Elemente feststellen.

Wenn zwei Verbalelemente nebeneinander stehen, kann man nicht davon ausgehen, dass die Verbalklammer noch fehlt, denn das Mittelfeld muss ja nicht immer gefüllt sein. Trotzdem ist erst durch das Auftreten eines nicht leeren Mittelfelds diese Erwerbsphase der Verbstellung eindeutig belegt. Deshalb wird bei der näheren Betrachtung der Bildung der Verbalklammer die Belegung wie auch die Erweiterung des Mittelfelds besonders beachtet.

Zusammenfassend lassen sich zwei unterschiedliche Niveaus bei 10 Informantinnen finden, die in ihren Äußerungen zwei Verbformen (finit + infinit) innerhalb eines Prädikats bilden. Während bei der einen Gruppe nur Modalkonstruktionen (Modalverb + Infinitiv) auftreten, lassen sich bei der fortgeschrittenen Gruppe sowohl Modalkonstruktionen als auch Konstruktionen mit Partizip Perfekt finden. Die unterschiedlichen Erwerbsstufen bei der Bildung der Verbalklammer lassen sich außerdem durch die Varation der Mittelfeldstrukturen (MF) erkennen, die von keinem MF[6] bis zum MF mit mehr als 4 Wörtern reichen, wie dies in Abbildung 4 ersichtlich ist.

Abbildung 4: Die aufgetretenen Mittelfeldkonstruktionen



Die Aussprache scheint keine negative Wirkung auf den Erwerb der Verbstellung, vor allem die Bildung der Verbalklammer zu haben. Diese These lässt sich bei der Beobachtung der fortgeschrittensten Person unter den thailändischen Informantinnen bestätigen. Obwohl sie (A) die Auslautkonsonanten nie ausspricht und somit niemals eine

[6] Gemeint sind hier Strukturen, die als falsch zu betrachten sind, weil hier Muttersprachler des Deutschen eine Satzklammer bilden würden.

eindeutige Verbform mit der Personalflexion *-t* und *-st* realisiert[7], bildet sie konsequent Mittelfelder mit unterschiedlicher Größe und V2-Sätze (INV). Im Folgenden ist ein Beispiel aus ihren Äußerungen:

ketzt **komm** sie bitzeli helfen zum **helfen** zum schöpfen wenn nicht genut leute und sonst **geht'** sie unten abwaschküche und auch dort **helfen** und auch nachher fertig ja [A-44]

Diese Informantin weist ein hohes Erwerbsniveau auf. Sie bildet eine Mittelfeldkonstruktion mit unterschiedlichem Umfang, der von 0 bis zu mehr als 4 Wörtern reicht. Diese große Varianz gilt als eindeutiges Indiz dafür, dass sie das Mittelfeld frei erweitern kann. Dass gleichzeitig die finiten und infiniten Verben so weit voneinander getrennt worden ist und die Inversion als Verbstellung auftritt, ist ein deutliches Indiz für ihre hohe Kompetenz in der Zielsprache, obwohl die Auswahl der richtigen Flexionsmorpheme bzw. die morphologische Markierung noch fehlerhaft bleibt. Eine zu prüfende These, die sich hier anbietet, wäre, ob nicht letztlich die Schwierigkeiten mit dem morphologischen Aspekt, die bei ihnen mit dem Erwerb der Phonologie zusammenhängen, den Erwerb des syntaktsichen Aspekts der Finitheit begünstigen.

7 Schlussbemerkung

Die Darstellung einiger Ergebnisse zum Hochdeutscherwerb durch thailändische Immigrantinnen in der Deutschschweiz soll zeigen, wie die Aussprache den Erwerb der Zielsprache in verschiedenen Bereichen beeinflusst. Die Verbmorphosyntax wird bei den thailändischen Informantinnen häufig nur syntaktisch ausgedrückt, z. B. durch die Bildung einer Inversion und eines Mittelfelds, was sich für einige fortgeschrittene Informantinnen als problemlos zu erwerben erweist. Auch wenn sich Thailändisch und Deutsch in syntaktischer Hinsicht voneinander stark unterscheiden, wird die Verbstellung mit der Zeit erworben. Darüber hinaus scheinen die syntaktischen Implikationen an sich

[7] Die Flexive könnte sie jedoch bereits kognitiv erworben haben. Man kann bei ihr beispielsweise eine Endung heraushören, wenn der Verbstamm auf Vokal endet und sie einen nicht explosiv gelöste *t* ˀ ausspricht, z. B. *geht* ˀ. Es besteht trotzdem noch ein Problem bei der Untersuchung des Erwerbs der Verbflexion, weil man bei dieser Realsierung trotzdem *-t* nicht von *-st* unterscheiden kann.

in der alltäglichen Kommunikation wichtiger als die morphologischen zu sein. So werden die Informantinnen trotz fehlerhafter Aussprache der Verbflexion häufig von Schweizern verstanden, solange nur die grammatischen Elemente betroffen sind. Sobald die Ausspracheabweichung den lexikalischen Teil eines Wortes betrifft, wird jedoch dieses Problem eine erfolgreiche Kommunikation in der deutschen Sprache verhindern. Nicht zuletzt darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Länge der Mittelfeldstruktur auch eine sich Muttersprache nähernde Satzmelodie voraussetzt. Nicht die fehlerhafte Aussprache begünstigt den Erwerb der Verbstellung, sondern der erfolgreiche Erwerb der deutschen Aussprache auf der suprasegmentalen Ebene (Satzmelodie, Pause, Wortakzentuierung usw.). Das heißt also, dass die Aussprache im Erwerbsprozess eine bedeutende Rolle spielt. DaF-Lehrpersonen sollen nicht nur viel Wert auf die richtige Aussprache einzelner Laute legen, sondern auch der suprasegmentralen Ebene Beachtung schenken.

Literatur

Attaviriyanupap, Korakoch (2004): *Deutscherwerb thailändischer MigrantInnen in der Schweiz. Eine Pilotstudie*. Die Brücke. Zeitschrift für Germanistik in Südostasien 4, S. 1–19.

Attaviriyanupap, Korakoch (2009): Hochdeutsch als Zweitsprache. Spracherwerb von thailändischen Immigrantinnen in der Schweiz. Bern etc: Lang.

Clahsen, , Harald/Meisel, Jürgen/Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zeitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Naar.

Hall, T. Alan (2000): Phonologie. Eine Einführung. Berlin/New York: de Gruyter.

Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Bern etc.: Langenscheidt.

Kohler, Klaus (1999): „German". In: The International Phonetic Association: Handbook of the International Phonetic Association. A guide to the use of the International Phonetic Alphabet. Cambridge, CUP, S. 86–89.

Kummer, Manfred (2004): *Thailändisch*. In: Hirschfeld Ursula et al. (Hg.): Phonetik International. Von Afrikaans bis Zulu: kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache. CD-Rom.

Levelt, Willem J. M. (1989): Speaking: from intention to articulation. Cambridge (Mass.) etc.: The MIT Press.

Naksakul, Kanchana (^{5}2002): Rabobsiangphasathai ('Lautsystem der thailändsichen Sprache'). Bangkok: Chulalongkorn University Press.

Pienemann, Manfred (1998): Language processing and second language development. Processability theory. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Tingsabadh, M.R. Kalaya/Abramson, Arthur S. (1999): *Thai*. In: The International Phonetic Association: Handbook of the International Phonetic Association. A guide to the use of the International Phonetic Alphabet. Cambridge, CUP, S. 147–150.

Adishova Samira
Sprachenuniversität, Baku, Aserbaidschan

Aussprachefehler beim Deutschlernen auf verschiedenen Sprachebenen (Interferenzprobleme am Material der deutschen und aserbaidschanischen Sprachen)

Das Interferenzproblem ist eines der strittigen, aber auch wichtigsten Probleme der heutigen Sprachwissenschaft. Wie man behauptet, ist dieser Begriff ursprünglich mit einem naturwissenschaftlichen Terminus verbunden.

Bei der Feststellung des Begriffs der Interferenz sind die Meinungen der Sprachforscher nicht eindeutig. Hier werden einige von diesen durchgesehen. J. Juhasz charakterisiert die Definition der Interferenz beim Spracherwerb folgender Weise: „Unter Interferenz ist die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. das Prozess der Beeinflussung zu verstehen“.(J. Juhasz, 1970)

In einer anderen Quelle dazu lautet dieser Begriff unterschiedlich, wie z. B. „Unter Interferenz verstehe ich den Gebrauch von Elementen eines Sprachsystems nach den Strukturgesetzten eines anderen Sprachsystems“.(Czochralski,1973, 101) In seiner Untersuchungsarbeit unterscheidet der Autor dieser Definition positive und negative Interferenzformen.

Der Definition von Zatovkanjuk ist auch nach ihrem Inhalt näher zu den vorherdargelegten Definitionen der Interferenz. „Unter sprachlicher Interferenz versteht man das Eindringen phonetischer, grammatischer und lexikalischer Elemente der dominierenden Sprache (Muttersprache) in die zu erlernende Sprache oder der zu erlernenden auf die dominierende, das man Fehler nennen muss.“(Zatovkanjuk, 1973, 74)

Newmark aber hält die Interferenz für einen fremden Akzent in der Fremdsprache.(1970, 219). Manche Sprachforscher aber verstehen den Begriff der Interferenz als „Hemmung“ und „störende Überlagerung“.

Ausgehend von unseren pädagogischen Erfahrungen und der Analyse des experimentellen Materials sind wir der Meinung, dass die Interferenz auf der Grundlage von Sprachkontakten erscheint. Sie wird als ein neuer Bereich der Sprachwissenschaft betrachtet und ist vom Fremdsprachenunterricht untrennbar.

In der Linguistik unterscheidet man verschiedene Interferenzformen: grammatische, lexikalische und phonetische Interferenz. Das wird dadurch erklärt worden, dass die

Kommunikation durch verschiedene Sprachmittel formuliert wird. Deshalb begegnet man den Interferenzerscheinungen auf allen Bereichen der Sprachwissenschaft.

Die Entwicklung der kontakte auf verschiedenen Bereichen des Lebens zwischen Deutschland und Aserbaidschan verursacht großes Interesse für das Lernen der deutschen Sprache als Fremdsprache in Aserbaidschan.

Die Aserbaidschanische Sprache gehört der Gruppe türkischer Sprachen, die sich von den germanischen Sprachen nicht nur durch ihr lexikalisches System, sondern auch durch grammatisches, phonologisches und phonetisches System unterscheiden. Also Deutsch und Aserbaidschanisch sind strukturell entfernte Sprachen. Aserbaidschanische Sprache gehört den agglutinierenden Sprachen, in denen die grammatischen Beziehungen durch Aneinanderreihung eindeutig bestimmter grammatischer Morpheme gekennzeichnet werden, d.h. für jedes grammatische Bedeutungselement steht ein Formelement, z. B.(„xalqlarimizin“- unserer Völker). Diese Wortform besteht aus einem lexischen „xalq“ (Volk) und drei grammatischen Morphemen: „-lar, -imiz und –in“ , die mit der bestimmten grammatischen Bedeutung verbunden sind:

- lar: - diese Endung dient zur Bildung der Pluralform, d. h. Pluralendung;
- imiz:- Suffix für die Bezeichnung der Zugehörigkeit (xalg + imiz – unser Volk);
- in: - Kasusendung für Genitiv (xalglarimiz + in tarixi - die Geschichte unserer Völker).

In den Untersuchungsarbeiten, gewidmet dem Interferenzproblem benutzt man öfter die Ergebnisse der konfrontativen Linguistik und das bezeichnet, dass die Interferenzproblematik in Aserbaidschan einen großen Aufschwung nehme. Manche Untersuchungen sind der Lösung des Interferenzproblems beim Deutscherwerb ganz oder teilweise gewidmet.

Die aserbaidschanische Sprache als die Muttersprache bildet beim Interferenzprozess das interferierende Moment, d. h. sie beeinflusst die Zielsprache.

Im Prozess der Fremdsprachenausbildung werden die sprachlichen Erscheinungen vermittelt, die sowohl identisch, als auch different sind. In der Regel hält man die identischen Erscheinungen zwischen der Ziel- und Muttersprache für elementar und selbstverständlich und dabei scheint es, die Konfrontation auf den differenten Erscheinungen zu bauen. Das kommt daher, weil beim Sprachpraktiker die differenten Erscheinungen mehr Spielraum einnehmen als die identischen.

Die Aserbaidschaner, die Deutsch als Fremdsprache beherrschen, Deutsch als Kommunikationsmittel benutzen und in dieser Sprache sprechen, treffen oft solche Ausspracheschwierigkeiten, die unmittelbar mit der Interferenz verbunden sind.

Die Untersuchungen zur konfrontativen Linguistik befassen sich nicht nur mit dem Herausstellen der Kontraste, sondern auch der Ähnlichkeiten und identischer Erscheinungen zwischen der deutschen und anderen Sprachen.

In diesem Sinne ist der Artikel von W. A. Bogorodickij „Über die Sprechfehler des Deutschen im Russischen und der Russen im Deutschen " von großer theoretischer und praktischer Bedeutung. Dort sind die Besonderheiten der Interferenzfehler der Russen und Deutschen beim Sprechen in der Fremdsprache beschrieben (Bogorodickij, 1927, 13). Von ihm wurde der negative Charakter der Muttersprache bei der Beherrschung einer Fremdsprache betont.

L.W. Schtscherba aber gab die originelle Antwort zur Lösung dieses Problems. Er schrieb: „Es muss gestehen werden, dass die Muttersprache beim Erlernen einer Fremdsprache unser Feind sei"(Schtscherba, 1974, 348). Dieser Gedanke findet in vielen von uns geführten Untersuchungsarbeiten seine Bestätigung. Wir sind auch der Meinung, dass die Aserbaidschaner, die Deutsch sprechen, machen öfter Fehler unter dem Einfluss der Sprachgesetze der Muttersprache .Das ist damit verbunden, dass die Aserbaidschaner in der deutschen Sprache als Fremdsprache keine festen Sprechfähigkeitserfahrungen und Kenntnisse haben. Demzufolge ersetzen sie die fremden Elemente (Elemente des Deutschen), wo es schwer auszusprechen ist, durch die Elemente der Muttersprache(des Aserbaidschanischen). Da werden die deutschen sprachlichen Normen durch die Beeinflussung von Elementen der Muttersprache verletzt. Da nämlich geschieht das Interferenzprozess.

Anhand der Beobachtungen und der Analyse des experimentellen Materials wird die Interferenz auf dem Gebiet der Phonetik folgender Weise charakterisiert:

1. Interferenz auf der Vokalebene:

a) die Aserbaidschaner, die auf deutsch sprechen differenzieren häufig die Vokale nach den Merkmalen „*lang- kurz*", „ *offen- geschlossen*" nicht, z. B.:

deutsch	aserb.
|ˊ>a: b ə n t |	| a b e n t |

b) die Aserbaidschaner achten nicht auf den Knacklaut der deutschen Vokale im Wortanlaut und realisieren die Vokale in dieser Position ohne Knacklaut, weil diese Erscheinung der aserbaidschanischen Sprache fremd ist :

deutsch	aserb.
| >ˊa x t |	| a x t |

c) im aserbaidschanischen Vokalsystem gibt es keinen Diphthong, deshalb spricht man die deutschen Diphthonge getrennt nach Bestandteilen aus:

deutsch	aserb.
| h ´ɔ̯ø t ə |	| h ɔ j t e |
| b ´a̯e s ə n |	| b a j s e n |
| b´ a̯o m |	| b a u m |

d) bei der Aussprache der Aserbaidschaner werden in unbetonten Endsilben nicht ein reduziertes, sondern ein volles Laut realisiert:

deutsch	aserb.
| l‘ i: b ə n |	| l i b e n |

2. Interferenz auf der Konsonantenebene

a) die Aserbaidschaner sprechen das *R*-Laut im Wortauslaut nicht vokalisiert aus:

deutsch	aserb.
| l ‘e: R ə R |	| l e R e R |

b) Bei den Wörtern mit den Konsonantenhäufungen wird ein Vokallaut zwischen den Elementen der Verbindung ausgesprochen:

deutsch	aserb.
| h‘ ɛ R p s t |	| h ɛ R p i s t |
| j‘ ɛ t ˆs t |	| j ɛ t i ts t |

Diese Interferenzbesonderheit kann man dadurch erklären, dass in den aserbaidschanischen Wörtern keine dreigliedrige Konsonantenverbindung im Bestand eines Morphems vorkommt Das Aserbaidschanische ist durch regelmäßige Anordnung der Vokale und Konsonanten gekennzeichnet.(Axundov, 1994, 208)

c) Da in der aserbaidschanischen Sprache die Aussprache der stimmhaften Konsonanten im Morphemauslaut zulässig ist sprechen die Aserbaidschaner in den deutschen Wörtern im

Morphemauslaut statt der stimmlosen Konsonanten die stimmhaften aus :

deutsch	aserb.
| l‘ a n t |	| l a n d |
| t ‘a: k |	| t a g |
| ɓ ‘a n t |	| ɓ a n d |

3. Interferenz auf der prosodischen Ebene :

Die Interferenzprobleme auf diesem Ebene sind auch damit verbunden, dass die Besonderheiten der prosodischen Eigenschaften in den verglichenen Sprachen unterschiedlich sind. In den meisten aserbaidschanischen Wörtern fällt die Betonung auf die letzte Silbe, indem es im Deutschen umgekehrt ist:

a) *falsch betont:*

deutsch	aserb.
| b‘ a : d ə n |	| b a ´d e n |
|´> a p ʃ r a e b ə n |	| a b ʃ R a j ´b e n |

b) *falsche Intonation*

deutsch: z i. / ´l e: z n >a e n ’’’b u : x //

aserb. z i/ l e: ‘z en a j n / ‘b u x //

Zusammenfassend könnte man behaupten, je größer der strukturelle Unterschied zwischen Sprachen ist, desto größer ist die Interferenz.(Weinreich, 1961, 376). Aber auch die ähnlichen Phoneme, die sich voneinander durch ihre artikulatorischen und akustischen Eigenschaften unterscheiden, können nicht als identische Einheiten betrachtet werden.

Literaturverzeichnis

Ахундов А.А. Состав фонем современного азербайджанского языка. Баку, 1964

Barry, William J. Ausspracheabweichungen: eine experimental-phonetische Untersuchung an deutschen Englischlernenden. Arbeitsberichte des Instituts für Phonetik der Universität Kiel, 1977

Grotjahn, Rüdiger. Aussprachenunterricht. Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch – methodische Implikationen. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 1998, 9, S. 35 – 83

Hirschfeld, Ursula. Zur Bewustmachung phonetischer Grundlagen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache .In: Mehr Sprache – mehrsprachig mit Deutsch, XII IDT, Luzern, 2001, S. 172.

Juhasz, Janos. Zur sprachlichen Norm. In: Muttersprache, 77, 1967, S. 333- 343.

Juhasz, Janos. Probleme der Interferenz. Akademia, Kiado, Budapest. 1970, 174 S.

Stock, Eberhardt (1999): *Sprachrhythmus - Sprechrhythmus - Isochronie.* In: Veličkova, L./Uljancenko, O. (Hg.): Klangsprache im Fremdsprachenunterricht. Berichte über das Internationale Symposium des Forschungszentrum für Phonetik der Universität Woronesh vom 2.-4. April, 1988, S. 3-13

KÉKESI, Dóra (Ungarn)

„Wa[z] den[gzd] du?"
Konsonantische Assimilationsprozesse im Ungarischen und Deutschen

Jede natürliche Sprache der Welt verfügt über ein Phoneminventar, das sich aus der Menge der von der Sprache verwendeten Phoneme zusammensetzt. Ein Ziel der Phonologie ist es, dieses Inventar darzustellen und die Vorgänge bei den lautlichen Begegnungen zu beschreiben und zu klassifizieren. Jede Sprache besitzt eine unterschiedliche Zahl von Phonemen und in jeder existieren verschiedene phonologische Regeln. Jedoch gibt es Prozesse, die in allen Sprachen zu beobachten sind. Die absolute Mehrheit der phonologischen Prozesse bilden sowohl im Deutschen als auch im Ungarischen die Assimilationsprozesse. Dieser Beitrag befasst sich mit den verschiedenen Arten der konsonantischen Assimilationen der beiden Sprachen. Nicht nur die Phonemsysteme des Deutschen und Ungarischen weichen einigermaßen voneinander ab, sie unterscheiden sich auch in ihren Assimilationsprozessen. Damit wird klar, warum Fremdsprachenlerner so viele phonologische Interferenzen begehen, wenn sie unbekannte Assimilationsregeln anzuwenden versuchen. Das Ziel dieses Beitrags ist es, diese Fehler und ihre möglichen Ursachen anhand einer empirischen Untersuchung zu beschreiben.

1 Typen konsonantischer Assimlationsprozesse im Deutschen und Ungarischen

Wenn man die Assimilationsprozesse betrachtet, kann man feststellen, dass sie dazu dienen, unsere Aussprache zu erleichtern. Ihre Vorkommensweisen können allerdings von Sprache zu Sprache variieren. Deswegen ist es oft problematisch, Assimilationsregeln der Muttersprache in einer Fremdsprache zu verwenden. Im Folgenden werden die konsonantischen Assimilationen des Deutschen und Ungarischen zur besseren Übersichtlichkeit jeweils in einer Tabelle mit Beispielen dargestellt.und miteinander verglichen. Diese Darstellung soll dann die Grundlage zu der Auswertung der empirischen Untersuchung bilden.
In den Tabellen werden die Prozesse zuerst danach eingeteilt, ob die daran beteiligten Laute partiell oder total angeglichen werden. Unter den Partiellen wird dann zwischen Assimilationen der Artikulationsstelle, der Artikulationsart und der Stimmtonbeteiligung unterschieden, wobei auch ihre Untertypen kurz dargestellt werden; danach wird erst die Richtung der Assimilation berücksichtigt. Bei den totalen Assimilationen ist es wegen ihrer

Vielfalt kompliziert, sie danach einzuteilen, was genau sich dabei verändert, weil es meistens gleichzeitig mehr Eigenschaften sind. Es lohnt sich eher, sie nach der Verlaufsrichtung zu klassifizieren.

In den Tabellen sind die an den Assimilationen beteiligten Laute unterstrichen.

Tabelle 1: Konsonantische Assimilationen im Deutschen

Konsonantische Assimilationen im Deutschen			
			Richtung
PARTIELL	Assimilation des Artikulationsortes	Labialisierung	-regressiv (z.B.: a<u>nb</u>ieten [ˈambiːtn̩])
			-progressiv (z.B.: ha<u>b</u>e<u>n</u> [ˈhaːbm̩])
		Labiodentalisierung	-regressiv (z.B.: Se<u>nf</u> [ˈzɛɱf])
			-progressiv (z.B.: o<u>ff</u>e<u>n</u> [ˈɔfɱ])
		Alveolarisierung	—
		Alveopalatalisierung	-regressiv (z.B.:Au<u>sschl</u>ag [ˈaʊ̯ʃːlaːk])
		Palatalisierung	-regressiv (z.B.: Frau<u>ch</u>en [ˈfraʊ̯ç̊ən])
			-progressiv (z.B.: Li<u>ch</u>t [ˈlɪç̊t])
		Velarisierung	-regressiv (z.B.: la<u>ng</u> [ˈlaŋ])
			-progressiv (z.B.: le<u>g</u>e<u>n</u> [ˈleːgŋ̍])
	Assimilation der Artikulationsart	—	—
	Stimmtonassimilation	Desonorisierung	-regressiv (z.B.: O<u>bs</u>t [ˈoːpst])
		Sonorisierung	—
TOTAL	—		

Tabelle 2: Konsonantische Assimilationen im Ungarischen

Konsonantische Assimilationen im Ungarischen			
			Richtung
PARTIELL	Assimilation des Artikulationsortes	Labialisierung	-regressiv (z.B.: színpad [ˈsiːmpɒd] ´Bühne`)
		Labiodentalisierung	-regressiv (z.B.: szenved [ˈsɛɱvɛd] ´er/sie/es leidet an etwas`)
		Alveolarisierung	-regressiv (z.B.: kiscica [ˈkistsitsɒ] ´kleine Katze`)
		Alveopalatalisierung	-regressiv (z.B.: egészség [ˈɛgeːʃːeːg] ´Gesundheit`)
		Palatalisierung	-regressiv (z.B.: angyal [ˈɒɲjɒl] ´Engel`)
		Velarisierung	-regressiv (z.B.: hang [ˈhɒŋg] ´Laut`)
	Assimilation der Artikulationsart	—	—
	Stimmtonassimilation	Desonorisierung	-regressiv (z.B.: könyvtár [ˈkøɲftaːr] ´Bibliothek`)
		Sonorisierung	-regressiv (z.B.: lépdel [ˈleːbdɛl] ´er/sie/es macht Schritte`)
TOTAL			-regressiv (z.B.: balra [ˈˈbɒrːɒ] ´nach links`)
			-progressiv (z.B.: *anyja* [ˈɒɲːɒ] ´seine/ihre Mutter`)
			-reziprok (z.B.: *látjuk* [ˈlaːcːuk] ´wir sehen es`

Den Tabellen können wir folgende Gemeinsamkeiten des Deutschen und des Ungarischen im Bereich der konsonantischen Assimilationsprozesse entnehmen:

1) Es existieren weder im Deutschen noch im Ungarischen nennenswerte Assimilationsprozesse der Artikulationsart.

2) Folgende regressive Assimilationen der Artikulationsstelle verlaufen in beiden Sprachen auf die gleiche Weise:

-Labialisierung des /n/ vor [b], [p], [m],

-Labiodentalisierung des /m/ und /n/ vor [v] oder [f],

-Alveopalatalisierung des /s/ vor [ʃ],

-Velarisierung des /n/ vor [k] und begrenzt auch vor [g].

3) Die regressive Desonorierung ist in beiden Sprachen ähnlich.

Wenn man die beiden Tabellen vergleicht, kann man auch ziemlich große Unterschiede zwischen den konsonantischen Assimilationsprozessen der beiden Sprachen feststellen, die zur besseren Veranschaulichung grau markiert sind. Die lassen sich auf verschiedene Gründe zurückführen, wie zum Beispiel Unterschiede im Phoneminventar, in der Koartikulation oder dass das Deutsche eher eine flektierende, das Ungarische dagegen eine agglutinierende Sprache ist. Da diese Gründe meist sehr komplex sind und viele sprachwissenschaftliche Gebiete berühren, die außerhalb des Themenbereichs dieses Beitrags liegen, gehen wir darauf nicht detailiert ein, sondern listen zunächst einfach die Unterschiede auf:

1) Im Deutschen gibt es progressive Assimilationen des Artikulationsortes, die im Ungarischen unbekannt sind:

-Labialisierung des /n/ nach [p], [b] und [m],

-Labiodentalisierung des /n/ nach [v] und [f],

-Velarisierung des /n/ nach [g], [k] und [x].

Diese entstehen dann, wenn ein Wort die unbetonte Endsilbe *-en* enthält, dessen E-Schwa getilgt wird, und so assimiliert sich das /n/ an den davor stehenden Konsonanten und wird silbisch. Folgende Beispiele zeigen, wie sich die beiden Sprachen in ähnlichem Kontext verhalten: dt. *leben* [ˈleːbm̩] vs. ung. *lében* [ˈleːbɛn] ´im Saft`.

2) Alveolarisierung und Alveopalatalisierung sind im Ungarischen sehr häufig, im Deutschen kommt nur die Alveopalatalisierung des [s] vor, aber nur in wenigen Fällen.

3) Regressive und progressive Palatalisierung des /x/ ist nur für das Deutsche charakteristisch. Im Ungarischen werden die Laute [ç] und [x] selten verwendet, weil sie höchstens als

Allophone des Phonems /h/ vorkommen. Im Ungarischen steht ein /h/ meist vor Vokalen, dann wird ein [h] ausgesprochen (vgl. Siptár/Törkenczy 2000, 274-275): *néha* [ˈnɛːhɒ] ´manchmal`, *hátha* [ˈhaːthɒ] ´vielleicht`. Vor Konsonanten wird dagegen meist velares [x] realisiert: *jacht* [ˈjɒxt] ´Yacht`, *ihlet* [ˈixlɛt] ´Inspiration`. Solche Lautkombinationen sind für das Ungarische nicht charakteristisch, sie kommen nur sehr selten, meist bei Lehnwörtern vor. Wenn ein /h/ im Wortauslaut steht, wird es entweder nicht ausgesprochen (*düh* [ˈdy] ´Ärger`), oder es wird ein velares [x] realisiert: *pech* [ˈpɛx] ´Pech` (vgl. Siptár/Törkenczy 2000, 274-275). In intervokalischer Position, in jenem Kontext, in dem im Deutschen [ç] und [x] am häufigsten vorkommen, steht im Ungarischen meist glottales [h], z.B. dt. *Rache* [ˈraxə] vs. ung. *ruha* [ˈruhɒ] ´Kleid` und dt. *lächelt* [ˈlɛçəlt] vs. ung. *Lehelt* [ˈlɛhɛlt] ´(den) Lehel (Akkusativ)`.

4) /d/, /t/ und /n/ werden im Ungarischen in palataler Umgebung palatalisiert. Das Deutsche kennt diese Assimilation nicht: dt. *Adjektiv* [ˈadjɛktɪf] vs. ung. *adjátok* [ˈɒjːaːtok] ´gebt (2. Person, Plural, Imperativ)`.

5) Es gibt einen kleinen Unterschied bei den regressiven Velarisierungen der beiden Sprachen. Treffen ein /n/ und ein /g/ im Deutschen zusammen, entsteht ein [ŋ] und das [g] wird außer in Fremdwörtern und im Morphemanlaut getilgt. Im Ungarischen dagegen wird das [g] immer behalten: dt. *Enge* [ˈɛŋə] vs. ung. *engem* [ˈɛŋgɛm] ´mich`.

6) Im Ungarischen gibt es weder Auslautverhärtung noch Anlautdesonorisierung.

7) Das Ungarische ist nicht nur reich an Desonorisierungen, es hat ebenso viele Sonorisierungsprozessen. Im Deutschen finden wir solche nicht.

8) Im Ungarischen kommt es oft zu regressiven, progressiven und reziproken totalen Assimilationen. Keine von ihnen exisiert im Deutschen.

Wir haben gesehen, wie vielfältig die Assimilationsprozesse des Deutschen und des Ungarischen sind. Es gibt solche, die in beiden Sprachen gleich verlaufen, einige, die ähnlich, aber nicht identisch sind, und auch zahlreiche, die nur in einer der beiden Sprachen präsent sind. Phonologische Interferenzen entstehen dadurch, dass derartige Unterschiede zwischen den beiden Sprachen den Fremdsprachenlernenden nicht bekannt sind, sodass diese die Ausspracheregeln ihrer Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen. Im Folgenden befassen wir uns deswegen damit, welche Möglichkeiten der Interferenzen es gibt, die wegen

der Unterschiede in den phonologischen Prozessen (in unserem Fall in den konsonantischen Assimilationen) von zwei Sprachen entstanden sind.

2 Fehlertypen bei Prozessinterferenzen

Der starke Akzent eines Fremdsprachenlernenden kann nicht nur dadurch entstehen, dass er in der Fremdsprache falsch betont oder intoniert, sondern auch durch die oben erwähnten unterschiedlichen Assimilationen zwischen der Erstsprache und Zweitsprache. Katsikas (1997, 23-24) zählt folgende Möglichkeiten der Entstehung von Aussprachefehlern im Bereich der phonologsichen Prozesse auf:

a, Ein phonologischer Prozess der L2 existiert in der L1 nicht, und wird deswegen nicht durchgeführt.

b, Ein Prozess der L1 wird auf die L2 übertragen.

c, Vergleichbare phonologische Prozesse der L1 und L2 unterscheiden sich in ihrem Kontext oder in ihrer Richtung.

Diese Möglichkeiten haben sich aus einer kontrastiven Analyse des Deutschen und des Neugriechischen ergeben. In unserer empirischen Untersuchung suchen wir deswegen nicht nur nach Aussprachefehlern, sondern wir werden auch überprüfen, ob die oben erwähnten Möglichkeiten sich auch im Fall des Deutschen und Ungarischen als angemessen bewähren.

3 Durchführung der empirischen Untersuchung

Die empirische Untersuchung hatte erstens das Ziel herauszufinden, welche Interferenzen Deutschsprachige im Ungarischen bzw. Ungarischsprachige im Deutschen in Bezug auf konsonantische Assimilationsprozesse begehen, und zweitens diese danach zu klassifizieren, wodurch sie ausgelöst worden sind. In diesem Beitrag werden nur die Interferenzen von Ungarischsprachigen im Deutschen dargestellt.
Um unsere Fragen beantworten zu können, wurden jeweils einige Sätze und ein kurzer zusammenhängender Text auf Deutsch für Fremdsprachenlernende zum Vorlesen zusammengestellt. Darin kommen Beispiele für alle Arten der konsonantischen

Assimilationen des Deutschen vor, um zu überprüfen, welche davon für ungarische Lernende problematisch sind.
Vier Probanten wurden gezielt ausgewählt. Voraussetzung für die Versuchspersonen war ein langjähriger Deutscherwerb und Kontakt mit der Fremdsprache. Die ungarischen Versuchspersonen haben Deutsch in der Schule gelernt, jeweils in mehreren Wochenstunden. Deutsch ist für sie die erste Fremdsprache.
Den Versuchspersonen wurde verschwiegen, worum es in der Untersuchung geht, damit sie möglichst frei sprechen; die Sätze und der Text waren ihnen auch nicht bekannt. Um ihre Aussprachefehler präzise analysieren zu können, wurden auch Muttersprachler gebeten, dieselben Texte vorzulesen, um dies als Grundlage für den Vergleich zu nehmen. Die Tonbandaufnahmen wurden ausgewertet, die Ergebnisse sind im folgenden Kapitel dargestellt.

4 Ergebnisse der empirischer Untersuchung: Aussprachefehler Ungarischsprachiger im Deutschen

Es gibt viele Prozesse im Deutschen, die das Ungarische nicht kennt, und narürlich auch ungekehrt, daher ist zu erwarten, dass Ungarn deswegen zahlreiche Aussprachefehler begehen. In unserer Untersuchung wurden folgende gefunden:

4.1 Assimilationen des Deutschen, die es im Ungarischen nicht gibt, und die daher von Ungarischsprachigen nicht durchgeführt werden

1) Progressive Labialisierung, Labiodentalisierung und Velarisierung

Diese drei Prozesse werden unter einem Punkt zusammengefasst, weil sie von Ungarn aus demselben Grund unterlassen werden. Diese Assimilationen haben im Deutschen gemeinsam, dass sie durch die Schwa-Tilgung in der unbetonten Endsilbe *-en* zustande kommen. Nun ist genau dieses E-Schwa für Ungarn das Problem, weil es im Ungarischen statt [ə] ein [ɛ] ausgesprochen wird. So ist es verständlich, warum der Vokal der Endsilbe von Ungarn nicht getilgt werden kann, und ohne die Elision gibt es für die zwei Konsonanten keine Möglichkeit zur Assimilation. Beispiele für solche Aussprachefehler sind in der Tabelle 3 dargestellt:

Tabelle 3: Interferenzen von Ungarn im Falle von progressiver Labialisierung, Labiodentalisierung und Velarisierung im Deutschen

Assimilation	Beispiel	dt. Aussprache	ung. Aussprache
Progressive Labialisierung	haben	[ˈhaːbm̩]	*[ˈhaːbɛn]
	Verben	[ˈvɛrbm̩]	*[ˈvɛrbɛn]
Progressive Labiodentalisierung	helfen	[ˈhɛlfŋ]	*[ˈhɛlfɛn]
	offen	[ˈɔfŋ]	*[ˈofːɛn]
Progressive Velarisierung	Wochen	[ˈvɔxŋ]	*[ˈvoxɛn]
	denken	[ˈdɛŋkŋ]	*[ˈdɛŋkɛn]

2) Auslautverhärtung

Wie schon früher erwähnt, gibt es im Ungarischen keine Auslautverhärtung. Jeder stimmhafte Obstruent im Wortauslaut wird im Ungarischen stark stimmhaft ausgesprochen, deswegen ist die Auslautverhärtung ein Prozess, der auch für fortgeschrittene DaF-Lernende schwierig ist:

-*gib* [ˈgɪp] → *[ˈgib],

-*Tag* [ˈtaːk] → *[ˈtaːg],

-*leid* [ˈlaɐ̯t] → *[ˈlaɪ̯d],

-*zeig* [ˈt͡saɐ̯k] → *[ˈt͡saɪ̯g].

3) Anlautdesonorisierung

Aus dem selben Grund wird von Ungarn auch die Anlautdesonorisierung unterlassen. Das hat jedoch kaum negative Folgen, weil die Stimmhaftigkeit dieser Laute in der nördlichen Hälfte des deutschen Sprachraums meist beibehalten wird. Bei der Anlautdesonorisierung wird der betroffene Konsonant stimmlos, bleibt aber ungespannt:

-*binden* [ˈb̥ɪndn̩], von Ungarn *[bindɛn],

-*sind* [ˈz̥ɪnt], von Ungarn *[ˈzind].

4.2 Prozesse des Ungarischen, die auf das Deutsche übertragen werden

1) Palatalisierung

Wir wissen, dass es im Ungarischen Palatale gibt, die das Deutsche nicht kennt; und aus früheren Kapiteln wissen wir auch, dass im Ungarischen folgende Regel gilt: *„/d/, /t/ und /n/ werden im Ungarischen in palataler Umgebung palatalisiert”* (Kap. 1). Im Deutschen gibt es nur zwei palatale Konsonanten: [j] und [ç]. Die Ungarn wenden ihre Palatalisierungsregel an: sie bilden aus /d/ ein [ɟ], aus /t/ ein [c] und aus /n/ ein [ɲ] vor dem deutschen palatalen [ç]. Das entspricht die regressive Palatalisierung im Ungarischen. Stehen diese Laute vor einem [j], verschmelzen sie damit zu [ɟ], [c] und [ɲ]. In diesem Fall übertragen die Ungarn die totale Assimilation der Palatale aufs Deutsche. Einige Beispiele:

-*Mädchen* [ˈmɛːtçən] → *[ˈmeːccɛn] oder *[ˈmeːcːɛn],

-*Adjektive* [ˈɑdjɛktɪvə] → *[ˈaɟːɛktivɛ],

-*konjugiert* [ˈkɔnjʊgiːɐt] → *[ˈkoɲːugiːrt].

2) Regressive Sonorisierung

Da es im Ungarischen nicht nur eine Desonorisierung, sondern auch eine Sonorisierung gibt, ist es nicht überraschend, dass diese auch im Deutsch der Ungarn auftritt:

-*Dresden* [ˈdreːsdn̩] → *[ˈdreːzdɛn] (daher ist es wahrscheinlich kein Zufall, dass der ungarische Name von Dresden *Drezda* [ˈdrɛzdɒ] ist),

-*weißt du* [ˈvaɛ̯st ˌduː] → *[ˈvaɪ̯zduː],

-*Aussage* [ˈaʊ̯sˌzaːgə] → *[ˈaʊ̯zːaːgɛ],

-*statt dessen* [ˈʃtatˌdɛsn̩] → *[ˈʃtadːɛsːɛn].

4.3 Vergleichbare phonologische Prozesse des Ungarischen und Deutschen

1) Regressive Velarisierung im Ungarischen und im Deutschen

Dieser Prozess exisiert in beiden Sprachen, und betrifft die gleichen Laute, die Verlaufsrichtung stimmt auch überein. Die Velarisierung des /n/ vor einem [k] geschieht in beiden Sprachen gleich. Der Unterschied liegt in der Behandlung des /g/-Lautes. Im Ungarischen ist die Sache einfach, der Nasal wird velarisiert und das [g] wird beibehalten. Im Deutschen ist es anders: In Erbwörtern wird im Wortinlaut das [g] nach der Velarisierung des vorangehenden /n/ getilgt. Diese Tilgung kann im Ungarischen nicht zustande kommen, denn die Ungarn kennen zwar den [ŋ]-Laut, aber nicht ohne einen folgenden velaren Konsonanten. So entstehen Interferenzen wie:

-*langen* [ˈlaŋən] → *[ˈlaŋgɛn],

-*Engel* [ˈɛŋəl] → *[ˈɛŋgɛl],

-*Menge* [ˈmɛŋə] → *[ˈmɛŋgɛ].

Der Unterschied liegt hier also nicht im Assimilationsprozess, denn das [n] wird in den oben genannten Fällen in beiden Sprachen velarisiert, sondern im deutschen Tilgungsprozess, den es im Ungarischen nicht gibt.

4.4 *-ismus* vs. *-izmus*

Im Folgenden wird ein Aussprachefehler beschrieben, der sich schwer einzuordnen lässt. Dabei geht es um Internationalismen, die, wie dieses Wort selbst, im Deutschen auf *–isma/-ismus/-ismen,* enden. Muttersprachliche Deutschlehrer wundern sich oft, wenn sie von Ungarn eine unterschiedliche Aussprache hören. Folgendes Beispiel zeigt diesen Fehler: *Sozialismus* [sɔtsɪaˈlɪsmʊs] wird von Ungarn als *[ˈsotsɪalizmus] ausgesprochen. Den Grund dafür kann man leicht herausfinden, im Ungarischen wird *Sozialismus*, ung. *szocializmus* [ˈsotsiɒlizmuʃ] ausgesprochen.[1] Nicht klar ist, warum der Konsonant vor dem Nasal [m] im Ungarischen stimmhaft ist. Zuerst denkt man an die Sonorisierungsprozesse im Ungarischen: Es stimmt ja,

[1] Deutschsprachige sprechen umgekehrt: ung. [ˈsɔtsɪalɪsmʊʃ]

dass stimmlose Konsonanten vor stimmhaften stimmhaft werden, diese Regel gilt aber nicht für Sonoranten, sonst müssten alle stimmlosen Konsonanten vor [m], [n], [ɲ], [l] oder [r] sonorisiert werden. Ungarische Beispiele wie *ötlet* [ˈøtlɛt] ´Idee`, *eszme* [ˈɛsmɛ] ´Ideologie`, *harisnya* [ˈhɒriʃɲɒ] ´Strumpf` zeigen, dass das nicht der Fall ist. Diese Interferenzen sind also nicht wegen der Unterschiede in den Assimilationen der beiden Sprachen entstanden. Man kann zugerecht die Frage stellen: Aber wie denn sonst? Eine mögliche Erklärung wäre, dass das Ungarische diese Fremdwörter aus einer Sprache entlehnt hat, in der der Sibilant auch stimmhaft ist.
Wir ordnen hier diese Interferenzen zu den lexikalisch bedingten Aussprachefehlern.

> Wörter, die es sowohl in der L1 als auch in der L2 gibt (z.B. (...) Internationalismen (...)), welche jedoch in den beiden Sprachen unterschiedlich ausgesprochen werden, können (...) Aussprachefehler verursachen, für welche es keine phonetische oder phonologische Erklärung gibt." (Katsikas 1997, 27).

Damit wird zwar die Ursache solcher gegenseitigen Interferenzen verständlich, aber die Frage, warum das Ungarische und das Deutsche ein gemeinsames Lehnwort unterschiedlich aussprechen, wird nicht beantwortet.

4.5 Schlussfolgerungen

In der empirischen Untersuchung wurden alle Fälle untersucht, in denen es Unterschiede in den konsonantischen Assimilationsprozessen zwischen Deutsch und Ungarisch gibt. Die Ergebnisse der Untersuchung haben gezeigt, dass es bei den Fremdsprachenlernern in fast allen Fällen tatsächlich zu Interferenzen gekommen ist.
Der einzige Fall, wo die ungarischsprachigen Versuchspersonen im Deutschen keinen Fehler begangen haben, ist die Palatalisierung des [x]-Lautes. Aus Erfahrung weiß man aber, dass die Laute [ç] und [x] für Ungarischsprachige problematisch sein können, *lachen* [ˈlaxŋ] wird z.B. *[ˈlahɛn] (vgl. Pilarský 2000, 124), *Bücher* [ˈbyːçɐ] *[ˈbyːhɛr], ausgesprochen. Der Grund dafür ist, das die Laute [ç] und [x] im Ungarischen nur begrenzt benutzt werden. Das Problem liegt hier also nicht an einem Unterschied bei den Assimilationsprozessen. Daher erklärt sich, dass Ungarn erfahrungsgemäß Probleme haben, [ç] oder [x] überhaupt auszusprechen. Die Palatalisierung allein wäre für Ungarischsprachige kein Problem, da es im Ungarischen zahlreiche palatale Laute bzw. Palatalisierungsprozesse gibt.

Die große Zahl der Fehler zeigt, dass Interferenzen auf der Ebene der phonologischen Prozesse auch bei sehr fortgeschnittenen Lernenden besonders hartnäckig sind, und da sie von Fremdsprachenlernern meist nicht wahrgenommen werden, und in der Ausspracheübungen nur Einzellaute statt Lautkombinationen behandelt und geübt werden, ist es auch schwierig, ihnen vorzubeugen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

In dem vorliegenden Beitrag wurde untersucht, welche konsonantischen Assimilationen im Deutschen und Ungarischen zu beobachten sind. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung haben gezeigt, wie stark derartige phonologischen Prozesse der Erstsprache die Aussprache eines Fremdsprachenlernenden beeinflussen. Prozessinterferenzen sind eine Art Spuren der Muttersprache, einige können mit viel Übung mit der Zeit aus der Fremdsprache verschwinden, andere kann man vielleicht nie loswerden. Klar ist jedoch, dass Fremdsprachenlernende auf solche Fehler aufmerksam gemacht werden müssen, insbesondere wenn diese zu Missverständnissen führen können.

Da für viele Ungarn Deutsch die erste Fremdsprache ist, wäre es wünschenswert, dass ungarische Prozessinterferenzen eingehender untersucht werden, und dass die Ausspracheschulung mehr Platz im DaF-Unterricht in Ungarn einnimmt. Im Rahmen des DaF-Unterrichts werden traditionell nur Einzellaute und Lautoppositionen statt Lautkombinationen, bzw. Einzelwörter statt ganzer Sätze geübt. Außerdem mangelt es an kontrastiven Untersuchungen und kontrastiv angelegten Aussprachelehrmateialien.

Um die phonologischen Interferenzen Ungarischsprachiger im Deutschen detailierter analysieren und beschreiben, und angeignete Lehrmaterialien zusammenstellen zu können, wären weiter reichende Untersuchungen mit einer größeren Zahl von Probanten nötig.

6 Literatur

A magyar nyelvi formák rendszere

unter: <http://bme-tk.bme.hu/other/kuszob/hangok.htm> (gesehen am 20. Oktober 2009)

CRYSTAL, David (2003): *A Dictionary of Linguistics & Phonetics.* (5th. ed.) Padstow: Blackwell Publishing

DUDEN (2003): *Das Aussprachewörterbuch.* (5. neu bearb. u. aktualisierte Aufl.) Mannheim u.a.: Dudenverlag

FORGÁCS, Tamás (2004): *Ungarische Grammatik.* (2. verb. Aufl.) Wien: Edition Praesens

GRASSEGGER, Hans (2004): *Phonetik/Phonologie.* (2. Aufl.) Idstein: Schulz-Kirchner

KATSIKAS, Sergios-Elisseos (1995): *„Ach"-Laut [x] und „ich"-Laut [X] im Neugriechischen und Deutschen. Ein Beitrag zur kontrastiven Phonologie.* Teil 2. In: LernSprache Deutsch. Jg. 3 (1995) Heft 1-2. Wien: Edition Praesens. S. 77-124

KATSIKAS, Sergios-Elisseos (1997): *Die Frikative [x] und [X] im Deutschen und Neugriechischen - Ein Beitrag zur kontrastiven Phonologie.* Diplomarbeit. Wien

KÉKESI, Dóra (2008): *Konsonantische Assimilationsprozesse im Deutschen und Ungarischen. Eine empirische Untersuchung zur kontrastiven Phonologie.* OTDK-Arbeit (Landesweite Studentische Wissenschaftliche Konferenz, Szeged 2009, Sektion Sprachwissenschaft). Universität Pécs, Lehrstuhl für germanistische Sprachwissenschaft

KERTÉSZ, András (1993): *Heuristik der deutschen Phonologie. Eine elementare Einführung in Strategien der Problemlösung.* Budapest: Akadémiai Kiadó

MHSZ (1985): Magyar Tudományos Akadémia: *A magyar helyesírás szabályai.* (11. kiadás, 2. (változatlan) lenyomat) Budapest: Akadémiai Kiadó
unter: < http://mek.oszk.hu/01500/01547/ > (gesehen am 20. Oktober 2009)

PILARSKÝ, Jiří (2000): *Deutsche Phonetik. Ein praktischer Abriss mit Elementen deutsch-ungarischer Kontrastivität.* (2. aktualisierte u. verb. Aufl.) Debreceni Egyetem, Kossuth Egyetemi Kiadó

RAMERS, Karl-Heinz / VATER, Heinz (1995): *Einführung in die Phonologie*. (4. Aufl.) Hürth: Gabel Verlag

ROACH, Peter (2000): *English Phonetics & Phonology. A practical course.* (3rd. ed.) Cambridge: Cambridge University Press

SIPTÁR, Péter / TÖRKENCZY, Miklós (2000): *The Phonology of Hungarian.* Oxford u.a.: Oxford University Press. (The Phonology of the Worlds Languages Series)

ZSIGRI, Gyula (2001): *Részleges vagy teljes hasonulás?* in: Magyar Nyelvőr Jg. 125, Nr. 3
unter: <www.c3.hu/~nyelvor/period/1253/125310.htm (gesehen am 20. Oktober 2009)

Maria Ileana Moise
Cristliche Universität „Dimitrie Cantemir“
Bukarest, Rumänien

Phonetische Merkmale des Rumäniendeutschen im Vergleich zum Standarddeutschen und Rumänischen. Methodisch-didaktische Schwerpunkte im DaF-, DaZ- und DaM-Unterricht in Rumänien.

1. Deutsche Sprachinsel in Rumänien; kurzer historischer Überblick über die Einwanderung der unterschiedlichen deutschen Kolonisten nach Rumänien;
2. Phonetisch-phonologische Besonderheiten des Rumäniendeutschen im Vergleich zur deutschen und rumänischen Standardaussprache
3. Methodisch-didaktische Schwerpunkte im Bereich der Aussprache im DaM-, DaZ- und DaF-Unterricht aus Rumänien

1 Kurzer historischer Überblick über die Einwanderung der unterschiedlichen deutschen Kolonisten nach Rumänien; deutsche Sprachinseln in Rumänien

Rumäniendeutsche ist eine Sammelbezeichnung für die regional getrennt lebenden deutschsprachigen Minderheiten aus Rumänien. Gemeint sind unterschiedliche Gruppen: a. Sachsen (Siebenbürger Sachsen), b. Zipser, c. Donauschwaben (Banater Schwaben, Sathmarer Schwaben), d. Landler, e. Bukowinadeutsche, f. Bessarabiendeutsche, g. Dobrudschadeutsche, h. Regatdeutsche, die aus unterschiedlichen Gegenden des heutigen Deutschland, Österreich, Luxenburg stammen, sich zu unterschiedlichen Epochen, aus verschiedenen Gründen, in unterschiedlichen Gegenden des heutigen Rumänien ansiedelten.

Die *Siebenbürger Sachsen* stellen die älteste noch existierende Siedlergruppe der deutschen Ostsiedlung dar. Ihre Herkunftsgebiete lagen im heutigen Luxemburg, Lothringen, dem Elsass, sowie in den damaligen Bistümern Köln, Trier und Lüttich. Sie ließen sich im Jahre 1143 unter dem ungarischen König Gesa II, im Zuge der deutschen Ostsiedlungen im westlichen Teil Siebenbürgens, in dünn besiedelten Gegenden, in nicht zusammenhängenden Gebieten nieder,

u.zw.: im Altland, Burzenland und Nösnergau (heute die Städte und Dörfer: Broos, Mühlbach, Reußmarkt, Hermannstadt, Leschkirch, Großschenk, Schäßburg, Reps, Mediasch, Schelken, Bistritz, Kronstadt). Sie gründeten auch heute noch wichtige Städte und Ortschaften. Das besiedelte Gebiet hatte nie direkten Anschluss an deutsches Territorium; es gehörte bis Anfang des 20. Jhs. zum Königreich Ungarn, bzw. zum Kaisertum Österreich.

In der Ansiedlungszeit erhielten die Kolonisten wichtige Privilegien (z. B. Territorialautonomie, erhebliche Steuer- und Wirtschaftsvorteile), die dazu dienen sollten, ihre wirtschaftlichen Leistungen zu befördern und damit möglichst hohe Steuereinnahmen für die ungarische Krone zu generieren. Die erhaltenen Privilegien und Sonderrechte gewährten den Siedlern eine über Jahrhunderte geltende De-facto-Autonomie. Trotz der Entfernung zum deutschen Sprach- und Kulturraum bestanden für die Siedlergruppen schon seit der Ansiedlungszeit regelmäßige Kontakte und Austausch mit demselben (z. B. Studienzulassung an den Universitäten aus Wien oder aus dem mitteldeutschen Raum).

Die siebenbürgische Mundart ist eine Moselfränkische Reliktmundart, die mit dem Letzeburgischen und der trierischen Mundart eng verwandt ist. Sie war Teil eines Dialektes, der im Mittelalter in einem relativ großen Gebiet (Luxemburg, Erzbistum Köln) gesprochen wurde, danach aber immer mehr überformt und verdrängt wurde. Heute gilt sie neben dem Luxemburgischen als letzte Artefakte des mittelalterlichen Dialektes. Allerdings ist das Siebenbürgisch-Sächsische vergleichbar zu den anderen verwandten moselfränkischen Mundarten infolge der 800 Jahre langen Isolation einem anderen Entwicklungsweg gefolgt, das heutzutage eine problemlose Verständigung untereinander nur schwer ermöglicht. Im Laufe der Jahrhunderte wurden Begriffe aus dem Ungarischen und Rumänischen übernommen.

Die *Zipse*r, heute im Norden Rumäniens (Maramuresch und in Teilen der Südwestbukowina) sesshaft, gehören zu den späteren Zuwanderern und stammen aus dem süddeutschen, vor allem aus dem oberösterreichischen Sprachraum.

Donauschwaben ist ein Sammelbegriff für die im 18. Jh. nach Ostmittel- und Südosteuropa ausgewanderten Deutschen. Sie bestehen aus Ungarndeutschen, Sathmarer Schwaben, Banater Schwaben und Jugoslawiendeutsche. Sie stammen aus Schwaben, Franken, Bayern, Pfalz, Hessen,

Österreich, Luxemburg, Belgien und Elsaß-Lothringen. Die Einwanderung erfolgte in mehreren Wellen „Schwabenzüge“ auf Grund der österreichischen Ansiedlungspolitik der Kaiserin Maria Theresia, des Kaisers Joseph II. und des Prinzen Eugen von Savoyen, der nach den Türkenkriegen die größtenteils entvölkerte panninische Ebene mit Steuerzahlern bevölkerte. Die Gebiete gehörten zur Österreich-Ungarischen Monarchie, nach dem Trianoner Friedensvertrag (1920) kamen das Banat, die Gegend um Sathmar zu Rumänien.

Die *Landler* wurden auch im 18. Jh. unter Karl VI. und Maria Theresia aus dem österreichischen Kernland (Kärnten, Salzkammergut) infolge der „Transmigration“ in Siebenbürgen, in der Nähe von Hermannstadt angesiedelt. Sie vermischten sich nicht mit den dort ansässigen Siebenbürger Sachsen, so ist bis heute der österreichisch-deutsche Dialekt erhalten geblieben.

Die *Bukowinadeutschen* (Buchenlanddeutsche) wurden im 18. Jh. in der Bukowina (damals zur Österreich-Ungarischen Monarchie gehörig) angesiedelt. Sie waren deutsche Handwerker und Bauern und kamen aus Galizien, der Rheinpfalz, aus den badischen und hessischen Fürstentümern, sowie aus verarmten Gegenden des Böhmerwaldes.

Die *Bessarabiendeutschen* kommen aus der Gegend Württemberg, Baden, Elsass, Pfalz und Bayern. Sie wurden in Kischinau, Ziglina und Balti, der heutigen Republik Modawien, angesiedelt.
Die Dobrudschadeutschen wurden im 19. Jh. aus dem südlichen russischen Zarenreich in der Gegend von Konstantza, Tultscha und Murfatlar (Dobrudscha) angesiedelt.

Die *Regatdeutschen* (Altreichdeutschen) sind im östlichen und südlichen Teil Rumäniens (Moldau, Dobrudscha und Walahei) lebende Volksdeutsche. Ihre ursprünglichen Herkunftsorte sind verschieden, sehr viele übersiedelten aus Transsilvanien oder aus dem Banat nach Muntenien.

Schrift- und Schulsprache war in Rumänien seit altersher nicht die Mundart, sondern das Hochdeutsche, allerdings stark regional gefärbt. Die Mundart war vor allem auf die privaten Sprachdomänen und die Kommunikation im Alltag beschränkt. Obwohl den im Laufe der Jahrhunderte erfolgten Änderungen in der deutschen Hochsprache auch von den hiesigen Volksdeutschen Rechnung getragen wurde, übten die bis heute aktiv im Gebrauch gesprochenen Mundarten, das Rumänische und auch andere Sprachen der nationalen Minderheiten aus Rumänien

(z.B. das Ungarische) auf das Rumäniendeutsche einen großen Einfluss. Das hier gesprochene Deutsch (Hochdeutsch) ist zwar nicht dialektal durchsetzt, aber „akzentuell starkt gefärbt“. Auch in Deutschland oder Österreich lebende Volksdeutsche erkennen sich leicht an ihrer Aussprache. Das unstandardisierte Rumäniendeutsch ist als eine Regionalsprache zu betrachten.

2 Phonetisch-phonologische Besonderheiten des Rumäniendeutschen im Vergleich zur deutschen und rumänischen Standardaussprache

Analysiert wurden auf Grund von Aufnahmen aus dem rumänischen Fernsehen (deutsche Sendung) auf suprasegmentaler Ebene: die Akzentuierung, Satzmelodie, Pausierung, das Tempo und der Rhythmus, auf segmentaler Ebene: die Vokalquantität und –qualität, die Realisierung des „e“ in Endungen, die „r“-Laute, die Auslautverhärtung, die Aspiration der stimmlosen Verschlusslaute und der Kontrast zwischen Fortis- und Leniskonsonanten. Die folgenden Schemata präsentieren die von der Aussprachenorm bestimmten Charakteristika:

WORTAKZENT

Standdarddeutsch, Rumäniendeutsch	Rumänisch
1. <u>Einheitlichkeit des Wortschatzes</u>	
a. Unterschied zwischen nativem und nicht nativem Wortschatz groß, Initialbetonung vs. Finalbetonung	a. Unterschied zwischen nativem und nicht nativem Wortschatz gering, in beiden Finalbetonung
2. <u>Stabilität des Akzents</u>	
a. bei Erbwörtern: fest b. bei Fremdwörtern: i. d. R. fest	a.. bei Erbwörtern: frei und z. T. mobil b. bei Fremdwörtern: oft Doppelformen
3. <u>intonatorische Realisierung</u>	
a. Komplex von Lautheit, Tonhöhe, außerdem artikulatorische Spannung, Präzision der Artikulation	a. Komplex von Lautheit, Tonhöhe und Dauer, Dauer, aber Primat der Intensität
b. großer Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben	b. geringer Kontrast zwischen betonten Silben und unbetonten Silben
c. zentralisierender Akzent	c. dezentralisierender Akzent

4. <u>Akzentplatzierung</u>

A. Simplizia	
a. kapochron: Stammbetonung, ausgenommen Fremdwörter	a. kodachron: oxyton, paroxyton, proparoxyton
B. Derivata (Status der Affixe)	
a. Präfixe: betonbar und unbetonbar:	a. Präfixe: i.A. unbetont
b. Suffixe: ausgenommen „ei“ und „ieren“unbetont	b. Suffixe: betont
C. Komposita	
a. zahlreiche zwei- und mehrgliedrige Komposita	a. geringe Zahl
b.Hauptakzent i. d. R. auf der ersten, Nebenakzent auf der letzten, jedoch zahlreiche Ausnahmefälle	b. Hauptakzent auf der letzten, Nebenakzent auf der ersten Komponente
D. akzentuelle Doppelformen ohne bedeutungsdifferenzierenden Charakter	
a. zahlreiche	a. keine
E. Nebenakzent	
a. etymologisch bedingt, morphologisch	a. rhythmisch bedingt
b. morphologisch distinktiv	b. morphologisch nicht distinktiv

Schema 1 Charakteristika des Wortakzents im Hochdeutschen, Rumäniendeutschen und Rumänischen

WORTGRUPPEN- UND SATZAKZENT

Standarddeutsch, Rumäniendeutsch	Rumänisch

<u>1 Wirkung der Wortgruppen konstituierenden Komponenten</u>

A. Tempo	
a. Variationen: extrem im Vorauf im Vergleich zum Nachlauf prägnant schnelleres Tempo	a. geringere Variationen
B. Pausen	
a. zahlenmäßig geringer	a. zahlreicher

b. größere Einheiten	b. kürzere Einheiten
C. Tonhöhenverlauf	
a. final: starker Fall	a. final: geringerer Fall
b. Steigerungsintervall: größer	b. Steigerungsintervall: geringer
1. <u>intonatorische Realisierung</u>	
a. Komplex von Lautheit, Tonhöhe, jedoch auch Präzision der Artikulation	a. Komplex von Lautheit, Tonhöhe, Dauer, Dauer, hauptsächlich dynamisch tonal
b. starker dynamisch-tonal-temporaler Kontrast zwischen Akzent und Umgebung	b. schwacher dynamisch-tonal-temporaler Kontrast zwischen Akzent und Umgebung
stark zentralisierender Charakter	c. dezentralisierender Charakter
2. <u>Akzentposition</u>	
Betonbarkeit der Wortarten auf der Wortgruppen- und Satzebene	
a. Substantive, Adjektive, Verben, Adverbien	a. Substantive, dem Substantiv nachgestellte Adjektive, Verben, Adverbien
b. final, von der Wortfolge abhängig	b. Akzentposition i. d. R. final

Schema 2 Charakteristika des Wortgruppen- und Satzakzents im Hochdeutschen, Rumäniendeutschen und Rumänischen

RHYTHMUS

Standarddeutsch, Rumäniendeutsch	Rumänisch
Sprachrhythmus	
<u>A. Isochronie bildende rhythmische Grundeinheit</u>	
a. Akzentgruppe	a. Silbe
b.bei höheren rhythmischen Einheiten Raffungen zum Dauerausgleich	b. höhere rhythmische Einheiten summieren die Dauer der enthaltenen Silben
<u>B. Silbenstruktur und sie beeinflussende Faktoren</u>	
<u>Silbenstruktur</u>	
a. komplexe prävokalische	a. komplexe potenzielle

und postvokalische Silbenstrukturen :	prävokalische und postvokalische Silbenstrukturen
b. qualitative und quantitative Reduktion der Vokale - vorrangig geschlossene Silbe	- vorrangig offene Silbe
<u>Vokalharmonie in betonter und unbetonter Silbe</u> a. Restriktionen für den Schwa-Laut im Rest prinzipiell Vokalharmonie , zwischen den Silbenarten	a. Restriktionen für das entstimmte "I", prinzipiell Vokalharmonie den Silbenarten
<u>Optimisierungsprozesse des Rhythmus</u> a. progressive Assimilationen, Lautelisionen	a. regressive Assimilationen, Dissimilationen, Laut- und Silbenelisionen, aber Epenthesen im phonetischen Wort

<u>C. Akzent, als Fixpunkt der rhythmischen Einheit</u>

a.Akzentplatzierung im Wort: kapochron	a. Akzentplatzierung im Wort: kodachron
b.Wortrhythmus: Trochäus, Daktylus,	b. Wortrhythmus: Jambus, Trochäus, Daktylus Amphibrachys
c. in Einheiten höherer Ebene: final mit leichter Linkstendenz	c. in Einheiten höherer Ebene: final
Betonungsart auf allen Ebenen: stark zentralisierender Charakter	d. Betonungsart auf allen Ebenen: stark dezentralisierender Charakter

2. Sprechrhythmus

<u>A. Funktion der Pausen, und des Sprechtempos</u>

a. Pausen auf der Satzebene: zahlenmäßig geringer	a. auf der Satzebene: zahlenmäßig häufiger
b. Tempobeschleunigung: starke komprimierende Funktion innerhalb der rhythmischen Einheiten auf höherer Ebene	b. Tempobeschleunigung: schwächere komprimierende Funktion innerhalb der Silbe, regelt i.A. Silbenlänge

<u>B. Interstressintervalle und Position des Hauptakzents</u>

a. längere rhythmische Einheiten (Akzentgruppen,	a. kürzere rhythmische Einheiten

rhythmische Gruppen)	(Akzentgruppen, rhythmische Gruppen)
b. in sachlich-neutraler Rede: mobile Akzentposition in rhythmischen Einheiten i.A. vorletzte, vorvorletzte Silbe	Tendenz zur Finalbetonung, ausgenommen bei Negationen
c. unterschiedliche Interstressintervalle	c. Tendenz zur Symmentrie der Takte
- Nebenakzente intonatorisch abgestuft	- Nebenakzente intonatorisch schwach abgestuft
C. Rhythmische Euphonie	
a. dient zur Optimierung/Regelung der Dauer der höheren rhythmischen Einheiten	a. dient zur Optimierung/Regelung der Silbenlänge
b. Regeln der rhythmischen Wohlgeformtheit weniger streng eingehalten	b. Regeln der rhythmischen Wohlgeformtheit strenger eingehalten

Schema 3 Charakteristika des Rhythmus im Hochdeutschen, Rumäniendeutschen und Rumänischen

TEMPOVARIATIONEN, PAUSENLÄNGE/-ZAHL, TONHÖHENVERLAUF

Standarddeutsch, Rumäniendeutsch	Rumänisch
Tempovariationen	
- dienen zum Ausgleich der Interstressintervalle	- dienen zum Ausgleich der Silbenlänge
- starke komprimierende/ dehnende Funktion innerhalb der höheren Einheiten	- schwächere komprimierende/dehnende Funktion innerhalb der Silbe/Takt
Pausen	
- Frequenz auf Satzebene: kleiner	- Frequenz auf Satzebene: größer
- bilden größere rhythmische Einheiten	- bilden kleinere rhythmische Einheiten
- feste Bindung der Komponenten	- losere Bindung der Komponenten

Tonhöhenverlauf

- starker finaler Fall
- größere Tonhöhenintervalle

- geringerer finaler Fall
- kleinere Tonhöhenintervalle

Schema 4 Charakteristika der intonatorischen Komponenten im Standarddeutschen, Rumäniendeutschen und Rumänischen

VOKALPHONEME

	STANDARDDEUTSCH	RUMÄNIENDEUTSCH	RUMÄNISCH
1	**/i:**/	**/i:/**	-
2	**/ɪ/**	/ɪ/	-
3	-	**-**	**/i/**
4	**/e:/**	**/e:/**	-
5	**/ɛ:/**	**/ɛ:/**	-
6	**/ɛ/**	/ɛ/	-
7	-	**-**	**/e/**
8	/ʏ:/	/ʏ:/	-
9	**/ʏ/**	**/ʏ/**	-
10	**/ɸ:/**	**/ɸ:/**	-
11	/œ/	/œ/	-
12	**/u:/**	**/u:/**	-
13	/ʊ/	/ʊ/	-
14	-	**-**	**/u/**
15	**/o:/**	**/o:/**	**-**
16	/ɔ/	/ɔ/	**-**
17	-	**-**	**/o/**
18	**/ɑ:/**	**/ɑ:/**	**-**
19	/a/	/a/	**-**
20	-	**-**	**/a/**
21	-	**-**	**/ə/**
22	-	**-**	**/ɨ/**

Schema 5 Vergleich der Vokalphoneme im Standarddeutschen, Rumäniendeutschen und Rumänischen

KONSONANTENPHONEME

Artikulationsstelle	Sonorität	Überwindungsmodus	bilabial	labiodental	dentalalveolar	alveolar	präpalatal	mediopalatal	postpalatal	velar	laryngal
Explosive	stl. sth.	Fortis Lenis	p b			t d			k g		
Frikative	stl. sth.	Fortis Lenis		f v	s z		ʃ ʒ	**j**		**χ** r	h
Nasale	sth.		m			n			**ŋ**		
Liquide	sth.							l			

Die fettgedruckten Phoneme /**j, χ, ŋ**/ kommen im Rumänischen nicht vor.

Schema 6 Vergleich der Konsonantenphoneme im Standarddeutschen, Rumäniendeutschen und Rumänischen

Was die suprasementalen Phänomene (Schema 1, 2, 3 und 4) und ihre Realisierung anbelangt, kann aus den bisherigen Untersuchungsergebnissen geschlussfolgert werden, dass zwischen dem Standarddeutschen und Rumäniendeutschen keine Unterschiede bestehen, dieselben treten bei der Realisierung der einzelnen Komponenten auf. Das gleiche gilt auch für die Vokal- und Konsonantensysteme (Schema 5 und 6). Die Unterschiede können m.E. zum Großteil auf den Einfluss des Rumänischen zurückgeführt werden; wesentliche Charakteristika (z.B. Kontrast zwischen betont und unbetont, Verhältnis zwischen Quantität und Qualität der Vokale, Kontrast zwischen Fortis und Leniskonsonanten, usw.) werden abgeschwächt. Die einheitliche Realisierung des Graphems „r“, d.h. die inexistente Differenzierung zwischen Reibe „r“ und vokalisiertem „r“, die volle Realisierung der „e“-Laute unabhängig der Position kann m.E. ebenfalls in hohem Maße auf Interferenzen aus dem Rumänischen zurückgeführt werden. Eine weitere Erklärung für die abweichende Realisierung dieser Laute könnte auch die isolierende Distanz des Rumäniendeutschen vom deutschsprachigen Raum, den Entwicklungstendenzen im 20. Jh. im Bereich der Aussprache darstellen.

3. Methodisch-didaktische Schwerpunkte im Bereich der Aussprache im DaM-, DaZ- und DaF-Unterricht aus Rumänien

Auf Grund der abgeschwächten Realisierung der Norm im Bereich der Aussprache im Rumäniendeutschen ist davon auszugehen, dass durch die Vermittler des Deutschen in Rumänien (Deutschlehrer, Mass-Medien) kein Standard sondern eine Regionalsprache verbreitet/unterrichtet wird. Hinzu kommen weitere individuell bedingte Interferenzen zwischen Muttersprache und Fremdsprache der Lernenden, die die Kommunikation mit dem native-speaker negativ beeinflussen können. In diesem Sinne müssten im DaM-, DaZ- und DaFunterricht folgende Schwerpunkte im Sinne der Bewusstmachung und der normadäquaten Produktion der Phänomene berücksichtigt werden:

I. Suprasegmentalia

- Regularitäten der Akzentuierung (Akzentposition und Realisierung)
- Tempovariationen für die Realisierung des charakteristischen Rhythmus
  (Raffung der unbetonten Silben und Wörter, Dehnung der akzentuierten Segmente, Differenzierung zwischen Auto- und Synsemantika, Lautschwächungen und Kürzung der Endungen, Verminderung des Vorakzentintervalls.)
- dem Inhalt entsprechende Gliederung/Pausierung
- typische Satzmelodie, besonders der finale Tonfall
- Assimilationsprozesse

II. Segmentalia:

a. Vokalphoneme:

- Kontrast zwischen Länge und Kürze der Vokale
- abgeschwächte Realisierung des „e"-Lautes in unbetonten Silben
- Vokalneueinsatz
- „ö", „ü" und „e"-Laute

b.Konsonantenphoneme:

- Kontrast zwischen Fortis – Leniskonsonanten
- Auslautverhärtung der stimmhaften Reibe- und Verschlusslaute
- Differenzierung zwischen Reibe „r" und vokalisiertem „r"
- Aspiration der stimmlosen Verschlusslaute
- Funktion des Dehnungs-„h"

Die Abweichungen erfordern besondere Übung sowohl im perzeptiven als auch im produktiven Bereich.

Literatur:

Banater Schwaben. (2009) In: http://de.wikipedia.org. S. 1-8.

Binder, L.; Göllner, E.; Gündisch, K. (1979): **Geschichte der Deutschen auf dem Gebiete Rumäniens.** Bukarest: Kriterion Verlag.

Böhm, J. (2003): **Die Gleichschaltung der deutschen Volksgruppe in Rumänien und das dritte Reich 1941-1944.** Frankfurt am Main.

Buchinger, E. (1980): **Die Landler in Siebenbürgen.** München; R. Oldenburg Verlag.

Bukowinadeutsche. (2009) In: http://de.wikipedia.org, pag. 1-4.

Deutschsiebenbürgen. (2009) In: http://de.wikipedia.org**,** pag. 1 -4.

Dobrudschadeutsche. (2009) In: http://de.wikipedia.org, pag. 1-3.

Donauschwaben. (2008) In: http://de.wikipedia.org, pag. 1-6.

Landler. (2009) In: http://de.wikipedia.org, pag. 1-3.

Moise, M. I. (2004): **Akzent und Rhythmus im Deutschen und Rumänischen. Kontrastive Untersuchung**. Bucureşti: Editura Enciclopedică, 668 S.

Moise, M. I. (2004): **Einführung in die Phonetik und Phonologie. Vergleich Deutsch – Rumänisch.** Bucureşti: Oskar Print, 237 S.

Moise, M. I. (2006): **Aussprachetraining Deutsch. Ein Übungsbuch für rumänische Deutschlernende.** Bucureşti: Oskar Print, 229 S.

Moise, M. I. (2002): **Akzent und Rhythmus im Deutschen und Rumänischen. Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten.** In: Zeitschrift der Germanisten Rumäniens, 11. und 12. Jg., Heft 1 –2 (21– 22), 1 – 2 (23 – 24). Bucureşti: Editura Paideia, 2002/2003, S. 456 – 467.

Moise, M. I. (2003): **Rumänisch.** In: Phonetik international. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache. Ein online-Portal. Waldsteinberg: H. Popp-Verlag, www.phonetik.international.de.

Moise, M. I. (2005): **Aussprachestandard – Ziel der phonetischen Ausbildung rumänischer Germanistikstudenten und zukünftiger DaF-Lehrer.** In: Zeitschrift der Germanisten Rumäniens, 13. und 14. Jg. Heft 1-2 (25-26), 1-2 (27-28). Bucureşti: Editura Paideia, S. 283 – 295.

Moise, M. I. (2007): **Erwerb der normadäquaten Aussprache von rumänischen Deutschlernenden, eine Anforderung des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen". Methodisch-didaktische Aspekte der Vermittlung phonetischer Fertigkeiten im DaF-Unterricht.** In: Zeitschrift der Germanisten Rumäniens, 15. und 16. Jg., Heft 1 - 2 (29-30), 2006, Heft 1 – 2 (31-32) 2007, Bucureşti: Editura Paideia (S. 652-659).

Moise, M. I. (2007): **Interferenzprobleme rumänischer Deutschlernenden. Spezifische Aspekte der Ausspracheschulung und –korrektur im Erwachsenenunterricht.** In: ZIF (Zeitschrift für Interkulturellen FSUnterricht), Stuttgart.

Petri, H. (1956): **Geschichte der deutschen Siedlungen in der Dobrudscha. Hundert Jahre deutschen Lebens am Schwarzen Meere.** München.

Regatdeutsche. (2009) In: http://de.wikipedia.org. S. 1.

Siebenbürger Sachsen. (2009) In: http://de.wikipedia.org. S. 1-18.

Zipser. (2009) In: http://de.wikipedia.org. pag. 1

Özlem Tekin

Kontrastive Phonetik Deutsch-Türkisch
Unter besonderer Berücksichtigung der segmental-phonetischen und orthographischen Schwierigkeiten türkischer Deutschlerner

1 Einleitung

Die Beherrschung der Phonetik und Orthographie einer Fremdsprache ist Grundlage für die späteren „komplexen Fähigkeiten – Verstehendes Hören, Freies Sprechen, Verstehendes Lesen und auch das Schreiben" (Dieling 1992, 7) – in eben dieser fremden, vertraut werdenden Sprache. Um im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts den Lernern die Phonetik und Orthographie einer Fremdsprache sinnvoll und effektiv näher zu bringen, kann die theoretische Bestimmung von Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Ausgangssprache dazu beitragen, Interferenzen der Fremdsprachenlerner zu bestimmen und diese, unter der Voraussetzung einer adäquaten praktischen Umsetzung, vorab gar nicht aufkommen zu lassen oder im Nachhinein zumindest zu mildern.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, den Bereich der segmentalen Phonetik für das Sprachenpaar Deutsch-Türkisch kontrastiv zu untersuchen,[1] um anhand der resultierenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede phonetische und orthographische Schwierigkeiten türkischer Deutschlerner zu erfassen. Zum Zwecke eines allgemeinen Überblicks sollen eingangs die grundlegenden Eigenschaften des Türkischen beschrieben werden. In einem nächsten Schritt werden dann zunächst die Vokal- und später die Konsonantensysteme des Deutschen und Türkischen gegenübergestellt, um so Konvergenzen und Divergenzen aufzuzeigen, was mit einer jeweiligen Betrachtung der orthographischen Umsetzung der Vokale bzw. Konsonanten abgerundet werden soll. Daran anschließend wird die Phonotaktik im Deutschen und Türkischen beleuchtet, um in einem letzten Schritt die erarbeiteten phonetischen und orthographischen Schwierigkeiten türkischer Deutschlerner zusammenzufassen.

2 Grundlegende Eigenschaften des Türkischen

Das Türkische (auch: Türkeitürkisch) gehört zu der Sprachfamilie der Turksprachen (Vgl. Lewis 1967, xix), „deren charakteristische Gemeinsamkeit in ihrem grammatischen Bau und ihren Gesetzmäßigkeiten im Bereich der Vokalassimilation – genannt ‚Vokalharmonie' – besteht" (Rolffs 2003, 2).[2] Außerdem wird das Türkische neben Sprachen wie dem Finnischen und Ungarischen zur ural-altaischen Sprachgruppe gezählt, die insbesondere durch Agglutination charakterisiert ist,[3] wobei Lewis (1967, xx) und andere betonen, dass sich diese Zuordnung lediglich auf gemeinsame Merkmale (Suffixagglutination, Vokalharmonie, fehlendes grammatisches Geschlecht, etc.) be-

[1] Aufgrund des begrenzten Rahmens kann hier nicht auf suprasegmentelle Phänomene des Deutschen und Türkischen eingegangen werden; vgl. hierzu u.a. Özen (1986).
[2] Zur Vokalharmonie vgl. u.a. Kissling (1960, 17ff.); Cimilli (1979, 14); Ersen-Rasch (2001, 2ff.) und Rolffs (2003, 6ff.).
[3] Zur Agglutination vgl. u.a. Kissling (1960, 3); Ersen-Rasch (2001, 2); Rolffs (2003, 2).

zieht, während eine „genetische Verwandtschaft [...] [dieser Sprachen] nicht nachweisbar" (Glück 2005, 710) und umstritten ist (Vgl. Ersen-Rasch 2001, 1).

Die Entwicklung der türkischen Sprache kann nach Cimilli (1979, 6) in drei Phasen gegliedert werden, nämlich dem Anatolien-Türkischen vom 13. bis zum 15. Jahrhundert, dem Osmanischen vom 16. bis Anfang des 20. Jahrhunderts, sowie dem Türkeitürkischen seit Anfang der dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts. Diese Aufteilung ist insofern von Relevanz, als in der Zeit des Osmanischen insbesondere die Schriftsprache, und hierbei vor allem der Wortschatz, einem starken Einfluss des Arabischen und Persischen ausgesetzt war (vgl. Cimilli 1979, 6). Auch wenn durch eine Sprachreform im Jahre 1928 das arabische durch das lateinische Alphabet ersetzt wurde (mit einigen Abweichungen, s.u.), und seither ein „systematischer Ersatz persischer und arabischer Lexik durch ‚echttürkische' Neuwörter" angestrebt wird (Glück 2005, 700), finden sich im heutigen Türkischen noch immer arabische und persische Wörter, womit das Türkische nach Kissling (1960, 3) „wortschatzmäßig [...] auch heute noch eine Mischsprache" darstellt und vielfache Dubletten aufweist. Die arabischen und persischen Lehnwörter bergen dabei spezifische Eigenheiten, worauf im Laufe des vorliegenden Beitrags eingegangen wird. Neben diesen „orientalischen" Elementen finden sich im heutigen Türkisch nach Kissling (1960, 4) aber auch viele „abendländische, insbesondere französische, italienische, englische und deutsche" Lehnwörter (vgl. hierzu auch Weil 1917).

Zum Verständnis der weiteren Ausführungen, sei an dieser Stelle das Alphabet der türkischen Sprache, das aus 29 Buchstaben besteht, mit seinen entsprechenden Lautwerten in vereinfachter Weise dargestellt:

Aa	[a]	Ff	[f]	Jj	[ʒ]	Öö	[œ]	Uu	[ʊ]
Bb	[b]	Gg	[g]	Kk	[k]	Pp	[p]	Üü	[ʏ]
Cc	[dʒ]	•ğ	[ɣ]	Ll	[l]	Rr	[r]	Vv	[v]
Çç	[tʃ]	Hh	[h]	Mm	[m]	Ss	[s]	Yy	[j]
Dd	[d]	Iı	[ɯ]	Nn	[n]	Şş	[ʃ]	Zz	[z]
Ee	[ɛ]	İi	[ɪ]	Oo	[ɔ]	Tt	[t]		

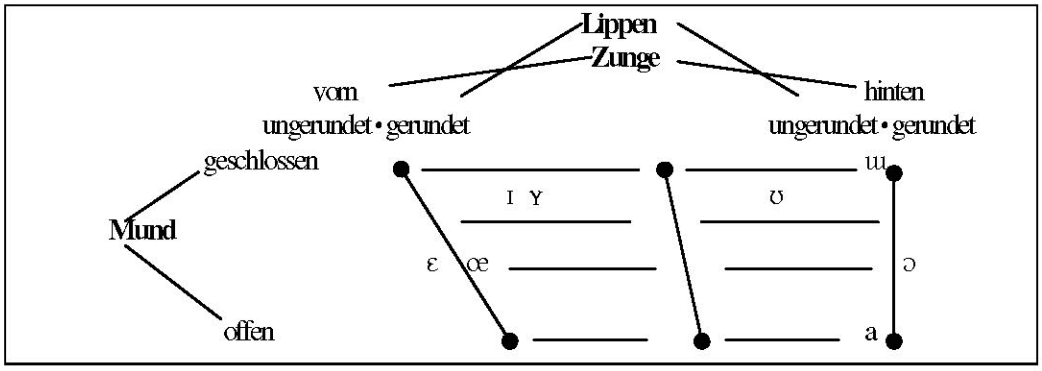
Außerdem sei hier noch angemerkt, dass das Türkische im Gegensatz zum Deutschen kein grammatisches Geschlecht und keinen Artikel kennt sowie generell klein geschrieben wird (Ausnahmen hiervon sind am Satzanfang, bei Eigennamen, geographischen Bezeichnungen, Nationalitäten und Sprachen vorzufinden).

3 Vergleich des deutschen und türkischen Vokalsystems

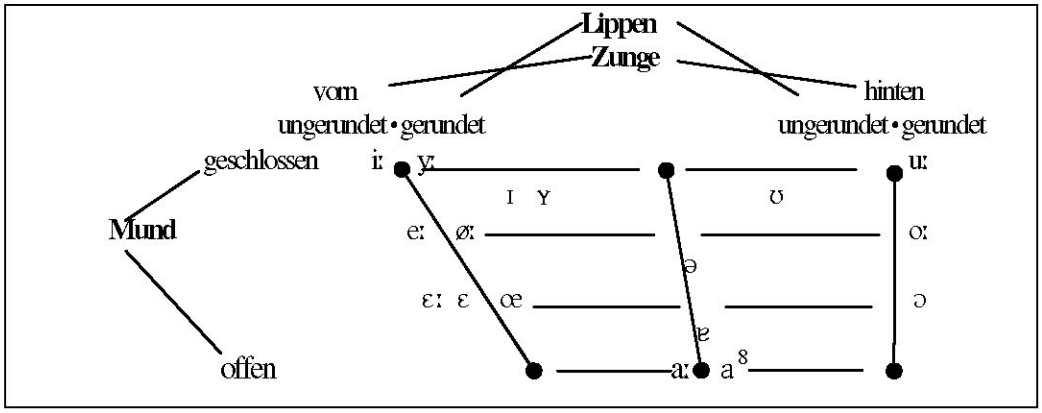
3.1 Monopthonge

Das Standardtürkische umfasst die acht Vokalbuchstaben <a, e, ı, i, o, ö, u, ü> und damit, aufgrund der Eins-zu-eins-Entsprechung zwischen Phonem und Graphem im Türkischen (vgl. Kapitel 3.3 und 4.6), auch acht Vokallaute. Die Vokalphoneme werden dabei, entsprechend der Vokalharmonie, in vordere bzw. helle oder hintere bzw. dunkle Vokale differenziert. Während die hellen Vokale dadurch gekennzeichnet sind, dass sie „mit der Zungenspitze, vorn am Ausgang des Mundes, mit so weit wie möglich geöffnetem Munde artikuliert werden, um den Vokal hell nach außen ausströmen zu lassen", werden die dunklen Vokale „möglichst hinten in der Mundhöhle,

zur Kehle zu, mit der mittleren oder hinteren Zunge artikuliert, und gestatten dem Vokal daher nicht, voll nach außen auszuströmen“ (Weil 1917, 5f.). Unter Berücksichtigung der Mundöffnung, Lippenrundung und Zungenhebung ergibt sich für die Artikulation der Vokale im Türkischen somit folgende Darstellung:[4]



Zwar besitzt das Deutsche genauso viele Vokalgrapheme (a, ä, e, i, o, ö, u, ü) wie das Türkische, doch sind hier, wie Neumann (1981, 9) betont, „sehr viel mehr Vokallaute als Vokalbuchstaben“ vorhanden. Im Gegensatz zum türkischen Vokalsystem wird im deutschen Vokalinventar dabei zwischen „lang[en] und gespannt[en] bzw. geschlossen[en], oder kurz[en] und ungespannt[en] bzw. offen[en]“ Vokallauten differenziert (Dieling 2003ff., 11).[5] Ausnahmen hiervon sind der Laut [ɛː], der sowohl lang als auch offen artikuliert wird, wie beispielsweise in *Mädchen* [ˈmɛːtçən],[6] der sog. Schwa-Laut [ə], der nur in unbetonten Vor- und Endsilben realisiert wird, wie etwa in *Gemurmel* [gəˈmʊrm̩l] oder *Käse* [ˈkɛːzə] und das sog. vokalisierte R [ɐ], das nach langen Vokalen zu einem Diphtong führt sowie als Umsetzung der Endung -er vorkommt, z.B. *mir* [mɪɐ̯] und *Bäcker* [ˈbɛkɐ]. Das Vokaltrapez für die deutschen Vokale stellt sich zusammenfassend somit wie folgt dar:[7]



Wie aus der Veranschaulichung des türkischen und deutschen Vokalsystems ersichtlich wird, stimmen die kurzen Vokale [ɛ], [ɪ], [ɔ], [œ], [ʊ] und [ʏ] sowohl hinsichtlich ihrer Vokalquantität als auch bezüglich ihrer

[4] Die Darstellung ist angelehnt an der International Phonetic Association (IPA). Unberücksichtigt sind lange Vokale, die lediglich in nicht-ursprünglich türkischen Wörtern vorkommen. Vgl. auch Demircan (1979, 44 u. 65).
[5] Wie bekannt ist, gehen die Meinungen, ob das Merkmal Länge im Deutschen tatsächlich distinktiv ist, auseinander.
[6] Die Lautschrift orientiert sich an Duden Aussprachewörterbuch (2005).
[7] Die Darstellung ist angelehnt an der International Phonetic Association (IPA).
[8] Die Lokalisierung der Laute [aː] und [a] orientiert sich an Kohler (1977, 176).

Artikulationsstelle im Deutschen und im Türkischen überein. Während eine Entsprechung in der Vokalquantität auch beim Vokal [a] gegeben ist, stellt sich hier jedoch eine unterschiedliche Artikulationsstelle dar, weswegen türkische Deutschlerner das [a] oft dunkler als das deutsche Äquivalent aussprechen.

Anhand der Gegenüberstellung der Vokalsysteme wird zugleich deutlich, dass das Türkische theoretisch keine Kurz-Lang-Opposition der Vokale wie im Deutschen kennt, womit nach Weil (1917, 5) gesagt werden kann, dass die Vokale im Türkischen prinzipiell „nach Art der deutschen kurzen Vokale [...] zu sprechen" sind. Vokallänge findet sich lediglich in zwei Fällen (vgl. Lewis 1967, 15): Einerseits in Fremdwörtern arabischer, persischer oder europäischer Herkunft, wobei die Länge, die ausschließlich bei den Buchstaben <a>, <i> und <u> vorkommen kann, durch einen Zirkumflex (ˆ) markiert wird (vgl. auch Kissling 1960, 14). Dies ist beispielsweise bei evlât [ɛvlaːt] (aus dem Arab. *Kind*), manevî [manɛviː] (aus dem Arab. *moralisch*) und memlûk [mɛmluːk] (aus dem Arab. *Sklave*) der Fall.[9] Andererseits besitzt ein Vokal im Türkischen auch dann Länge, wenn er vor einem <ğ> oder <y> steht, auf das wiederum ein Konsonanten folgt (vgl. hierzu Kap. 4.2 und 4.4).

Auch die lang artikulierten Vokale [oː], [øː] und [yː] des Deutschen kennt das Türkische nicht, weswegen bei türkischen Muttersprachlern tendenzielle Differenzierungsschwierigkeiten zwischen den Lauten [ɔ] und [oː], [œ] und [øː] sowie [ʏ] und [yː] auftreten können, die sich wiederum auf ihre Aussprache auswirken.

Als Zwischenresümee kann also festgehalten werden, dass die Vokalquantität im Deutschen aufgrund der inexistenten Kurz-Lang-Opposition der Vokale im Türkischen sowie aufgrund der fehlenden Markierung der Vokallänge im Deutschen von türkischen Muttersprachlern tendenziell missachtet wird, d.h. „alle Vokale [...] gleich lang und offen artikuliert" werden (Rolffs 2003, 11; vgl. auch. Ergenç 1984, 137). Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Deutsch sollten türkische Deutschlerner daher durch Diskriminations- und Identifikationsübungen frühzeitig auf die Kurz-Lang-Opposition innerhalb des deutschen Vokalsystems aufmerksam gemacht und diese mit ihnen geschult werden, wozu etwa Minimalpaare herangezogen werden könnten.

Eng verbunden mit dem Problem der Vokalquantität ist auch die Artikulation des deutschen Graphems <e>, das mehrere Lautwerte umfasst, nämlich [ɛ], [eː] und [ə] (auf Letzteres wird im nächsten Kapitel eingegangen). Der türkische Deutschlerner, der in seiner Muttersprache keine Differenzierung in der Vokalquantität kennt und den Buchstaben <e> stets als [ɛ] realisiert, artikuliert das <e> im Deutschen somit analog immer als kurzes und offenes [ɛ]. Hieraus können Verwechslungen und damit Kommunikationshindernisse entstehen, wenn etwa ein türkischer Muttersprachler das Wort *Beet* als *[bɛt] ausspricht.

Das deutsche [eː], das im Türkischen nicht existiert, wird von türkischsprachigen Deutschlernern laut Cimilli (1979, 13) zumeist mit [iː] verwechselt. Neumann (1981, 11) erklärt dies damit, dass „zwischen i und eː der Öffnungsgrad kaum unterschieden ist". So wird von türkischen Deutschlernern beispielsweise das Wort *geben* anstelle [ˈgeːbn̩] als *[giːbn̩] gehört, was sich zumeist auch in der Orthographie als *gibn niederschlägt.

[9] Zum Teil ist diese Markierung auch distinktiv, wie etwa bei adet [adɛt] (*Stück*) und âdet [aːdɛt] (*Gewohnheit*).

Daneben stellt der „mit neutraler Zungenstellung produzierte[..], d.h. mittelhohe[..] zentrale[..] Vokal [ə]" (Glück 2005, 575), der auch als sog. schwa-Laut bezeichnet wird und im Deutschen einerseits in unbetonten Vorsilben (z.B. *Gewässer* [gə'vɛsɐ]) und andererseits in unbetonten Endsilben (z.B. *Ente* ['ɛntə], *gehen* ['ge:ən]) auftritt, eine der bedeutendsten Fehlerquellen dar. Während der schwa-Laut aufgrund seiner orthographischen Umsetzung durch das Graphem <e> bzw. durch die Graphemverbindung <-en> bei schriftlicher Vorlage von türkischen Muttersprachlern allgemein als [ɛ] bzw. [ɛn] ausgesprochen wird, wird er nach Ergenç (1984, 150) beim Hören zumeist als türkischer Laut [ɯ] aufgefasst und somit orthographisch zumeist als <ı> wiedergegeben – wie etwa *vatın statt *warten* (vgl. Neumann 1981, 19).

„Besondere Aufmerksamkeit erfordert auch das vokalisierte /r/ " (Dieling 1992, 30), das einerseits die vokalische Realisierung des Konsonanten <r> nach langen Vokalen (z.B. *Bier* [bi:ɐ̯]), also eine Diphtongisierung, bezeichnet und andererseits bei der Graphemkombination <er> in unbetonten Präfixen und Suffixen (z.B. er-, her-, ver-, zer- und –er) auftritt. Auch hier artikuliert der türkische Deutschlerner der Orthographie entsprechend kein [ɐ], sondern eher ein [r] bzw. [ɛr] (vgl. Chudoba 2001, 46). Wie Dieling (1992, 30f.) betont, muss eines der Ziele des Deutsch-als-Fremd-sprache-Unterrichts, genauer des Phonetikunterrichts, daher sein, die richtige Artikulation des vokalisierten /r/ zu trainieren.

3.2 Diphtonge

Im Deutschen finden sich drei zum Kernbestand zählende Diphtonge, die aufgrund der Änderung der Zungenlage auch als steigend bezeichnet werden:[10] 1. [a̯ʊ̯] wie in *Mauer* ['ma̯ʊ̯ɐ̯]; 2. [a̯ɪ̯] wie in *Reise* ['ra̯ɪ̯zə] und 3. [ɔ̯ɪ̯] wie in *Leute* ['lɔ̯ɪ̯tə].

Zwar sind auch im Türkischen Diphtong-ähnliche Kombinationen vorhanden, doch werden diese mit dem silbenschließenden Gleitlaut [j] artikuliert (vgl. Weil 1917, 8f.): Beispielsweise [aj] wie in Ayşe [ajʃɛ] (*türk. Name*); [ɛj] wie in eylem [ɛjlɛm] (*Tätigkeit*), [ɔj] wie in koymak [kɔjmak] (*setzen, stellen, legen*) u.a. Zu betonen ist dabei, dass diese Verbindungen nicht Diphtonge im traditionellen Sinne sind, d.h. es handelt sich hier nicht um eine „Vokalsequenz mit artikulatorisch gleitendem Übergang zwischen zwei distinktiven isosyllabischen, artikulatorisch und akustisch, aber zeitlich nicht abgrenzbaren Vokalstellungen" (Glück 2005, 146).

Die Aussprache von deutschen Diphtongen, insbesondere bei schriftlicher Vorlage, stellt somit eine weitere Schwierigkeit der deutschlernenden Türken dar, nämlich derart, dass die Lernenden die deutschen Diphtonggrapheme <ai>, <ei>, <ay>, <ey>, <au>, <eu> und <äu> einerseits als zwei voneinander isolierte Vokale [aɪ], [ɛɪ], [aj], [ɛj], [aʊ] und [ɛʊ] aussprechen (bestes Beispiel hierfür ist der Begriff *Euro*, der von Türken immer wieder als *[ɛʊrɔ] ausgesprochen wird; für weitere Beispiele vgl. auch Chudoba 2001, 47). Andererseits führen die im

[10] Daneben finden sich in einigen Arbeiten auch die Diphtonge [ɹo:] wie in *Region* [re'gˌɹo:n] und [ɹɛ] wie in *speziell* [ʃpe'tsˌɹɛl], bei denen das erste Element jeweils als Gleitlaut artikuliert wird. Auf die Diphtongisierung durch das vokalisierte r wurde bereits in Kapitel 3.1 eingegangen.

Türkischen vorhanden Vokalkombinationen [aj], [ɛj] und [ɔj] zu einer lautlich falschen Auffassung der deutschen Diphtonge <ai>, <ei>, <eu> und <äu>, was sich zumeist auch in der Orthographie widerspiegelt, nämlich insofern, als dass die entsprechenden Diphtonge als *ay, *ey und *oy schriftlich wiedergegeben werden.

3.3 Orthographische Umsetzung der Vokale

Im Gegensatz zur deutschen Orthographie, der eine Kombination aus phonematischem, Stamm- und Homonymieprinzip zugrunde liegt, ist das Türkische seit der Sprachreform im Jahre 1928 durch eine durchgängige 1:1-Entsprechung zwischen Phonem und Graphem charakterisiert und operiert damit rein nach dem phonematischen Prinzip – d.h. „jeder Laut der Standardsprache wird unter allen Umständen durch ein und denselben Buchstaben wiedergegeben“ (Neumann 1981, 6) oder einfacher ausgedrückt: „Schreibe, wie du sprichst“. Die Gegenüberstellung der deutschen und türkischen Laut-Buchstaben-Korrelation, so wie sie im Folgenden dargestellt ist, veranschaulicht, welche verschiedenen orthographischen Alternativen das Deutsche für ein Phonem bereit hält, während im Türkischen ein Graphem stets mit einem Phonem korreliert:

	Deutsch		**Türkisch**	
Phon	Graphem	Beispiel	Graphem	Beispiel
[aː]	<a>	Rasen [ˈraːzn]	<â>	lâzım [laːzɯm] *notwendig*
	<ah>	Naht [naːt]	•	•
	<aa>	Saat [zaːt]	•	•
[a]	<a>	Masse [ˈmasə]	<a>	karanlık [karanlɯk] *dunkel*
[eː]	<e>	Metrik [ˈmeːtrɪk]	•	•
	<eh>	stehen [ˈʃteːən]	•	•
	<ee>	See [zeː]	•	•
[ə]	<e>	Beleg [bəˈleːk]	•	•
[ɛː]	<ä>	Bär [bɛːɐ̯]	•	•
	<äh>	mähen [ˈmɛːən]	•	•
[ɛ]	<e>	stellen [ˈʃtɛlən]	<e>	sen [sɛn] *du*
	<ä>	Glätte [ˈglɛtə]	•	•
[iː]	<i>	Gib! [giːp]	<î>	medenî [mɛdeniː] *zivilisiert*
	<ie>	Miete [ˈmiːtə]	•	•
	<kann>	ihn [iːn]	•	•
	<ieh>	ziehen [ˈtsiːən]	•	•
[ɪ]	<i>	Mitte [ˈmɪtə]	<ı>	mıntan [mɯntan] *Hemd*
[ɯ]	•	•	<ı>	kırk [kɯrk] *vierzig*
[oː]	<o>	Hose [ˈhoːzə]	•	•
	<oh>	ohne [ˈoːnə]	•	•
	<oo>	Moos [moːs]	•	•
[ɔ]	<o>	Donner [ˈdɔnɐ]	<o>	son [sɔn] *Ende*
[uː]	<u>	Muse [ˈmuːzə]	<û>	gûr [guːr] *Grab*
	<uh>	Schuh [ʃuː]	•	•
[ʊ]	<u>	Lunge [ˈlʊŋə]	<u>	kuş [kʊʃ] *Vogel*
[øː]	<ö>	mögen [ˈmøːgn]	•	•
	<öh>	Höhle [ˈhøːlə]	•	•
[œ]	<ö>	können [ˈkœnən]	<ö>	özlem [œzlɛm] *Sehnsucht*
[yː]	<ü>	müde [ˈmyːdə]	•	•
	<üh>	kühl [kyːl]	•	•

	<y>	Typ [ty:p]	•	•
[ʏ]	<ü>	Küche ['kʏçə]	<ü>	müze [mʏzɛ] *Museum*
	<y>	Ypsilon ['ʏpsɪlɔn]	•	•
[a͡ɪ]	<ei>	weinen ['va͡ɪnən]	•	•
	<ai>	Mai [ma͡ɪ]	•	•
	<ey>	Meyer ['ma͡ɪɐ]	•	•
	<ay>	Bayer ['ba͡ɪɐ]	•	•
[a͡ʊ]	<au>	Maus [ma͡ʊs]	•	•
[ɔ͡ɪ]	<eu>	Leute ['lɔ͡ɪtə]	•	•
	<äu>	schäumen ['ʃɔ͡ɪmən]	•	•

Die hieraus entstehenden potentiellen Interferenzfehler, die bei der Aussprache türkischsprachiger Deutschlerner auftreten können, wurden im Rahmen der Gegenüberstellung des türkischen und des deutschen Vokalsystems bereits einzeln betrachtet. Während diese artikulatorischen Fehler einerseits auf die Orthographie übertragen werden können, kann auch die bloße Unwissenheit über die verschiedenen Graphemalternativen in Relation zu einem Phonem im Deutschen zu Fehlern führen, die sich im Nachhinein nur schwer beseitigen lassen. Ziel des Fremdsprachenunterrichts Deutsch muss es daher sein, mit den türkischen Deutschlernern so frühzeitig wie möglich, die 1:x-Beziehung zwischen Phonem und Graphem im Deutschen zu erarbeiten und sie diesbezüglich zu sensibilisieren. Dies kann etwa durch eine Gegenüberstellung der Laut-Buchstaben-Beziehung im Deutschen und im Türkischen, wie sie oben dargestellt wurde, veranschaulicht werden. Dabei muss aber insbesondere aufgrund der fehlenden Kurz-Lang-Opposition im Türkischen auch auf die sekundären Kennzeichnungsweisen der Vokallänge und –kürze im Deutschen aufmerksam gemacht werden, nämlich dass einerseits die Graphemkombination <ie>, Doppelschreibung der Vokale <a>, <e>, <o> und ein auf ein Vokal folgendes <h> (Dehnungs-h) Vokallänge charakterisieren (das Dehnungs-h darf dabei nicht artikuliert werden!, vgl. Kapitel 4.2), und andererseits doppelte Konsonanten nach einem Vokal eine entsprechende Kürze signalisieren.

4 Gegenüberstellung des deutschen und türkischen Konsonantensystems

Das Konsonantensystem des Türkischen umfasst insgesamt 21 Konsonanten. Ausgehend von der IPA-Klassifikation ergibt sich folgendes Konsonantensystem (vgl. auch Demircan 1979, 36, 44, 70):

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Palatal	Velar	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʧ ʤ	k g		ʔ
Nasal	m			n					
Trill				r					
Tap or Flap									
Fricative		f v		s z	ʃ ʒ	ç	ɣ		h
Lateral fricative									
Approximant						j			
Lateral approximant				l					

Für das Deutsche hingegen, das etwa 19 Konsonanten umfasst,[11] lässt sich analog zu Kohler (1977, 86) folgendes Konsonantensystem ermitteln:

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Palatal	Velar	Uvular	Glottal
Plosive	p b			t d			k g		ʔ
Nasal	m			n			ŋ		
Trill									
Tap or Flap									
Fricative		f v		s z	ʃ ʒ	ç		x ʁ	h
Lateral fricative									
Approximant						j			
Lateral approximant				l					

4.1 Plosive

Die Plosive im Deutschen lassen sich jeweils paarweise aufteilen in die stimmlosen Forten [p], [t], [k], die mit hoher Muskelspannung und starkem Geräusch artikuliert werden, sowie in die stimmhaften Lenislaute [b], [d], [g], die mit geringer Spannung und geringem Geräusch ausgesprochen werden. Während am Silbenanfang sowohl Fortis- als auch Lenis-Plosive vorkommen können, sind am Silben- und Wortauslaut orthographisch zwar beide Varianten möglich, lautlich erscheinen sie in der finalen Position allerdings immer nur als Forten, z.B. *Salat* [zalaːt] und *Kind* [kɪnt] (sog. Auslautverhärtung). Auch im Türkischen wird innerhalb der Plosive zwischen stimmlosen Fortislauten ([p], [t], [tʃ], [k]) und stimmhaften Lenislauten ([b], [d], [dʒ], [g]) unterschieden. Nach stimmlosen Konsonanten und am Silbenende sowie am Wortauslaut erlaubt das Türkische dabei in der Regel lediglich die stimmlosen Verschlusslaute [p], [t], [k], [tʃ] (vgl. Cimilli 1979, 11),[12] die entsprechend des phonematischen Prinzips als Grapheme <p>, <t>, <k>, <ç> umgesetzt werden. Sehr oft unterliegen türkische Deutschlerner deshalb dem Fehler, die stimmhaften Konsonanten <b>, <d> und <g>, die im Deutschen am Silbenende aufgrund der Auslautverhärtung als stimmlose Verschlusslaute [p], [t] und [k] artikuliert werden, orthographisch falsch, nämlich als <p>, <t> und <k>, umzusetzen, so dass anstelle von *Rad* [raːt] tendenziell *Rat geschrieben wird und statt *Tag* [taːk] orthographisch *Tak wiedergegeben wird (vgl. hierzu auch Chudoba 2001, 45).

Nur kurz sei an dieser Stelle angemerkt, dass <k> bzw. <g> im Türkischen in der Regel sowohl vor einem hellen als auch vor einem dunklen Vokal velar als [k] bzw. [g] artikuliert wird, wie beispielsweise bei kitap [kɪtap] *Buch*, kasım [kasɯm] *November* bzw. görmek [gœrmɛk] *sehen* und gazete [gazɛtɛ] *Zeitung*, während in einigen aus dem Arabischen oder Persischen stammenden Fremdwörtern <k> bzw. <g> vor den langen dunklen Vokalen â und û palatal als [k̟] bzw. [g̟] realisiert wird, z.B. kâbus [k̟ɑbʊs] (*Albtraum*), gâvur [g̟ɑvʊr] (*der Heide*) (vgl. Lewis 1976, 3f.).

Zu den Plosiven im Deutschen und im Türkischen gehört weiterhin der sog. Knacklaut [ʔ], der durch einen kurzfristigen Glottisverschluss hervorgebracht und vor jedem vokalischen Silbenanfang artikuliert wird so-

[11] Eine exakte Zahlenangabe lässt sich aufgrund der Übernahme von Konsonanten aus anderen Sprachen (wie etwa [ʒ]) nicht nennen.
[12] Die stimmhaften Verschlusslaute [b], [ʒ], [d], [g] kommen in finaler Position laut Rolffs (2003, 8) und Demircan (1979, 43) nur ausnahmsweise vor und sind dabei distinktiv; z.B. saç [satʃ] (*Haar*) vs. sac [sadʒ] (*Blech*) oder at [at] (*Pferd*) vs. ad [ad] (*Name*).

wie distinktiv ist (z.B. dt. heiß [haɪ̯s] – Eis [ʔaɪ̯s]; trk. han [han] *Titelname* – an [ʔan] *Moment*).[13] Lewis (1967, 7) macht hinsichtlich des Knacklauts im Türkischen darauf aufmerksam, dass dieser allerdings nur in Lehnwörtern arabischer Herkunft vorzufinden ist, während er in echttürkischen Lexemen nicht vorkommt.

4.2 Frikative

Die Frikative im Deutschen werden paarweise in stimmlose Fortislaute, u.a. [f], [s], [ʃ], sowie in stimmhafte Lenislaute, u.a. [v], [z], [ʒ],[14] unterteilt. Zu beachten ist dabei, dass [s] nie am Silbenanlaut erfolgt, sondern hier immer nur das Lenis-S [z] realisiert wird (z.B. *Sonne* [zɔnə]), während [z] nie am Silben- bzw. Wortauslaut auftreten kann, sondern nur das Fortis-S [s] (z.B. *Maus* [maʊ̯s]).

Analog zum Deutschen werden die Frikative im Türkischen zwar in stimmlose Forten, u.a. [f], [s], [ʃ], sowie in stimmhafte Lenen, u.a. [v], [z], [ʒ], differenziert, doch gibt es hier keine Beschränkungen in der Lautposition, d.h. alle Frikative können jeweils initial, medial oder final auftreten:

	initial	medial	final
[f]	fincan [finʒan] *Tasse*	efsane [ɛfsanɛ] *Legende*	raf [raf] *Regal*
[s]	sene [sɛnɛ] *Jahr*	asker [askɛr] *Soldat*	Fas [fas] *Marokko*
[ʃ]	şeytan [ʃejtan] *Teufel*	eşya [ɛʃja] *Gegenstand*	maaş [maʔaʃ] *Gehalt*
[v]	virgül [vɪrgyl] *Komma*	mevlüt [mevlyt] *Lobgesang*	ev [ɛv] *Haus*
[z]	zayıf [zajɯf] *dünn*	mezar [mɛzar] *Grab*	az [az] *ein wenig*
[ʒ]	Jale [ʒalɛ] *Frauenname*	Nejat [nɛʒat] *Männername*	sondaj [sɔndaʒ] *Sondierung*

Dies kann zur Konsequenz haben, dass türkischsprachige Deutschlerner in initialer Position ein stimmloses [s] artikulieren, wie etwa *[sɔnnɛ] statt richtig [zɔnə], da sich dies mit dem phonematischen Prinzip des Türkischen deckt. Lerner müssen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Deutsch hierauf aufmerksam gemacht werden, und es muss mit ihnen erarbeitet werden, dass das Graphem <s> im Deutschen im Wort- oder Silbenanlaut vor einem Vokal als stimmhafter Frikativ [z] artikuliert wird.

Auch die Differenzierung zwischen den stimmlosen Fortislauten [ç] und [x], die der deutschen Graphemverbindung <ch> entsprechen, bereiten türkischen Deutschlernenden Artikulationsprobleme. Während [ç] im Deutschen nur nach hellen Vokalen sowie nach <n>, <l>, <r> vorkommt (z.B. *sicher* [zɪçɐ], *Küche* [kʏçə], *München* [mʏnçən], *solche* [zɔlçə] und *horchen* [hɔrçən]), kann [x] nur nach dunklen Vokalen auftreten, wie beispielsweise bei *ach* [ax], *doch* [dɔx] und *suchen* [suːxən]. Im Türkischen, das die Graphemkombination <ch> und auch den Laut [x] nicht kennt, wird das palatale [ç], das hier das Graphem <h> vertritt, generell nach dunklen Vokalen silbenschließend realisiert, z.B. kahraman [kaçraman] *Held*, ruh [ruç] *Seele* (vgl. Lewis 1976, 5f. und Weil 1917, 11). So entsteht das Problem, dass türkische Muttersprachler im Deutschen nicht nur den Laut [ç] nach dunklen

[13] Für Fälle, in denen der Knacklaut fehlt, vergleiche GWDA (1982, 28ff.).
[14] [ʒ] ist sowohl im Deutschen als auch im Türkischen nur in Fremdwörtern enthalten.

Vokalen realisieren, z.B. *suchen* *[sʊçɛn], sondern auch das Dehnungs-h, das im Deutschen nach Vokalen erscheint, als [ç] auffassen und dementsprechend realisieren, z.B. *er sah* *[saç].

Die andere lautliche Entsprechung des Graphems <h> im Türkischen ist das glottal artikulierte, stimmlose [h], das analog zum deutschen Hauchlaut nur in initialer Position vor Vokalen verwendet wird, z.B. haşmet [haʃmɛt] (*Prunk*) und Hilal [hılal] (*trk. Männername*).

Der postvelare stimmhafte Reibelaut [ɣ], der im Türkischen orthographisch als ğ auftritt, und laut Kissling (1960, 6) als „stimmhaftes Äquivalent zum ach-Laut" verstanden werden kann, stellt eine Minuskel dar, die lediglich nach Vokalen, also nur im In- oder Auslaut, auftritt (Rolffs 2003, 8). Sowohl nach hellen als auch nach dunklen Vokalen dient dieser Laut laut Kirchner (1999, 142) generell zu einer „Ersatzdehnung des vorausgehenden Vokals", wie etwa bei öğretmen [œɣrɛtmɛn] *Lehrer* (vgl. auch Lewis 1967, 5 und Demircan 1979, 57).[15]

Im Gegensatz zum deutschen <r>, das als Reibe-Laut [ʁ], Zungenspitzen-R [r] und Zäpfchen-R [ʀ] artikuliert werden kann, wird das türkische <r> stets als apikal-alveolarer Vibrant [r] artikuliert und nimmt eine einzige Artikulationsstelle ein. Die Problematik, die sich bei türkischen Muttersprachlern hinsichtlich des deutschen <r>, insbesondere in der Realisierung des vokalisierten R, zeigt, wurde in Kapitel 3.1 bereits dargestellt.

4.3 Nasale

Das türkische [m] und [n] wird ebenso wie das deutsche [m] und [n] bilabial bzw. alveolar artikuliert und kann analog zum Deutschen in allen drei Lautpositionen vorkommen, z.B. masa [masa] *Tisch*, lamba [lamba] *Licht* und akşam [akʃam] *Abend*.

Den deutschen Laut [ŋ],[16] der velar artikuliert wird, und nur medial oder final auftreten kann, kennt das Türkische hingegen nicht. Die Graphem-Kombinationen <ng> und <nk>, die im Deutschen lautlich als [ŋ] umgesetzt werden, sind zwar im Türkischen ebenso vorhanden, wie etwa bei mangal (*Grill*) oder renk (*Farbe*), doch werden diese nicht als velarer Nasal artikuliert, sondern vielmehr als [ng] und [nk] mit einer dazwischen geschalteten Silbengrenze: [mangal] bzw. [rɛnk]. Dies hat artikulatorische Konsequenzen für den türkischen Deutschsprecher, der auch im Deutschen diese Graphemkombinationen zumeist als [ng] und [nk] mit einer entsprechenden Pause ausspricht, wie etwa bei *Mangel* *[mangɛl] statt [maŋl] oder *Gesang* *[gɛsang] statt [gezaŋ]. Im Rahmen des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts sollten türkischsprachige Deutschlerner daher darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Grapheme <ng> und <nk> im Deutschen sowohl medial als auch final in der Regel als einfacher Nasal [ŋ] artikuliert werden, was entsprechend eingeübt werden muss.

4.4 Approximanten / Liquide

Sowohl im Deutschen als auch im Türkischen kann der stimmhafte Konsonant l alle Positionen einnehmen. Wie Lewis (1967, 6) betont, ist im Türkischen allerdings zu beachten, dass <l> innerhalb einer Silbe einerseits vor und

[15] Für eine detaillierte Untersuchung des <ğ> vgl. Kirchner (1999).
[16] Zu unterscheiden von der Verbindung [ŋg], die nur in Fremdwörtern (z.B. *Flamingo* [flamɪŋgo]) auftritt; vgl. Dieling 2003ff., 15.

nach einem hellen Vokal velar artikuliert wird, z.B. bilgi [bilgɪ] *Wissen*, sel [sɛl] *Flut*, çöl [ʧœl] *Wüste*, mülk [mʏlk] *Besitz*, und andererseits vor und nach einem dunklen Vokal als palatales [ɬ] realisiert wird, z.B. bela [bɛɬa] *Unheil*, hala [haɬa] *Tante*, mola [mɔɬa] *Pause* sowie kul [kʊɬ] *Sklave*.

Der Laut [j], der im Türkischen mit dem Graphem <y> korreliert, dient, wie in Kapitel 3.1 erwähnt wurde, in der Position zwischen einem vorhergehenden Vokal und einem folgenden Konsonanten als Längung des vorangehenden Vokals, wie beispielsweise in teyze [tɛjzɛ] *Tante* (vgl. Lewis 1967, 7).

4.5 Affrikate

Affrikate, d.h. „Verbindung[en] eines Plosivs mit einem folgenden homorganen [...] Frikativ" (Glück 2005, 17), die im Deutschen als [pf] und [ts] vorhanden sind und in allen drei Lautpositionen auftreten können, kennt das Türkische nicht. Während die artikulatorische Schwierigkeit der Konsonantenkombination [pf] oft durch Weglassen eines Bestandteils (z.B. *Apfel* > *[afɛl]) oder durch Einfügen eines kurz artikulierten Sprossvokals (z.B. *Pfanne*> *[pʊfanɛ]) umgangen wird, stellt der Affrikat [ts] eine besondere Tücke für türkische Deutschlerner dar: Bei schriftlicher Vorlage wird das Graphem <z>, das im Deutschen den Laut [ts] repräsentiert, von türkischen Muttersprachlern entsprechend dem zum Graphem <z> zugehörigen türkischen Lautwert als stimmhaftes [z] artikuliert, wie etwa bei *Zauber* > *[zaʊbɛr], was allerdings der Aussprache des deutschen Wortes *sauber* [zaʊ̯bɐ] sehr nahe kommt und mithin zu Kommunikationshindernissen führen kann (vgl. Ergenç 1984, 159).

Neben den beschriebenen Affrikaten i.e.S. sollten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Deutsch aber auch die Lautverbindungen [ps] wie in *Raps* [raps], [ks] wie in *Fuchs* [fʊks], sowie [kv] wie in *Quelle* [kvɛlə], näher betrachtet und erarbeitet werden, da auch diese die türkischen Deutschlerner vor artikulatorische Schwierigkeiten stellen können.

4.6 Orthographische Umsetzung der Konsonanten

Analog zur orthographischen Umsetzung der Vokale wird auch bei den Konsonanten die 1:x–Entsprechung des Phonem-Graphem-Verhältnisses im Deutschen dem türkischen Deutschlerner tendenzielle Schwierigkeiten bereiten und muss daher im Rahmen der Fremdsprachenausbildung frühzeitig, etwa anhand der folgenden Übersicht, bewusst vor Augen geführt werden:

	Deutsch		**Türkisch**	
Phon	Graphem	Beispiel	Graphem	Beispiel
[p]	<p>	Gepäck [gəpɛk]	<p>	kapı [kapɯ] *Tür*
	<pp>	stoppen [ʃtɔpən]	•	•
	<-b>	halb [halp]	•	•
[b]	<b>	aber [aːbɐ]	<b>	haber [haber] *Nachrichten*
	<bb>	krabbeln [krabl̩n]	•	•
[t]	<t>	Meter [meːtɐ]	<t>	mektep [mɛktɛp] *Schule*
	<tt>	glatt [glat]	•	•
	<-d>	Grund [grʊnt]	•	•
	<th>	Theater [teaːtɐ]	•	•
	<dt>	Stadt [ʃtat]	•	•

[d]	<d>	meiden [maɪdən]	<d>	kedi [kɛdɪ] *Katze*
[k]	<k>	Küche [kʏçə]	<k>	kitap [kɪtap] *Buch*
	<ck>	Macke [makə]	•	•
	<-g>	Krug [kru:k]	•	•
	<ch>	Christ [krɪst]	•	•
	<c>	Café [kafe:]	•	•
	<q>	Qualle [kvalə]	•	•
[g]	<g>	Hagel [ha:gl]	<g>	görmek [gœrmɛk] *sehen*
	<gg>	Egge [ɛgə]	•	•
[ɣ]	•	•	<ğ>	eğer [ɛɣɛr] *wenn*
[f]	<f>	Hafen [ha:fən]	<f>	hafif [hafif] *leicht*
	<ff>	offen [ɔfən]	•	•
	<v>	Vogel [fo:gl]	•	•
	<ph>	Phase [fa:zə]	•	•
[v]	<w>	Wunder [vʊndɐ]	•	•
	<v>	Vase [va:zə]	<v>	helva [hɛlva] *trk. Süßspeise*
[s]	<s>	das [das]	<s>	hesap [hɛsap] *Rechnung*
	<ss>	Kasse [kasə]	•	•
	<ß>	weiß [vaɪs]	•	•
[z]	<s>	Sonne [zɔnə]	<z>	güzel [gʏzɛl] *schön*
[ʃ]	<sch>	rasch [raʃ]	<ş>	haşmet [haʃmɛt] *Prunk*
	<s(t)>[17]	starr [ʃtar]	•	•
	<s(p)>[18]	Spule [ʃpu:lə]	•	•
[ʒ]	<j>	Jalousie [ʒaluzi:]	<j>	Jale [ʒalɛ] *trk. Frauenname*
	<g>	Massage [masa:ʒə]	•	•
[dʒ]	<j>	Jazz [dʒɛs]	<c>	Can [dʒan] *trk. Männername*
	<dsch>	Dschungel [dʒʊŋl̩]	•	•
[tʃ]	<tsch>	Tschüs [tʃʏs]	<ç>	çay [tʃaj] *Tee*
[ç]	<ch>	Kirche [kɪrçə]	<h>	bahçe [baçtʃɛ] *Garten*
	<-ig>[19]	Honig [ho:nɪç]	•	•
[x]	<ch>	Achtung [axtʊŋ]	•	•
[j]	<j>	Jacke [jakə]	<y>	yelek [jɛlɛk] *Weste*
[r]	<r>	rau [raʊ̯]	<r>	hareket [harɛkɛt] *Bewegung*
	<rr>	Herr [hɛr]	•	•
	<rh>	Rhema [re:ma]	•	•
[ɐ̯]	<r>	Bier [bi:ɐ̯]	•	•
[ɐ]	<er>	Kleber [kle:bɐ]	•	•
[m]	<m>	Mann [man]	<m>	adam [adam] *Mann*
	<mm>	Kamm [kam]	•	•
[n]	<n>	Natur [natu:ɐ̯]	<n>	tanrı [tanrɯ] *Gott*
	<nn>	Kanne [kanə]	•	•
[ŋ]	<ng>	ringen [rɪŋən]	•	•
	<n(k)>	Bank [baŋk]	•	•
	<n(g)>	sang [saŋ]	•	•
[l]	<l>	Liebe [li:bə]	<l>	lâle [laɫɛ] *Tulpe*
	<ll>	Hölle [hœlə]	•	•
[h]	<h>	hell [hɛl]	<h>	hanım [hanɯm] *Dame*
[pf]	<pf>	klopfen [klɔp̩fən]	•	•
[ts]	<z>	Zauber [tsaʊ̯bɐ]	•	•

[17] In Fremdwörtern auch als [st] möglich, z.B. Institut.
[18] In Fremdwörtern auch als [sp] möglich, z.B. Aspirin.
[19] Nur wenn kein Vokal folgt.

	<tz>	hetzen [hetsən]	•	•
	<ts>	rechts [rɛçts]	•	•
	<-t(ion)>	Sektion [sɛktsio:n]	•	•
	<zz>	Nizza [nɪtsa]	•	•
[ks]	<x>	Hexe [hɛksɛ]	•	•
	<ks>	links [lɪŋks]	•	•
	<gs>	magst [ma:kst]	•	•
	<chs>	Wachs [vaks]	•	•

5 Zur Phonotaktik im Deutschen und Türkischen

Der Silbenaufbau des Deutschen und Türkischen divergiert erheblich: Das Türkische, das phonotaktisch einfach aufgebaut ist, weist folgende Silbenstrukturen auf (vgl. Demircan 1979, 30; Özen 1986, 39):[20]

V	iyi [iji] *gut*
VK	on [ɔn] *zehn*
VKK	arz [arz] *Angebot*

KV	sade [sadɛ] *schlicht*
KVK	ben [ben] *ich*
KVKK	kalkmak [kalkmak] *aufstehen*

Im Deutschen hingegen sind, wie Ternes (1999, 186) und Özen (1985, 39) zeigen, folgende Silbenstrukturen möglich:

V	Au [a͡ʊ]
VK	an [an]
VKK	Ast [ast]
VKKK	Obst [o:bst]
VKKKK	Ernst [ɛrnst]

KV	Kuh [ku:]
KVK	Mann [man]
KVKK	Fest [fɛst]
KVKKK	Horst [hɔrst]
KVKKKK	Herbst [hɛrbst]

KKV	tragen [tra:gən]
KKVK	Stamm [ʃtam]
KKVKK	Frost [frɔst]
KKVKKK	Knirps [knɪrps]

KKKV	Straße [ʃtra:sə]
KKKVK	Strauß [ʃtra͡ʊs]
KKKVKK	Strand [ʃtrant]

Wie der Vergleich dieser Übersichten zeigt, ist innerhalb der deutschen Silben, im Gegensatz zum Türkischen, ein „Reichtum [...] an Konsonantenkombinationen" vorhanden (Özen 1986, 40). Während in echttürkischen Wörtern „keine Silbe [..] mit mehr als einem Konsonanten anlauten" kann (Kissling 1960, 15), treten Konsonantenkombinationen zu Beginn einer Silbe im Türkischen lediglich im Rahmen von Fremdwörtern auf. Dabei wird, wie Weil (1917, 15) anmerkt, zumeist ein anaptyktischer Vokal bzw. Sprossvokal (in der Regel ı, i, u, ü) zwischen oder vor die Konsonanten geschoben, um damit die Artikulation zu erleichtern. So wandelt sich das slawische Wort „kral" im Türkischen zu kıral [kɯral] (*König*), das Wort *Statistik* wird zu istatistik [ɪstatɪstɪk].[21] Am Silbenende kann in rein türkischen Wörtern hingegen Doppelkonsonanz auftreten, was allerdings auf folgende Verbindungen eingeschränkt ist (Cimilli 1979, 10f.): 1. l an vorletzter Stelle: -lk (z.B. halk *Volk*), -lp (z.B. kalp

[20] V bezeichnet Vokale bzw. Diphtonge; K bezeichnet Konsonanten.

[21] Anzumerken ist, dass in der normierten Rechtschreibung des Türkischen die Fremdwörter mit anlautender Doppelkonsonanz zwar ohne Sprossvokale verzeichnet sind, diese im gesprochenen Türkisch aber trotzdem mit einem Sprossvokal artikuliert werden; z.B. spor > [sɪpɔr] *Sport*, psikoloji > [pɪsɪkolɔʒɪ] *Psychologie*.

Herz), -lt (z.B. alt *unten*); 2. n an vorletzter Stelle: -nk (z.B. renk *Farbe*), -nt (z.B. kent *Stadt*), -nç (z.B. inanç Glaube); 3. r an vorletzter Stelle: -rk (z.B. şark *Orient*), -rp (z.B. harp *Krieg*), -rs (z.B. Kars *Ortsname*), -rt (z.B. sert *fest*), -rç (z.B. harç *Mörtel*); 4. s an vorletzter Stelle: -st (z.B. üst *oben*) und 5. ş an vorletzter Stelle: -şk (z.B. köşk *Villa*).

Konsonantendopplungen zu Beginn einer Silbe, wie beispielsweise bei *Kleber* (KKVKV), *Krach* (KKVK), *Sport* (KKVK) und *Student* (KKVKVKK), stellen, wie auch Cimilli (1979, 13) anmerkt, für türkischsprachige Deutschlerner somit große Schwierigkeiten dar. Zumeist behelfen sich die Lernenden durch Einfügen von Sprossvokalen (i.d.R. i, ı, u, ü), was im Deutschen aber natürlich sowohl auf die Artikulation als auch auf die Orthographie negative Auswirkungen hat, z.B. *[kɯlɛbɐ] *kileber, *[kɯuaç] *kırah, *[sɪpɔʀt] *siport, *[sʊtʊdɛnt] *sutudent. Konsonantenanhäufungen, wie etwa Herbstrauss [hɛʀpstʃtʀa͡ʊs] (KVKKKKKKKVK) scheinen für türkische Muttersprachler darüber hinaus ohne entsprechende Übung schier unaussprechbar zu sein.

6 Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die segmentale Phonetik des Deutschen und Türkischen zu kontrastieren, um anhand der sich ergebenden Parallelen und Divergenzen phonetische und orthographische Schwierigkeiten türkischer Deutschlerner zu bestimmen.

Die Ausführungen hierzu haben gezeigt, dass das Türkische, das einem starken Einfluss arabischer und persischer Lexeme unterliegt sowie die Besonderheiten der Agglutination und Vokalharmonie aufweist, im Rahmen der Monophtonge eine Differenzierung zwischen hellen und dunklen Vokalen vornimmt, während im Deutschen eine Unterscheidung zwischen gespannten und ungespannten Vokalen vorherrscht. Die sich hieraus ergebende Konsequenz, dass türkische Muttersprachler aus ihrer Ausgangssprache keine Kurz-Lang-Opposition kennen, wirkt sich, wie die Ausführungen gezeigt haben, auf die Artikulation der langen Vokale im Deutschen negativ aus. Daneben birgt auch das deutsche <e>, das im Gegensatz zum Türkischen mehrere lautliche Realisierungen aufweist, Schwierigkeiten für türkische Deutschlerner. Die Artikulation des schwa-Lautes sowie des vokalisierten R stellt eine weitere Fehlerquelle dar, da der türkische Deutschlerner analog zum phonematischen Prinzip seiner Muttersprache diese beiden Laute ‚Buchstabe für Buchstabe' ausspricht. Im Rahmen der Vokale sind es schließlich die Diphtonge im Deutschen, die aufgrund eines fehlenden Äquivalents im Türkischen sowohl phonetische als auch orthographische Schwierigkeiten bereiten.

Die Gegenüberstellung des deutschen und türkischen Konsonantensystems hat gezeigt, dass türkische Muttersprachler die Auslautverhärtung im Deutschen tendenziell falsch auffassen und damit orthographisch inkorrekt umsetzen. Innerhalb der Konsonantenklasse der Frikative ist es insbesondere das deutsche <s>, welches im Deutschen initial stimmhaft realisiert wird, sowie der Laut [ç], der nur nach hellen Vokalen vorkommt, die dem türkischsprachigen Deutschlerner Schwierigkeiten bereiten. Auch der einfache Nasal [ŋ], den das Türkische nicht kennt, führt zu Problemen in Aussprache und Schrift. Schließlich stellen im Rahmen der Konsonanten die Affrika-

te, verbunden mit dem Graphem <z>, die türkischen Deutschlerner vor große artikulatorische und orthographische Schwierigkeiten.

Bezüglich der orthographischen Umsetzung der Vokale und Konsonanten ist es vor allem die 1:x-Enstprechung zwischen Phonem und Graphem im Deutschen, die dem türkischen Muttersprachler erhebliche Probleme bereitet.

Außerdem führen Konsonantenkombinationen, die das Türkische nur beschränkt kennt, zu phonetischen und orthographischen Schwierigkeiten des türkischen Deutschlerner.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass durch die kontrastive Betrachtung der segmentalen Phonetik des Deutschen und Türkischen mehrere potentielle lautliche und schriftliche Fehlerquellen des türkischen Deutschlerner theoretisch aufgedeckt werden konnten. Wie Ilkhan (2001, 442) aber richtig betont, ist darüber hinaus entscheidend, „die Gemeinsamkeiten und Differenzen, die bei der Kontrastivierung der Sprachstrukturen beider Sprachen theoretisch erarbeitet wurden, auch tatsächlich auf die Praxis anzuwenden", denn einerseits ist Theorie ohne Praxis und Praxis ohne Theorie nicht denkbar und andererseits sollte „Phonetik [...] nicht um der Phonetik willen [...], sondern um der Kommunikation willen" (Dieling 1992, 7) betrieben werden.

Literatur

Chudoba, Gregor (2001) Aussprachefehler von Türken im Unterricht DaF. In: Pittner, Karin / Pittner, Robert J. (Hg.) Vorträge der 6. Münchner Linguistik-Tage. München: Lincom Europa, 43-49 [Beiträge zu Sprache & Sprachen 3; Edition Linguistik; 25].

Cimilli, Nükhet / **Liebe-Harkort**, Klaus (1979) Sprachvergleich Türkisch-Deutsch. Düsseldorf: Schwann.

Demircan, Ömer (1979) Türkiye Türkcesinin Ses Düzeni. Türkiye Türkcesinde Sesler [Die Phonetik des Türkei-Türkischen; ÖT]. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Dieling, Helga (1992) Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Dieling, Helga (2003ff.) Deutsch. In: Hirschfeld, Ursula / Kelz, Heinrich P. / Müller, Ursula (Hg.) Phonetik International. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache. Waldsteinberg: Popp [online: http://www.phonetik-international.de/ letztes Sichtungsdatum 01.10.09].

Duden Aussprachewörterbuch (2005). Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Ergenç, İclâl (1984) Almanca ve Türkçe'nin Ses Yapılarının Karşılaştırması [Gegenüberstellung des deutschen und türkischen Phonembestands, ÖT]. Ankara [=Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları No. 345].

Ersen-Rasch, Margarete (2001) Türkische Grammatik für Anfänger und Fortgeschrittene. Ismaning: Hueber.

Glück, Helmut (Hg.) (2005) Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart u.a.: Metzler.

GWDA: Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache (1982). Leipzig: Bibliographisches Institut.

Ilkhan, Ibrahim (2001) Kontrastive Analysen Deutsch-Türkisch. Eine Übersicht. In: Helbig, Gerhard / Goetze, Lutz u.a. (Hg.) Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband, 436-444.

IPA: The International Phonetic Association [online: http://ww.arts.gla.ac.uk/IPA/ipa.html letztes Sichtungsdatum 01.10.2009].

Kirchner, Mark (1999) Türkisch ğ, Deutsch r. In: Johanson, Lars / Rehbein, Jochen (Hg.) Türkisch und Deutsch im Vergleich. Wiesbaden: Harrassowitz, 139-151.

Kissling, Hans J. (1960) Osmanisch-türkische Grammatik. Wiesbaden: Harrassowitz.

Kohler, Klaus J. (1977) Einführung in die Phonetik des Deutschen. Berlin: Schmidt.

Lewis, Geoffrey L. (1967) Turkish Grammar. London: Oxford University Press.

Neumann, Rosemarie (1981) Sprachkontrast Deutsch-Türkisch im Bereich von Aussprache und Rechtschreibung. In: Deutsch lernen 2, 3-23.

Özen, Erhan (1986) Phonetische Probleme türkischsprachiger Deutschlerner. In: Deutsch lernen 3, 11-55.

Rolffs, Songül (2003ff.) Türkisch. In: Hirschfeld, Ursula / Kelz, Heinrich P. / Müller, Ursula (Hg.) Phonetik International. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache. Waldsteinberg: Popp [online: http://www.phonetik-international.de/ letztes Sichtungsdatum 01.10.2009].

Ternes, Elmar (1999) Einführung in die Phonologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Weil, Gotthold (1917) Grammatik der Osmanisch-türkischen Sprache. Berlin: Reimer.

MÜLLER, URSULA

LAUT-ATLAS DER DEUTSCHEN SPRACHE MIT ZIELGRUPPENORIENTIERTER POWERPOINT-PRÄSENTATIONEN

DER „LAUT-ATLAS DER DEUTSCHEN SPRACHE“ ENTSTAND ALS ERGEBNIS DER AUSEINAND
DEM SPRECHBEWEGUNGSABLAUF (LINDNER) UND DEM „ATLAS DEUTSCHER SPRACHLAUTE

1958 – ALSO VOR EINEM HALBEN JAHRHUNDERT – ERSCHIEN IM AKADEMIE-VERLAG BERLI
AUFLAGE DES ***„Atlas deutscher Sprachlaute“ von Hans-Heinrich Wängler.*** ETWA 25 JAHRE
SPÄTER (VERMUTLICH) DIE LETZTE AUFLAGE. NACH WEITEREN 25 JAHREN – UND DAMIT W
IN DER GEGENWART – KOMMT MAN ZU FOLGENDEM RESÜMEE:
TROTZ AKTUELLER FILMISCHER WIEDERGABEMÖGLICHKEITEN WIE Z. B.
– RÖNTGENFILM ODER VIDEOTECHNIK,
– IN JÜNGSTER ZEIT AUCH FILMABLÄUFE MITTELS SENSOR-TECHNIK,
SIND IN- UND AUSLÄNDISCHE LEHRBUCHAUTOREN NICHT AN DEM „WÄNGLER-ATLAS" VOR
WÄNGLER HAT DIE EINZELNEN LAUTE
– IM RÖNTGENBILD WIEDERGEGEBEN, – DURCH EINE DECKFOLIE KOMPLETTIE
– DIE KONTUREN ALS SAGITTALSCHNITT NACHGEZEICHNET.
DER LAUT WIRD ERGÄNZT DURCH ~ JE EINE FRONTAL- UND PROFILAUFNAHME DES M
~ DAS PALATOGRAMM, ~ DIE LAUTBESCHREIBUNG.

IN NAHEZU ALLEN EINSCHLÄGIGEN LEHRBÜCHERN WURDEN DIESE SAGITTALSCHNITTE VE
PRAKTIKERN JEDOCH GLEICHZEITIG VERWORFEN.

LAUTABBILDUNGEN SIND FÜR DEN LERNENDEN NACH WIE VOR EINE SEHR GUTE HILFE. DE
– DIE LAUTBILDUNG VOLLZIEHT SICH ZUM ÜBERWIEGENDEN TEIL IN DER MUNDHÖHLE,
– AUßER LIPPENBEWEGUNG UND KIEFERÖFFNUNG IST VON AUßEN NICHTS SICHTBAR;
– MIT EINEM SAGITTALSCHNITT LÄSST SICH ALLES DAS VERDEUTLICHEN,
WAS DIE MEISTEN SCHWIERIGKEITEN BEREITET.
UND GERADE DA SETZEN DIE KRITIKEN AN.

ALS **UNZULÄNGLICHKEITEN DES WÄNGLER-ATLAS** STELLTEN SICH HERAUS:

1. DIE LAUTDARSTELLUNG IST MIT INDIVIDUELLEM BELASTET UND ENTHÄLT KOARTIKULA
DER JEWEILIGE LAUT WURDE AUS DEM ZUSAMMENHANG EINES WORTES HERAUSGESCHNI
DARGESTELLTE LAUT ENTHÄLT MERKMALE BENACHBARTER LAUTE. DARÜBER HINAUS SC
SCHE CHARAKTERISTIKA EINER BESTIMMTEN PERSON MIT EIN.

DAS IST BEI RÖNTGENKINEMATOGRAFIE NICHT ANDERS MÖGLICH:
JE NACH ANATOMISCHEM BAU DES ANSATZROHRES UND DER DADURCH ERFORDERLICHEN
GESTALTUNG FÜR DAS ZUSTANDEKOMMEN DES LAUTES ERFOLGT DIE BEWEGUNG DER ZU
DIESE ZUNGENBEWEGUNG HAT JEDOCH NUR FÜR DIE GERADE ANGESTEUERTE KONFIGURA
ANSATZROHRES EBEN DIESES INDIVIDUUMS IHRE BERECHTIGUNG. ANDERE INDIVIDUEN W
ANATOMISCHE VERHÄLTNISSE AUF. IHRE ZUNGENBEWEGUNGEN MÜSSEN DIE ENTSPRECHE
RAUMVERÄNDERUNGEN HERBEIFÜHREN.

2. DIE EINZELLAUTE BIETEN EIN UNDIFFERENZIERTES BILD IN BEZUG AUF IHRE WESENTLI
   UNWESENTLICHEN LAUTMERKMALE.

DIE ENTSPRECHENDEN FORSCHUNGSERGEBNISSE VON LINDNER EXISTIERTEN DAMALS NO
DER LERNENDE HÄLT DAS FÜR WICHTIG, WAS IHM ZUERST AUFFÄLLT UND WAS ER ERKENNT
EIN, OHNE ZU WISSEN, OB ER LAUTTYPISCHES ERFASST HAT, ODER NUR UNWESENTLICHE,
LICHE MERKMALE. ERST DURCH DAS UNTERRICHTSGESPRÄCH WIRD DIE AUFMERKSAMKEI
LAUTTYPISCHE GELENKT. WÄHREND DES SELBSTSTUDIUMS IST DER LERNENDE WIEDER AU

3. DIE AUSSCHNITTE VARIIEREN VON LAUT ZU LAUT. DIE 1:1 ÜBERNAHME DES RÖNTGENB
   AUSSCHNITTES FÜR DIE SAGITTALSCHNITT-FOLIE IST UNGÜNSTIG.

BEDINGT DURCH DIE UNTERSCHIEDLICHE KIEFERÖFFNUNG BEI DEN EINZELNEN LAUTEN IS
DER ANSATZ VON NASE UND KINN NICHT ERKENNBAR. DARÜBER HINAUS FÜHRT DIE GEST
KEHLRACHENBEREICHES ZU IRRITIERUNGEN:

- JE NACH ZUNGENLAGE VERÄNDERT SICH DER ABSTAND DER ZUNGENWURZEL VON DER
  MITUNTER SOGAR ERHEBLICH,
- DIE ZUNGENWURZEL WIRD DADURCH RECHT VERSCHIEDENARTIG INS BLICKFELD GERÜ
- DER LERNENDE VERMUTET, DASS ES SICH FÜR IHN UM WICHTIGE VORGÄNGE HANDELT,
- ER HÄLT DIE ZUNGENWURZEL FÜR DEN KEHLDECKEL.

4. ES FEHLT DER KEHLKOPFBEREICH.

DIE ZUORDNUNG ZUR STIMMHAFTEN ODER STIMMLOSEN LAUTKATEGORIE IST SOMIT NICH
DAS BEREITET BEI DER EINORDNUNG NEU ZU ERLERNENDER LAUTE SCHWIERIGKEITEN, BE
ANWENDUNG TYPISCHER KOARTIKULATORISCHER GESETZMÄßIGKEITEN.

5. DER BEZUG DES PALATOGRAMMES ZUM SAGITTALSCHNITT IST NICHT OHNE WEITERES
   DAS PALATOGRAMM KANN DEM SAGITTALSCHNITT NICHT ZUGEORDNET UND DAMIT NICH
   ES WIRD EINFACH NEGIERT. DIE ZUORDNUNG FÄLLT DESHALB SO SCHWER, WEIL DAS PALA
   DEN WÄNGLER-TAFELN NEBEN DER VERBALEN LAUTBESCHREIBUNG STEHT, UND DAMIT A
   BEIDEN GROßEN ABBILDUNGSFLÄCHEN. ABER GERADE FÜR NEU ZU ERLERNENDE ODER ZU

LAUTE UND FÜR KOARTIKULATIONSVORGÄNGE IST ES WICHTIG, DIESE ZUSÄTZLICHEN INFO
„LESEN“ ZU KÖNNEN: DER SAGITTALSCHNITT GIBT NUR DIE MITTELLINIE DER ZUNGE WIED
GERADE DIE INFORMATION ÜBER DEN ZUNGENRAND VIEL WICHTIGER.

6. DIE EXPLOSIVLAUTE SIND NUR IN IHRER VERSCHLUSSPHASE DARGESTELLT.

DEM LERNENDEN WIRD SOMIT LEDIGLICH DIE VERSCHLUSSBILDUNG, NICHT ABER DIE VER
SIGNALISIERT. DIESE ALLGEMEIN ÜBLICHE PRAXIS HAT SICH HARTNÄCKIG BIS AUF DEN HE
GEHALTEN. DIE LÖSUNGSPHASE IST JEDOCH NICHT NUR FÜR VOM DEUTSCHEN ENTFERNTE
FAMILIEN WICHTIG, SONDERN AUCH BEI DER ERLÄUTERUNG VON ASSIMILATIONSVORGÄNG
DEUTSCHEN SPRACHE SELBST.

ABB. 1 WÄNGLER TAFEL 11 (WÄNGLER 1968)

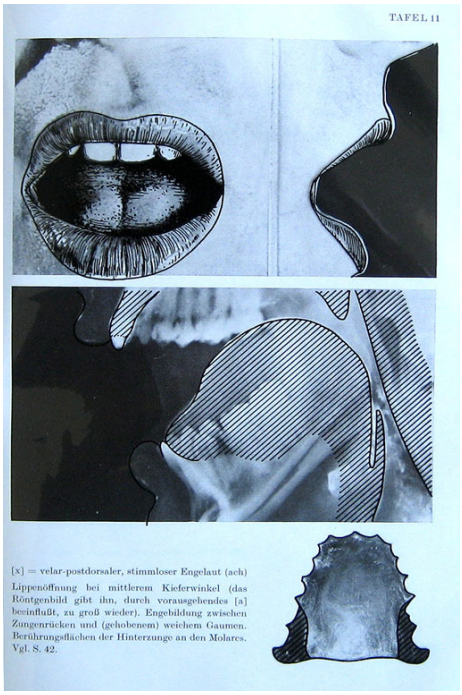


Abb.1 Wängler Tafel 11 [x],

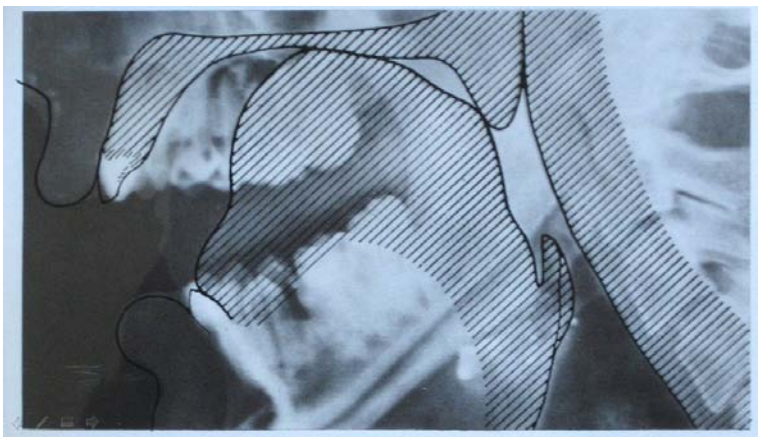
Frontal Profil

Wängler, Atlas deutscher Sprachlaute, [x], Gesamtabbildung

Sagittalschnitt

Lautbeschreibung Palatogramm

ABB. 2 WÄNGLER TAFEL 3 (WÄNGLER 1968)



SOWEIT ZUM „WÄNGLER-ATLAS“.

DIE FORSCHUNGSSTRECKE „ANATOMISCH-PHYSIOLOGISCHE GRUNDLAGEN DES SPRECHEN
HUMBOLDT-UNIVERSITÄT BERLIN, LEHRSTUHL FÜR PHONETIK, VON GERHART LINDNER INITI
LINDNER UNTERSCHEIDET BEI DER LAUTBESCHREIBUNG WESENTLICHE UND UNWESENTLI

Wesentliche Lautmerkmale (ODER NOTWENDIGE ODER ALLGEMEINGÜLTIGE MERKMALE) SIND
DIE ***grundsätzlich vorhanden sein müssen***, UM EINEN LAUT EINDEUTIG UND ÜBERSCHNEIDUNGSF
ZU ERKENNEN.
Unwesentliche Lautmerkmale (ODER NICHT NOTWENDIGE ODER ZUFÄLLIGE MERKMALE) SIND JE
DIE SO, WIE SIE BESCHRIEBEN SIND, ***zu einem Laut gehören können***, JEDOCH ***nicht müssen***
(LINDNER 1975, 131-149).

EIGENE WISSENSCHAFTLICHE UNTERSUCHUNGEN BASIEREN AUF DIESEN FORSCHUNGSERG
GERHART LINDNER.
FOLGENDE HYPOTHESEN HATTEN SICH BESTÄTIGT:

– DIE WESENTLICHEN LAUTMERKMALE STIMMEN MIT DEN GEBRÄUCHLICHEN KLASSIFIKA MERKMALEN IN DER FACHLITERATUR PRINZIPIELL ÜBEREIN,
– DIE LAUTE LASSEN SICH EINDEUTIG UND ÜBERSCHNEIDUNGSFREI DARSTELLEN.

DER STAND DER WISSENSCHAFTLICHEN ERKENNTNISSE VON LINDNER UND DIE UNZULÄNG
„WÄNGLER-ATLAS“ BILDETEN DIE AUSGANGSSITUATION FÜR DEN **„LAUT-ATLAS DER DEUTSCH-SPRACHE“** (MÜLLER).

MERKMALE BZW. KRITERIEN DER NEUEN LAUTDARSTELLUNG:

A. DAS ABSTRAHIEREN VON INDIVIDUELLEM FÜHRTE ZU EINEM „NEUTRALEN“ SAGITTALS
ES GIBT KEIN MUSTER VON EINER ANDEREN PERSON FÜR DEN LERNENDEN, AN DEM ER SIC
KÖNNTE, DENN DIE HOHLRAUMVERHÄLTNISSE SIND VON INDIVIDUUM ZU INDIVIDUUM UN
UND VERLANGEN DAMIT ANDERE BEWEGUNGSABLÄUFE.
ERINNERT SEI AN DIE VIELZAHL DER VARIATIONSMÖGLICHKEITEN DES ANSATZROHRES, D
PHONIATRISCHEN BEURTEILUNG ERGEBEN, WENN U. A.

~ DIE BREITE, LÄNGE, HÖHE UND STEILHEIT DES HARTEN GAUMENS,
~ DIE LÄNGE UND BEWEGLICHKEIT DES WEICHEN GAUMENS,
~ FORM UND BEWEGLICHKEIT DER ZUNGE,
~ BAU, STELLUNG, ANSEHEN UND BEWEGLICHKEIT DES KEHLKOPFES

ZU BERÜCKSICHTIGEN SIND (ARNOLD 1970, 324).
HINZU KOMMT NOCH DIE TATSACHE, DASS DIE ZUNGE STÄNDIG IN BEWEGUNG – WENN MA
HYPER-AKTIV IST. SIE FÜHRT WÄHREND DES ARTIKULATIONSVORGANGES BEWEGUNGEN A

DIE LAUTBILDUNG NOTWENDIG SIND, VON MAL ZU MAL VARIIEREN KÖNNEN, UND NICHT V
NACHVOLLZIEHBAR SIND.
WEGEN DER INDIVIDUELL ERFOLGENDEN HOHLRAUMVERÄNDERUNGEN KANN ALSO EINE E
STELLUNG NICHT VERALLGEMEINERT WERDEN, ES MUSS BEI EINER LAUTDARSTELLUNG G
INDIVIDUUM ABSTRAHIERT WERDEN. DEN SAGITTALSCHNITTEN DES VORLIEGENDEN MAT
DESHALB EIN „NEUTRALER“ ANSATZ ZUGRUNDE GELEGT.

B. ALLE ABBILDUNGEN SIND IN GLEICHEM MAßSTAB MIT GLEICHEM SAGITTALSCHNITT H
DIESE VORGEHENSWEISE ERLEICHTERT NICHT NUR DIE VERGLEICHBARKEIT, SONDERN MA
ERST MÖGLICH.

C. NASE, UNTERKIEFER (KINN), DER GESAMTE KEHLKOPFBEREICH UND DIE RACHENWAND
GENERELL IN DIE DARSTELLUNG EINBEZOGEN.

DURCH EINEN GRÖßEREN BILDAUSSCHNITT UND GENAUERE DARSTELLUNG BESTIMMTER E
DIE MÖGLICHKEIT, EINZELNE LAUTE EINANDER GEGENÜBER ZU STELLEN. DAMIT WURDE E
SETZUNG FÜR DIE UNTERSCHEIDUNG PASSIVER UND AKTIVER ORGANSEGMENTE GESCHAF
ZIEHUNG DES KEHLKOPFBEREICHES IST ZUR KENNZEICHNUNG STIMMHAFT / STIMMLOS NO
JEDOCH AUCH ZUR VERMEIDUNG DER FEHLINTERPRETATION DES „FORAMEN CAECUM“ – E
GRUBE IN DER ZUNGE – ALS KEHLDECKEL BEI.

D. DIE KENNZEICHNUNG STIMMHAFT / STIMMLOS.

ABWEICHEND VON DER STARK AN DIE ANATOMIE ANGELEHNTE DARSTELLUNGSWEISE DES
SCHNITTES IST DIE WIEDERGABE DER TÄTIGKEIT DER STIMMLIPPEN ZUR KENNZEICHNUNG ST
HAFTER UND STIMMLOSER LAUTE:
DIE VERWENDUNG ZWEIER SYMBOLE, NÄMLICH

- DIE WELLENLINIE FÜR DIE BEWEGUNG, ALSO STIMMLIPPENSCHWINGUNG, ALS SYMBOL
  STIMMHAFT, IST DER AKUSTIK ENTLEHNT;
- UND DIE WAAGERECHTE, ALSO NEGATION DER SCHWINGUNG, ALSO KEINE BEWEGUNG,
  STEHT FÜR STIMMLOS (GEÖFFNETE STIMMLIPPEN),

ERMÖGLICHT RELATIV EINFACH UND EINDEUTIG DIE ZUORDNUNG DER LAUTE.

E. DIE KENNZEICHNUNG WESENTLICHER LAUTMERKMALE DURCH BREITFLÄCHIGE MARKI
(UND VERBALE ERLÄUTERUNG DIREKT NEBEN DEM LAUT).

DIE WESENTLICHEN, ALSO FÜR DEN LAUT UNBEDINGT NOTWENDIGEN, MERKMALE WERDE
HERVORGEHOBEN. BESONDERS DIE MARKIERUNG DER EINZELNEN ZUNGENABSCHNITTE E
FLÄCHIG, UM DIE VARIABILITÄT ANZUDEUTEN, DIE TROTZ DER WESENTLICHEN MERKMALE
ES GIBT EINEN RELATIV GROßEN SPIELRAUM FÜR KOMPENSATIONEN, VOR ALLEM, WENN E

EINZELLAUTE, SONDERN UM DIE REALISIERUNG VON LAUTFOLGEN BZW. ZUSAMMENHÄNG
GEHT. ALSO Z. B. UM DAS „WANDERN“ DER POSTDORSALEN KONTAKTSTELLE FÜR [K] VO
ZUM VELUM (HARTEN ZUM WEICHEN GAUMEN) IN ABHÄNGIGKEIT DES DEM [K] VORANGE
VOKALS < I, E, A, O > ODER < U > SIGNALISIEREN ZU KÖNNEN.
DIESE MARKIERUNG DER WESENTLICHEN LAUTMERKMALE – EINE ERKENNTLICH SEHR EINFACHE
LÖSUNG – TRIFFT DAS KERNPROBLEM DER KRITIKEN AN DEN BISHERIGEN ABBILDUNGSMÖG
NUN AUCH BEI SPRACHLICHEN VERSTÄNDIGUNGSSCHWIERIGKEITEN DER LEHRENDE DIE A
DES LERNENDEN NUR AUF DIESE MARKIERUNGEN ZU LENKEN BRAUCHT UND DAMIT DAS V
DAS NOTWENDIGE BEI DER LAUTBILDUNG UNTERSTÜTZEN. DIE WESENTLICHEN
LAUTMERKMALE ALS VERBALE ERLÄUTERUNG LINKS NEBEN DEM LAUT HINZUGEFÜGT. SO
UMFANGREICHE BESCHREIBUNG EINES LAUTES BEI DER ABBILDUNG ENTFALLEN, DER LER
DIE MARKIERUNG, ER KANN DADURCH OHNE WEITERES LAUTTYPISCHES ERFASSEN UND S

F. DIE EINBEZIEHUNG DES PALATOGRAMMS AUF DER EBENE DES SAGITTALSCHNITTES

DIE EINHEITLICHE EINBEZIEHUNG DER ZUR ARTIKULATION NOTWENDIGEN ORGANSEGME
SAGITTALSCHNITT IST NUR DIE EINE SEITE. DAS HINEINDENKEN IN DAS ZUSTANDEKOMME
SAGITTALSCHNITTES KANN MAN JEDOCH UNTERSTÜTZEN, WENN DIESE ABBILDUNG SYST
AUFGEBAUT UND ERLÄUTERT WIRD.
DIESEM ZWECKE DIENEN DIE ERSTEN FOLIEN, DIE KEINE LAUTFOLIEN SIND, SONDERN ANA
PHYSIOLOGISCHE ERLÄUTERUNGEN BIETEN UND SOMIT FÜR DIE BENUTZUNG DES LAUTTE
SCHWIERIGKEITEN AUS DEM WEG RÄUMEN.
SO WIRD U. A. DAS ZUSTANDEKOMMEN EINES PALATOGRAMMES MIT HILFE VON DREI ABB
VERDEUTLICHT, UM DIE SINNVOLLE ERGÄNZUNG DES SAGITTALSCHNITTES DURCH DIE BES
ZUNGENRANDAKTIVITÄTEN AUCH TATSÄCHLICH NUTZEN ZU KÖNNEN.

G. DIE DARSTELLUNG VON VERSCHLUSS- ***und*** ÖFFNUNGSPHASE BEI EXPLOSIVA.

DIE DARSTELLUNG DER VERSCHLUSSPHASE BEI EXPLOSIVLAUTEN IST DIE BISHER ÜBLICH
DIE MEISTEN LEHRBUCHAUTOREN BLEIBEN MÖCHTEN. ES WIRD DABEI ÜBERSEHEN, DASS
DARSTELLUNG DER ÖFFNUNGSPHASE EINE NICHT ZU UNTERSCHÄTZENDE HILFE BEDEUTET
NUR BEI DER VERDEUTLICHUNG KOARTIKULATORISCHER VORGÄNGE UND LAUTSCHWÄCH
DEUTSCHEN, SONDERN AUCH BEI KONFRONTATIONEN MIT EINER FREMDSPRACHE. VOR AL
SPRACHEN, DIE DIE VERWENDUNG DER EXPLOSIVLAUTE WIE IM DEUTSCHEN NICHT KENNE
INSBESONDERE BEI ASSIMILATIONSVORGÄNGEN IN LAUTFOLGEN MIT BESONDERER VERSC
GROßEN SCHWIERIGKEITEN. BEI DER ERLÄUTERUNG DIESER KOARTIKULATORISCHEN ABLA
VERWENDUNG EINER VERSCHLUSS- ***und*** EINER ÖFFNUNGSPHASE EINE ECHTE UNTERSTÜTZ
AUCH DIE CD-ROM „ASSIMILATIONSVORGÄNGE IM DEUTSCHEN“ (MÜLLER 2005)).

SO BIETET DIE DARSTELLUNG DER EXPLOSIVLAUTE – IM GEGENSATZ ZU BISHERIGEN GEPFLOGENHEITEN – VERSCHLUSSPHASE ***und*** EINER ÖFFNUNGSPHASE, ALSO DIE VISUELLE AUFBEREITUNG EINE ABLAUFES ***innerhalb*** EINES LAUTES, EINEN EINBLICK IN DIE PHYSIOLOGISCHEN ABLÄUFE BE VORGANG.

H. DIE UNTERSCHIEDLICHE EINFÄRBUNG DER EINZELNEN LAUTE, JEWEILS NACH IHRER ZU EINER BESTIMMTEN LAUTKATEGORIE.

IN DER LERNPHASE BIETET DIE FARBLICHE ZUORDNUNG EINE GUTE UNTERSTÜTZUNG ZUM JEWEILIGEN LAUTKATEGORIE UND BEI DER ZUSAMMENSTELLUNG DER PRÄSENTATIONEN AUFFINDEN DER GEWÜNSCHTEN LAUTE.

I. KENNZEICHNUNG DER FOLIEN MITTELS LAUT-NUMMERN

UM BEIM AUFSUCHEN DER JEWEILIGEN FOLIEN FÜR EINE PRÄSENTATION EFFEKTIV VORGE ERHIELT JEDER LAUT EINE KENNZIFFER. JEDE LAUTKATEGORIE ERHÄLT EINE EIGENE ZEHN DARÜBER HINAUS HABEN DIE LAUTE DIE GLEICHE EINER-POSITION, DIE SICH DURCH DAS M STIMMHAFT / STIMMLOS BZW. LANG / KURZ UNTERSCHEIDEN.

MIT DER GESTALTUNG DER NEUEN LAUTMERKMALE IST DAS ZIEL, EINEN NEUEN LAUTATL DER BISHERIGEN UNZULÄNGLICHKEITEN DES WÄNGLER-ATLAS ÜBERWINDET ERREICHT.

ABB. 3 MÜLLER, LAUT-ATLAS DER DEUTSCHEN SPRACHE, LC 063

Abb. 3 Müller, Laut-Atlas der deutschen Sprache, LC 063

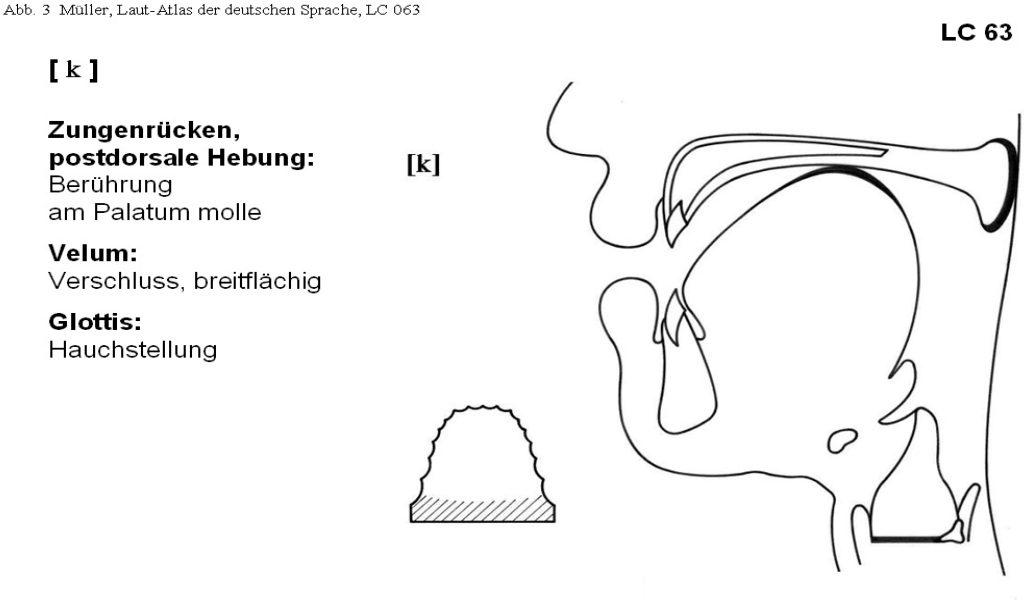


ABB. 4 MÜLLER, LAUT-ATLAS DER DEUTSCHEN SPRACHE, LC 067

Abb. 4 Müller, Laut-Atlas der deutschen Sprache, LC 067

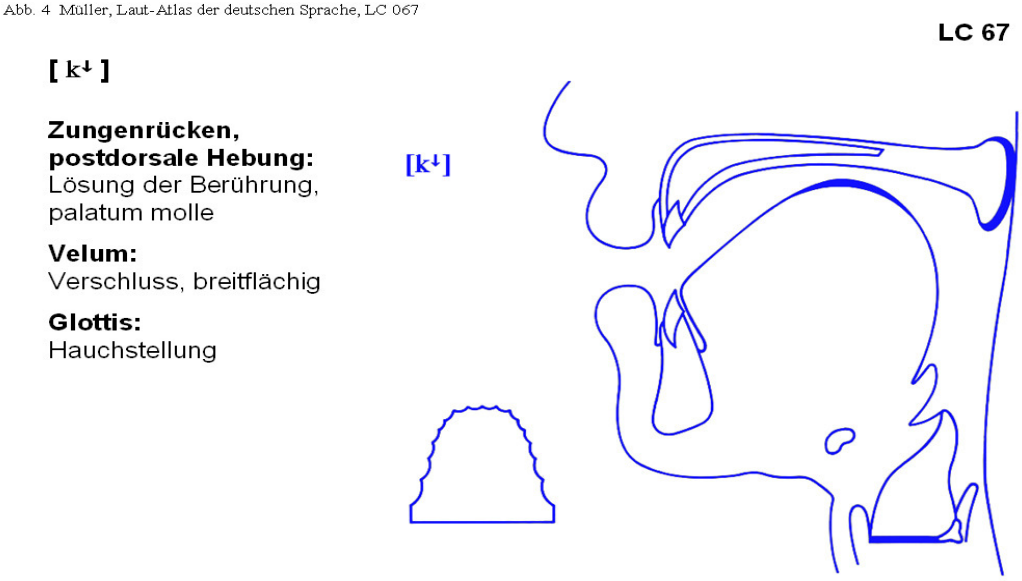
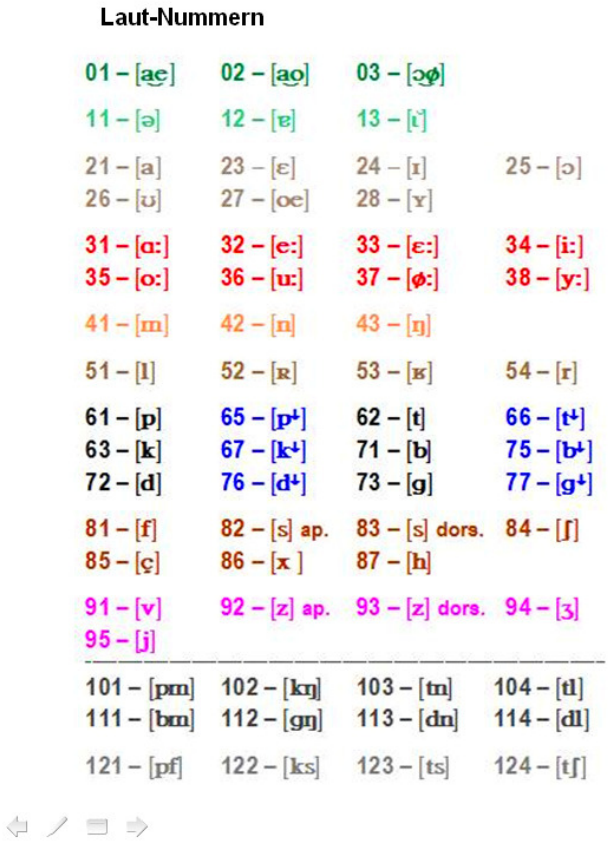


ABB. 5 MÜLLER, LAUT-ATLAS DER DEUTSCHEN SPRACHE, FARBEN DER LAUTKATEGORIEN

Abb. 5 Müller, Laut-Atlas der deutschen Sprache, Farben der Lautkategorien

ABB. 6 MÜLLER, LAUT-ATLAS DER DEUTSCHEN SPRACHE, FARBEN DER LAUT-NUMMERN

Abb. 6 Müller, Laut-Atlas der deutschen Sprache, Farben der Laut-Nummern



DAS FORSCHUNGSPROJEKT WAR IN SEINER URSPRÜNGLICHEN ANLAGE AUF DIE PRODUKTI
HEAD-FOLIEN AUSGERICHTET.
FÜR DEN NUTZER BEDEUTET DAS EINE GUTE MÖGLICHKEIT, LAUTFOLGEN, SILBEN UND WÖ
MENZUSTELLEN, UM DEN BEWEGUNGSABLAUF SICHTBAR ZU MACHEN. EIN GROßER NACHT
DAS MIT DEM FORMAT VERBUNDENE GEWICHT DER FOLIEN. BEI 64 FOLIEN Á30 MAL 30 CM
CA. 2 KG ZUSAMMEN, DIE ZUDEM AUFGRUND DER UNHANDLICHKEIT DES FORMATS SCHLE
GEN SIND. DER AKTUELLE ENTWICKLUNGSSTAND DER COMPUTER-TECHNIK GESTATTET U
URSPRÜNGLICHE OVERHEAD-FOLIEN-KONZEPTION ZU GUNSTEN EINER MULTIMEDIALEN N
LICHKEIT ZU VERWERFEN.

DIE WUNSCHVORSTELLUNG,

- DIE FOLIEN AUF DEM BILDSCHIRM GENAUSO WIE BEI DER OVERHEAD-PROJEKTION HANDHABEN,
- SIE ÜBEREINANDER ZU LEGEN UND, ÄHNLICH WIE BEI DEN KLAPPFOLIEN,
- UNTERSCHIEDLICHE VARIANTEN ZU ZEIGEN GING NICHT AUF.

DA ALLE ABBILDUNGEN IN DEM GLEICHEN MAßSTAB ERARBEITET WURDEN UND MIT DEM
SAGITTALSCHNITT VERSEHEN SIND, ERGAB SICH AUS DEM „WENN NICHT ÜBEREINANDER,
SCHNELL HINTEREINANDER“, UNTER BERÜCKSICHTIGUNG WEITERER PHYSIOLOGISCHER E
VÖLLIG NEUE PERSPEKTIVE. ALLEM VORAN STEHT DIE TATSACHE, DASS BEIM SPRECHEN N
SEGMENTE IM ANSATZROHR BEWEGT WERDEN.
DIE UNBETEILIGTEN, SOG. ***passiven Segmente*** SIND ***konstant***
DAZU GEHÖREN:
– DIE ***Nase,*** – DER ***Oberkieferknochen mit Schneidezahn,*** – DIE ***Rachenwand.***
EBENFALLS VON DER FORM HER KONSTANT, JEDOCH MIT UNTERSCHIEDLICHER STELLUNG
ÖFFNUNGSGRAD, IST – DER ***Unterkieferknochen mit Schneidezahn.***

ZU DEN VERÄNDERLICHEN, SOG. ***aktiven Segmenten*** DES ANSATZROHRES GEHÖREN:
– DIE ***Lippen,*** – DIE ***Kieferöffnungsweite,***
– DIE BEWEGUNGEN DES VELUMS UND DES ***(Gaumensegel und Zäpfchen,)***
– DIE FORMVERÄNDERUNG DER ***Zungenmasse,*** UND DAMIT IM ZUSAMMENHANG
– DIE STELLUNG DES ***Kehldeckels*** (BEEINFLUSST DURCH DIE ***Formveränderungen der Zungenmasse),***
– DIE FORM DER GLOTTIS: GEÖFFNETE STIMMLIPPEN: STIMMLOS,
GESCHLOSSENE STIMMLIPPEN: STIMMHAFT.
UNTER DER VORAUSSETZUNG, DASS AUF SÄMTLICHEN FOLIEN DIE SAGITTALSCHNITTE UN
GRAMM IDENTISCH ANGEORDNET SIND, DAS HEIßT, DURCH DIE PRÄZISE POSITIONIERUNG J
DER ***gleichen Stelle,*** WIRD EINE FILM-SIMULATION ERMÖGLICHT: DIE PASSIVEN SEGMENTE S
DECKUNGSGLEICH, SIE STEHEN STILL, VERÄNDERN SICH NICHT, DIE AKTIVEN SEGMENTE V
DAGEGEN VON LAUT ZU LAUT UND BEIM ***Ansehen der Bewegung*** HERVOR.

TEST-VARIANTEN ERGABEN, DASS DIE EINGEFÄRBTEN LAUTE MIT DEN VERBAL DAZUGEFÜ
RUNG DER WESENTLICHEN LAUTMERKMALE FÜR DIE WIEDERGABE DES BEWEGUNGSABLA
LÄNGEREN WÖRTERN ODER GAR SÄTZEN DURCH DEN STÄNDIGEN FARB- UND TEXTWECHSE
UND UNTER UMSTÄNDEN VON DER EIGENTLICHEN PROBLEMATIK ABLENKEN.
SO WURDE DIE LAUT-DATEI FÜR DIE ARBEIT MIT DEN „ZIELGRUPPENORIENTIERTEN POWE
PRÄSENTATIONEN“ WIEDER ZU DEM SCHWARZ/WEIß-FORMAT OHNE TEXT ZURÜCKGEFÜHRT
WESENTLICH LEICHTER VERFOLGEN LÄSST.
DER NUTZER KANN HIERMIT BELIEBIG BEISPIELE ZUSAMMENSTELLEN BZW. EINRICHTEN B
AUSWAHL DER VERWENDUNG IN BEZUG AUF:
– SILBEN UND WÖRTER AUS DEM BEREICH DER DEUTSCHEN SPRACHE, SOFERN SIE MIT DE
TIONELLEN LAUTBESTAND, D. H. MIT DER TRANSKRIPTION EINES AUSSPRACHE-WÖRTE
REALISIERBAR IST;

- SILBEN- UND WORTLÄNGE, BIS HIN ZU GANZEN SÄTZEN, WAS EVTL. BEI SCHNELLSPRECH SINNVOLL SEIN KÖNNTE.
- ANZAHL DER PRÄSENTATIONEN. SIE IST ABHÄNGIG VON DER SPEICHERMÖGLICHKEIT Z. ODER SPEICHER-STIFT (FALLS NICHT AKTUELL GEARBEITET WIRD, SONDERN VARIANTE UND DANN TRANSPORTIERT WERDEN).
- IHRE WIEDERHOLBARKEIT. SIE IST PRAKTISCH UNENDLICH: DIE PRÄSENTATION KANN B AUFGERUFEN WERDEN.
- UNTERSCHIEDLICHE DARBIETUNGSGESCHWINDIGKEIT, AUCH INNERHALB EINER PRÄSE VORAUSSETZUNG DAZU IST, DASS NICHT BEI DEM BESTIMMEN DES ***Folienübergang***ES UNI ***nächsten Folie*** DER AUTOMATISCHE ABLAUF MARKIERT WIRD, UND DANN ETWA NOCH M SEKUNDENANGABE, SONDERN DAS HÄKCHEN BEI ***Maustaste*** WIRD.
  DADURCH KANN VON FALL ZU FALL NICHT NUR DIE GESCHWINDIGKEIT SELBSTSTÄNDIG WERDEN, SONDERN AUCH
- DIE UNTERBRECHUNGSMÖGLICHKEITEN EINSCHLIEßLICH
- DER RÜCKFÜHRUNG EINZELNER SCHRITTE ZUR VERDEUTLICHUNG BESTIMMTER BEWE BEIM SPRECHEN.
- DURCH DIE VERSCHIEDENEN MÖGLICHKEITEN DER DIALOGFENSTER-VERWENDUNG KÖ SCHIEDLICHE ARTIKULATIONSVARIANTEN EINES WORTES ZUSAMMENGESTELLT WERD
- BIS HIN ZUR DARSTELLUNG FEHLERHAFTER ARTIKULATION.

FÜR DAS EINRICHTEN VON „ZIELGRUPPENORIENTIERTEN POWERPOINT-PRÄSENTATIONEN“ DATEI MIT 64 LAUTE IN SCHWARZ-WEIß ERARBEITET. UM DEN ABLAUF NICHT MIT ZU VIELEN BELASTEN, ENTHALTEN DIE LAUTE KEINERLEI VERBALE ERGÄNZUNGEN.
FOLGENDE VORAUSSETZUNGEN SOLLTE DER NUTZER BEHERRSCHEN:

- SICHERHEIT IM TRANSKRIBIEREN DER DARZUSTELLENDEN SILBEN UND WÖRTER (N TRANSLITERATION!),
- SICHERHEIT IM UMGANG MIT DEM AUSSPRACHEWÖRTERBUCH,
- BEHERRSCHUNG DER REGELUNGEN FÜR KOARTIKULATIONSVORGÄNGE,
  EINSCHLIEßLICH DER DAFÜR NOTWENDIGEN LAUTSCHWÄCHUNGEN,
  BIS HIN ZUR VERWENDUNG DER VERSCHLUSS- UND ÖFFNUNGSPHASE BEI EXPLOSI LAUTFOLGEN MIT BESONDERER VERSCHLUSSLÖSUNG.
- SICHERHEIT BEIM EINRICHTEN EINER ZIELGRUPPENORIENTIERTEN POWERPOINT-P (GGF. MITTELS DER ANLEITUNG UNTER ***Hinweise zur Computer-Animation***).

DAS AUF DER TAGUNG GEZEIGTE PRAKTISCHE BEISPIEL ZUR VERANSCHAULICHUNG DER D
PROBLEMATIK KANN HIER AUS PLATZGRÜNDEN NICHT EINBEZOGEN WERDE. ES HANDELT
ANFANG DES SCHNELLSPRECHSATZES „IN ULM UND UM ULM…“, SOWOHL IN DER EINZELW
REALISATION ALS AUCH IM GESAMTABLAUF. ES WURDE DIE NUTZUNG EINER LEERFOLIE F
LISIERUNG UNTERSCHIEDLICHER HINWEISE EMPFOHLEN, WIE Z. B. NEUEINSATZ, SILBENTR
ÄHNLICHES. INTERESSENTEN SEI DIE DEMO-VERSION ZUM „LAUT-ATLAS DER DEUTSCHEN S
EMPFOHLEN, DEREN INTERNETADRESSE ANFANG 2010 UNTER PHONETIKEN BZW. PHONUHEN@WEB.DE
ÜBER EINEN LINK AUF DER STARTSEITE VON PHONETIK INTERNATIONAL [WWW.PHONETIK
DIREKT ZUGEGRIFFEN WERDEN KANN.

INSGESAMT GESEHEN BEINHALTET DER „LAUT-ATLAS DER DEUTSCHEN SPRACHE“ FOLGEN

EINFÜHRUNG

* AUSGANGSFORSCHUNGSSTAND, * EINSCHÄTZUNG BISHERIGER LAUTABBILDUNGEN,
* ÜBERWINDUNG VON MÄNGELN UND NEUGESTALTUNG VON LAUTABBILDUNGEN ,
* ÜBERGREIFENDE SACHVERHALTE WIE LAUTSCHWÄCHUNGEN, ANSATZROHR, ARTIKULAT

ANATOMISCH-PHYSIOLOGISCHE GRUNDLAGEN FÜR DIE LAUTBILDUNG

* ENTSTEHUNG VON SAGITTALSCHNITT UND PALATOGRAMM, * SAGITTALSCHNITTE ZUM
* SAGITTALSCHNITTE UND ABBILDUNGEN ZUM KEHLKOPFBEREICH,
* SAGITTALSCHNITTE ZUR KENNZEICHNUNG WESENTLICHER LAUTMERKMALE.

ERÄUTERUNGEN ZU 18 FOLIEN IN SCHWARZ-WEIß.

DARSTELLUNG DES VOKAL- UND KONSONANTENSYSTEMS:

* AUSFÜHRLICHE TRADITIONELLE LAUTBESCHREIBUNG (SYSTEMATIK DER VOKALE UND K
* BEI DEN SAGITTALSCHNITTEN (JEDE LAUTGRUPPE HAT EINE EIGENE FARBLICHER ZUORD
  WESENTLICHEN MERKMALE VERSTÄRKT UND ALS TEXT AUF DER JEWEILIGEN FOLIE AUF
* DIE BESCHREIBUNG DES ***Vokalsystem*** ENTHÄLT 21 SAGITTALSCHNITTE IN COLOR (ABBILDUNGEN
  VOKALE, DIPHTHONGE UND REDUKTIONSLAUTE);
* DIE BESCHREIBUNG DES ***Konsonantensystem*** SCHLIEßT 43 SAGITTALSCHNITTE IN COLOR EIN,
  DAS SIND: ~ ABBILDUNGEN FÜR KONSONANTEN,
  ~ ACHT ENDSILBEN (DURCH ELISIONEN ENTSTANDENE LAUTFOLGEN) UND
  ~ VIER ***Lautfolgen mit besonderer Verschlusslösung*** (DIE PROBLEMATIK DER SOG. AFFRIKATE).

VERWENDUNG VON LAUTSCHRIFT:

* DIE BEMERKUNGEN ZU TRANSKRIPTION UND TRANSLITERATION SOLLEN ANWENDUNGS
  ZUSAMMENSTELLUNG VON PRÄSENTATIONEN VERMEIDEN HELFEN.

* HINWEISE AUF DIE UNTERSCHIEDLICHEN FARBEN ENTSPRECHEND DER LAUTKATEGORIE
  NUMMER UND TRANSKRIPTIONSZEICHEN ZUR SCHNELLEREN ORIENTIERUNG BEIM EINRI
  FILM-SIMULATION.

DIE BEIGEFÜGTE DATEI MIT 64 LAUTEN DER DEUTSCHEN SPRACHE IN SCHWARZ/WEIß (OHNE TEXT)
ERMÖGLICHT DIE ARBEIT MIT „ZIELGRUPPENORIENTIERTEN POWERPOINT-PRÄSENTATIONE
DIE SAGITTALSCHNITTE STEHEN IN GLEICHER GRÖßE UND AN GLEICHER STELLE AUF DEN
DAMIT LASSEN SICH BELIEBIG VIELE LAUTE IN UNTERSCHIEDLICHER KOMBINATION IN EIN
(VOM INDIVIDUUM ABSTRAHIERTEN) SPRECHBEWEGUNGSABLAUF BELIEBIG OFT ALS SILB
WÖRTER ODER SÄTZE IM KONTINUUM VORFÜHREN. (WEITERE KRITERIEN WURDEN BEREIT
AUSGEFÜHRT).
VORAUSSETZUNG FÜR DIE VERWENDUNG DER LAUTE-DATEI IST DIE NUTZUNG DER ANWEI
MS POWERPOINT MIT DER OPTION DER „ZIELGRUPPENORIENTIERTEN POWERPOINT-PRÄSEN

HINWEISE ZUR COMPUTER-ANIMATION (VORAUSSETZUNGEN UND VORGEHENSWEISE) :
ZUR ERARBEITUNG DER „ZIELGRUPPENORIENTIERTEN POWERPOINT-PRÄSENTATIONEN" SIN
GETRENNT ANGEGEBEN FÜR

~ NUTZER DER SOFTWARE MS OFFICE XP MIT POWERPOINT 2003 UND
~ NUTZER DER SOFTWARE MS OFFICE 2007 MIT POWERPOINT 2007

DER „LAUTATLAS DER DEUTSCHEN SPRACHE (MIT ZIELGRUPPENORIENTIERTER POWERPOI
PRÄSENTATIONEN)“ UMFASST CA. 400 FOLIEN (CD-ROM) MIT DEN DATEIFORMATEN PDF UND
SYSTEMVORAUSSETZUNGEN:

ARBEITSSPEICHER : ~ MINDESTENS 512 MB RAM
BETRIEBSSYSTEM : ~ MS WINDOWS XP ODER HÖHER
ANWENDUNGSSOFTWARE: ~ MS OFFICE XP ODER HÖHER
~ MS POWERPOINT AB 2003
~ ADOBE READER (AKTUELLE VERSION)

NÄHERE INFORMATIONEN UND ANFRAGEN UNTER **PHON-LEHRE@WEB.DE**

LITERATUR

ARNOLD, GOTTFRIED E. (1970): DIE STIMME UND IHRE STÖRUNGEN: IN HANDBUCH DER STIMM- UND SPRACHHE
HRSG. LUCHSINGER / ARNOLD, BD. 2, WIEN, NEW YORK
LINDNER, GERHART (1975): ***Der Sprechbewegungsablauf***, AKADEMIE VERLAG BERLIN
MÜLLER, URSULA (2005): CD-ROM „ASSIMILATIONSVORGÄNGE IM DEUTSCHEN“ IM PDF-FORMAT; VGL. DEMO-
UNTER WWW.PHONETIK-INTERNATIONAL.DE, LINK AUF DER STARTSEITE
MÜLLER, URSULA (2010): DEMO-VERSION „LAUT-ATLAS DER DEUTSCHEN SPRACHE“
UNTER WWW.PHONETIK-INTERNATIONAL.DE, LINK AUF DER STARTSEITE
WÄNGLER, HANS-HEINRICH (1968): ***Atlas deutscher Sprachlaute***, 1. AUFLAGE AKADEMIE-VERLAG BERLIN
WÄNGLER, HANS-HEINRICH (1968): ***Atlas deutscher Sprachlaute***, 4. AUFLAGE AKADEMIE-VERLAG BERLIN

Niikura, Mayako: Sophia Universität (Tokyo), Deutsche Sprache und Studien
Masaki, Akiko: Sophia Universität (Tokyo), Fremdsprachen-Zentrum

Lernstrategien beim Aussprachelernen von japanischen Lernenden

Das Ziel der Arbeit ist es, Lernstrategien bzw. Auffassungen (Beliefs) von japanischen Studenten beim Aussprachelernen mit Lernsoftware zu erfassen und festzustellen, welche der Strategien bzw. Auffassungen (Beliefs) während des Aussprachetrainings relevant sind, damit sich Lerner eine effektiv „normadäquate“ und „verständliche“ Aussprache aneignen können. Dabei wurden Fragebogen von Studenten ausgefüllt und deren Ergebnisse mit 3 Leistungsmessungen statistisch analysiert. Das Ergebnis ist besonders für die Entwicklung der Unterrichtsverfahren sowie für die Erstellung von Lehrmaterialien relevant.

1. Vorgehen

Fragebogen: Es werden zuerst Fragebogen erstellt, die aus 37 Fragen zu Lernstrategien und 15 Fragen zu Auffassungen (Beliefs) bestehen. Die Lerner bewerten die Fragen mithilfe einer Skala von 5 (sehr passend) bis 1 (nicht passend). Die Fragen zu Auffassungen und Beliefs wurden speziell für das Aussprachelernen ausländischer Studenten in Anlehnung an Ogasawara (1997) sowie Siriphonphaiboon (2008) erstellt. Die Fragen wurden für die japanischen Aussprache-Lerner umgestaltet und alle Fragen sind für die Antworten randomisiert.

Probanden und Lernmaterial: 37 Studenten der Sophia Universität, die neben Englisch Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, dienten als Probanden. Fast alle Studenten sind im 2. Studienjahr, nur 4 im 3. Studienjahr. Ihr Deutsch ist auf dem A1-A2 Niveau.

Die Studenten haben zweimal die Woche Deutschunterricht: Eine Wochenstunde ist Grammatikunterricht, eine andere in mündlicher Kommunikation, in der etwa 30 Minuten Aussprache mit „Tell me more“ von Auralog® die Ausprache geübt wird. „Tell me more“ ist ein webbasierter Sprachkurs, mit 40 verschiedenen Aufgabenformen und Übungen, darunter Aufgaben zur Aussprache. Die Aussprache wird mit dem automatischen Erkennungssystem von Aussprachefehlern „Spoken Error Tracking System“ bewertet. Dabei kann die eigene Aussprache aufgezeichnet und mit dem Original anhand eines Oszillogramms und der Frequenzkurve grafisch dargestellt und mit dem Original verglichen werden, um aufzuzeigen, wo Aussprachefehler gemacht wurden. Somit kann die Aussprache schwieriger Wörter gezielt geübt werden.

2. Drei Leistungsmessungen

Die Aussprache der Studenten wurde durch drei Leistungen gemessen, erstens durch die Progression der Ausspracheübungen der Lernsoftware „Tell me more“, und zweitens durch den Kongruenzgrad bei der Modellaufnahme in „Tell me more“, die hauptsächlich anhand der Proportion von Silbenlängen im Satz gemessen wird. Drittens wurde die Aussprache von drei deutschen Muttersprachlern bewertet, die in Tokyo Deutsch unterrichten.

2. 1. Erste Messung

Die erste Messung geschieht durch die Progression von „Tell me more“ . Je weiter ein Student mit den Übungen in „Tell me more“ voran ist, desto höher ist die Bewertung. Die Studenten müssen so lange üben, bis jede Übung voll mit dem „Spoken Error Tracking System“ bewertet wird. Erst dann können sie zur nächsten Lektion weitergehen. Insgesamt gibt es 12 Lektionen, die im Unterricht zu üben sind. Einige

haben sogar mehr als 12 von insgesamt 15 Lektionen beendet.

2. 2. Zweite Messung

In den fünf Sätzen aus „Tell me more“ wurden jeweils die Silbendauer gemessen und man hat dann die Proportionen der Silbendauer mit dem Modellsatz verglichen. Es wurde mit z- und T-Score analysiert und der Kongruenzgrad zur Modellaufnahme gemessen. Die Sätze sind: 1)Guten Abend, 2)Ich bin müde, 3)Ich wohne in Schweden, 4)Das wäre ich gern, 5)Sie sind etwas groß. Für die Messung wurde die Silbendauer gewählt, da die Phonotaktik der beiden Sprache sich stark in diesem Bereich unterscheidet. Im Japanischen gibt es hauptsächlich offene Silben, außer dem Nasal und den verzweigten Obstruenten am Koda. Die deutsche Sprache tendiert zu vermehrten Konsonantenkluster nicht nur am Onset sondern auch am Koda, da das Schwa am Verbende während des Sprechens oft getilgt wird. Außerdem sind die Akzentstellen im Deutschen länger, was im Japanischen nicht der Fall ist.

2. 3. Dritte Leistungsmessung

Drei an der Sophia Universität tätige Lehrpersonen haben die Aussprache aller Probanden zwischen 1 und 5 bewertet. Ihren Kommentaren dazu ist zu entnehmen, dass sie sich hauptsächlich auf einzelne Segementen konzentriert haben und weniger auf Suprasegmentalia.

3. Ergebnis

3.1. Faktoren der Lernstrategien und Beliefs

3.1.1. Vier Faktoren der Lernstrategien

Alle von den Studenten ausgefüllten Fragebogen werden mit dem Statistikprogramm R („the R Project for Statistical Computing“) ausgewertet. Durch Faktorenanalyse wurden die vier optimalen Faktoren der „Lernstrategien“ extrahiert[1]. Aus der Faktorenanalyse der Untersuchung ergaben sich 4 Faktoren, die durch Scree-Test 4 Scree-Plots extrahiert wurden, deren Eigenwerte größer als 1,0 waren[2].

1)Der erste Faktor beinhaltet 10 Varianzen. Es handelt sich um Stützstrategien externer Ressourcen, sei es um Instrumentalien oder Personen, die außerhalb des Unterrichts genutzt werden. Deshalb wird dieser Faktor 1 „Ressourcenbezogene Strategien“ genannt (s. Tabelle 9, 1. Faktor).

2)Der zweite Faktor beinhaltet 7 Varianzen zum Selbstmonitoring und zur Selbstkontrolle, die unter Metakognitive Strategien zusammengefasst werden können (darunter Wiederholungsstrategien, Informationsspeicherung, Informationsverarbeitung oder Elaborationsstrategien, Vorwissen wecken u.s.w.). Die Studenten überwachen ständig ihre Performanz und Kompetenz und bewerten sie. Man nennt den Faktor „Selbstmonitoring“ (s. Tabelle 9, 2. Faktor).

3)Der dritte Faktor vereinigt Planungsstrategien, bei denen zielgerichtet Übungspläne überwacht und kontrolliert werden. Die 6 Varianzen erfassen die Übungsstrategien aktiv mit der Lernaufgabe. Man bezeichnet sie als „Planungsstrategien“ (s. Tabelle 9, 3. Faktor).

4)Im Faktor 4 sind insgesamt 4 Varianzen zur Kommunikationsstrategie sowie zur sozialen Kooperationsstrategie, Kommunikation und Interaktion mit anderen, besonders

---

[1] Die Faktorenanalyse wird gemacht, um festzustellen, wie viele optimale Faktorenzahlen extrahiert werden können, die die Lernstrategien beeinflussen. Die Hauptachsenanalyse mit Varimax-Rotation war mit Varianzaufklärung 54,6%.

[2] Es werden dabei drei Fragesätze ausgelassen, die nur wenige Werte zur Variable zeigten, und dann wurde noch einmal rotiert. Die Hauptkomponenten ergaben schließlich 4 Faktoren.

mit anderen Lernern zu vergleichen. Es wird als „soziales Engagement“ bezeichnet (s. Tabelle 9, 4. Faktor).

3.1.2. Drei Faktoren der Beliefs

Für die Auffassungen (Beliefs) wurden 3 Faktoren herausnehmen können. Der erste Faktor bezieht sich auf die Auffassung, dass die Aussprache ohne weitere Unterstützung von Seiten des Lehrers oder mit Lernmaterialien von sich aus mühelos gelernt werden kann: „müheloses Lernen“. Der zweite Faktor zeigt, dass „Aussprachetraining notwendig“ ist. Der dritte Faktor besagt, dass es schwierig ist, sich die richtige Aussprache anzueignen: „Aussprache schwierig“[3]. (s. Tabelle 10)

3.2. Ergebnis der ersten beiden Leistungsmessungen

Die oben in 3.1.1. genannten vier Faktoren werden mit den zwei Leistungsmessungen (s. 2.1. und 2.2.) einer multiplen Regressionsanalyse unterzogen, um Relevanz zwischen den beiden Variablen festzustellen. Das Ergebnis der ersten Leistungsmessung, die Messung mit der Lernsoftware (Tabelle 1), und der zweiten Leistungsmessung, d.h. die Kongruenzen mit Silbendauer (Tabelle 2) sehen sehr ähnlich aus. Das Ergebnis zeigt, dass für die erfolgreichen Lerner die zwei Faktoren, die „Selbstmonitorings-strategien“ und die „Planungsstrategien“, bedeutend für die beiden Leistungen sind.

1. Leistungsmessung (Tabelle 1)

Erläuterungsvariabel	*r*
1.Ressourcenbezogen	0,07
2. **Selbstmonitoring**	0,37($p<0.0003$)
3.**Planung**	0,47($p<0.001$)
4.Soziales Engagement	0,16

[3] Die Werte der Faktoren zeigten über 1,00 und die gesamte Varianz beträgt 51,9%. Die Cronbachs α beträgt jeweils 0,83, 0,71 und 0,73, was bedeutet, dass es genügend Koeffizienz gibt.

2. Leistungsmessung (Tabelle 2)

Erläuterungsvariabel	*r*
1. Ressourcenbezogen	0,04
2. **Selbstmonitoring**	0,35($p<0.029$)
3.**Planung**	0,47($p<0.0027$)
4.Soziales Engagement	0,16

Die Korrelationsmatrix r zeigt, dass die Signifikanz für die 2. Selbstmonitorings-strategien und die 3. Planungsstrategien höhere Werte zeigen als die anderen zwei Faktoren.

3.3. Vergleich mit Beliefs

3.3.1. Erste und zweite Leistungsmessung

Die drei Faktoren der Beliefs (s. 3.1.2.) werden mit den oben genannten zwei relevanten Faktoren der Lernstrategien („Selbstmonitorigsstrategie“ und „Planungsstrategie“) einer multiplen Regressionsanalyse unterzogen, um festzustellen, welche Faktoren der Beliefs die beiden Lernstrategien beeinflussen.

Die Lernstrategien werden als interessierende Variable und Beliefs als Prädiktor-Variablen genommen. Daraus folgt, dass für „Selbstmonitoringsstrategie“ und „Planungsstrategie“ der ersten Leistungsmessung der Faktor „Trainingnotwendig“ von allen drei Lernstrategien der Beliefs von Bedeutung ist (s. Tabelle 3, 4).

Tabelle 3: “Selbstmonitorigsstrategie“ der ersten Leistungsmessung mit Beliefs verglichen:

Erläuterungsvariabel	*r*
1.natürlicher Erwerb	0,05
2.**Trainingnotwendig**	0,27($p<0.0002$)
3.Aussprache schwer	0,05

Tabelle 4: „Planungsstrategie“ der ersten Leistungsmessung mit Beliefs verglichen:

Erläuterungsvariabel	*r*
1.natürlicher Erwerb	0,01
2.**Trainingnotwendig**	0,6(p<0.0004)
3. Aussprache schwer	0,18

Das gleiche gilt für die zweite Leistungsmessung:

Tabelle 5: "Selbstmonitoringsstrategie" der zweiten Leistungsmessung mit Beliefs verglichen:

Erläuterungsvariabel	*r*
1.natürlicher Erwerb	0,009
2.**Training notwendig**	0,6(p<0.0005)
3. Aussprache schwer	0,18

Tabelle 6: "Planungsstrategie" der ersten Leistungsmessung mit Beliefs verglichen:

Erläuterungsvariabel	*r*
1.natürlicher Erwerb	0,05
2.**Training notwendig**	0,27(p<0.102)
3. Aussprache schwer	0,05

3.3.2. Dritte Leistungsmessung

Leider konnte man keinen Zusammenhang zwischen der Bewertung durch muttersprachliche Lehrer und den beiden Ergebnissen erkennen. Der Grund könnte darin liegen, dass die Lehrer mehr die einzelnen Segmente bewertet haben als den gesamten Intonationsverlauf und die Prosodie. Der Segementen-Vergleich zwischen dem Deutschen und dem Japanischen sieht wie folgt aus (s. Tabelle 7, 8). Im Japanischen gibt es weniger Vokale und Konsonanten, was oft zur Ersetzung anderer Segmente oder zu Interferenzen führt. Die fettgedruckten Segmente stellen für japanischen Deutschlerner besondere Schwierigkeiten dar.

Vokale (Tabelle 7):

Deutsch	i ɪ	e **ɛ ə ø œ**	a ɐ	**o** ɔ	u ʊ **y** ʏ
Japanisch	i	e	a	ɔ	ɯ

Konsonanten (Tabelle 8):

Deutsch	p	t	k	b**v**	d	g	s	ʃ	**z**	ʒ	f h **x** ç	**r** l	m	**n**	ŋ	j	**ʔ**
Japanisch	p	t	k	b	d	g	s	ʃ	z	ʒ	h	r	m	n	ŋ	j	

4. Fazit

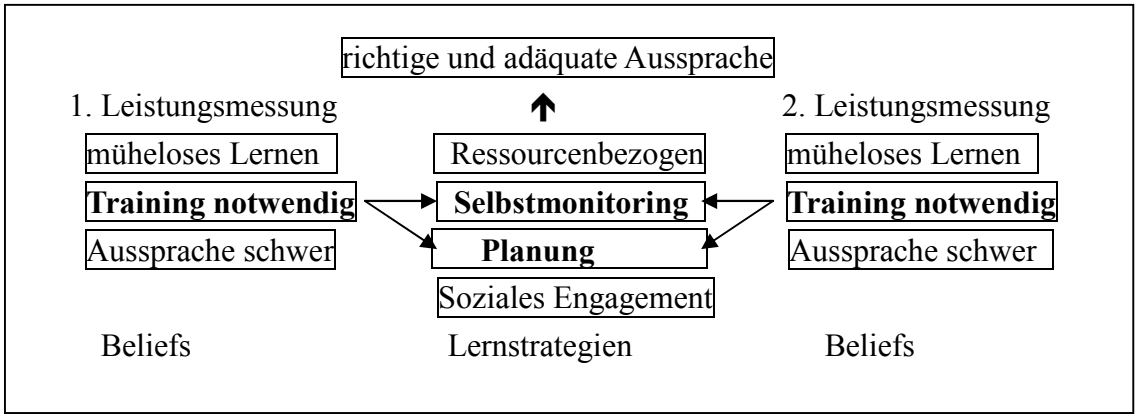


Bild 1 : Zusammenfassung der Ergebnisse

Aus der Analyse ergibt sich, dass für den Ausspracheerwerb der japanischen Studenten „Selbstmonitoringstrategien“ und „Planungsstrategien“ von Bedeutung sind. Beide Strategien werden von dem Belief „Trainingnotwendig“ positiv, dagegen von dem Belief „Aussprache schwer“ negativ beeinflusst.

Das Bild 1 (s.o.) zeigt, gibt es vier Strategien für den Ausspracheerwerb japanischer Studenten, nämlich Ressourcenbezogene- , Selbstmonitorings-, Planungsstrategien und soziales Engagement. Dabei sind es die Selbstmonitorinsstrategien und Planungsstrategien, die positiv den Erwerb beeinflussen. Im Konkreten müssen die Studenten mehrmals Modellsätze hören, sich sofort verbessern, planen und mehrmals üben u.s.w.

Die Beliefs sind in drei Faktoren unterteilt, und zwar „müheloses Lernen“, „Training notwendig“ und „Aussprache schwer“. Dabei beeinflusst die Auffassung „müheloses Lernen“ den Erwerb positiv und die Affaussung „Aussprache schwer“ den Erwerb

negativ. Die Studenten mit der Auffassung „Aussprache schwer“ fassen die Aussprache als schwerig zu lernen auf, und sehen keine Notwendigkeit zur guten Aussprache und nehmen nicht aktiv an den Übungen teil. Die Lehrenden müssen die Studenen darauf aufmerksam machen, dass eine gute Aussprache für das Gelingen der Kommunikation notwendig ist, da sie den Hörer beim Verstehen und bei der Interpretation entlastet. Wenn es den Lehrenden gelingt, die Studenten von der Auffassung zu überzeugen, werden die Studenten ermutigt, Selbstmonitoring- und Planungsstrategien anzuwenden.

Anhang:

Tabelle 9: Faktoren zur Lernstrategien

1.Faktor: Ressourcenbezogene Strategie	
m	mit TMM auch nach dem Unterricht üben
n	Materialien und Bücher verwenden
o	nach dem Unterricht Lehrer fragen
p	nach dem Unterricht Freunde fragen
s	CDs, Filme u.a.
u	auf Deutsch sprechen
v	Mehrmals mit TMM üben
r	Aussprache mit japanischer Umschrift
t	viel Deutsch hören
x	Shadowing beim Videos
2.Faktor Selbstmonitorigsstrategien	
d	mehrmals das Wort hören
e	Vorwissen wecken
f	richtig auszusprechen versuchen
g	sich anstrengen richtig auszusprechen
h	mit richtiger Intonation sprechen
k	sich sofort verbessern
l	falsche Aussprache erkennen
3. Faktor: Planungsstrategie	
a	planen, mehrmals zu üben
cc	Freunde suchen, um zu üben

i	sich bewusst um richtige Aussprache bemühen
q	vorher Wörterbuch benutzen
w	das Wort nach einer Regel aussprechen
j	nachdenken, wenn die Punktzahlen nicht aufwärts steigen
4.Faktor: Soziale Engagement	
aa	mit anderen Studenten vergleichen
y	auf die Reaktion anderer Studenten reagieren
z	von Lehrern und Studenten positiv bewertet werden
bb	mit Aussprache anderer Studenten vergleichen

Tabelle 10: Faktoren zu den Beliefs

1. Faktor: müheloses Lernen	
h	Mühelose Aneignung
i	ohne Ausspracheunterricht
j	Buchstabe leicht aussprechen
k	Wiederholung notwendig
2. Faktor: Trainingnotwendig	
a	Aussprachetraining notwendig
b	gute Aussprache für einen japanischen Muttersprachler
c	sich bemühen Aussprache anzueignen
g	Überzeugt von der guten Aussprache
l	Aneignung von Aussprache möglich
3. Faktor: Aussprache schwer	
n	schwer, sich richtige Aussprache anzueignen
o	schwer, Aussprache der Deutschen zu verstehen
p	nur im Ausland möglich
m	grobes Verstehen genügt

Literaturverzeichnis:

Ogasawara,Y.(1997): *Selbstevaluation von Spracheerwerb ausländischer Japanischlerner(auf Japanisch)*. In: Erziehungspsychologieforschungen (auf Japanisch) 45, S. 438-448.

Siriphonphaiboon,Y.(2008): *Effektivität von Selbstmonitoring beim japanischen Akzenterwerb(auf Japanisch).* Phonetikforschung(auf Japanisch) Nr.12,2, S.17-28.

Kontrastive Analyse der prosodischen Merkmale des Deutschen und des Georgischen und ihre Bedeutung im Prozess des Sprecherwerbs

Sophie Mudshiri Staatliche Universität Tbilissi, s_mudshiri@yahoo.com

1. Einleitung

Kontrastiver Vergleich der Lautsysteme des Deutschen (indoeuropäische Sprachgruppe) und des Georgischen (kartvelische Gruppe der iberisch-kaukasischen Sprachen) liefert wichtige Informationen wie für die sprachtypologische Forschungstheorie, als auch für die Methodik-Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Durch die Gegenüberstellung von verschiedenen prosodischen Gestaltungsmerkmalen des Deutschen und des Georgischen stellte sich heraus, dass es in den meisten Merkmalen gravierende Unterschiede bestehen und folglich eine Reihe interferenzbedingter Aussprachefehler im Prosodischen Bereich zu erwarten sind. Besondere Ausspracheprobleme bereiten den georgischen Lernern, die nur im Deutschen vorhandenen Laute und phonetische Erscheinungen, wie z.B. Vokalquantität und -qualität, Umlaute, keine Gegenüberstellung der betonten und unbetonten Silben, Diphthonge, Schwa-Laut, gespannte und gedehnte Artikulation der sonoren und stimmlosen Konsonanten etc. Aus der Muttersprache interferierte, unkorrekte Realisierung der deutschen Wort-, Satzakzentuierung und der Melodieverläufe verursachen bei den georgischen Lernern ebenfalls die Aussprachefehler, die die Verständlichkeit und Natürlichkeit ihrer Rede beeinträchtigen. Damit die georgischen Germanistikstudierenden die Unterschiede zwischen den Lautsystemen beider Sprachen gut wahrnehmen und die Interferenzfehler bekämpfen könnten, wäre es zweckmässiger, sie nicht nur mit den phonetisch-phonologischen, segmentalen und suprasegmentalen Phänomenen der Fremdsprache vertraut zu machen, sondern auch mit denen der Muttersprache, die interferenzbedingte Ausspracheabweichungen der Deutschlernenden festzulegen und dazu didaktisch-methodische Empfehlungen zu geben.

2. Vokale und Diphthonge

Vokale weisen nicht nur im segmentalen Bereich beträchtliche Unterschiede in beiden Sprachen auf, sondern sie spielen eine gewisse Rolle auch auf der suprasegmentalen Ebene.

Dem deutschen Lautsystem mit 17 Vokalqualitäten stehen im georgischen Vokalsystem nur 5 gegenüber. Da das Georgische keine Quantität (lang-kurz) und Qualität (gespannt -ungespannt) der Vokale, keine Umlaute und Diphthonge, keinen Murmelvokal und Neueinsatz kennt, werden diese in den meisten Fällen phonetisch nicht richtig ausgesprochen:

- Die deutschen Vokale werden (statt lang/geschlossen-kurz/offen) neutral realisiert, sogar in dem Fall, wenn durch Vokalverdoppelung oder Dehnungs-h ein langer Laut signalisiert wird;

- Die deutschen Umlaute werden durch Vokalverbindungen „io“ und „iu“ ersetzt, der Murmelvokal - durch nicht reduziertes [e], die unsilbischen Vokale - durch Silbische; Der Neueinsatz wird in dem meisten Fällen weggelassen. Für die korrekte prosodische Gestaltung der rede ist es besonders wichtig die Merkmale „lang“ und „kurz“ in Einheit mit „gespannt“ und „ungespannt“ zu differenzieren.

3. Silbenstruktur

Die georgische Sprache hat eine komplizierte *Silbenstruktur.* Die Anlautssilbe kann die Konsonantengruppen außerordentlicher Länge erdulden, z.B. ვბრწყინავ, ვბრდღვნი. (Im letzten Wort kommen 7 Konsonanten vor, darunter auch Sonanten. Es gibt aber auch rein konsonantische Gruppen wie: ვფსკვნი, სთქვა), was im Deutschen unmöglich ist.

4. Wortakzent

- Typisch für die georgische Sprache ist: das Fehlen der Gegenüberstellung von betonten-unbetonten Silben. Das Georgische hat zwar eine dynamische Betonung, aber der betonte Vokal wird im Vergleich zu den anderen Silben, nur durch eine relativ schwache Intensität und Dauer hervorgehoben und gleichmäßig im Wort und Satz verteilt. Dem georgischen schwachen Akzent kommt keine phonologische Bedeutung zur Wortunterscheidung zu. Für Wörter mit ein, zwei oder drei Silben wird, wie im Deutschen, die erste Silbe betont:

↓ ↓

Vgl: ˈTisch ˈხე

↓ ↓

ˈZimmer ˈდიდა

↓ ↓

ˈAusnahme ˈ მაგიდა

In einem vier- oder mehrsilbigen georgischen Wort, trägt den Akzent immer wieder die erste Silbe, die zweite Silbe hat den sogenannten nachbetonten Tonanstieg. In einem fünf oder sechs-silbigen Wort fällt die Nebenbetonung auf der dritt- oder vierletzter Silbe:

↓ ↑ ↓ ↓ ↓

ˈ მასწავლებელი (5 Silben)

Zum Unterschied von der deutschen Sprache, wo die Wortbetonung innerhalb einer Silbe zu realisieren ist, verteilt sich der Wortakzent im Georgischen - auf das ganze Wort.

5. Satzakzent

Im Georgischen bedingt das Fehlen der phonetischen Hervorhebung der Wörter im Satz die monotone Intonationsgestaltung und ihre Abhängigkeit von der (freien) Wortfolge und der Stelle des Prädikats im Satz; Als Mittel der Hervorhebung dient im Georgischen eine Kombination von Intensitäts- und Tonhöhenänderung, wobei für die georgische Intonation eher Tonveränderungen, als die Intensitätsänderungen relevant sind.

In Bezug auf die deutsche *Wort- und Satzakzentuierung* werden bei den georgischen Lernenden folgende *Interferenzen* festgestellt:

Nichtakzentuierbare Silben oder Wörter im Satz werden betont, und umgekehrt, die betonten - nicht. Die untrennbaren Verben werden auf dem Präfix betont, trennbare – auf dem Stamm. Die Abkürzungen werden auf dem 1. Buchstaben akzentuiert, während im Deutschen der letzte Buchstabe betont wird. Georgische Akzentuierungsregeln für mehrsilbige Wörter, für Ergänzungs-, Entscheidungsfragen, weiterweisende Melodie, Negationswörter etc. werden auf das Deutsche übertragen.

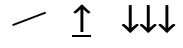
6. Melodie

Die terminalen, progredienten und interrogativen Intonationen drücken wie im Georgischen, als auch im Deutschen die Abgeschlossenheit, die nicht Abgeschlossenheit und die Frage aus. Die Unterschiede zeigen sich eher in den inneren Modulationen georgischer und deutscher Melodieführungen.

Der *terminale* Melodieverlauf ist im Georgischen vom Satzanfang zum Ende hin fließend abfallend, weniger variationsreich und eher gleichbleibend. Deshalb tendieren die georgischen Deutschlernenden dazu, die deutsche terminale Satzmelodie zu flach, monoton und zu wenig abwechslungsreich zu gestalten, während in deutschen Endphasen ein wellenförmiges Auf und Ab realisiert werden muss.

In einem deutschen *Aussagesatz* liegt der Vorlauf in der neutralen Stufe, im Georgischen aber – in der mittleren, wobei der Tonfallsanfang vom logischen Prädikat des Satzes abhängig ist. Die Nachläufe erreichen in beiden Sprachen die Lösungsstiefe (Im Georgischen fällt der Ton noch tiefer).

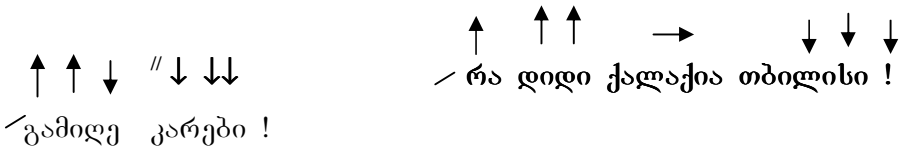
Ich gehe in die Bibliothek



მე მივდივარ ბიბლიოთეკაში.

In einem georgischen *Aufforderungssatz* ist die Intonation im Hinblick der Intensität von emotionellem Zustand des Sprechenden abhängig und daher mannigfaltiger:

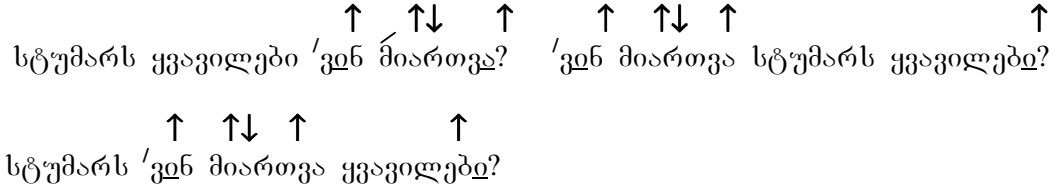
Wie schön ist diese Stadt!



Das Intonationszentrum liegt am Anfang des Satzes, zum Unterschied vom deutschen Aufforderungssatz, wo sich die Satzbetonung am Ende des Satzes verlagert.

In der georgischen *Ergänzungsfrage* wird der letzte Vokal des Fragewortes oder des Verbprädikats (oder von beiden), verlängert und mit Tonanstieg ausgesprochen. Die Stelle des Intonationszentrums ist von der Stelle der Fragewort – Prädikat – Koppelung abhängig. Wohin diese umgestellt wird, dort verlagert sich auch das Intonationszentrum.

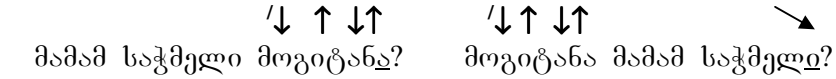
Vgl.: Was hat dir der Vater zum Geschenk gebracht?



Interrogative Intonation . In den deutschen und georgischen *Entscheidungsfragen*, *Nachfragen* und *höflichen Fragesätzen* steigt die Melodie an, aber in den entsprechenden georgischen Äußerungen wird dieser Melodieanstieg noch mit der Verlängerung des letzten Vokals begleitet, vgl:

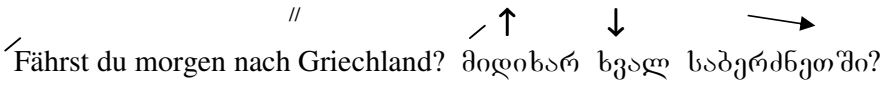
Ist es kalt?

Wie bitte?



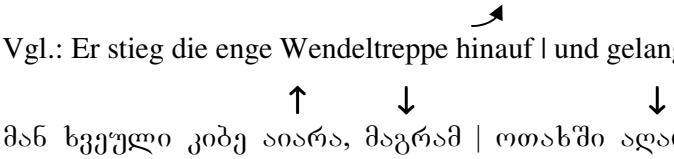
Auch in der interrogativen Intonation hängt der Melodieverlauf von der Stelle des Prädikats im Satz ab. Wenn das Prädikat am Ende des Satzes steht, dort wird auch die steigende Melodie

realisiert, wenn aber das Prädikat an der Spitze oder in der Mitte des Satzes steht, dann hat die Melodie einen steigend-fallenden Verlauf, vgl.:



Progrediente Melodie

In den nicht abgeschlossenen Syntagmen (von Satzreihen, Satzgefügen, in den Redeankündigungen, Aufzählungen und Anreden) steigt die Melodie in deutschen Sätzen an und bleibt meist halbhoch. Die Nichtabgeschlossenheit wird im Georgischen hauptsächlich durch allmählich oder schroff steigende und dann durch schroff fallende Melodie ausgedrückt (in der mittleren Stufe), wobei der letzte Vokal des Satzes gedehnt wird. Dem Melodieverlauf im ersten Syntagma folgt eine logische Hervorhebung im nächsten Syntagma. In den meisten Fällen verläuft die Grenze zwischen den Syntagmen nach den Konjunktionen: „aber“, „dass“, „der“ etc.



Trotz dieser Eigentümlichkeit der georgischen progredienten Melodie, machen die Studenten keine Fehler bei der Pausensetzung im deutschen Satz.

7. Didaktische Empfehlungen

Für die Bewusstmachung der Besonderheiten der deutschen Akzentuierung und Melodisierung und der damit verbundenen Erscheinungen (Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben, niedrige / hohe Sprechspannung, Gliederung in Syntagmen und rytmischen Gruppen, Reduktionen in den akzentlosen Silben etc.) wurden die vielfältigen Intonationsmodelle auf 4 *Grundmodelle* (mit Varianten) reduziert. Diese Modelle erleichtern den Studierenden die Aneignung der Wechselwirkung von Intonationskomponenten und helfen ihnen bei deren korrekten Realisierung. Bei der Auswahl und Festlegung der Grundmodelle wurden berücksichtigt: 1) Häufigkeit des Gebrauchs; 2) Schwierigkeitsgrad der Ermittlung; 3) Zugehörigkeit zum kommunikativen Satztyp (Aussage, Frage-, Aufforderungssätze etc.). 4) der Ansatz der Syntagmen und Pausen; 5)Intonationsstruktur des Satzes (Verlauf – Schwerpunkt – Nachlauf). Die ersten zwei Modelle (für einfache, nicht erweiterte / erweiterte Sätze) werden den Studenten für die korrekte Realisierung der deutschen und georgischen Intonationsstrukturen angeboten, die nur aus einem Syntagma bestehen, die letzten 2 Modelle - für die Realisierung

der deutsch-georgischen Intonationsstrukturen, die aus mehreren Syntagmen bestehen. Methodisch ist es wünschenswert, den Lernern zuerst die nur aus einem Syntagma bestehenden einfachen terminalen Strukturen einüben zu lassen, erst nachher kann man Ihnen die kompliziertere Strukturen ermitteln, die zwei oder mehrere Syntagmen umfassen. Beim Einüben der genannten Strukturen, sollten die Lerner Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen feststellen und sich bewusst machen. Es wäre auch notwendig, Phonetik mit anderen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts (Lexik, Landeskunde) zu integrieren.

Ausgehend von den Ergebnissen der Fehleranalyse der Lernenden, haben wir versucht, die *kontrastiven Übungen* zu entwickeln. die Phonetik mit landeskundlichen und interkulturellen Inhalten verbinden, mehr Bezug zu realen Sprechsituationen herstellen und zum freien Sprechen überleiten. Bei den kontrastiven Intonationsübungen ist es wichtig, den Hörprozess durch Geste, Symbolen und Signalkarten zu unterstützen, damit die sogenannten visuellen, akustischen, kognitiven, haptischen etc. Lerntypen durch möglichst viele Kanäle in ihren Vorzügen gefördert werden könnten. Das kontrastive Übungssystem umfasst die *Sprach-* und *Sprechübungen*. Die Sprachübungen dienen der Aufhebung linguistischer Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung und Realisierung der deutschen Intonationsstrukturen. Sie entwickeln die Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie: gleichzeitige Realisierung der Wortbetonung und der Tonveränderung innerhalb einer Silbe; korrekte Realisierung der Aufeinanderfolge betonter und unbetonter Silben; normative Ausgestaltung von ein- und mehrsyntagmatischen Phrasen; richtige Differenzierung und Realisierung der intonatorischen Besonderheiten der terminalen, progredienten und interrogativen Melodien. Die *Sprechübungen* umfassen einen Komplex von Schwerpunkten und haben es zum Ziel, spezifische Kompetenzen bei den Lernern zu entwickeln, wie z. B.: perzeptive Differenzierung unterschiedlicher Intonationsstrukturen, das Ausfüllen der Wahrnehmungslücken mit Hilfe der Intonation beim Hörverstehen des Textes, den bestimmten Sprechsituationen angemessene Realisierung der Intonationsmodelle.

Die Anwendung der Audio-, Videomaterialen macht das Studium motivierter und effektiver. Fremdsprachliches Audiomaterial soll im Phonetikunterricht von Anfang an eingesetzt werden, da es gezieltes Hören und bewusstes Sprechen fördert. Durch das wiederholte Nachsprechen können unterschiedliche prosodische Merkmale geübt und automatisiert werden. Vor allem sind Erscheinungen zu trainieren, die in der Muttersprache nicht vorhanden sind. Sehr hilfreich und gut geeignet für selbstständiges Üben sind Hörbücher, Radio- und Fernsehsendungen.

Das Videoband vermittelt gleichzeitig auditive und visuelle Eindrücke, die zu Lernzwecken auch getrennt vorgeführt werden können. Läßt man das Videobild stumm ablaufen, orientiert sich der Lernende nur an die Sprechbewegungen und kann dabei erkennen, dass diese von den eigenen muttersprachlichen abweichen. Gut geeignet für die Ausspracheschulung sind

Mitschnitte von Fernsehnachrichten und kurze Filme, die man nicht nur für das Hörsehverstehen, sondern auch als Sprechanlässe nutzen kann. Bei der Demonstration des Videobandes kann ein Textprotokoll/Raster angefertigt werden, wo die Melodien oder die Stichwörter mit unterstrichener Akzentsilbe vermerkt werden etc., was man nachher kontrollieren kann. Im *Computer* gespeicherte, modifizierbare Intonationsmodelle kann man beliebig oft auf dem Bildschirm des PC abrufen. Man kann leicht den Unterschied zwischen der korrekten und der falschen Artikulation feststellen und bewußtmachen. Deshalb wirken die Computergraphiken viel motivierend und sind traditionellen Anschauungsmitteln überlegen.

Der beste Ausweg, die Intonationsfehler zu revidieren, wäre die Integration der Phonetik mit Wortschatz-, Hör-, Lese- und Schreibaufgaben. Besonders sollte aber freies Sprechen gewährleistet werden, mit Berücksichtigung der landeskundichen und interkulturellen Gesichtspunkte. Die Herstellung bestimmter kommunikativen Kontexte und Situationen, in denen sich die Lernenden frei äußern, wie z.B. „der konzentrierte Dialog", „Redegerüst," „Sprechpartitur" (Geissner 1986, 32, 112-114) etc. ist sehr wichtig.

Literatur:

1. Geissner, H. (1986): *Sprecherzielung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. Scriptor. Frankfurt/M.
2. Jgenti Sergei (1956): *Phonetik der georgischen Sprache*, Tbilissi.
3. Mehlhorn, *Grit*/Trouvain, Jürgen (2007): *Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie.* In:Hirschfeld, Ursula/ Reinke, Kerstin (Hg.): Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 12 (2), 25pp. (Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Mehlhorn_Trouvain.pdf, 20.10.2009)
4. *Phonetik. Intonation. Kommunikation*. Hrsg. H.Breitung. (1994). GJ. München.
5. Stock, Eberhard (1996): *Deutsche Intonation*. Leipzig etc.: Langenscheidt
6. Uetz, Kerstin (2007): *Phonetik bewusst machen.*
7. Tevdoradze Jsolda (1970): *Methodik des Aussagesatzes im Georgischen*, Tbilissi.
8. Zxovrebadze Nunu (1979): *Ermittlung der Intonation der deutschen Sprache für Anfänger* Moskau.

Bereich I

Qualität sichern, entwickeln und zertifizieren

Sektion I4

Testen und Prüfen

Sektionsleitung

Silvia Demmig *(Deutschland)*
Ekaterina Shaverdashvili *(Georgien)*

telc LANGUAGE TESTS

Deutsch-Test für Zuwanderer: Entwicklung von Aufgaben für die rezeptiven Testteile

IDT Jena 06.08.2009

telc LANGUAGE TESTS

Deutsch-Test für Zuwanderer: Allgemeines

- Entwicklungsprojekt: Goethe-Institut und telc
- Im Einsatz seit Juli 2009
- Abschlussprüfung in Integrationskursen
- Nachweis der sprachlichen Voraussetzungen für die Niederlassungserlaubnis/deutsche Staatsbürgerschaft
- Skalierend: Niveaustufen A2 / B1

telc LANGUAGE TESTS

Deutsch-Test für Zuwanderer: Subtests

Fertigkeit	Zeit	Items	Aufgaben
Rezeptive Fertigkeiten	**70 Min.**	**45**	
Hören	25 Min.	20	
Lesen	45 Min.	25	
Schreiben	**30 Min.**		**1 (Auswahl aus 2 Aufgaben)**
Sprechen	**ca. 10 Min./TN**		**3**

Problem (wie bei jedem Test):

- Autoren entwickeln Aufgaben für bestimmte Stufen (hier: A2 / B1)

Feedback: gibt es Merkmale, die die Schwierigkeit und damit die Niveaustufenzuordnung determinieren?

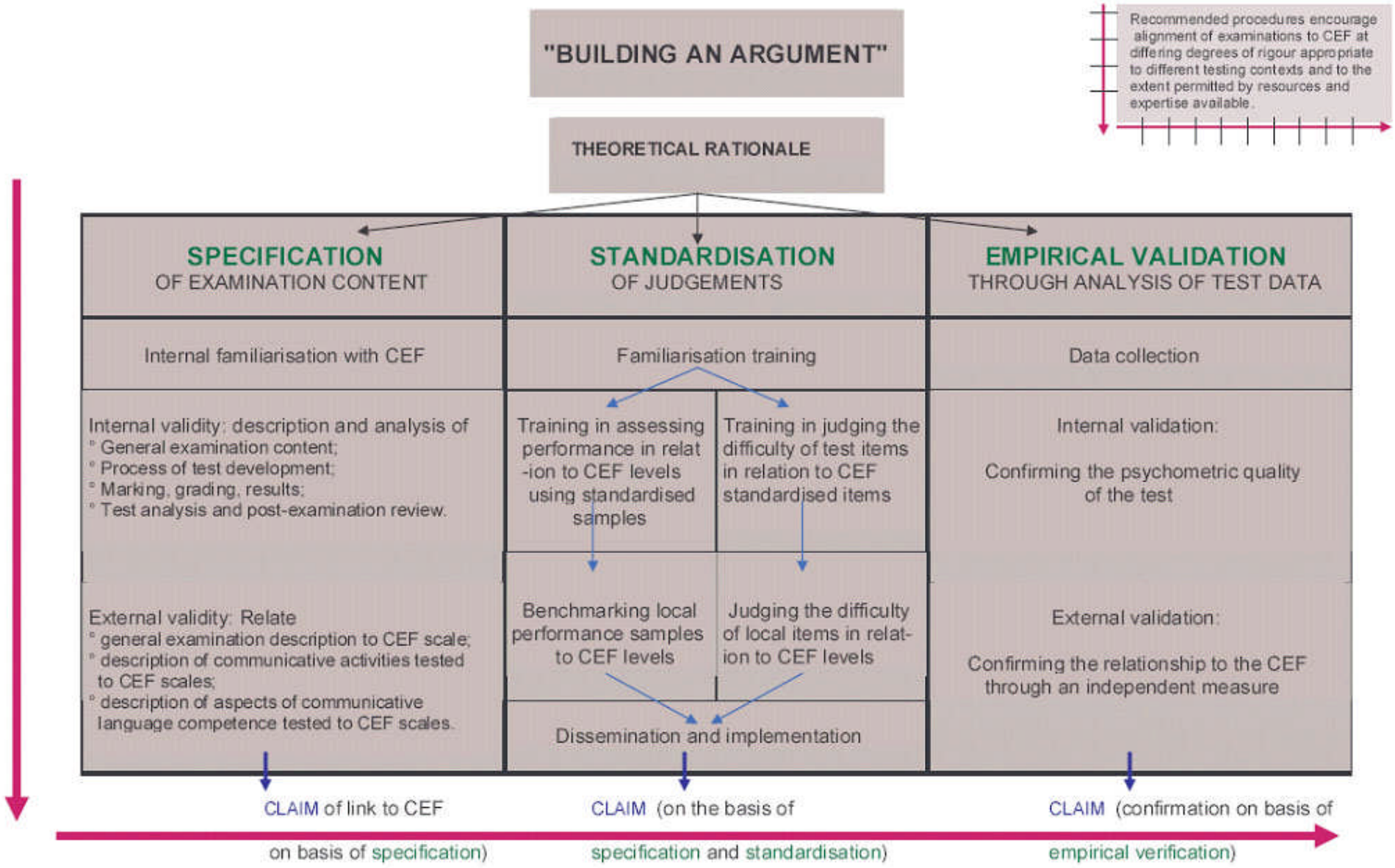
- Überprüfen, ob das Ergebnis tatsächlich den angezielten Stufen entspricht: die Prüfung auf den Niveaustufen A2 und B1 verorten

Also ...

Nach dem Zusammenhang zwischen Item-Merkmalen und Niveaustufe suchen ...

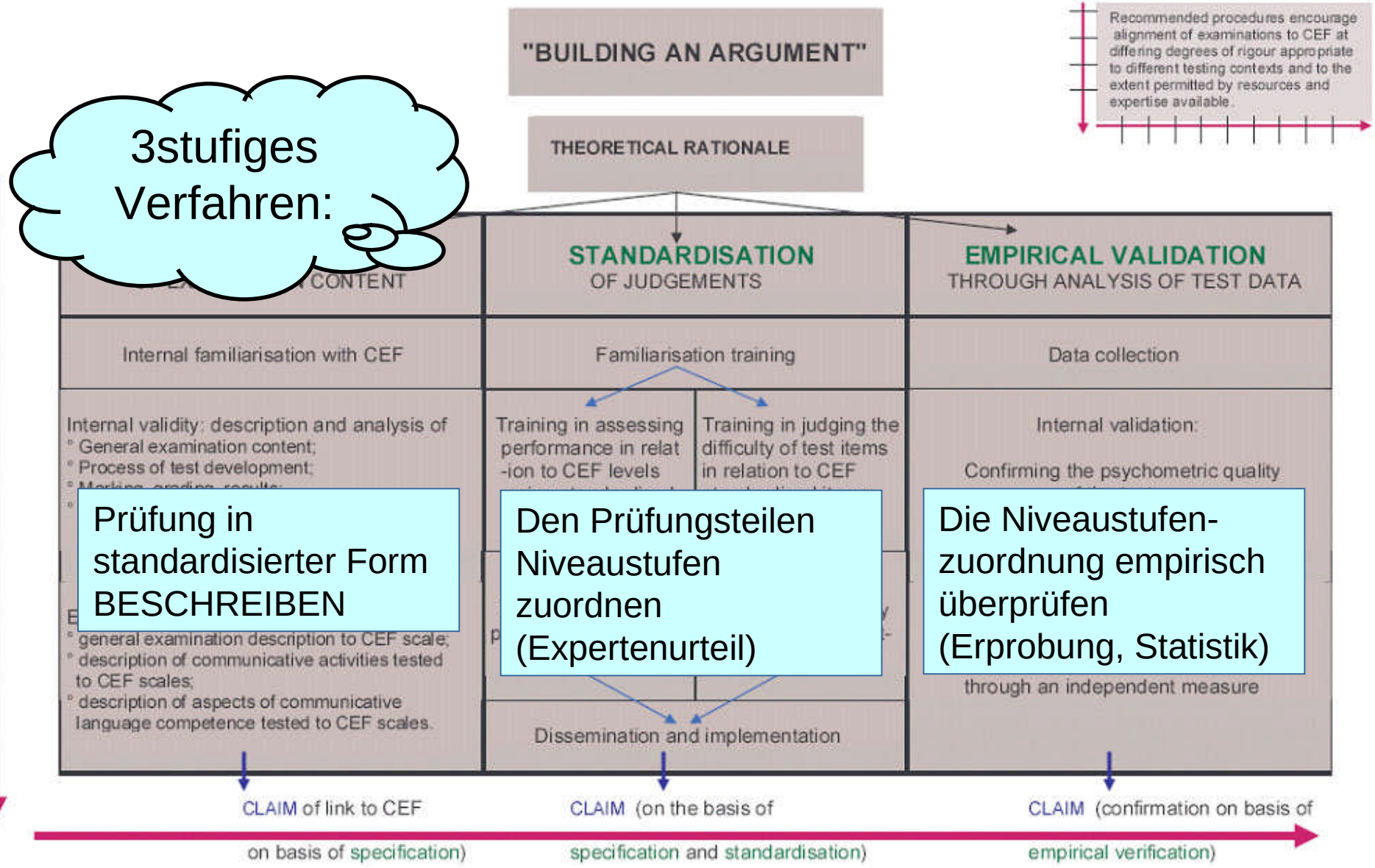
- Niveaustufen bestimmen
- Itemklassifikation entwickeln

FIGURE 1.1: VISUAL REPRESENTATION OF PROCEDURES TO RELATE EXAMINATIONS TO THE CEF



Aus: „Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). Manual. Preliminary Pilot Version“ (2003), Language Policy Division, Council of Europe DGIV/EDU/LANG (2003) 5 rev. 1, Strasbourg

FIGURE 1.1: VISUAL REPRESENTATION OF PROCEDURES TO RELATE EXAMINATIONS TO THE CEF



Aus: „Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). Manual. Preliminary Pilot Version“ (2003), Language Policy Division, Council of Europe DGIV/EDU/LANG (2003) 5 rev. 1, Strasbourg

Prüfung in standardisierter Form BESCHREIBEN

- Inhaltliche Merkmale
- Strukturelle Merkmale

Zusammenhang?

Rahmencurriculum

z.B. Kategorien des „Dutch Grid“

Den Prüfungsteilen Niveaustufen zuordnen (Expertenurteil)

Begutachtung: mind. 3 Gutachter, standardisierter Fragebogen
Standard Setting: 230 Items, 19 Teilnehmende

Die Niveaustufen-zuordnung empirisch überprüfen (Erprobung, Statistik)

Erprobung:
11 Erprobungen à 45 Items plus 10 Anker
2174 Probanden
72 teilnehmende Bildungseinrichtungen

Den Prüfungsteilen Niveaustufen zuordnen (Expertenurteil)

Die Angoff-Methode

Verfahren:

- „Minimally competent person“ (MCP)
- Wieviele von 100 „minimally competent persons“ können ein bestimmtes Item richtig lösen? (⇨ Lösungswahrscheinlichkeit)

Berechnung:

- Für die Items, die zusammen den Test bilden sollen, werden pro Bewerter/in die Lösungswahrscheinlichkeiten summiert
- Das arithmetische Mittel aller Bewerter/innen-Ergebnisse wird gebildet
- Dies ist *eine* Möglichkeit, die Bestehensgrenze zu ermitteln
- und auch eine Aussage zur Schwierigkeit zu gewinnen

Den Prüfungsteilen Niveaustufen zuordnen (Expertenurteil)

Die Angoff-Methode

Basis ist ein Modell der „Minimally competent person“

Wie müssen wir uns eine MCP „A2“, eine MCP „B1“ vorstellen?

Zu Entwicklung eines gemeinsamen Bildes dient die Einführungsphase zur „Kalibrierung“ mit den Skalen der GER.

telc LANGUAGE TESTS

Den Prüfungsteilen Niveaustufen zuordnen (Expertenurteil)

Die Angoff-Methode

DTZ: Einstufung Items

MCP A2

ITEM-NR.	T2			T3					T4			
	17	18	19	6	7	8	9	10	1	5	3	4
	137.1	138.1	1101.0	126.1	127.1	128.1	129.1	130.1	121.1	122.1	123.1	124.1
HL1	25	25	20	20	20	15	20	25	40	45	30	50
HL2	33	7	26	2	10	17	10	8	58	72	53	80
HL3	55	20	20	40	25	20	10	10	52	60	45	55
HL4	40	10	10		40				40	30	20	40
HL5	55	48	45	20	30	35	35	10	60	65	55	65
HL6	40	10	2,5	50	32	20	30	40	35	30	25	60
HL7	10	0	20	10	30	30	30	40	70	70	30	80
HL8	30	55	20	20	60	30	20	40	60	70	40	60
HL9	15	0	0	35	65	50	60	65	45	35	45	70
HL10	35	40	25	20	40	30	20	40	40	30	40	40
HL12	20	30	15	10	18	30	30	15	75	75	40	85
HL13	50	0	10	3	40	20	0	0	70	70	70	70
HL14	12	7	5	5	7	12	0	0	60	50	60	70
HL15	30	20	30	20	10	20	10	10	60	60	60	70
HL16	30	30	15	30	50	50	30	15	50	60	50	70
HL17									30	30	25	25
HL19	20	15	25	10	35	40	30		65	70	60	80
Mittelwerte	31,25	19,81	18,03	19,67	32	27,93	22,33	22,71	53,53	54,24	44	62,94
Experten	B1	B1	B1	B1	B1	B1	B1	B1	A2	A2	A2	A2

Die Niveaustufen-zuordnung empirisch überprüfen (Erprobung, Statistik)

Statistisches Verfahren

Prinzip:

In die Erprobung gehen ...

- **Items der Prüfung**
- **jeweils derselbe Set Anker-Items mit definierter Schwierigkeit**

Ergebnis:

Schwierigkeit der Prüfungsitems in Relation zu den Anker-Items

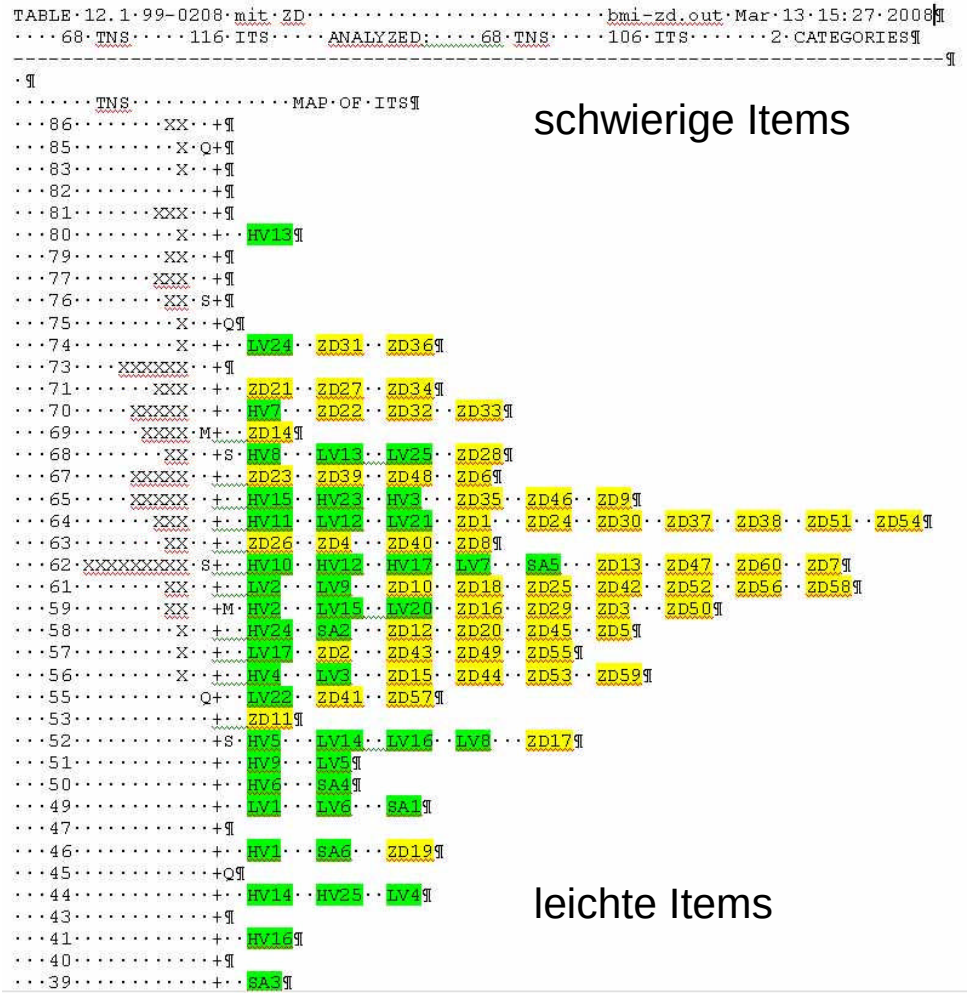
Die Niveaustufen-zuordnung empirisch überprüfen (Erprobung, Statistik)

Erprobung Modelltest DTZ, Verhältnis der Schwierigkeit zum ZD:

68 TN legten gleichzeitig zur Erprobung auch eine Prüfung zum ZD ab.
Die nebenstehende Grafik zeigt die Items ZD und die Items der neuen Prüfung, nach Schwierigkeitswerten geordnet.

ZD: gelb unterlegt
DTZ: grün unterlegt

In der oberen Hälfte überschneidet sich die neue Prüfung mit dem ZD, in der unteren Hälfte ist sie leichter (-> A2)



telc LANGUAGE TESTS

Prüfung in standardisierter Form BESCHREIBEN

Inhaltliche Basis: Rahmencurriculum (RCC)

- Orientierung an Alltagserfahrungen der Zielgruppe
- Zielaktivitäten im realen Leben in der Bundesrepublik

LERNZIELE: HANDLUNGSFELDER ÜBERGREIFENDE KOMMUNIKATION z.B.:

A UMGANG MIT DER MIGRATIONSSITUATION

B REALISIERUNG VON GEFÜHLEN, HALTUNGEN UND MEINUNGEN

C UMGANG MIT DISSENS UND KONFLIKTEN
...

LERNZIELE: KOMMUNIKATION IN HANDLUNGSFELDERN z.B.:

1 ÄMTER UND BEHÖRDEN

2 ARBEIT

3 ARBEITSSUCHE

4 AUS- UND WEITERBILDUNG

5 BANKEN UND VERSICHERUNGEN
...

telc LANGUAGE TESTS

Prüfung in standardisierter Form BESCHREIBEN

Zum Beispiel: Handlungsfeld 1

Kommunikation in Handlungsfeldern					
			Fertigkeit	ab Niveau	
1. Ämter und Behörden	1. Sich einen Überblick über Zuständigkeiten und Service-leistungen von Ämtern und Behörden verschaffen	1. Sich informieren	lesen	A1	Kann dem Telefonbuch oder Internet spezifische Informationen über Behörden entnehmen, z.B. Standorte, Adressen, Öffnungszeiten.
			am Gespräch teilnehmen	A2	Kann sich allgemein bei Bekannten oder Beratungsstellen über Behörden informieren, z.B. über Zuständigkeiten, Serviceleistungen, Ansprüche.
			lesen	A2	Kann schriftlichem Informationsmaterial, auch im Internet, für ihn/sie w ichtige Informationen entnehmen, z.B. Zuständigkeiten, Ansprechpartner.
	2. Kommuni-kation mit Ämtern und Behörden	1. Mitteilungen verstehen und darauf reagieren	lesen	A2	Kann schriftlichen Aufforderungen der Behörden relevante Informationen entnehmen, z.B. Fristen.
			schreiben	A2	Kann gegen einen Bescheid einfach und formelhaft schriftlich Einspruch einlegen, z.B. gegen einen Bußgeldbescheid.
		2. Formulare ausfüllen und Anträge stellen	schreiben	A1	Kann in Formularen persönliche Daten eintragen, z.B. in Anmeldeformularen

telc LANGUAGE TESTS

Prüfung in standardisierter Form BESCHREIBEN

Beschreibungsraster struktureller Merkmale

z.B.: Kategorien des „Dutch Grid“

Text

Textquelle

Authentizität (authentisch/didaktisiert/nicht authentisch)

Diskurstyp (argumentativ, deskriptiv, expositorisch, instruktiv, narrativ)

Domäne

Thema/Inhalt

Abstraktionsniveau

Textlänge

Frequenz des Vokabulars

Komplexität der Grammatik

nur HV: Geschwindigkeit

nur HV: Anzahl Sprecher

nur HV: Akzent/Färbung

nur HV: Klarheit der Aussprache

nur HV: wie oft gehört

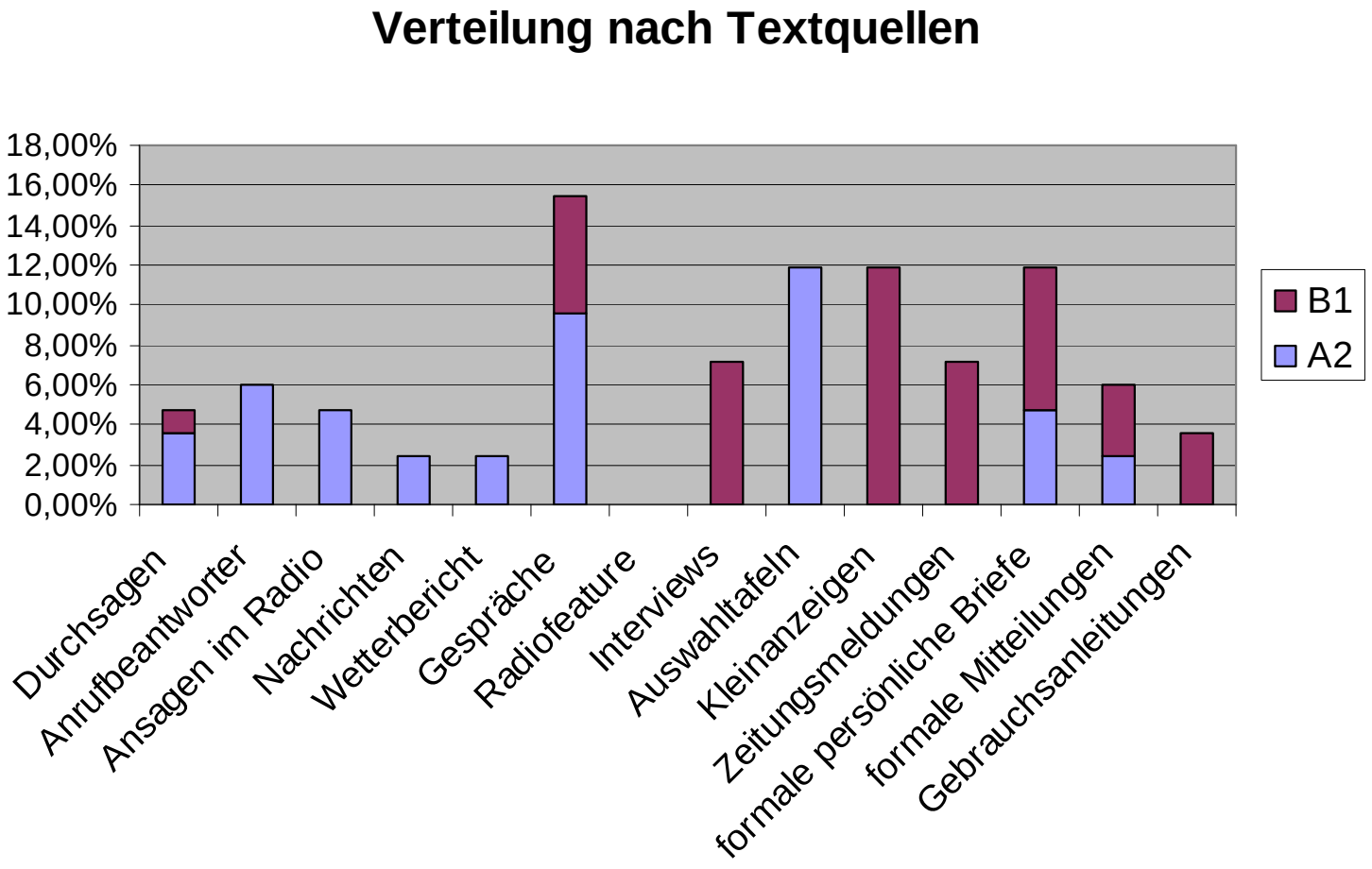
Item

Itemtyp

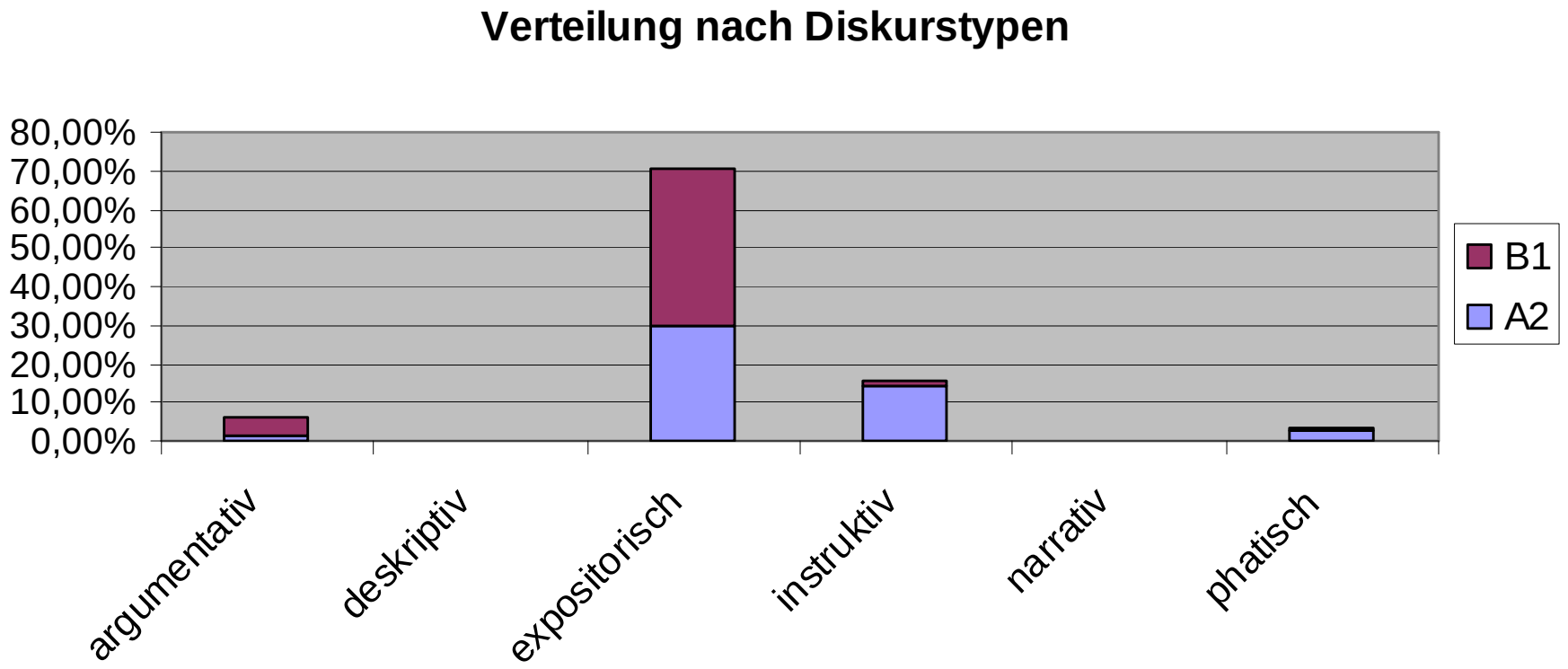
Mentale Operation (Wiedererkennen, Erschließen/Inferenzieren, Bewerten)

Itemfokus (Item fragt nach: Hauptaussage, Detail, Meinung, kommunikative Absicht, Beziehung der Kommunikationspartner ...)

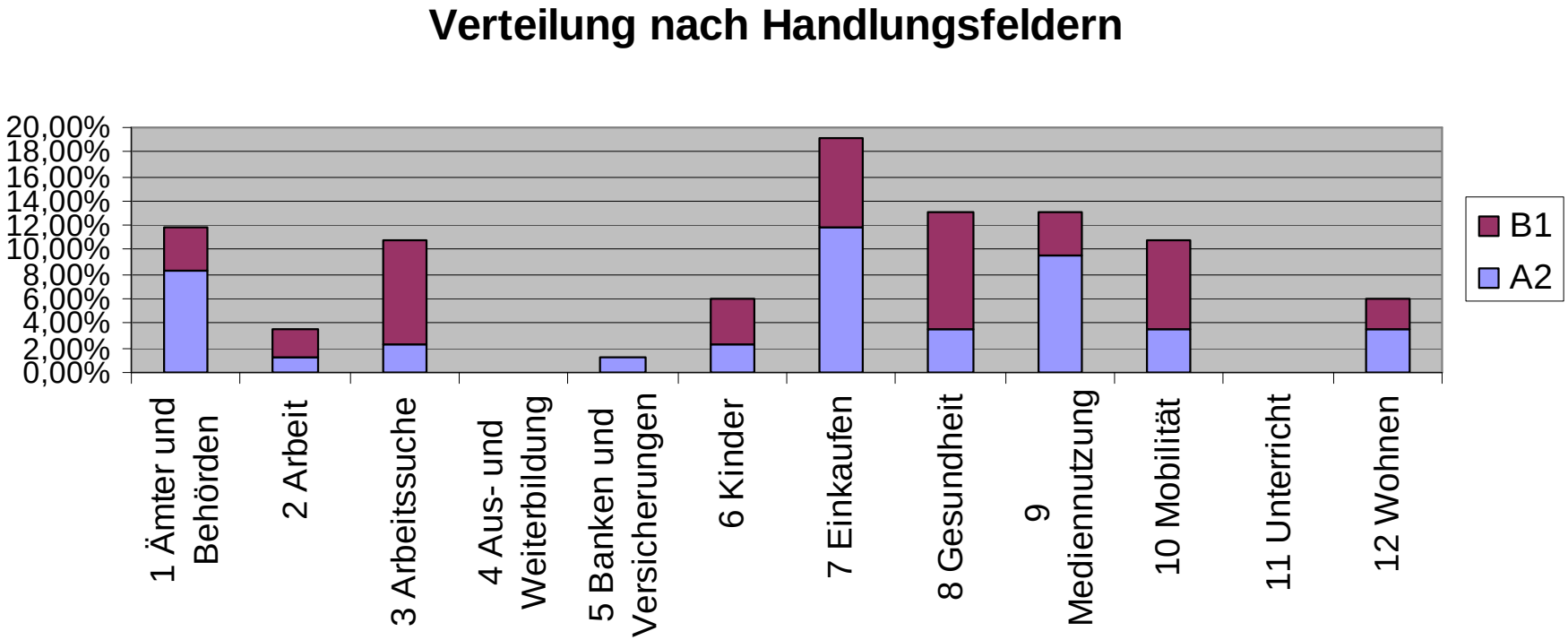
Item-Merkmale und Niveaustufen



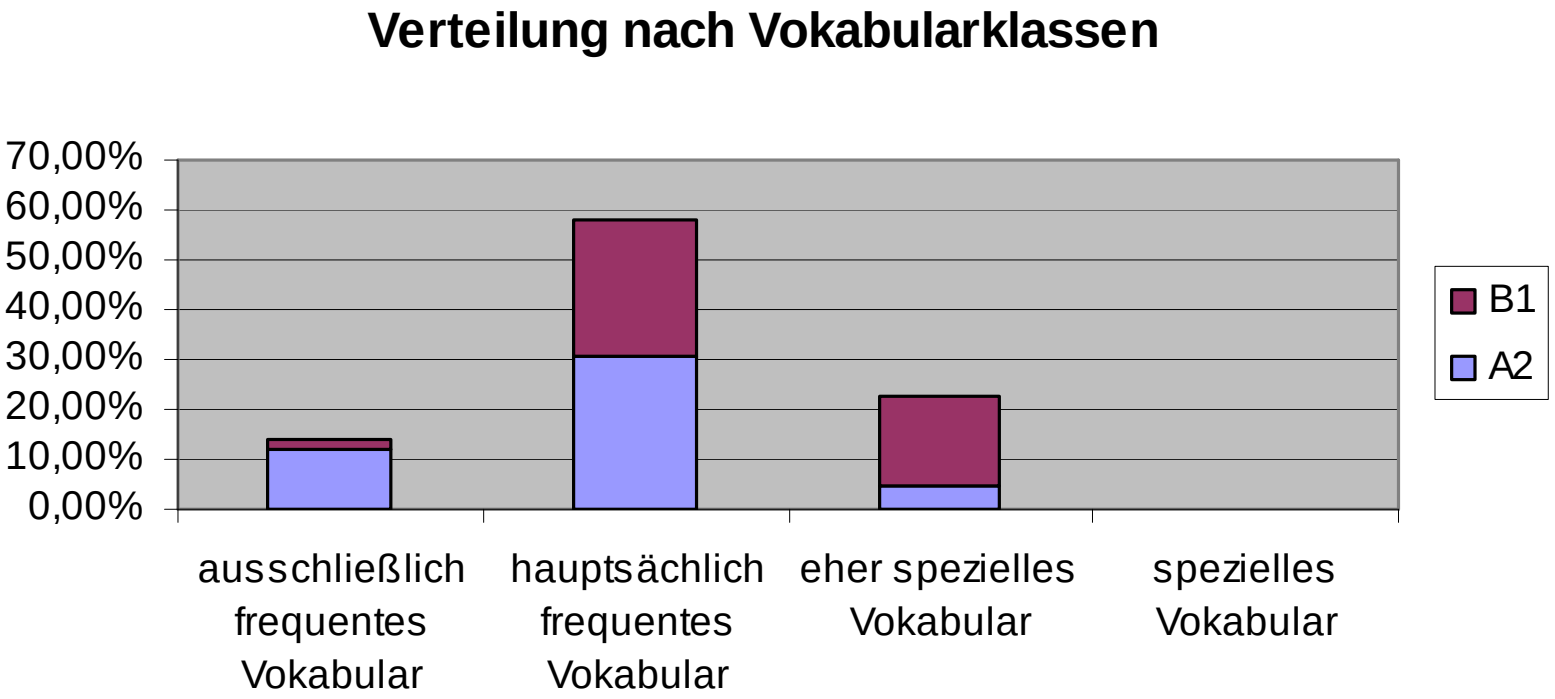
Item-Merkmale und Niveaustufen



Item-Merkmale und Niveaustufen



Item-Merkmale und Niveaustufen

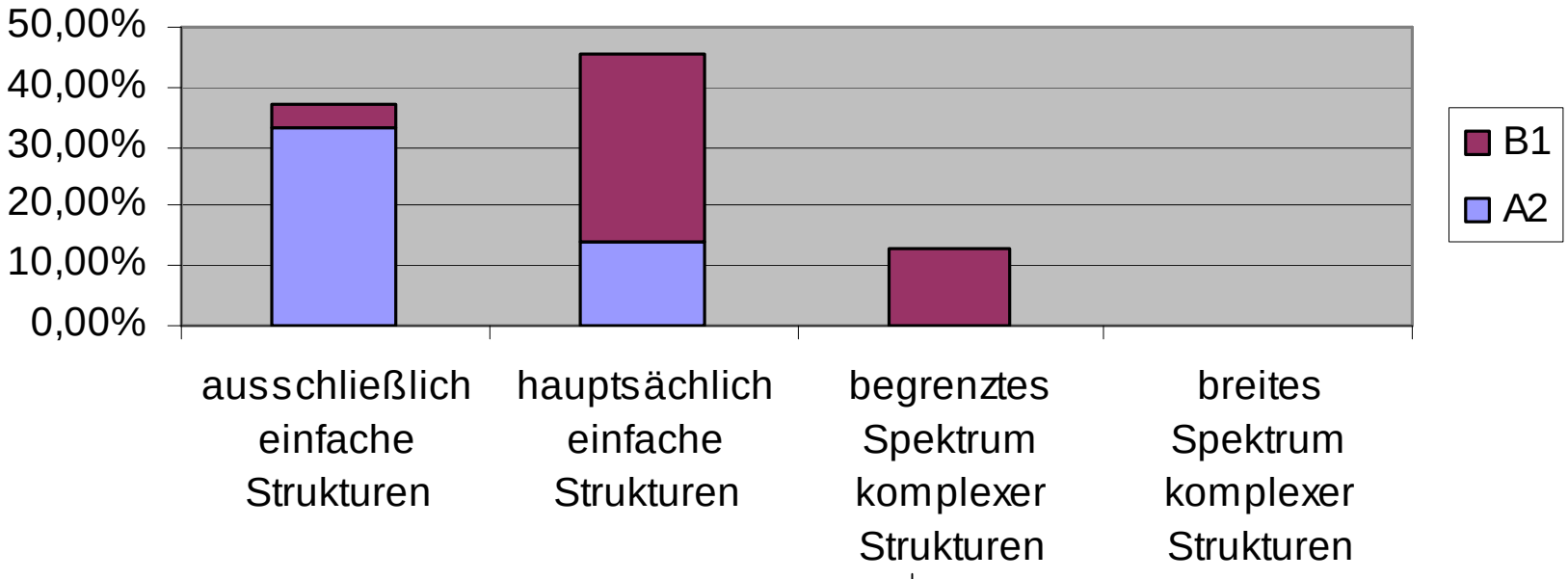


Warenkenntnis, renommiert, Röntgenschein, Betriebsklima, zu einer Festanstellung kommen, fünf Jahre draußen aus meinem Beruf ...

- Nicht lösungsrelevant
- erhöht aber Lösungsaufwand

Item-Merkmale und Niveaustufen

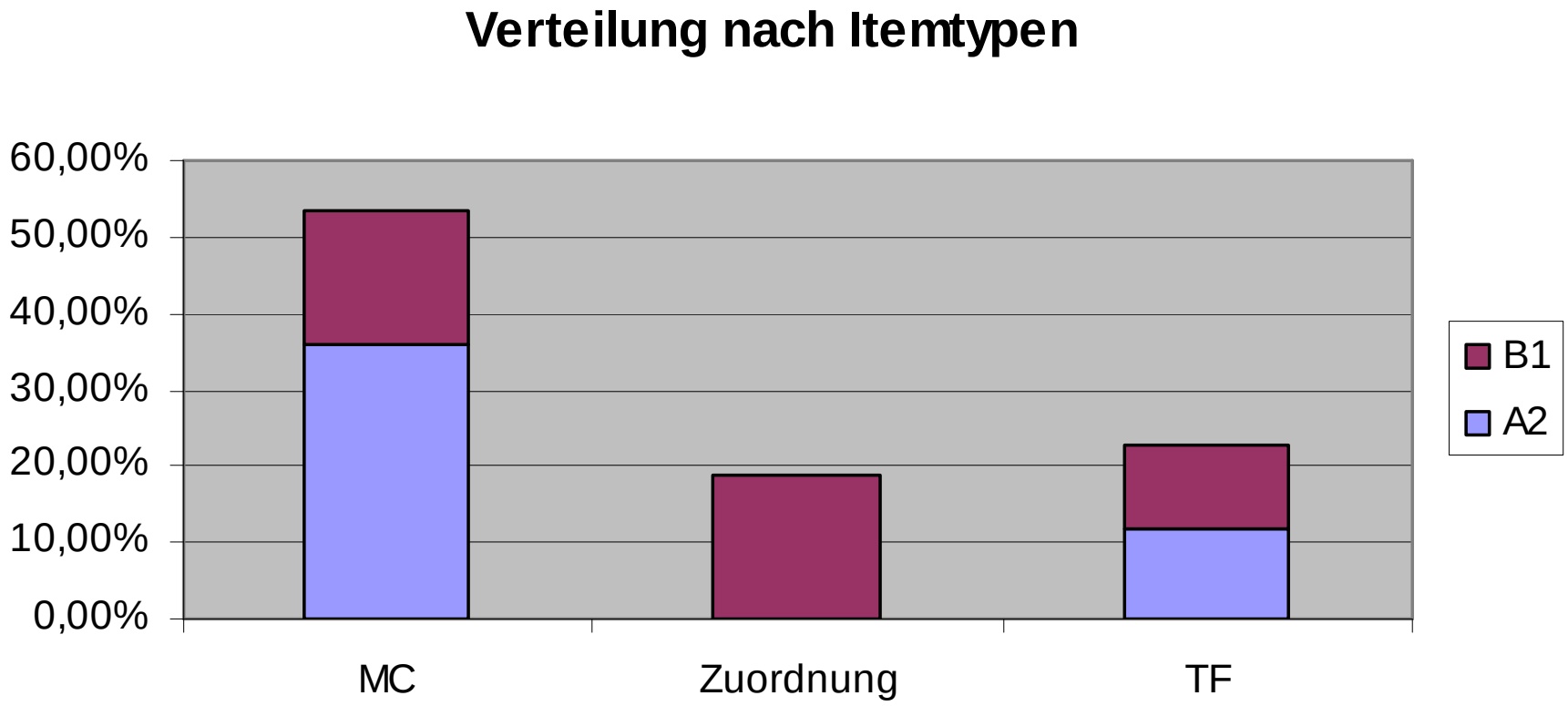
Verteilung nach Grammatikanforderungen



„Ist Ihr Benutzerkonto mit Gebühren belastet, ist keine Ausleihe möglich."
„Gebührenfrei können Sie Titel ... entleihen."

- Nicht lösungsrelevant
- erhöht aber Lösungsaufwand

Item-Merkmale und Niveaustufen



Item-Merkmale und Niveaustufen

Beispiel: Itemtyp „Zuordnung“

a

Wir bieten Ihnen einen Ausbildungsplatz als Koch/Köchin. Sie sind mindestens 18 Jahre alt und haben einen ordentlichen Schulabschluss, sind offen und arbeiten gern im Team. Wenn Sie von auswärts zu uns nach Bad Krozingen kommen, können wir Ihnen eine Unterkunft anbieten. Ausbildungsbeginn am 01.07. oder später möglich.
Über Ihre Bewerbung freuen wir uns!

Hotel Sonnenhof, Herr Böttcher,
Thürachstr. 1, 79189 Bad Krozingen

b

Koch gesucht!

Wir suchen für unser Restaurant im Düsseldorfer Medienhafen zum nächstmöglichen Termin einen Koch.
Bewerbung bitte schriftlich per E-Mail oder auch telefonisch unter
0211 20 95 74 (Herr Polfers).
Anfangsdatum: 25. Mai

d

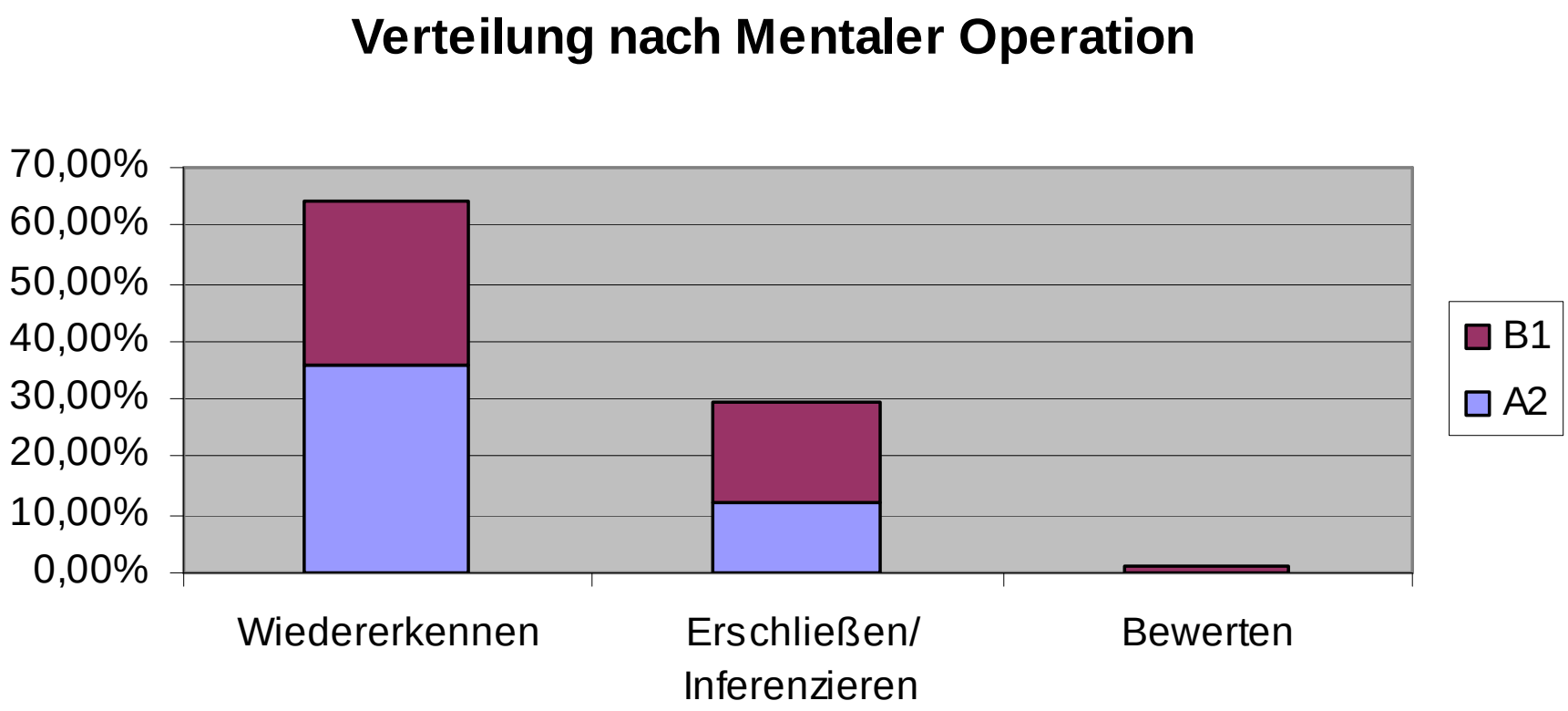
Wir bieten einen Minijob in unserem
Frisörladen

26 Frau Seifert ist Friseurin und möchte stundenweise arbeiten. Sie wohnt in Berlin.

27 Frau Richter sucht eine Ausbildungsstelle als Köchin ab September.

28 Herr Seibold sucht einen Job als Maler und Tapezierer

Item-Merkmale und Niveaustufen



Item-Merkmale und Niveaustufen

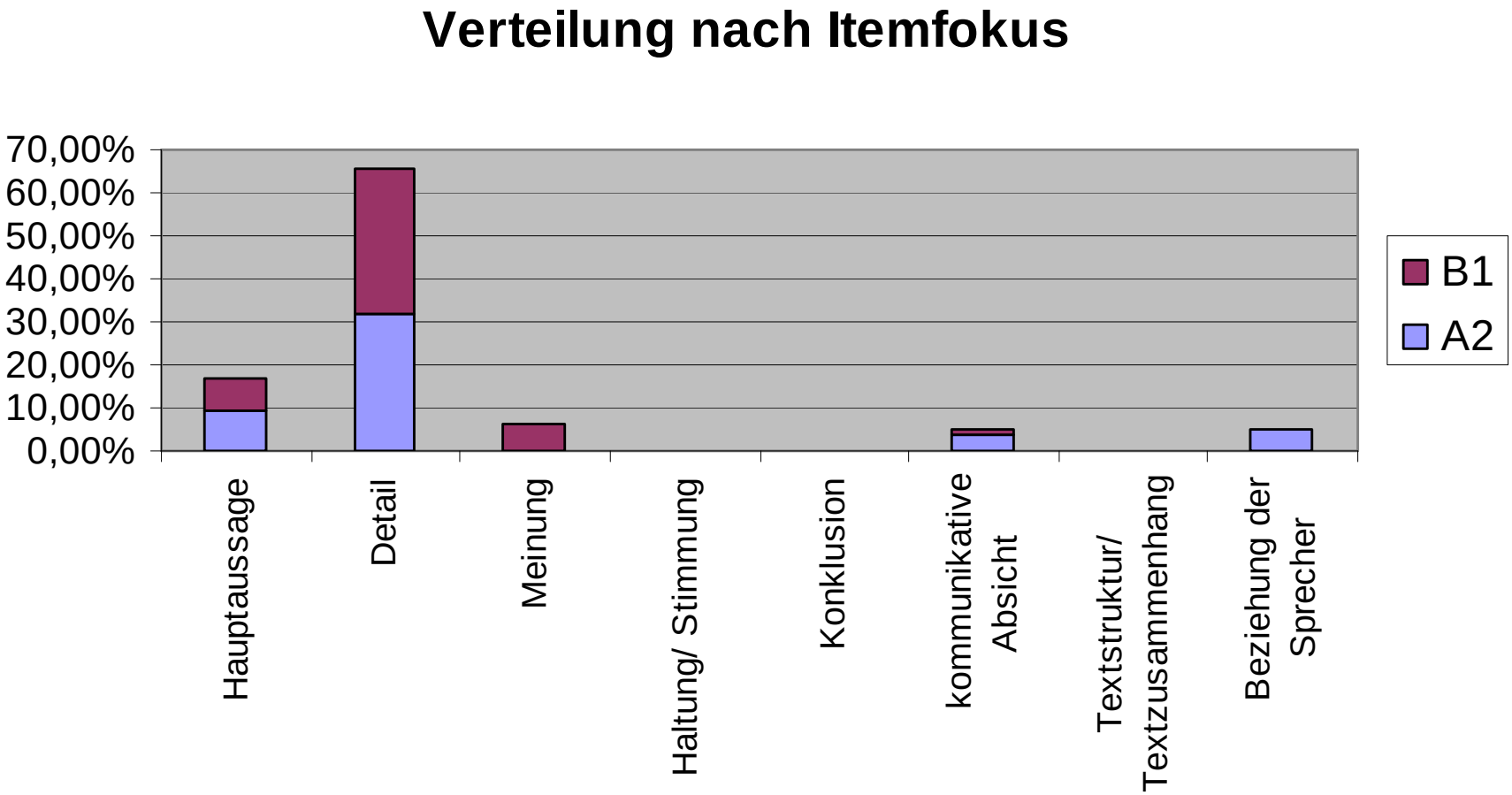
Beispiel: Mentale Operation: Erschließen

Teilnehmernummer 564 376 990
Sehr geehrte Frau Sand,
Sie möchten Ihren Fernseher und Ihr Radio zum 31.12. abmelden.
Bitte beachten Sie Folgendes:
Die Rundfunkgebührenpflicht endet mit Ende des Monats,
in dem das Gerät nicht mehr benutzt wird und die Abmeldung der GEZ schriftlich mitgeteilt wird.
Wird die Abmeldung so wie bei Ihnen nicht rechtzeitig abgeschickt, müssen Sie leider die Gebühren weiter zahlen. Eine Abmeldung in der Vergangenheit ist also nicht möglich. Ihr erstes Schreiben ist bei uns am 21.02. eingegangen, deshalb können wir Sie frühestens zum 27.02. abmelden. ...

Frau Sand hat neue Geräte.

a) Richtig
b) Falsch

Item-Merkmale und Niveaustufen



Item-Merkmale und Niveaustufen

Beispiel: Itemfokus „Meinung“

Würden Sie sonntags einkaufen gehen? Oder finden Sie es wichtig, dass die Geschäfte sonntags geschlossen haben? Unser Thema heute im Hörerforum: Sieben Tage rund um die Uhr einkaufen, ist das die Zukunft? Dazu einige Meinungen und Erfahrungen.

Beispiel junger Mann

lch komme aus Berlin, da ist das gar nichts Neues mit dem Einkaufen rund um die Uhr. Wir haben verkaufsoffene Sonntage, dann die Adventssonntage und so, wissen Sie, die Tankstellen haben doch auch auf oder die Bahnhöfe, da bekomme ich so gut wie alles. Und während der Fußball-WM hatten wir auch sonntags auf, das ist doch schon ganz normal.

a) Fehlende Ruhezeiten schaden der Gesundheit.
b) Für kleine Geschäfte ist der verkaufsoffene Sonntag wichtig.
c)In anderen Ländern kann man 24 Stunden am Tag einkaufen.
d) Sonntagsarbeit zerstört das soziale Leben.
e) Sonntags einkaufen ist nichts Besonderes mehr.
f)Viele Leute möchten sonntags nicht einkaufen gehen..

Item-Merkmale und Niveaustufen

Beispiel: Itemfokus „Beziehung zwischen Kommunikationspartnern“

Sprecher: Schönen guten Tag, Frau Hofer, willkommen hier im Jobcenter, nehmen Sie doch Platz. Was machen denn so Ihre Bemühungen um einen Arbeitsplatz?

Sprecherin: Ach, es ist ziemlich schwierig. Ich schreibe dauernd Bewerbungen, hatte bisher aber nur zwei Vorstellungsgespräche – und da kamen dann Absagen.

Sprecher: Was meinen Sie denn, wie Sie Ihre Chancen noch verbessern könnten?

Sprecherin: Na ja, ich bin jetzt halt auch schon fünf Jahre draußen aus meinem Beruf als Sekretärin, und da hat sich ja im Computerbereich sehr viel verändert, also da wäre eine Fortbildung schon wichtig, denke ich.

...

Frau Hofer spricht mit ihrem Chef.

a) Richtig

b) Falsch

Item-Merkmale und Niveaustufen

Welche Merkmale spielen eine Rolle für die Schwierigkeit?

Text

Textquelle

Authentizität (authentisch/didaktisiert/nicht authentisch)

Diskurstyp (argumentativ, deskriptiv, expositorisch, instruktiv, narrativ)

Domäne

Thema/Inhalt (hier: Handlungsfeld RCC)

Abstraktionsniveau

Textlänge

Frequenz des Vokabulars

Komplexität der Grammatik

nur HV: Geschwindigkeit

nur HV: Anzahl Sprecher

nur HV: Akzent/Färbung

nur HV: Klarheit der Aussprache

nur HV: wie oft gehört

Item

Itemtyp

Mentale Operation (Wiedererkennen, Erschließen/Inferenzieren, Bewerten)

Itemfokus

* * * * * * * * * * * * * * * * * * *

Rendezvous Gardens, BARBADOS, März 2011
Marco Aurelio Schaumloeffel
Schriftleiter des IDV
Herausgeber des IDV-Magazins