



UNIVERSITÄT ATHEN
Fachbereich für deutsche Sprache und Literatur

Deutsch Sprachdidaktik Slam
Ergonomie Jugendsprache Poetry
Gemeinsames Rahmencurriculum als Grundschule
Fremdsprachenunterricht
Tertiärsprachendidaktik
Schnittstellen Unterrichtsgestaltung
Fremdsprache
Linguistik

Διεπαφές ανάμεσα στη Γλωσσολογία και τη Διδακτική των γλωσσών
Η Γερμανική ως ξένη γλώσσα στην ελληνική εκπαίδευση

Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik
DaF in Griechenland
(SL & SD 2013)

ISBN 978-960-466-149-7

Athen 2015

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
<i>Χρήστος Ηρ. Αντωνίου</i> Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική και Γερμανική Γλώσσα στην Ελληνική Εκπαίδευση (1931-2010)	7
<i>Evdokia Balassi, Angeliki Tsokoglou</i> Satzstruktur und Satzakkzentuierung im DaF-Unterricht	27
<i>Friederiki Batsalia</i> Pragmatik und Deutsch als Fremdsprache in der Lehrerfortbildung	45
<i>Δάφνη Βηδενμάιερ</i> Η ετερογένεια της σχολικής τάξης ως αφορμή για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών διδασκαλίας	57
<i>Marios Chrissou</i> Zur Umsetzung des Gemeinsamen Rahmencurriculums für die Fremdsprache Deutsch in der griechischen Grundschule	71
<i>Ioanna Karvela, Christina Alexandris</i> Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch – Fluch oder Segen?	91
<i>Ελένη Μπουτουλούση</i> Επικοινωνία και σχέσεις στο μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας στο ελληνικό σχολείο	105
<i>Joachim Theisen</i> Sprachliche Ergonomie, im Fremdsprachenunterricht	125
<i>Jutta Wolfrum</i> Poetry Slam im DaF-Unterricht in Griechenland	147

Herausgeber:

Marios Chrissou

Joachim Theisen

Angeliki Tsokoglou

Dafni Wiedenmayer

Vorwort

Am 20. April 2013 fand an der Athener Universität die zweite vom deutschen Fachbereich organisierte SL&SD-Tagung statt. An den „Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik“ wurde diesmal ein sehr breites Spektrum unter die Lupe genommen: Elf WissenschaftlerInnen aus Athen und Thessaloniki stellten ihren Blick auf Situation und Möglichkeiten des Deutschunterrichts in Griechenland, aber auch darüber hinaus, zur Diskussion. Dabei wechselten sich sehr konkrete Darlegungen mit allgemeinen Überlegungen ab. – Die Vortrags- und Diskussionssprachen waren Deutsch und Griechisch.

Insgesamt hatten die Vorträge und haben die Beiträge dieses Sammelbands einen gemeinsamen Fokus: Fremdsprachenunterricht muss sich immer wieder aktuellen Erfordernissen aktueller LernerInnen anpassen und eine Sprache unterrichten, mit der aktuell auftretende Lebenssituationen bewältigt werden können.

Athen, Oktober 2015

Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική και Γερμανική Γλώσσα στην Ελληνική Εκπαίδευση (1931-2010)

Χρήστος Ηρ. Αντωνίου

Aristoteles Universität Thessaloniki

The purpose of the present paper is to examine the circumstances under which teaching of the German language was introduced in the secondary and primary Greek educational system in the frame of foreign educational policy at the examined period.

At first level, the term “foreign language educational policy” is explained and subsequently, the historical, social, economic and cultural environment of Europe and Greece from 1931 until 2010 is examined. Afterwards, the official educational policy of Greece is also searched with regard to the integration of teaching foreign languages and more specifically of German Language in in the Greek educational system.

1 Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία διερευνάται η ασκηθείσα κατά το χρονικό διάστημα 1931-2010 ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική, η οποία οδήγησε σταδιακά στην καθιέρωση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών γενικά και της Γερμανικής γλώσσας ειδικότερα ως δεύτερης ξένης γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο όρος «ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική» εδώ σημαίνει τη στάση, τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και την ολοκληρωμένη δέσμη μέτρων ενός κράτους για την ένταξη της διδασκαλίας μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών στο εκπαιδευτικό του σύστημα με γνώμονα το εθνικό συμφέρον και την ειρηνική συνύπαρξη με τον υπόλοιπο κόσμο (Παπαδάκης 2003: 79, 81, 88).

2 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η καθιέρωση της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας

Από τη θεμελίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (1834-1836)¹ καθιερώνεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η υποχρεωτική διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας.

Η Γαλλική Γλώσσα καθιερώνεται από τη βαυαρική αντιβασιλεία ως η μόνη διδασκόμενη ξένη γλώσσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τόσο επειδή την προτείνει το 1833 η αρμόδια Επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όσο και επειδή κατά τον 17^ο, 18^ο και 19^ο αιώνα αποτελεί την πανευρωπαϊκή γλώσσα της διπλωματίας και του εμπορίου και παράλληλα απηχεί τις ιδέες της Γαλλικής Επανάστασης, του Γαλλικού Διαφωτισμού, του γαλλικού πολιτισμού αλλά και τη γαλλική οικονομική και πολιτική ισχύ.

3 Οι εξελίξεις στην ελληνική εκπαίδευση κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα και ο επαναπροσδιορισμός της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής

Κατά τη διάρκεια ολόκληρου του 19^{ου} αιώνα η Γαλλική Γλώσσα παραμένει η μοναδική ξένη γλώσσα που διδάσκεται στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση².

Μετά το τέλος των Βαλκανικών Πολέμων, του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και της Μικρασιατικής Καταστροφής, η Ελλάδα βιώνει μια παρατεταμένη πολιτική αστάθεια, μια κοινωνική αναστάτωση, μια δυσφορία για την αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και μια οικονομική δυσπραγία.

Ο Πρωθυπουργός της χώρας Ελευθέριος Βενιζέλος θα αναλάβει κατά την τετραετή γόνιμη παραμονή του στην Κυβέρνηση από το 1928 ως το 1932 την οικοδόμηση του σύγχρονου Ελληνικού αστικού Κράτους και θα επιχειρήσει παράλληλα την πρώτη ριζική μεταρρύθμιση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

¹ 1) Διάταγμα της 3^{ης} Μαρτίου 1834 «Περί δημοτικών σχολείων» του 1834 (ΦΕΚ 11 του 1834). 2) Διάταγμα της 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836 «Περί συστάσεως πανεπιστημίου» (ΦΕΚ 86 του 1836). 3) Διάταγμα της 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836 «Περί του κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και γυμνασίων» (ΦΕΚ 87 του 1836).

² Βλ. Δημαράς (1973: 66) Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια Ιστορίας. Τόμ. Α΄: 1821-1894. Αθήνα: Ερμής.

4 Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική στις αρχές του 1930 και η ίδρυση του Ινστιτούτου Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών (ΙΞΓΦ) στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Στο ευρύτερο πνεύμα της ριζικής και της πρώτης ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη νεοελληνική εκπαίδευση του 1929, εντάσσονται μέτρα που επιδιώκουν πρωτίστως τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε όλα τα επίπεδα και το άνοιγμα της Ελλάδας προς τον υπόλοιπο αναπτυγμένο κόσμο, προκειμένου η χώρα να παρακολουθήσει τις παγκόσμιες πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις (Δημαράς 1974: μστ'-μη').

Ο Ελευθέριος Βενιζέλος είχε συνειδητοποιήσει ότι χωρίς την ειρηνική συνύπαρξη των γειτονικών λαών δεν μπορεί να υπάρξει καμιά μορφή πολιτικής, οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης. Πόσο μάλλον τη χρονιά του 1929 που όλος ο κόσμος ζούσε στον φόβο των συνεπειών της παγκόσμιας οικονομικής κατάρρευσης που μόλις είχε ξεσπάσει. Ο ίδιος πίστευε ότι για την επίτευξη αυτού του στόχου κρινόταν αναγκαία η δρομολόγηση μιας συγκροτημένης και μακρόπνοης ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Με βάση αυτή τη λογική ο Πρωθυπουργός συνυπογράφει με τον Πρωθυπουργό της Τουρκίας Ισμέτ Ινονού την 30^η Οκτωβρίου 1930 στην Άγκυρα το «Σύμφωνο φιλίας, ουδετερότητας, διαλλαγής και διαιτησίας» μεταξύ της Ελλάδας και της Τουρκίας (Λυρίτσης: 2009).

Την πρώτη κίνηση προς την υλοποίηση αυτής της πρωτόγνωρης για την Ελλάδα ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί η δημοσίευση στα 1931 του Νόμου 4862/7-1-1931 «Περί των ξένων σχολείων». Κύριο μέλημα του Νόμου αυτού είναι αφενός να νομιμοποιήσει τα ξένα σχολεία και αφετέρου να αποτρέψει κάθε προσπάθεια για ανθελληνική προπαγάνδα και για θρησκευτικό προσηλυτισμό. Προκειμένου να γίνει ευκολότερα αντιληπτό το μέγεθος αυτού του θέματος, αρκεί να σημειωθεί ότι μόνο στη Θεσσαλονίκη, κατά τα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, λειτουργούσαν περισσότερα από δέκα ξένα σχολεία όλων των βαθμίδων με πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών, όπως π.χ. εβραϊκά, γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά, αρμενικά, αμερικανικά, αγγλικά, βουλγαρικά, σερβικά, ρουμανικά (Κοντογιάννης 1910: 9-10).

Ως προέκταση και επιστέγασμα αυτής της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής για ενίσχυση της επιστημονικής καλλιέργειας των επικρατέστερων ευρωπαϊκών, βαλκανικών και ανατολικών γλωσσών στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας προχωρεί τον Ιούλιο του 1931 (δηλαδή μέσα στο ίδιο έτος) στην ίδρυση του ΙΞΓΦ ως παραρτήματος της Φιλοσοφικής Σχολής του

Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης³. Αυτές οι διδασκόμενες και καλλιεργούμενες γλώσσες και φιλολογίες στο Ινστιτούτο είναι (με τη σειρά που αναγράφονται στο Νόμο) οι εξής: «1) Η γαλλική γλώσσα και φιλολογία, 2) η γερμανική γλώσσα και φιλολογία, 3) η αγγλική γλώσσα και φιλολογία, 4) η ιταλική γλώσσα και φιλολογία, 5) οι βαλκανικά γλώσσες και φιλολογίες, 6) οι ανατολικά γλώσσες και φιλολογίες» (Νόμος 5139 του 1931, άρθρο 2).

Όμως, τα ιστορικά, κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά γεγονότα που ακολούθησαν με τη δικτατορία του Μεταξά και κορυφώθηκαν με τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αλλά και με τον Εμφύλιο στην Ελλάδα παρεμπόδισαν την έγκαιρη έναρξη λειτουργίας του ΙΕΓΦ (Αντωνίου 2012: 113-114).

5 Η νέα κατάσταση πραγμάτων μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και ο αντίκτυπος των εξελίξεων στην Ελλάδα

Μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου συστήνονται πολλοί διεθνείς Οργανισμοί κυρίως με σκοπό τη διατήρηση της ειρήνης, όπως π.χ. ο ΟΗΕ, ο ΟΟΣΑ, η UNESCO. Σε όλους αυτούς τους Οργανισμούς χρειαζόταν αναγκαστικά η αποδοχή μιας ή περισσότερων γλωσσών επικοινωνίας. Μετά από διπλωματικές διεργασίες επικράτησε η χρήση της Αγγλικής γλώσσας ως πρώτης και της Γαλλικής ως δεύτερης επίσημης γλώσσας σε όλους τους διεθνείς οργανισμούς.

Όμως παράλληλα με την πρώτη ανακούφιση και τις διεθνείς προσπάθειες για διασφάλιση της παγκόσμιας ειρήνης μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, εκδηλώνεται ένας άγνωστος ως τότε νέος πόλεμος, ο Ψυχρός Πόλεμος, ανάμεσα στις πρώην συμμαχικές δυνάμεις: τις ΗΠΑ και τη Σοβιετική Ένωση, που διαρκεί από το 1947 ως το 1991. Στα πλαίσια του ανταγωνισμού τους οι δύο αντίπαλες υπερδυνάμεις εκτός της επίδοσής τους σε συμβατικό και πυρηνικό στρατιωτικό εξοπλισμό, διαίρεσαν τις χώρες της Ευρώπης σε Δυτικό πολιτικοστρατιωτικό Μπλοκ (ίδρυση του NATO το

³ Έπειτα από εισήγηση του Πρωθυπουργού της Ελλάδας Αλέξανδρου Παπαναστασίου, η Δ΄ Εθνική Συνέλευση ψηφίζει στις 14 Ιουνίου 1925 τον Νόμο 3341 για την ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Με κύριο σκοπό την ωφέλεια ολόκληρης της ελληνικής κοινωνίας και την προαγωγή της επιστημονικής δραστηριότητας, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης αρχίζει τη λειτουργία του από το ακαδημαϊκό έτος 1926-1927 μόνο με τη Φιλοσοφική Σχολή. Σε «Αριστοτέλειον Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης» μετονομάζεται το 1954, βάσει του Νόμου 3108. Τον Νόμο για την ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης υπογράφει ο Υπουργός Παιδείας Κ. Σπυρίδης. Για την περιπετειώδη τύχη αυτού του Νόμου ως τη δημοσίευσή του βλ. Τερζής (1988: 153-157) «Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στο Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα-πράγματα και πρόσωπα. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

1949 με πρωτοβουλία των ΗΠΑ) και σε Ανατολικό πολιτικοστρατιωτικό Μπλοκ (ίδρυση του Συμφώνου Βαρσοβίας το 1955 με πρωτοβουλία της Σοβιετικής Ένωσης).

Φαίνεται έτσι ότι η νέα διαμορφωθείσα παγκόσμια κατάσταση με τον Ψυχρό Πόλεμο και τη διαίρεση των χωρών της Βαλκανικής και της Ευρώπης σε δύο αντίπαλα στρατόπεδα-Μπλοκ ήταν –μαζί με τη δικτατορία του Μεταξά, τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Εμφύλιο– η κύρια αιτία που καθυστέρησε χρονικά την έναρξη λειτουργίας του ΙΕΓΦ στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης.

5.1 Η ίδρυση της ΕΟΚ και η εκτόξευση του πρώτου δορυφόρου το 1957: Η κυοφορία της ΕΕ και ο παγκόσμιος αναπροσανατολισμός των Προγραμμάτων Σπουδών

- 1) Λίγα χρόνια μετά την ίδρυση στα 1952 της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ), συστήνεται το 1957 η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) από τα έξι ισχυρότερα κράτη της Ευρώπης, δηλαδή τη Γαλλία, τη (Δυτική) Γερμανία, την Ιταλία, το Βέλγιο, την Ολλανδία και το Λουξεμβούργο) (Ιωακειμίδης 1996: 148). Στη συνέχεια, αυτή η κατ' αρχήν οικονομική ενοποίηση των συγκεκριμένων κρατών στον Οργανισμό της ΕΟΚ, που θα ήταν μελλοντικά ανοικτός στη συμμετοχή και άλλων ευρωπαϊκών κρατών, με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της συλλογικής ασφάλειας, σηματοδότησε τη σύσταση μιας πολιτικής και οικονομικής Ευρωπαϊκής Ομοσπονδίας με στοιχεία υπερεθνικότητας, η οποία θα μπορούσε μακροπρόθεσμα να αλλάξει ριζικά την πολιτική, την οικονομική, την κοινωνική και την πολιτισμική δομή της Ευρώπης.

Στην πραγματικότητα η σύσταση της ΕΟΚ συνιστούσε το αντιστάθμισμα των δυνάμεων που προέτασσε η Δυτική Ευρώπη στον συνασπισμό των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης που είχε δημιουργηθεί από τη Σοβιετική Ένωση το 1955 με το Σύμφωνο της Βαρσοβίας.

- 2) Ταυτόχρονα με την ίδρυση της ΕΟΚ, επιχειρείται στα 1957 με επιτυχία η εκτόξευση του δορυφόρου Sputnik στο διάστημα από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Το γεγονός αυτό που προκάλεσε φόβο και δέος σε ολόκληρο τον κόσμο, έδωσε αφορμή στην αντίπαλη παράταξη των ΗΠΑ για επίσπευση εκπόνησης νέων εξοπλιστικών προγραμμάτων, που αυτή τη φορά θα αποσκοπούσαν στην κατάκτηση του διαστήματος και θα ενίσχυαν ακόμη περισσότερο την απειλή του πυρηνικού πολέμου.
- 3) Με αφορμή το τεχνολογικό επίτευγμα της εκτόξευσης του δορυφόρου Sputnik που τέθηκε σε τροχιά γύρω από τη γη, δρομολογείται σε παγκόσμιο επίπεδο ένας ριζικός αναπροσανατολισμός τόσο του σκοπού όσο και του περιεχομένου των Προγραμμάτων Σπουδών των

διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων. Σκοπός πια είναι η κατάκτηση της «κυβερνητικής» και της τεχνολογίας με βάση τόσο τα νέα επιστημονικά δεδομένα και τις νέες μεθόδους έρευνας των Φυσικών Επιστημών όσο και την οικονομία και τις ξένες γλώσσες.

5.2 Η Επιτροπή Παιδείας του 1958 και η Σύνδεση της Ελλάδας με την ΕΟΚ

Η παγκόσμια αυτή κινητικότητα στα θέματα αναπροσανατολισμού και περιεχομένου των Προγραμμάτων Σπουδών θα μεταφερθεί ταυτόχρονα, δηλαδή το 1957, και στην Ελλάδα. Με εντολή του Πρωθυπουργού Κωνσταντίνου Καραμανλή αποφασίζεται στις 14 Ιουνίου 1957 η συγκρότηση Ειδικής Επιτροπής «Παιδείας», στην οποία ανατίθεται «η μελέτη των προβλημάτων της παιδείας και των συναφών προς αυτήν θεμάτων» (Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής 1957: 365).

Στα Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας που ανακοινώνονται στις 10 Ιανουαρίου 1958 προτείνεται μεταξύ άλλων να δοθεί απόλυτη προτεραιότητα στην εκπαίδευση, να συμπορευτεί η Ελλάδα με τη διεθνή προοδευτική τάση, προκειμένου να μην «υπερκερασθή από άλλας χώρας», να κατανοήσει η Ελληνική Πολιτεία ότι «η παιδεία είναι η πλέον θετική και παραγωγική επένδυσις», να ενισχυθεί άμεσα η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, η διδασκαλία των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Οικονομίας και ιδιαίτερα των ξένων γλωσσών (Εισήγηση της Επιτροπής Παιδείας του 1958, Δημαράς 1974: 230, τόμος Β΄).

Ο Πρωθυπουργός Κωνσταντίνος Καραμανλής αντιλαμβάνεται έγκαιρα ότι η ΕΟΚ αποτελούσε μια ολοκληρωμένη μορφή ευρωπαϊκής οικονομικής ένωσης με ευρύτερους πολιτικούς στόχους, η οποία εξυπηρετούσε τα εθνικά συμφέροντα της Ελλάδας. Για τον λόγο αυτό δρομολογεί την έναρξη διερευνητικών επαφών μεταξύ της Ελλάδας και της ΕΟΚ στις Βρυξέλλες στα τέλη του 1958. Οι διερευνητικές αυτές επαφές καταλήγουν στην υπογραφή της Συμφωνίας Σύνδεσης της Ελλάδας με την ΕΟΚ στην Αθήνα την 9^η Ιουλίου 1961 (Μάρτης: 2011).

5.3 Η έναρξη λειτουργίας του ΙΞΓΦ και η παράλληλη διδασκαλία της Γαλλικής και Αγγλικής γλώσσας στην εκπαίδευση

5.3.1 Η έναρξη λειτουργίας του ΙΞΓΦ

Μετά τη Συμφωνία Σύνδεσης της Ελλάδας με την ΕΟΚ το 1961 και υπό την πίεση των σημαντικών ανακατατάξεων σε παγκόσμιο επίπεδο, η Ελλάδα όφειλε να εντείνει τις προσπάθειές της προκειμένου να συγκλίνει αρχικά και να ενταχθεί στη συνέχεια ως πλήρες μέλος του οργανισμού της ΕΟΚ μέχρι το τέλος του 1980. Για τη σύγκλιση αυτή η επίσημη Ελληνική Πολιτεία όφειλε να θέσει σε εφαρμογή το σχέδιο της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής

πολιτικής που είχε εκπονηθεί στις αρχές του 1931: δηλαδή να ενεργοποιήσει τη λειτουργία του ΙΕΓΦ και να δρομολογήσει τη σταδιακή καθιέρωση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην ελληνική εκπαίδευση.

Έτσι, μετά την παρέλευση είκοσι και πλέον ετών από την ίδρυση στα 1931 του ΙΕΓΦ, αρχίζει τη λειτουργία του πρώτα το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας από το ακαδημαϊκό έτος 1951-1952 (Ευσταθιάδης & Δούκα-Καμπίτογλου 2000: 167). Ακολουθεί στη συνέχεια η λειτουργία του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας από το ακαδημαϊκό έτος 1954-1955 (Δ. 4/1953). Αρκετά έτη αργότερα αρχίζουν τη λειτουργία τους τα Τμήματα Ιταλικής και Γερμανικής Γλώσσας από το ακαδημαϊκό έτος 1960-1961. Τα προβλεπόμενα να ιδρυθούν από το Νόμο 5139 του 1931 Τμήματα Βαλκανικών και Ανατολικών Γλωσσών και Φιλολογιών δεν λειτούργησαν ποτέ ως Τμήματα του ΙΕΓΦ (Β.Δ. 61 του 1960).

Ο κύριος λόγος για την επιτάχυνση λειτουργίας πρώτα του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας στο ΙΕΓΦ είναι το γεγονός ότι αμέσως με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου όλες οι εμπλεκόμενες δυνάμεις είχαν συνειδητοποιήσει πλήρως την τεράστια δύναμη που διαδραματίζει στον πόλεμο η γλώσσα. Γι' αυτό και ο αγώνας διεξάγεται ανάμεσα σε όλες τις χώρες για την επικράτηση της «ισχυρότερης» γλώσσας ή για το ποια θα είναι η ξένη γλώσσα που θα χρησιμοποιείται κατά τις εργασίες στους Διεθνείς Οργανισμούς και θα ομιλείται όσο το δυνατόν από τους περισσότερους ανθρώπους. Από τις διαδικασίες αυτές αναδείχτηκε ως ισχυρότερη η Αγγλική γλώσσα, η οποία επικράτησε όχι μόνον επειδή θεωρήθηκε ως η ευκολότερη στην εκμάθησή της αλλά και επειδή προβλήθηκε ως η γλώσσα των νικητών του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου.

Αντίθετα, η έναρξη λειτουργίας των Τμημάτων Γερμανικής και Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας άρχισε λίγα χρόνια μετά, δηλαδή το 1960-1961, προφανώς επειδή η Γερμανία και η Ιταλία συμμετείχαν στις δυνάμεις του Άξονα κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και πρωτίστως επειδή η Ελλάδα είχε υπογράψει τη Συμφωνία Σύνδεσής της με την ΕΟΚ το 1961.

5.3.2 Η ένταξη της Αγγλικής παράλληλα με τη Γαλλική γλώσσα στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του 1950

Η πρώτη κίνηση για προσαρμογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην κυρίαρχη διεθνώς τάση αναπροσανατολισμού των Προγραμμάτων Σπουδών προς τις θετικές επιστήμες αλλά και τις ξένες γλώσσες δρομολογείται άμεσα με την δημοσίευση στα 1953 του Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας του Εξατάξιου Γυμνασίου. Η ενέργεια αυτή ήταν αποτέλεσμα της πίεσης του Υπερατλαντικού Συμφώνου (ΝΑΤΟ) προς τις συμμαχικές δυνάμεις της Δυτικής Ευρώπης ή της ΕΟΚ να προωθήσουν άμεσα τη διάδοση της Αγγλικής γλώσσας. Η ίδια ενέργεια

σηματοδοτεί αφενός την τάση για καλλιέργεια περισσότερων της μιας ξένων γλωσσών και αφετέρου συνιστά πρακτικά την πρώτη αμφισβήτηση της έως τότε «κυριαρχίας» της Γαλλικής ως της μόνης υποχρεωτικά διδασκόμενης ξένης γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η συνέχεια της προώθησης της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής δρομολογείται με πιο ουσιαστικό τρόπο μετά τη Συμφωνία Σύνδεσης της Ελλάδας με την ΕΟΚ το 1961. Τότε δημοσιοποιείται το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων του Γυμνασίου Α΄ βαθμίδας, στο οποίο προβλέπεται η διδασκαλία της Γαλλικής ή της Αγγλικής Γλώσσας (Δημαράς 1974: 242, τόμος Β΄).

5.3.3 Ως ξένη γλώσσα νοείται για πρώτη φορά στα 1964: Η Γαλλική και είτε η Αγγλική είτε η Γερμανική

Η ίδια ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική θα συνεχιστεί εντατικότερα στα επόμενα χρόνια με τα μέτρα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964. Πιο συγκεκριμένα, από τα νέα μαθήματα που εισάγονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Λυκείου ως βασικά θεωρούνται τα Αρχαία και Νέα Ελληνικά, τα Φυσικά, η Ιστορία και η Ξένη Γλώσσα. Μάλιστα τονίζεται **για πρώτη φορά στην ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ότι ως Ξένη Γλώσσα δεν νοείται πια μόνο η Γαλλική αλλά είτε η Αγγλική είτε η Γερμανική** (Ν.Δ. 4379 του 1964, άρθρο 8, παρ. 2).

Συνεπώς, οι σημαντικές αυτές εξελίξεις τόσο στο πολιτικό-οικονομικό επίπεδο όσο και στον τομέα του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλονται με βεβαιότητα στην πολιτική που ακολούθησε η Ελλάδα κατά τη σύνδεσή της με την ΕΟΚ.

6 Η Ελλάδα ως πλήρες μέλος της ΕΟΚ και η ενίσχυση της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής

6.1 Η ένταξη της διδασκαλίας της Αγγλικής, της Γαλλικής και της Γερμανικής στην ελληνική εκπαίδευση

Ενώ συνεχίζονται οι διαπραγματεύσεις για την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ, στο εσωτερικό της επιχειρείται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976-1978.

Ένα από τα σημαντικότερα μέτρα αυτής της μεταρρύθμισης σε επίπεδο εθνικής γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η καθιέρωση στα 1976 της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας της ελληνικής εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής σημαντικότατο μέτρο κρίνεται επίσης η ένταξη το 1977 της διδασκαλίας της Αγγλικής και της Γαλλικής ως ξένων γλωσσών στην ελληνική εκπαίδευση (Π.Δ. 831/1977,

ΦΕΚ 279). Η ένταξη της Γερμανικής Γλώσσας πραγματοποιείται το επόμενο έτος, 1978, για τη διδασκαλία της στη Β΄ τάξη και το 1979 και 1980 για τη Γ΄ τάξη του Προτύπου Κλασσικού Λυκείου (Π.Δ. 845/1978, άρθρο 1 και 6).

Η σύντομη αυτή μεταπολιτευτική αυτή περίοδος 1978-1980 θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η πρώιμη περίοδος της ένταξης της διδασκαλίας της Γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στο Πρότυπο Κλασσικό Λύκειο.

6.2 Η ίδρυση του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ένα ακόμα αξιοσημείωτο μέτρο της μεταρρύθμισης του 1976-1978 είναι η ίδρυση στα 1977 του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (Νόμος 540/1977, ΦΕΚ 42, τ. Α΄).

Αυτή η ενέργεια υπαγορεύεται πιθανότατα από τα μέτρα εκείνα που θα συνέβαλαν στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση περισσότερων καθηγητών της Γερμανικής Γλώσσας ενόψει των αυξημένων αναγκών που θα δημιουργούσε η επικείμενη ως το τέλος του 1980 ένταξη της Ελλάδας ως πλήρους μέλους της ΕΟΚ.

6.3 Η κατάργηση του ΙΕΓΦ και η αναγνώριση των ξενόγλωσσων Τμημάτων ως πανεπιστημιακών

Ένα έτος μετά την ένταξη της Ελλάδας ως πλήρους μέλους στην ΕΟΚ το 1981 ψηφίζεται ο Νόμος «Πλαίσιο» 1268 του 1982 «Για τη δομή και την οργάνωση του Πανεπιστημίου». Ανάμεσα στις ριζικές αλλαγές που επιφέρει ο νέος Νόμος, είναι και αυτές που αφορούν στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του ΙΕΓΦ. Με βάση αυτόν το Νόμο καταργείται το ΙΕΓΦ και αντί αυτού ιδρύονται τα Τμήματα Αγγλικής, Γαλλικής, Γερμανικής και Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ως αυτοτελή Πανεπιστημιακά Τμήματα (Ν. 1268/1982, άρθρα 6, 30, 39 και Π.Δ. 445/1984).

Με την ένταξη των ξενόγλωσσων Τμημάτων στο Πανεπιστήμιο αναβαθμίζεται τόσο το επιστημονικό κύρος τους στην πανεπιστημιακή κοινότητα όσο και το κύρος της επιστημονικής και επαγγελματικής κατάρτισης των πτυχιούχων τους στη συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας.

6.4 Η Γερμανική Γλώσσα ως προαιρετικό μάθημα στο Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο

Λίγα χρόνια αργότερα ψηφίζεται ο Νόμος 1566 του 1985⁴ με τον οποίο θεσμοθετείται το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο. Στα πλαίσια του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου προβλέπεται και η διδασκαλία των προαιρετικών μαθημάτων, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και οι εξής ξένες γλώσσες: Γερμανική, Ιταλική, Ρωσική και Ισπανική.

Κατά τη χρονική περίοδο 1991-1994 φαίνεται ότι παρακολούθησαν το προαιρετικό μάθημα της Γερμανικής Γλώσσας κατά μέσον όρο 108 μαθητές κάθε σχολικό έτος. Με το μέτρο αυτό επιβεβαιώνεται η πρόθεση της Ελληνικής Πολιτείας να διευρύνει το φάσμα των ξένων γλωσσών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αντωνίου 2006: 43).

7 Η διάσπαση της Σοβιετικής Ένωσης και η ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης

7.1 Οι συνέπειες της διάσπασης της Σοβιετικής Ένωσης

Η διάσπαση της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στις 21 Δεκεμβρίου 1991 είχε τις γνωστές, πλέον, ριζικές ανακατατάξεις σε όλα τα επίπεδα της πολιτικής, της κοινωνικής και της οικονομικής ζωής της Ευρώπης αλλά και ολόκληρου του κόσμου. Οι εξελίξεις αυτές αλλάζουν ριζικά τον γεωπολιτικό χάρτη της Ευρώπης.

7.2 Η ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Ο συνασπισμός των κρατών της ΕΟΚ αντιλαμβάνεται τις επερχόμενες γεωπολιτικές αλλαγές στην Ευρωπαϊκή Ήπειρο μετά τη διάσπαση της Σοβιετικής Ένωσης και βασιζόμενη στις τότε Ευρωπαϊκές Κοινότητες υπογράφει στις 7 Φεβρουαρίου 1992 τη Συνθήκη του Μάαστριχτ ή τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ αποτελεί σταθμό στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης και στη χάραξη μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών. Ευρύτερος στόχος αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι μεταξύ άλλων και η παροχή μιας παιδείας με ευρωπαϊκή διάσταση, η προώθηση της πολυγλωσσίας με την εκμάθηση τριών κοινοτικών γλωσσών, η ενθάρρυνση της εκμάθησης και της διάδοσης των εθνικών γλωσσών και η υποστήριξη της συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών.

⁴ Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167, τ. Α', 30 Σεπτεμβρίου 1985.

Τα βήματα για την ευρωπαϊκή ενοποίηση είναι από εδώ και εξής πιο γοργά, με αποκορύφωμα τη δημιουργία στις αρχές του 1999 κοινού ευρωπαϊκού νομίσματος, του Ευρώ.

Έχει, επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι κατά την περίοδο αυτή σημειώνεται μια έντονη κινητικότητα στο θέμα της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής.

Η πολιτική αυτή, ενώ είχε εξ αρχής ως ουσιαστικό θέμα της την υποστήριξη της «πολυγλωσσίας» και της ισοτιμίας των ευρωπαϊκών γλωσσών, εξελίχτηκε στη συνέχεια ως ανταγωνισμός των τριών ισχυρότερων γλωσσών, δηλαδή την «κυριαρχία ή ηγεμονία» της Αγγλικής και τη μονομερή μάχη για την υποκατάστασή της από τη Γερμανική ή από τη Γαλλική γλώσσα (Φραγκουδάκη 1999: 361).

7.3 Η καθιέρωση της Γερμανικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Κάθε μία από τις παραπάνω εξελίξεις είχε άμεσες συνέπειες και στην ενίσχυση της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Και στην προκειμένη περίπτωση οι συνέπειες αφορούν στην καθιέρωση το 1993 της διδασκαλίας της Γερμανικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας.

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα για τη διδασκαλία των (τριών) ξένων γλωσσών, δηλαδή της Αγγλικής αφενός και της Γαλλικής ή της Γερμανικής αφετέρου επί δύο ώρες την εβδομάδα στην Α΄ τάξη και επί πέντε ώρες στις Β΄ και Γ΄ τάξεις δημοσιεύεται το 1994 (Π.Δ. 451, άρθρο 2).

Είναι σαφές ότι οι κινήσεις αυτές σε επίπεδο εδραίωσης των τριών ξένων γλωσσών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι προέκταση των πολιτικών εξελίξεων στην Ευρώπη, καθώς στις 7 Φεβρουαρίου 1992 ιδρύεται η Ευρωπαϊκή Ένωση με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ ή για την Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία τίθεται σε ισχύ την 1^η Νοεμβρίου 1993. Παράλληλα όμως οι κινήσεις αυτές δηλώνουν και την άμεση ενεργοποίηση της επίσημης ελληνικής ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής να εφαρμόσει στην πράξη τη διακήρυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για προώθηση της πολυγλωσσίας.

7.4 Η εδραίωση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το 1996

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελληνικής Πολιτείας θα συνεχίσει στην ίδια ρότα του εκσυγχρονισμού του Προγράμματος Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και θα δώσει ακόμα μεγαλύτερη σημασία στην ενίσχυση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Τα πρώτα δείγματα εφαρμογής αυτής της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι τα εξής:

- 1) Η καθιέρωση το 1996 της Αγγλικής ως κύριας υποχρεωτικής ξένης Γλώσσας και της Γαλλικής ή της Γερμανικής ως δεύτερης

- επιλεγόμενης ξένης γλώσσας σε όλα τα Γυμνάσια (Εγκύκλιος Γ2/4752/22-8-1996).
- 2) Η πιλοτική λειτουργία το 1997 παράλληλων τμημάτων διδασκαλίας της Γαλλικής και της Γερμανικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (Εγκύκλιος Γ2/4430/30-7-1997) .
 - 3) Η αύξηση το 1997 των Ωρών διδασκαλίας της δεύτερης ξένης Γλώσσας, δηλαδή της Γαλλικής ή της Γερμανικής στην Α΄ Γυμνασίου από δύο σε τρεις ώρες την εβδομάδα σε σύγκριση με το προηγούμενο πρόγραμμα του 1994 (Εγκύκλιος Γ2/3773/1997/19-6-1997).
Ταυτόχρονα εισάγεται και η διδασκαλία της δεύτερης ξένης Γλώσσας (Γαλλικής ή Γερμανικής) στην Α΄ τάξη: των Γενικών Λυκείων, των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων και των Κλασικών Λυκείων επί δύο ώρες την εβδομάδα.
 - 4) Η διεύρυνση του σκοπού της διδασκαλίας της Γερμανικής Γλώσσας, καθώς πλέον πέρα από την επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή επιδιώκεται και η καλλιέργεια της ικανότητάς του για «συνεργασία» με τους συμμαθητές του και για «διαπολιτισμική» μάθηση (Π.Δ. 262 του 1997, 6679).

Συνεπώς, όλα τα στοιχεία δείχνουν ότι η ξενόγλωσση ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στήριξε σθεναρά μεν, αλλά με πολύ αργό ρυθμό το θέμα της ένταξης της Γερμανικής ως δεύτερης ξένης Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από τα ίδια, επίσης, στοιχεία προκύπτει ότι εκδηλωνόταν ένα ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον των Ελλήνων μαθητών (συνεπώς και των γονέων τους) για την εκμάθηση της Γερμανικής ως δεύτερης ξένης Γλώσσας.

7.5 Η καθιέρωση της διδασκαλίας της Γερμανικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Το ενδιαφέρον για την ενίσχυση της διδασκαλίας της Γερμανικής Γλώσσας επρόκειτο να λάβει ακόμα πιο θετική τροπή και να επεκταθεί και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Έτσι, στις αρχές του 2002 δημοσιεύεται το Πρόγραμμα Σπουδών Πιλοτικού Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και κατά το σχολικό έτος 2002-2003 λειτουργούν 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία σε ολόκληρη την επικράτεια. Σε τέσσερα από αυτά τα σχολεία διδάσκεται η Γερμανική Γλώσσα κατά τις απογευματινές δραστηριότητες στις τρεις τελευταίες τάξεις επί πέντε ώρες την εβδομάδα (Απόφαση υπ. αριθ. Πρωτ. Φ.36/46/4305/Γ1/14-1-1 2002).

Η αισιόδοξη αυτή εξέλιξη έμελλε να συνεχιστεί ακόμα περαιτέρω, καθώς το 2005 το Υπουργείο γνωστοποιεί την τελική του απόφαση να εφαρμόσει σε πιλοτική μορφή τη διδασκαλία και δεύτερης ξένης γλώσσας (Γαλλικής ή Γερμανικής) στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου για

τα σχολικά έτη 2005-2006 και 2006-2007. Το «Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας για την Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου» δημοσιεύεται στις 4 Οκτωβρίου 2005⁵ και υπογράφεται από την Υπουργό Παιδείας Μαριέττα Γιαννάκου. Η Γερμανική Γλώσσα διδάσκεται όντως πιλοτικά από το σχολικό έτος 2005-2006 στα 210 Δημοτικά Σχολεία που κληρώθηκαν.

Αυτή η τελευταία κίνηση του Υπουργείου Παιδείας φαινόταν πλήρως εναρμονισμένη με την ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική που είχε δρομολογηθεί στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1992 με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και αποσκοπούσε στη δυναμική προώθηση των αρχών της «πολύγλωσσίας» και της «πολυπολιτισμικότητας» μέσω της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στα κράτη- μέλη της. Ακόμα περισσότερο, η ένταξη της διδασκαλίας της Γερμανικής Γλώσσας ως δεύτερης ξένης Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί αναμφίβολα μια πολύ θετική εξέλιξη, τόσο για την προσαρμογή των Ελλήνων μαθητών στο διαμορφούμενο ευρωπαϊκό περιβάλλον όσο και για τους πτυχιούχους των Τμημάτων Γερμανικής Γλώσσας για τη μελλοντική τους επαγγελματική αποκατάσταση.

8 Επίλογος

- 1) Στην παρούσα μελέτη αποδείχθηκε ότι η θέση των ξένων γλωσσών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ελληνικής Εκπαίδευσης μετά το 1931 εξαρτήθηκε από την εκάστοτε ισχύουσα εθνική ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική και οπωσδήποτε από τη διεθνή ή μετά το 1981 και ως το 2010 άμεσα από την ευρωπαϊκή ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική.
- 2) Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου αλλάζει στην κυριολεξία ριζικά η κατάσταση πραγμάτων και οι εμπλεκόμενοι αντίπαλοι συνασπισμοί κρατών συνειδητοποιούν ότι η γλώσσα είναι το ισχυρότερο μέσο για να διαδώσουν την ιδεολογία τους, να προβάλουν τον πολιτισμό τους και να επηρεάσουν την αντίληψη των ανθρώπων. Έτσι μόνο μπορεί να γίνει κατανοητός ο έντονος ανταγωνισμός που αρχίζει μεταξύ των «ισχυρότερων» γλωσσών για την «ηγεμονία» ή την «κυριαρχία» της δικής τους γλώσσας. Από τον ανταγωνισμό αυτόν η Αγγλική γλώσσα κερδίζει την πρωτοκαθεδρία, αναγνωρίζεται διεθνώς ως γλώσσα «προτεραιότητας» και υιοθετείται από τους μεγάλους διεθνείς οργανισμούς ως η κύρια γλώσσα επικοινωνίας με δεύτερη στη σειρά τη Γαλλική. Παράλληλα, η Αγγλική αρχίζει να διδάσκεται και να διαδίδεται

⁵ Απόφαση υπ. αριθ. Φ.52/602/97278/Γ1, «Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας για την Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ 1376, τ. Β΄, 4-10-2005.

ευρέως σε πολλά κράτη του κόσμου, επειδή μεταξύ άλλων είχε «διαδοθεί» ότι είναι εύκολη στην εκμάθηση και ότι είναι η γλώσσα των νικητών.

- 3α) Η πρώτη φάση άσκησης ελληνικής ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής αρχίζει το 1931, όταν η κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου ψηφίζει αρχικά τον Νόμο για τα «ξένα σχολεία» και στη συνέχεια τον Νόμο για την ίδρυση του ΙΕΓΦ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, με σκοπό την παροχή πανεπιστημιακού επιπέδου εκπαίδευσης στους καθηγητές ξένων γλωσσών, συμπεριλαμβανομένης και της Γερμανικής.

Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου οι αναδειχθείσες υπερδυνάμεις επιδίδονται σε έναν ατελείωτο εξοπλιστικό ανταγωνισμό που κατέληξε στον Ψυχρό Πόλεμο ή στην απειλή μιας πυρηνικής καταστροφής. Οι ΗΠΑ στο όνομα του κομμουνιστικού κινδύνου επισπεύδουν την ίδρυση του NATO το 1949, στο οποίο προσχωρούν οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης και αποτελούν το Δυτικό μπλοκ. Η Σοβιετική Ένωση προσεταιρίζεται τις Ανατολικές Ευρωπαϊκές χώρες και ιδρύει στα 1955 το Σύμφωνο Βαρσοβίας διαμορφώνοντας το Ανατολικό μπλοκ ως αντίπαλο δέος στις στρατιωτικές δυνάμεις της Δύσης. Ο ανταγωνισμός μεταξύ των αντιπάλων εντείνεται και η Δυτική Ευρώπη ιδρύει στα 1957 την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα, που όμως εν δυνάμει προσέβλεπε στην πολιτική συνένωση.

Στη Δυτική Ευρώπη η ΕΟΚ εκτός από την οικονομική πολιτική εγκαινιάζει και μια ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική με σκοπό την προώθηση των πιο ισχυρών γλωσσών στις συμμαχικές της χώρες. Στο πλαίσιο αυτής της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής η Ελλάδα δρομολογεί την εφαρμογή του σχεδίου της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής του 1931, καθώς στο ΙΕΓΦ αρχίζει τη λειτουργία του το 1951 πρώτα το Τμήμα Αγγλικής και δεύτερο το Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας το 1954. Τα Τμήματα Γερμανικής και Ιταλικής Γλώσσας αρχίζουν τη λειτουργία τους το 1960.

Μετά τη Συμφωνία Σύνδεσης της Ελλάδας με την ΕΟΚ που υπογράφεται το 1961, η Ελλάδα ακολουθεί μια συστηματικότερη προσπάθεια προώθησης της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση την πολυγλωσσία. Μάλιστα για πρώτη φορά στην ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διευκρινίζεται το **1964** ότι ως **ξένη γλώσσα δεν νοείται μόνο η Γαλλική αλλά είτε η Αγγλική είτε η Γερμανική.**

- 3β) Η δεύτερη φάση διεύρυνσης της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής σε ό,τι αφορά τη Γερμανική γλώσσα αρχίζει μετά τη μεταπολίτευση. α) Πρώτα ιδρύεται στα 1977 το Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

β) Έπειτα, εισάγεται το 1978-1980 η πιλοτική διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας στο πρότυπο κλασικό Λύκειο. γ) Στη συνέχεια αναγνωρίζονται στα 1982 τα ξενόγλωσσα Τμήματα του Α.Π.Θ., συνεπώς και το Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας, ως αυτόνομα Πανεπιστημιακά Τμήματα.

- 3γ) Η τρίτη φάση σχετικά με την εξέλιξη της Γερμανικής γλώσσας αρχίζει το 1993, έτος κατά το οποίο καθιερώνεται και η διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η χρονολογία αυτή δεν είναι τυχαία αλλά συμπίπτει με τη χρονολογία κατά την οποία τίθεται σε ισχύ η Συνθήκη του Μάαστριχτ για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το 1996, ωστόσο, εδραιώνεται η απόφαση για διδασκαλία των τριών ξένων γλωσσών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Έτσι, η Αγγλική καθιερώνεται ως πρώτη υποχρεωτική ξένη γλώσσα σε όλα τα Γυμνάσια και η Γαλλική ή η Γερμανική ως δεύτερη επιλεγόμενη ξένη γλώσσα.
- 4) Όλα τα στοιχεία δείχνουν ότι η ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική συνέβαλε στην καλλιέργεια και τη διάδοση των ξένων γλωσσών στην Ελλάδα. Μετά τη Συμφωνία Σύνδεσης με την ΕΟΚ αρχίζει μια πορεία ένταξης της χώρας στο διεθνές πολιτικό και οικονομικό σκηνικό, πορεία που επιταχύνεται μετά την ένταξή της στην ΕΟΚ στις αρχές του 1981 και κορυφώνεται μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 και τη διακήρυξη της αρχής για προώθηση της πολυγλωσσίας. Στα πλαίσια της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής αλλά και της ελληνικής ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής εδραιώνεται στα 1996 η διδασκαλία τριών ξένων γλωσσών (δηλαδή η υποχρεωτική διδασκαλία της Αγγλικής και της Γαλλικής ή της Γερμανικής ως επιλεγόμενης δεύτερης ξένης γλώσσας) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- 5) Η κατακόρυφη μετά το 1981 ανοδική εξελικτική πορεία της Γερμανικής γλώσσας σε όλο το φάσμα των βασικών παραμέτρων που την αφορούν (φοιτητές, καθηγητές, μαθητές, σχολεία) απεικονίζεται καλύτερα στα παρακάτω ποσοτικά δεδομένα: 1) Οι εγγεγραμμένοι φοιτητές στο Τμήμα Γερμανικής το 1960 ήταν 9 και το 2010-2011 ανήλθαν στους 1054. 2) Οι μόνιμοι καθηγητές της Γερμανικής γλώσσας το 1985-1986 ήταν 14 και το 2010 έφτασαν τους 1.813. 3) Τα Γυμνάσια όπου διδασκόταν η Γερμανική γλώσσα το 1996-1997 ήταν 152 και το 2010-2011 ανέχονταν σε 1.411. 4) Οι μαθητές που διδάσκονταν στα Γυμνάσια τη Γερμανική ως δεύτερη ξένη γλώσσα το 1999-2000 ήταν 60.588 και το 2010-2011 ανέρχονταν στους 129.329.

Πηγές

- Δ. 1836: [Διάταγμα] «Περί του κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων», Φ.Ε.Κ. 87, 3 Δεκεμβρίου 1836.
- Ν. 5139/1931: [Νόμος] «Περί ιδρύσεως Ινστιτούτου ξένων γλωσσών και φιλολογιών παρά τω Πανεπιστημίω Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ 207, τ. Α΄, 16 Ιουλίου 1931.
- Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής: 1957 [Βουλή των Ελλήνων] (ειδική επιτροπή του άρθρου 35 του Συντάγματος) [Συνεδριάσεις 1-47/6 Ιουλίου-10 Οκτωβρίου 1957]. Εν Αθήναις.
- Β. Δ. 61: [Βασιλικό Διάταγμα] «Περί των μαθημάτων, εξετάσεων και του διδακτικού προσωπικού των τμημάτων Ιταλικής και Γερμανικής Γλώσσης και Φιλολογίας του παρά τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Ινστιτούτου Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών, Ιδρύσεως Σπουδαστηρίων εις το Ινστιτούτον τούτο και τροποποιήσεως του Διατάγματος περί μαθημάτων των φοιτητών της Κτηνιατρικής Σχολής του αυτού Πανεπιστημίου», ΦΕΚ 12, τ. Α΄, 13 Φεβρουαρίου 1960.
- Ν. Δ. 4379/1964: [Νομοθετικό Διάταγμα] «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 182, τ. Α΄, 24 Οκτωβρίου 1964.
- Π. Δ 831/1977: [Προεδρικό Διάταγμα] «Περί ωρολογίου προγράμματος του Ημερησίου Γυμνασίου και Αναλυτικού Προγράμματος Α΄ και Β΄ τάξεων», ΦΕΚ 270, τ. Α΄, 20 Σεπτεμβρίου 1977.
- Π. Δ.845/1978: «Περί του Ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Β΄ Τάξεως Ημερησίου και Εσπερινού Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως και του Προτύπου Κλασσικού Λυκείου», ΦΕΚ 198, τ. Α΄, 23 Νοεμβρίου 1978.
- Ν. 1268/1982: [Νόμος] «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», ΦΕΚ 87, τ. Α΄, 16 Ιουλίου 1982.
- Π. Δ. 445/1984: «Κατάτμηση των φιλοσοφικών τμημάτων των Πανεπιστημίων Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων», ΦΕΚ 160, τ. Α΄, 18 Οκτωβρίου 1984.
- Ν. 1566/1985: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167, τ. Α΄, 30 Σεπτεμβρίου 1985.
- Π. Δ. 35/1991: «Οργάνωση, Διοίκηση και λειτουργία τμημάτων διδασκαλίας προαιρετικών μαθημάτων στους χώρους των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων ή και άλλων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», ΦΕΚ 11, τ. Α΄, 1991.

- Π. Δ. 451/1993: «Τροποποίηση και συμπλήρωση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 187, τ. Α΄, 8 Οκτωβρίου 1993.
- Π. Δ.174/1994: «Τροποποίηση ωρολογίων προγραμμάτων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», ΦΕΚ 113, τ. Α΄, 6 Ιουλίου 1994.
- Ε. Γ2/3773/1997: [Εγκύκλιος] «Διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο Γυμνάσιο», 19 Ιουνίου 1997.
- Π. Δ. 262/1997: «Τροποποίηση αναλυτικών προγραμμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», ΦΕΚ 189, τ. Α΄, 23 Σεπτεμβρίου 1997.
- Α: Γ2/2885/2000: [Απόφαση] «Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γερμανικής Γλώσσας στην Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξη του Γυμνασίου», ΦΕΚ 1027, τ. Β΄, 21 Αυγούστου 2000.
- Α. Γ2/21072β «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου», ΦΕΚ 304, τ. Β΄, 13 Μαρτίου 2003.
- Ε. Γ2/32183/2004: «Παράλληλη διδασκαλία ξένων γλωσσών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για το σχ. Έτος 2004-2005», 5 Απριλίου 2004. AKTION, Sonderausgabe – April 2004.
- Ε. Γ1/354/48265/2005: «Πιλοτική εφαρμογή διδασκαλίας δεύτερης ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο», 17 Ιουνίου 2005.
- Α. Γ2/54530/2005: «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄, τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου», 2 Ιουνίου 2005.
- Α. Γ2/63447/2005: «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α΄, Β΄, και Γ΄ του Ενιαίου Λυκείου», 27 Ιουνίου 2005. Aktuell: *Zeitschrift für DeutschlehrerInnen*, 7 (2005).
- Α. Γ1/52/602/97278/2005: «Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας (Γαλλική και Γερμανική) των Ε΄ και Στ΄ τάξεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», ΦΕΚ 1376, τ. Β΄, 4 Οκτωβρίου 2005.

Βιβλιογραφία

- Ammon, U. 1999. Κυρίαρχες και κυριαρχούμενες γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Χριστίδης, Α. (επιμ.) *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Τόμος Α΄. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αντωνίου, Δ. 1992. *Οι απαρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο νεοελληνικό κράτος: το σχέδιο της επιτροπής του 1833*. Αθήνα.
- Αντωνίου, Χρ. 2006. «Η Γερμανική Γλώσσα στην Ελληνική Εκπαίδευση (1931-2005)», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 144, 38-60.

- Αντωνίου, Χρ. 2012. Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική και διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στο Ινστιτούτο Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών (ΙΞΓΦ) του Α.Π.Θ. (1931-1982). *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης* 10, 112-130.
- Δημαράς, Αλ. (επιμ.) 1973 και 1974. *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: τεκμήρια ιστορίας*. Τόμος Α΄ και Β΄. Αθήνα: Ερμής.
- Δρακόπουλος, Β. & Γ., Ευθυμίου 2004. *Επίτομο Λεξικό της Ελληνικής Ιστορίας*. Μέρος 2^ο. Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. 1998. *Ελληνική Εκπαίδευση*. Τόμος Β΄. 20^ος Αιώνας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλατζής, Φ. 2004. Γαλλογερμανικός πόλεμος. *Εφ. Ο κόσμος του Επενδυτή*, 4-5 Δεκεμβρίου.
- Καλομοίρης, Γρ. 2005. Ξενόγλωσση εκπαίδευση: υποβάθμιση αντί αναβάθμισης. *Εφ. Ο κόσμος του Επενδυτή*, 9 Ιουλίου.
- Καπεζάνου, Ολ. 2004. Η πορεία του μαθήματος της Γερμανικής γλώσσας στην ελληνική δημόσια Μέση Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 137.
- Karagiannidou, E. 2000. *Deutsch als Fremdsprache für Griechen: gesprochenes Deutsch als Kommunikationsmittel*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kotzia, E. 1983. Studienplan für das Fach Deutsch an der Universität Thessaloniki. *Jahrbuch DaF*, 9.
- Μάρτης, Ν. 2011. Το ιστορικό εντάξεως της Ελλάδας στην ΕΟΚ. *The Greek national pride*. Google.com.
- Nelde, P. 1999. Πολυγλωσσία και μικρές γλώσσες: μειονότητες στη μελλοντική Ευρώπη: Α. Χριστίδης (επιμ.) *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Τόμος Α΄. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Σταμέλος, Γ. (επιμ.) 2002. *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Πρώτη και Δεύτερη βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμος Α΄ και Β΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαγιώργης, Κ. 2004. Πόλεμος γλωσσών: οι περιπέτειες της γαλλοφωνίας. *Εφ. Ο κόσμος του Επενδυτή*, 4-5 Δεκεμβρίου.
- Παπανδρέου, Γ. 1957. Εκπαίδευση. *Εφ. Το Βήμα*, 18. Ιουνίου.
- Παπανδρέου, Γ. 1963. Δηλώσεις του Πρωθυπουργού (Γ. Παπανδρέου) «εν σχέσει με τα μέτρα δια την Παιδείαν, τα οποία εισηγήθη κατά την συνεδρίασιν του Υπουργικού Συμβουλίου» (16 Νοεμβρίου 1963). Αλ., Δημαράς (επιμ.) 1974. *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: τεκμήρια ιστορίας*. Τόμος Β΄, τεκμήριο 189. Αθήνα: Ερμής.

- Πορίσματα 1958. *Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας (24 Ιουνίου 1957-10 Ιανουαρίου 1958)*. Αθήναι.
- Τερζής, Ν. 2005. Δανεισμός ή εμμονή; Ο προσανατολισμός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση στο Ελληνικό Βασίλειο κατά την περίοδο της Βαυαρικής Αντιβασιλείας. *Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου: Η ελληνική παιδεία από τον 18^ο ως τον 20^ο αι., ερευνητικές συνιστώσες*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.
- Φραγκουδάκη, Αν. 1999. Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, εθνικές γλώσσες και γλωσσικές πολιτικές. Α. Χριστίδης (επιμ.) *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Τόμος Α΄. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Φωσβίνκελ, Αν. 2004. Der Fachübergreifende Integrative Rahmenlehrplan und die neuen Lehrmaterialien für Deutsch an den Gymnasien (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, ΔΕΙΠΠΣ. *Πρακτικά της 1^{ης} επιστημονικής ημερίδας: ΔΕΙΠΠΣ, Το κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, η μεθοδολογία και η Διδακτική σήμερα: τάσεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Π.Ε.ΚΑ.ΓΕ.ΔΕ. - ΣΥ.ΚΑ.ΓΕ.
- Χασιώτης, Ι. 2000. Αναζητώντας τομές και βασικά χαρακτηριστικά στην ιστορία της Φιλοσοφικής Σχολής. *Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: τα πρώτα 75 χρόνια*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χαραλάμπους, Δ. 1990. *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*. Διδ. Διδατριβή. Θεσσαλονίκη.

Satzstruktur und Satzakzentuierung im DaF-Unterricht

Evdokia Balassi, Angeliki Tsokoglou

Universität Athen

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η δομή και η σειρά των όρων της γερμανικής πρότασης σε σχέση με τον επιτονισμό των όρων, με στόχο να διατυπωθούν ορισμένες κατευθυντήριες προτάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Η προσέγγιση του θέματος προϋποθέτει αρχικά την αναφορά στον τονισμό της ελάχιστης μονάδας της πρότασης, στη λέξη, και σε συνθετότερες ενότητες, συστατικά ή φράσεις, ώστε στη συνέχεια να παρουσιαστεί ο τονισμός τους μέσα στην πρόταση. Με αφετηρία τη συντακτική δομή της πρότασης καθώς και την ουδέτερη σειρά των όρων, δίδεται έμφαση στην πληροφοριακή δομή της πρότασης, καθώς αποτελεί τον κομβικό παράγοντα που καθορίζει τον επιτονισμό της. Έτσι, διάφορα στοιχεία της πρότασης τονίζονται ή μένουν άτονα εξαιτίας της θέσης που κατέχουν στην πληροφοριακή δομή. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το συγκεκριμένο ζήτημα στη γερμανική γλώσσα, διότι, παρόλο που η Γερμανική εμφανίζει αυστηρούς περιορισμούς ως προς τη θέση ορισμένων όρων (π.χ. του ρήματος), επιτρέπει μεγάλη ελευθερία στις μετακινήσεις των συστατικών μέσα στην πρόταση, με αποτέλεσμα την αλλαγή του επιτονισμού και κατά συνέπεια του πληροφοριακού μηνύματος.

1 Einleitung

Die Reihenfolge der Wörter im Satz sowie ihre Akzentuierung innerhalb des Satzes sind mit der kommunikativen Interpretation der Äußerung des Sprechers, die sich in der Informationsstruktur des Satzes widerspiegelt, verbunden.

Im vorliegenden Beitrag beschäftigen wir uns mit dem Verhältnis zwischen Satzstruktur und Satzakzentuierung in der deutschen Sprache, so dass Richtlinien für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache vorgeschlagen werden können. Obwohl sich die Arbeit auf die Erkenntnisse linguistischer Untersuchungen zur Beschreibung der Satzstruktur und Satzakzentuierung bezieht, dient sie jedoch ausschließlich didaktischen Zwecken und versucht somit dieses Thema in die sprachdidaktische Diskussion einzubringen. Im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung wird zuerst auf die Akzen-

tuierung der kleinsten Einheit des Satzes, des Worts, dann auf die Akzentuierung der komplexeren Einheit, der Phrase, eingegangen, so dass am Schluss die Satzstruktur und ihre Akzentuierung beschrieben werden können. Dabei wird nicht nur die neutrale, sondern auch die nicht neutrale (markierte) Akzentuierung behandelt, die in engem Zusammenhang mit der Informationsstruktur steht.

2 Wortakzentuierung und Phrasenakzentuierung im Deutschen

2.1 Wortakzentuierung

Im Rahmen der Beschreibung der Wortakzentuierung sind in der Literatur unterschiedliche Beschreibungen zu finden. Zu den wichtigsten zählen u.a. diejenigen, die als entscheidendes Kriterium das Silbengewicht verwenden und Silben in schwere und leichte Silben unterteilen, und diejenigen, die als Kriterium die Herkunft haben. Wegen unserer sprachdidaktischen Ausrichtung stützen wir uns hier für die Beschreibung des Wortakzentes auf das zweite Kriterium, wie es in Rausch & Rausch 1995, Stock & Zacharias (1982), Stock (1996), Fiukowski (2002) und Krech et al. (2010) dargestellt wird, und unterteilen die Wörter in deutsche und fremde Wörter. Deutsche Wörter sind Wörter, die sich auf Basis- oder Stammmorpheme, die zum ursprünglichen Bestand der deutschen Sprache gehören, zurückführen lassen¹. Wenn sich hingegen Wörter auf nicht deutsche Basis- und Stammmorpheme zurückführen lassen und nicht vollständig assimiliert sind, werden sie als fremde Wörter charakterisiert (Krech et al. 2010: 18-19).

2.1.1 Deutsche Wörter

Der Wortakzent deutscher Wörter liegt immer auf der Stammsilbe (*gesehen*)² bzw. auf der ersten Silbe des Wortstammes (*Arbeiter*), was auch bei untrennbaren Verben gilt (*entsprechen*); handelt es sich um trennbare Verben, erhält die erste Konstituente den Wortakzent (*mitbringen*).³ Weiterhin ist anzuführen, dass deutsche Affixe normalerweise nicht akzentuiert werden, wobei *ur-*, *-ei*, *-ieren* und *miss-*⁴ eine Ausnahme darstellen (*Urenkel*, *Eselei*, *dirigieren*).⁵ Was das Präfix *un-* betrifft, wird es immer dann akzentuiert, wenn ein ent-

¹ Wenn Wörter fremder Herkunft vollkommen in die deutsche Sprache assimiliert sind, zählen auch diese zu den deutschen Wörtern (*Schule* vom griech. *σχολή* „freie Zeit“).

² In dem vorliegenden Beitrag wird die Betonung durch einen Strich unter der betonten Silbe markiert.

³ Die Akzentuierung von Substantiven, die von solchen zusammengesetzten Verben abgeleitet werden, richtet sich meist nach der Verbform (*Übersetzung*).

⁴ Das Affix *miss-* bleibt unbetont, wenn ihm ein Wortstamm folgt (*missachten*).

⁵ Vgl. dazu auch Duden (2000: 61).

sprechendes Gegenstück ohne *un-* existiert (*Untreue*). Ist dies nicht der Fall, kann der Akzent auf dem Präfix oder auf dem Wortstamm liegen (*unberechenbar*, *unberechenbar*).

2.1.2 Fremde Wörter

Der Wortakzent fremder Wörter, v.a. älterer Entlehnungen, liegt immer auf der letzten langen Silbe.⁶ Eine Ausnahme bilden dabei diejenigen Suffixe, die immer in unbetonter Form auftreten: *-um*, *-as*, *-es*, *-is*, *-os*, *-us*, *-ax*, *-ex*, *-ix*, *-yx*, *-ans*, *-isch*, *-yr*, *-ak*, *-ens* (*Korpus*, *Museum*). Die normalerweise betonten Suffixe *-or* und *-ik* erhalten keinen Akzent, wenn es sich bei der ihnen vorausgehenden Silbe oder die dieser vorausgehenden Silbe um eine lange Silbe handelt (*Faktor*). *-or* erhält jedoch einen Akzent, wenn ihm die Endung *-en* angeschlossen wird (*Faktoren*)⁷. Weiterhin ist anzumerken, dass deutsche Endungen auch in fremden Wörtern unbetont bleiben (*vokalisches*).

2.1.3 Komposita

Eine besondere Kategorie bilden die Komposita, bei denen der Hauptakzent bei den Determinativkomposita auf dem Bestimmungsglied und bei den Kopulativkomposita auf beiden Gliedern liegt.

- (1) a. Haus-arbeit
- b. Strumpf-hose

2.2 Phrasenakkzentuierung

Auch für die Akzentuierung größerer Segmente, wie es die Phrasen sind, sind in der Literatur unterschiedliche Beschreibungen zu finden: diejenigen, die sich auf die Akzentuierung einer prosodischen Phrase, und diejenigen, die sich auf die Phrasenakkzentuierung beziehen.⁸ Da Phrasen in die Beschreibung des Satzes direkt übernommen werden können, wird für den vorliegenden Beitrag die Beschreibung der Phrasenakkzentuierung bevorzugt, wobei unter „Phrase“ eine syntaktische Einheit verstanden wird, die aus einer oder mehreren Konstituenten bestehen kann. Die folgende Beschreibung der einzelnen

⁶ Eine Silbe ist lang, wenn sie auf einen langen Vokal (*Idee*) oder auf Vokal + Konsonant (*Physik*) endet.

⁷ Der Konsonant *-r* der Silbe *-or* gehört hier zur folgenden Silbe.

⁸ Eine prosodische Phrase – auch rhythmische Gruppe genannt – ist dadurch gekennzeichnet, dass sie zwischen Pausen stehen und deren letzte Silbe vor der Phrasengrenze verlängert werden kann (phrasenfinale Längung). Eine prosodische Phrase ist nicht unbedingt identisch mit einer syntaktischen Phrase.

Phrasen (Nominalphrasen, Präpositionalphrasen, Adjektivphrasen, Adverbialphrasen) bezieht sich auf deren neutrale Akzentuierung.⁹

2.2.1 Nominalphrasen

Die Akzentuierung der Nominalphrasen wird normalerweise auf dem am weitesten rechts stehenden Nomen (oder auch Pronomen) vollzogen, unabhängig davon, ob es der Kern der Phrase ist. In Beispiel (2) liegt somit der Hauptakzent auf dem Nomen der eingebetteten Präpositionalphrase.

- (2) a. ein Buch
 b. [NP ein Buch [PP über Tiere]]

Hier gilt die allgemeine Regel der Rechtsbetonung, nach der der Akzent auf die am weitesten rechts stehende Konstituente der Nominalphrase rückt.

Für die Akzentuierung der Nominalphrase gilt außerdem folgendes:

- Artikel und Possessivpronomen sind immer unbetont:

- (3) a. das Buch
 b. sein Buch

- Demonstrativartikel bleiben akzentlos:

- (4) a. dieses Buch

- Demonstrativpronomen hingegen sind betont:

- (4) b. Dieses gefällt mir.

- Negativartikel ziehen den Akzent auf sich.

- (5) Kein Buch wurde verkauft.

- Indefinitartikel werden in zwei Gruppen geteilt: in diejenigen, die nur vor einem Nomen stehen können und nicht betonbar sind (6a), und diejenigen, die allein stehen können und betonbar sind (6b):

- (6) a. Einige Bücher wurden verkauft.

⁹ Die Beschreibung der Phrasenakzentuierung stützt sich auf Weiß (2006), Krech et al. (2010) und Stock (1996).

b. Einige wurden verkauft.

– Fragepronomen und Frageartikel erhalten immer den Hauptakzent (7):

(7) Welche Bücher wurden verkauft?

– Adjektive sind betonbar, jedoch erhalten sie normalerweise nicht den Hauptakzent:

(8) das teure Buch

– Zahlwörter sind normalerweise betonbar. Ohne Artikel erhalten sie den Hauptakzent der NP (9a). Wenn sie mit einem Artikel auftreten, werden sie nicht betont (9b):

(9) a. drei Bücher
b. die drei Bücher

– Personalpronomen und Reflexivpronomen sind generell unbetont (10):

(10) Er kauft sich ein Buch.

2.2.2 Präpositionalphrasen

Der Hauptakzent der Präpositionalphrasen liegt auf der Nominalphrase, die, wie in 2.2.1 beschrieben, akzentuiert wird. Präpositionen sind in der neutralen Akzentuierung immer unbetont:

(11) über Tiere

2.2.3 Adjektivphrasen

Bei der Akzentuierung der Adjektivphrasen ist ausschlaggebend, ob es sich bei den Adjektiven um echte oder aus Partizipien abgeleitete Adjektive handelt. Bei den abgeleiteten Adjektiven erhält die davorstehende Konstituente den Hauptakzent (12a) bei den echten das Stammmorphem des Adjektivs (12b):

(12) a. das viel gelesene Buch
b. das sehr teure Buch

2.2.4 Adverbialphrasen

Adverbialphrasen sind immer endbetont, es sei denn, sie enthalten Negativadverbien, wie z.B. *nie*, *nicht* und *keineswegs*, die immer den Hauptakzent erhalten (13b):

- (13) a. Er kauft [fast immer schnell] ein.
 b. Er kauft [nie schnell] ein.

2.2.5 Infinite Verbalkomplexe

Infinite Verbalkomplexe in der rechten Satzklammer werden immer linksbetont, wobei *zu* immer unbetont ist:

- (14) a. Der Vater hat dem Sohn ein Buch kaufen wollen.
 b. Der Vater dachte nicht daran, seinem Sohn das Buch kaufen zu müssen.

2.2.6 Negationswörter und kontrastive Hervorhebung

Negationswörter wie *kein*, *niemals*, *nie*, *nicht*, von denen einige auch in den obigen Kategorien auftreten, ziehen den Hauptakzent auf der Satzebene zu sich (15a). Dies gilt auch für die kontrastive Hervorhebung wie zum Beispiel mit *trotz* und *jedoch* (15b).

- (15) a. Der Vater wird niemals ein Buch kaufen.
 b. Trotz des Regens gingen wir im Park spazieren.

Neben der bereits beschriebenen neutralen Phrasenakzentuierung gibt es die Möglichkeit, dass innerhalb einer Phrase fast jedes Wort akzentuiert werden kann (16):

- (16) a. Er kauft [das teure Buch über Tiere].
 b. Er kauft [das teure Buch über Tiere].
 c. Er kauft [das teure Buch über Tiere].
 d. Er kauft [das teure Buch über Tiere].

Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Sprecher – gemäß kommunikativer Faktoren – unterschiedliche Hauptakzentuierungsgewichtungen wählen kann. Da dies aber eng mit der **Satzstruktur** und der **Wortstellung** im Deutschen verbunden ist, beschäftigen wir uns im nächsten Kapitel sowohl damit als auch mit der Informationsstruktur und der damit zusammenhängenden **Satzakzentuierung**.

3 Satzstruktur und neutrale Wortstellung im Deutschen

In den meisten deskriptiven Grammatiken des Deutschen¹⁰ wird die Struktur des Satzes anhand des *Topologischen Modells* beschrieben. Dieses besteht aus der *Satzklammer*, d.h. aus den festen Positionen des Verbs: die linke Klammer für das finite Verb und die rechte Klammer für die infinite Verbform.

Auf der Basis dieser Positionen lassen sich drei topologische Felder bilden, wie in (17) illustriert wird: das *Vorfeld*, eine Position für nur eine Konstituente bzw. Phrase vor dem finiten Verb, das *Mittelfeld*, in dem alle übrigen Konstituenten des Satzes stehen, und das *Nachfeld*, welches für extrapolierte Konstituenten bzw. für Nachträge vorgesehen wird und nicht obligatorisch besetzt wird.

(17) Vorfeld – linke Klammer – Mittelfeld – rechte Klammer – Nachfeld

Je nach Satz und Satztyp werden diese Felder unterschiedlich besetzt, wie die repräsentativen Beispiele in (18) zeigen. Somit haben wir obligatorische Verberst-, Verbzweit- und Verbletz-Strukturen.

- (18) a. Der Vater hat dem Sohn das teure Buch geschenkt, (zu seinem Geburtstag).
 b. Hat der Vater ihm ein Buch geschenkt?
 c. Schenk ihm mal ein teures Buch!
 d. ..., dass er ihm ein teures Buch geschenkt hat.

In der vorliegenden Arbeit beschäftigen wir uns beispielhaft mit Aussagesätzen. Obwohl es in den Grammatiken keine Übereinstimmung darüber gibt, ob im Deutschen eine Basisstruktur existiert, herrscht weitgehend Konsens darüber, dass die neutrale Wortstellung (Basisstruktur) die Subjekt-Verb-Objekt-Struktur¹¹ ist, d.h. die Hauptsatzstruktur, bei der sich das Subjekt des Satzes im Vorfeld befindet.

¹⁰ Die hier angeführten Beschreibungen basieren auf folgenden repräsentativen Grammatiken der deutschen Sprache: Drosdowski et al. (1995: 784f.), Eisenberg (1989: 408-415), Engel (1991: 303-306), Heidolph, Flämig & Motsch (1984: 702ff.), Helbig & Buscha (1993: 564-569), Sommerfeldt & Starke (1998: 244ff.) und Zifonun, Hoffman & Strecker (1997: 1498ff.), Eisenberg (2006: 394-410).

Eine zusammenfassende Darstellung der Satzstruktur der deutschen Sprache und der Regularitäten, die ihr zugrunde liegen ist auch in Τσόκογλου (2007: 43-53) zu finden.
¹¹ Als neutral wird nach Helbig & Buscha (1993: 573f.) auch die Adv(Zeit)-V-O-Struktur bezeichnet.

Die Reihenfolge der Satzglieder im Mittelfeld wird bei der neutralen Struktur auch durch grammatische Bedingungen geregelt: Diese betreffen sowohl die obligatorischen Ergänzungen als auch die fakultativen/freien Angaben¹². Hier beschränken wir uns auf die obligatorischen Ergänzungen. Was die Objekte betrifft, gelten folgende Regeln, wie in (19) gezeigt wird:

- Nominalphrasen stehen vor Präpositionalphrasen
- Pronomen stehen vor Nominalphrasen
- Bei Nominalphrasen gilt die Reihenfolge: Dativ – Akkusativ
- Bei Pronomen gilt die Reihenfolge: Akkusativ – Dativ

- (19) a. Der Vater hat einen Brief an seinen Sohn geschrieben.
 b. Er hat ihm das Buch geschenkt.
 c. Der Vater hat dem Sohn ein teures Buch geschenkt.
 d. Er hat es ihm geschenkt.

Diese neutrale Wortstellung ist dadurch gekennzeichnet, dass kein Wort emphatisch betont wird und dass sie mit der „normalen“ Form der Informationsstruktur im Einklang steht.

4 Informationsstruktur

Unter *Informationsstruktur* verstehen wir die Strukturierung sprachlicher Information zum Zweck der Optimierung der Kommunikation. Die Informationsstruktur kann nach Molnar (1993) auf drei Ebenen analysiert werden, die mit den verschiedenen Perspektiven der Information in der Kommunikation zusammenhängen¹³:

- a. die faktische Ebene (Topik-Kommentar)
- b. die Hörerbezogene Ebene (Thema-Rhema)
- c. die Sprecherbezogene Ebene (Hintergrund-Fokus)

Wir verwenden hier eine Kombination der Hörer- und Sprecherbezogenen Ebene, die aus folgenden Teilen besteht (20):

- aus dem *Thema*, welches eine bekannte Information ist,
- aus dem *Rhema*, welches die neuen Informationen enthält, und
- aus dem *Fokus*, welcher die wichtigste/neueste Information liefert.

¹² In Bezug auf die adverbialen Bestimmungen gilt die Reihenfolge: temporal – kausal – modal – lokal.

¹³ Zur deutschen Satzstruktur unter diskursiver-funktionaler Perspektive s. Abraham (1997). Zur Topic-Comment-Struktur s. auch Meinunger (2000).

- (20) *Thema* (bekannte Inf.) → *Rhema* (neue Inf.) *Fokus* (wichtigste Inf.)

Die Informationsstruktur folgt im Deutschen dem Prinzip der Stellung von Konstituenten nach progressivem Mitteilungswert: Für den neutralen Satz gilt, dass das Thema – die bekannte Information – am Satzanfang steht, gefolgt vom Rhema – den neuen Informationen. Am Ende des Rhemabereichs befindet sich die für den Sprecher wichtigste Information, der Fokus. Charakteristisch dabei ist, dass das Thema des Satzes immer unbetont ist, während der Fokus durch Akzentuierung hervorgehoben wird.

Wenn nun die Informationsstruktur in Zusammenhang mit der neutralen Satzstruktur betrachtet wird, so kann festgestellt werden, dass das *Vorfeld* die Position des Themas ist – welche vom Subjekt des Satzes besetzt wird –, während der übrige Satz das Rhema bildet.

Was die *Fokusposition*¹⁴ in der neutralen Wortstellung betrifft, so befindet sich der Fokus am Ende des Mittelfeldes und ist in unserem Beispielsatz das Objekt. Dies wird zusammenfassend in (21) illustriert:

- (21) *Thema* (bekannte Inf.) → *Rhema* (neue Inf.) *Fokus* (wichtigste Inf.)
 Vorfeld – linke Klammer – Mittelfeld – rechte Klammer – Nachfeld
 Der Vater (*Thema*) [*Rhema* → schenkt dem Sohn ein teures Buch¹⁵
 (*Fokus*)]

4.1 Umstellungen und Satzakkzentuierung

Außer der bereits beschriebenen neutralen Wortstellung gibt es jedoch im Deutschen mehrere *Umstellungsmöglichkeiten*, die verschiedene Wortstellungsvarianten erlauben, je nach dem, wie der Sprecher die Information vermitteln will. Folgende Umstellungen sind dabei möglich:

4.1.1 Voranstellung ins Vorfeld

Jede Konstituente darf ins Vorfeld vorangestellt werden. Die einzige Beschränkung ist dabei, dass nur eine Konstituente im Vorfeld stehen darf (22).

¹⁴ Der Fokus kann im Satz dadurch ermittelt werden, dass die Frage „Was gibt es Neues?“ gestellt wird. Dann erhält man eine Antwort darauf, bei der der ganze Satz neue Informationen erhalten kann. Dabei ist in der neutralen Wortstellung S-V-IO-DO nur eine Akzentuierung möglich, nämlich „Der Vater schenkt dem Sohn ein teures Buch“. Jede andere Betonung/Akzentuierung des Beispiels (18) kann nicht als Antwort auf diese Frage gelten (s. dazu Höhle 1982).

¹⁵ In dem vorliegenden Beitrag wird der Fokus bzw. die Betonung durch einen Strich markiert.

- (22) a. Der Vater hat dem Sohn das Buch geschenkt. (neutrale Wortstellung)
 b. Das Buch hat der Vater dem Sohn geschenkt.
 c. Dem Sohn hat der Vater das Buch geschenkt.

Diese Voranstellung dient entweder zur Thematisierung oder zur Fokussierung einer Phrase.

a) Thematisierung

Bei der *Thematisierung* wird die Phrase im Vorfeld als eine bekannte Information interpretiert und ist unbetont, da der Fokus, d.h. die wichtigste/neueste Information am Satzende den Satzakkzent trägt. So wird der Satz in (23) folgendermaßen akzentuiert:

- (23) Das Buch hat der Vater dem Sohn geschenkt.

b) Fokussierung

Bei der *Fokussierung* dagegen wird eine ins Vorfeld gestellte Phrase als die wichtigste Information interpretiert und somit nachdrücklich akzentuiert, während die übrigen Konstituenten unbetont bleiben. Der obige Satz wird also wie in (24) akzentuiert:

- (24) Das Buch hat der Vater dem Sohn geschenkt.

Mit der Fokussierung hängt in der Literatur¹⁶ immer noch die umstrittene Frage zusammen, ob es sich dabei um einen *exhaustiven* (normalen) oder um einen *kontrastiven Fokus* handelt. Beim exhaustiven Fokus handelt es sich um eine neue Information, welche die einzige Alternative ist, während beim Kontrastfokus aus einer Menge von Alternativen ausgewählt wird.¹⁷ Das Beispiel in (25) erläutert den Unterschied.

- (25) Was hat denn der Vater dem Sohn geschenkt?
 a. Ein Buch hat der Vater dem Sohn geschenkt. (eine neue Information)

¹⁶ Für eine übersichtliche Auseinandersetzung mit dieser Problematik s. Lang & Umbach (2001).

¹⁷ In der Literatur sind verschiedene syntaktische, semantische, pragmatische sowie prosodische Kriterien zu dieser Unterscheidung entwickelt worden, auf die wir hier nicht eingehen werden.

Zum Fokus in Bezug auf die Satzstruktur unter diskursiv-funktionaler Perspektive s. Abraham & Molnárfi (2002).

- b. Ein teures Buch hat der Vater dem Sohn geschenkt, kein billiges.
(Kontrastfokus)

Ein besonderer Fall der Voranstellung ins Vorfeld stellt die Voranstellung des Partizips sowie die des Partizips zusammen mit seinen Ergänzungen dar. Je nach dem, was akzentuiert wird, erhält die vorangestellte Konstituente ihre Interpretation als Thema bzw. Fokus. Zur Erläuterung nehmen wir das Beispiel (26):

- (26) a. [_{Fokus} Geschenkt] hat der Vater dem Sohn das Buch, nicht geliehen.
b. [_{Thema} Das Buch geschenkt] hat der Vater [_{Fokus} dem Sohn].

4.1.2 Umstellungen im Mittelfeld

Auch *Umstellungen im Mittelfeld* erlauben, dass die Reihenfolge der Satzglieder verändert wird. Hauptsächlich erfolgt diese Veränderung durch Positionierung einer Konstituente am Ende des Mittelfelds, welche als Fokusposition betrachtet wird. Somit gilt, dass jede ans Ende gestellte Konstituente fokussiert wird und somit den Satzakkzent erhält, wie in (27) gezeigt wird.

- (27) a. Gestern hat der Vater dem Sohn [_{Fokus} das Buch] geschenkt. (neutral)
b. Gestern hat der Vater das Buch [_{Fokus} dem Sohn] geschenkt. (markiert)
c. Gestern hat dem Sohn das Buch [_{Fokus} der Vater] geschenkt. (markiert)

Voraussetzung dabei ist, dass die übrigen Konstituenten in ihrer Basisposition verbleiben und dass keine andere Konstituente durch besondere Akzentuierung hervorgehoben wird. Daher auch die Unakzeptabilität des Satzes in (28):

- (28) *Gestern hat dem Sohn das Buch der Vater geschenkt.

Dies beweist auch die Tatsache, dass im Satz nur ein Fokus vorhanden sein kann.

4.2 Linksversetzung und Rechtsversetzung

Weitere Wortstellungsmöglichkeiten sind die *Links-* und *Rechtsversetzung* bzw. die Besetzung des *Vor-Vorfelds* – eine Position vor dem Vorfeld – und des *Nachfelds*, die in Beispielen (29) und (30) gezeigt werden.¹⁸

¹⁸ Zu den Phänomenen der Links- und Rechtsversetzung sowie zu ihrer Interpretation s. auch Τσόκογλου (2007: 64-73).

- (29) a. Der Vater hat dem Sohn ein teures Buch geschenkt, zu seinem Geburtstag.
 b. Er hat nicht gerechnet, mit dieser Entwicklung.
- (30) a. Das Buch, das hat er seinem Sohn geschenkt.
 b. Das hat er seinem Sohn geschenkt, das Buch.

Die Beispielsätze in (29) unterscheiden sich im Folgenden: Bei der Nachfeldbesetzung der Präpositionalphrase in (29a) handelt es sich um eine freie adverbiale Angabe, welche für die syntaktische Richtigkeit des Satzes nicht obligatorisch ist und als *Nachtrag* interpretiert wird, d.h. als eine zusätzliche Information.¹⁹ Bei der Präpositionalphrase in (29b) dagegen geht es um das Präpositionalobjekt, welches sowohl syntaktisch als auch semantisch obligatorisch ist und als *Ausrahmung* bezeichnet wird, d.h. seine Position liegt innerhalb der Satzklammer. Im Allgemeinen gilt, dass die Konstituenten im Nachfeld unbetont sind.

Bei den Beispielsätzen in (30) handelt es sich um links- bzw. rechtsversetzte Nominalphrasen. Voraussetzung dafür, dass Nominalphrasen versetzt werden dürfen, ist, dass im Satz (meistens im Vorfeld) eine Pro-Form (meistens ein Demonstrativpronomen), auf die sich die versetzte Phrase bezieht und mit der sie kongruiert, vorhanden ist. Die linksversetzte Phrase wird als eine besondere Art eines Themas-Topiks, während die rechtsversetzte Phrase als eine Apposition (Erklärung) zu dem Pronomen interpretiert wird. Beide versetzte Phrasen bleiben, wie ihre Funktion andeutet, unbetont, wobei die Demonstrativpronomina – ihrer Natur gemäß (s. 2.2.1) – einen gewissen Akzent erhalten.

5 Schlussfolgerungen und Hinweise für den DaF-Unterricht

Aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung können Schlussfolgerungen gezogen werden und Hinweise für den DaF-Unterricht vorgeschlagen werden. Diese betreffen sowohl die Wort- als auch die Phrasenakzentuierung in neutraler Form, deren Erwerb zunächst notwendig ist, sodass allmählich innerhalb des Satzes die variierenden Akzentuierungen, die mit der Informationsstruktur je nach kommunikativer Situation zusammenhängen, erworben werden können. Es werden nun einige Übungen vorgeschlagen, die eher bei-

¹⁹ Zu den Möglichkeiten der Nachfeldbesetzung s. auch Τσόκογλου (2007: 48-51).

spielhaft sind und je nach didaktischem Ziel modifiziert in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können.²⁰

5.1 Zur Wortakkzentuierung

Da der Wortakzent im Deutschen immer geregelt ist (Kapitel 2.1), sollte der Lernende schon im Anfängerunterricht – zusammen mit dem Wortschatzerwerb – auch die entsprechende Akzentuierung erwerben. Weiterhin sollte auch im Rahmen der Ausspracheschulung die Wortakkzentuierung geübt werden, wobei zum Beispiel diskriminierende Hörübungen folgender Art (31) eingesetzt werden können²¹:

- (31) Beispiel: Diskriminierende Hörübung
 Sie hören acht Wörter. Welcher Vokal wird besonders betont? Markieren Sie!
- | | |
|--------------|--------------|
| 1. Abend | 5. Junge |
| 2. Nummer | 6. Musik |
| 3. besuchen | 7. studieren |
| 4. mitkommen | 8. Malbuch |

5.2 Zur Phrasenakkzentuierung

Innerhalb einer Phrase existieren bestimmte Regelungen (Kapitel 2.3), die mit der jeweiligen grammatischen Kategorie zusammenhängen und die neutrale Akzentuierung ergeben. Deshalb sollten die Lernenden beim Erwerb einfacher Phrasen, der schon im Anfängerunterricht stattfindet, lernen, welche grammatischen Kategorien innerhalb der Phrase betont werden und welche nicht. Auch hier können diskriminierende Hörübungen verwendet werden:

- (32) Beispiel: Diskriminierende Hörübung
 Sie hören acht Äußerungen. Welches Wort wird besonders betont? Markieren Sie!
- | | |
|--------------------|---------------------|
| 1. das <u>Buch</u> | 5. das neue Buch |
| 2. mein Buch | 6. mit dem Auto |
| 3. kein Buch | 7. zwei Kinder |
| 4. Welches Buch? | 8. Er ist nie müde. |

²⁰ Die folgenden Übungstypen beziehen sich auf die Übungstypologie von Dieling & Hirschfeld (2000: 74ff.).

²¹ Einige Lehrbücher zur Ausspracheschulung, wie z.B. Simalabim (Hirschfeld & Reinke 1998), Phonetik intensiv (Hirschfeld, Reinke & Stock 2007), 33 Aussprachespiele (Hirschfeld & Reinke 2009) und Phonetiktrainer A1-B1 (Reinke 2012), beinhalten Übungen zum deutschen Wortakzent.

Im Fortgeschrittenenunterricht werden die Lernenden mit komplexeren Phrasen konfrontiert; dabei sollten sie zusammen mit der Bildung dieser Phrasen die entsprechenden Regelungen erlernen, wie z.B. die allgemeine Regel der Rechtsakzentuierung bei der Bildung der Nominalphrasen oder die Regel der Linksakzentuierung bei der Bildung der infiniten Verbalkomplexe. Drillübungen in dialogischer Form folgender Art könnten dazu beitragen (33):

(33) Beispiel: Drillübung

Antworten Sie auf die folgende Frage und lesen Sie vor!

1. Welches Buch möchtest du kaufen? (der Schriftsteller)

Das Buch des Schriftstellers.

2. Das Buch _____. (der Politiker)

3. Das Buch _____. (über Tiere)

5.3 Zu Satzstruktur und Satzakzentuierung

Im Deutschen sind die Positionen in der Satzstruktur sowie die neutrale Wortstellung durch Regeln bestimmt. Diese Regelungen werden mehr oder weniger adäquat in den Lehrwerken vermittelt. Es werden zum Beispiel schon im Anfängerunterricht grundsätzliche Strukturen des Deutschen vermittelt: die V-zweit-Position, die Satzklammer, die Subjekt-Verb-Objekt-Struktur, die Vorfeldposition, die Ergänzungs- und die Entscheidungsfragen. Durch das systematische Erlernen der neutralen Wortstellung lernen die Lernenden implizit auch die Thema-Rhema-Fokus-Informationsstruktur und somit das allgemeine Planen des Satzes in der Kommunikation. Zusammen mit der Satzstruktur und der neutralen Wortstellung sollte aber auch die Satzakzentuierung eingeübt werden, so dass die Lernenden zum Beispiel lernen, den Satzakzent an das Satzende zu legen²². Drillübungen folgenden Musters in dialogischer Form (34), die in den meisten Lehrwerken vorhanden sind, können dazu beitragen, vor allem wenn die Lernenden zusätzlich darauf aufgefordert werden sie vorzulesen bzw. vorzuspielen.

(34) Beispiel: Drillübung

Antworten Sie auf die folgende Frage und lesen Sie vor!

1. Was hast du gestern gemacht? (Frühstück essen)

Ich habe gestern Frühstück gegessen.

2. Ich habe _____. (ein Buch lesen)

3. Ich habe _____. (Freunde treffen)

²² S. dazu auch in Tsokoglou (2011) und in Balassi, Koliopoulou & Tsokoglou (2013) die sprachdidaktischen Konsequenzen zur Vermittlung der deutschen Satzstruktur und der Wortstellungsvariation in Verbindung mit der Informationsstruktur, die sich aus dem Vergleich mit der griechischen Sprache ergeben und die griechische Lernende berücksichtigen sollten.

Es gibt jedoch verschiedene Wortstellungsvarianten mit einer bestimmten Satzakkzentuierung. Jede Variante hat eine bestimmte kommunikative Funktion, die mit der Sprecherabsicht zusammenhängt. Deshalb sollten einerseits in den Lehrwerken schriftliche und mündliche Texte vertreten sein, die nicht nur Sätze mit neutraler Wortstellung enthalten, sondern auch die Wortstellungsvariation des Deutschen aufzeigen. Andererseits sollten gezielte Übungen eingesetzt werden, die die syntaktische Position und Funktion, die kommunikative Information und die Akzentuierung verbinden. Dies kann z.B. anhand von Übungen wie Frage-Antwort-Übungen und produktiven Übungen wie Sprachlernspielen und Rollenspielen erreicht werden. Hierzu ein Beispiel einer produktiven Frage-Antwort-Übung, bei der der Fokus in unterschiedlichen Positionen erkannt und mit einem Fragewort verbunden werden soll (35):

- (35) Beispiel: Produktive Übung
Lesen Sie die folgenden Antworten vor und bilden Sie die entsprechenden Fragen für das betonte Wort!
1. Der Vater schenkt dem Sohn das teure **Buch**.
Was schenkt der Vater dem Sohn?
 2. Der **Vater** schenkt dem Sohn das teure Buch.
_____?
 3. Der Vater schenkt dem **Sohn** das teure Buch.
_____?

Die Lernenden sollten auch mit besonderen Konstruktionen der deutschen Sprache, die eventuell stark von diesen ihrer Muttersprache abweichen, konfrontiert werden. Als Beispiel dienen hier zwei Übungen (36 und 37) zur Voranstellung des Partizips bzw. des Partizips und seines Objekts ins Vorfeld, die den Unterschied zwischen Thematisierung und Fokussierung andeuten.

- (36) Beispiel: Produktive Übung
Was hast du heute gemacht? Antworte wie im ersten Beispiel.
1. Gestern habe ich eingekauft.
Eingekauft habe ich heute auch.
 2. Gestern Abend habe ich Tennis gespielt.
_____.
 3. Gestern habe ich Pizza gegessen.
_____.

- (37) Beispiel: Produktive Übung
 Was hast du gestern auch gemacht? Antworte wie im ersten Beispiel!
1. Bist du spazieren gegangen? (zu Hause bleiben)
 Nein, zu Hause geblieben bin ich.
 2. Hast du gestern Tennis gespielt? (für die Schule lernen)
 _____.
 3. Bist du gestern ins Kino gegangen? (für Freunde kochen)
 _____.

Die oben aufgeführten Übungen sollten natürlich in einen kommunikativen Rahmen eingebettet werden. Es muss angemerkt werden, dass nur Beispiele angegeben wurden, die darauf hinweisen, wie die Satzstruktur und die Wortstellungsvariation in Zusammenhang mit der Informationsstruktur und der Satzakkzentuierung eingeübt werden können. Die Anwendung solcher Vorschläge sollte dem Lernenden ermöglichen, nicht nur die neutrale Wortstellung, sondern auch die Wortstellungsvarianten und ihre Akzentuierung zu erwerben, so dass er seine kommunikativen Bedürfnisse befriedigen kann.

Literaturverzeichnis

- Abraham, W. & L. Molnárfi 2002. German clause structure under discourse functional weight: Focus and antifocus. W. Abraham & J.-W. Zwart (eds.) *Issues in Formal German(ic) Typology*. Linguistik Aktuell 45. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1-43.
- Abraham, W. 1997. The base structure of German clause under discourse functional weight: contentful functional categories vs. derivative functional categories. W. Abraham & E. v. Gelderen (eds.) *German: Syntactic Problems – Problematic Syntax*. Tübingen: Niemeyer, 11-42.
- Balassi, E., M. Koliopoulou & A. Tsokoglou 2013. Griechisch-Deutscher Sprachvergleich. H. Leontiy (Hg.) *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich*. Berlin: LIT Verlag, 287-320.
- Dieling, H. & U. Hirschfeld 2000. *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudien-einheit 21. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Drosdowski, G., W. Müller, W. Scholze-Stubenrecht & M. Wermke 1995. *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 5. neu bearb. u. erw. Auflage, Mannheim/Leipzig: Duden.
- Duden-Aussprachewörterbuch 2000. Mannheim u.a.: Duden.
- Eisenberg, P. 1989. *Grundriss der deutschen Grammatik*. 2. überarb. u. erw. Auflage, Stuttgart: Metzler.

- Eisenberg, P. 2006. *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz*. 3. Auflage, Stuttgart: Metzler.
- Engel, U. 1991. *Deutsche Grammatik*. 2. verbess. Auflage, Heidelberg: Julius Groos.
- Fiukowski, H. 2002. *Sprecherzieherisches Elementarbuch*. Tübingen: Niemeyer.
- Heidolph, K., W. Flämig & W. Motsch 1984. *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. 2. unveränd. Auflage, Berlin: Akademie.
- Helbig, G. & J. Buscha 1993. *Deutsche Grammatik*. Leipzig/Berlin/München: Langenscheidt.
- Hirschfeld, U. & K. Reinke 1998. *Simsalabim*. Berlin: Langenscheidt.
- Hirschfeld, U. & K. Reinke 2009. *33 Aussprachspiele Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Hirschfeld, U., K. Reinke & E. Stock (Hg.) 2007. *Phonothek intensiv*. Berlin/München: Klett / Langenscheidt.
- Höhle, T. 1982. Explikationen für „normale Betonung“ und „normale Wortstellung“. W. Abraham (Hg.) *Satzglieder im Deutschen*. Studien zur Deutschen Grammatik 15. Tübingen: Narr, 75-153.
- Krech, E.-M., u.a. 2010. *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Lang, E. & C. Umbach 2001. Kontrast in der Grammatik: spezifische Realisierungen und übergreifender Konnex. *Linguistische Arbeitsberichte* 79. Leipzig.
- Meinunger, A. 2000. *Syntactic Aspects of Topic and Comment*. *Linguistik Aktuell* 38. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Molnar, V. 1993. Zur Pragmatik und Grammatik des Topik-Begriffes. M. Reis (Hg.) *Wortstellung und Informationsstruktur*. *Linguistische Arbeiten* 306. Tübingen, 155-202.
- Rausch, R. & I. Rausch 1995. *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Leipzig u.a.: Langenscheidt / Enzyklopädie.
- Reinke, K. 2012. *Phonetiktrainer A1-B1. Aussichten*. Stuttgart: Klett.
- Sommerfeldt, K.-E. & G. Starke 1998. *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 3. neu bearb. Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Stock, E. & Ch. Zacharias 1982. *Deutsche Intonation*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Stock, E. 1996. *Deutsche Intonation*. Berlin u.a.: Langenscheidt/Enzyklopädie.
- Τσόκογλου, Α. 2007. *Η δομή της πρότασης και η σειρά των όρων στη Γερμανική Γλώσσα. Παρουσία, παράρτημα 72*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Tsokoglou, A. 2011. Satzstruktur und Wortstellung im Deutschen und Griechischen: theoretische und sprachdidaktische Aspekte. *Πρακτικά του Συνεδρίου «Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik»*. Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 9-10 Απριλίου 2009.
- Zifonun, G., L. Hoffman & B. Strecker 1997. *Grammatik der deutschen Sprache*. Band 2, Berlin/New York: de Gruyter.

Pragmatik und Deutsch als Fremdsprache in der Lehrerfortbildung

Friederiki Batsalia

Universität Athen

Και στη διδασκαλία ξένης γλώσσας πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το αξίωμα ότι η επικοινωνία δεν αφορά ούτε αποκλειστικά ούτε κυρίως την μεταβίβαση πληροφοριών, αλλά ότι αποβλέπει στην ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών. Η ανάδειξη της σημασίας των τεσσάρων παραμέτρων μιας κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας (ομιλητής/ακροατής και σημαίνον/σημαινόμενο) συμβάλλει στην αναγνώριση ότι εικόνες και νοήματα που συνδέουμε με τις λέξεις διαφέρουν ανάλογα με το πραγματολογικό μας υπόβαθρο. Αυτή η διαπίστωση αποκτά βαρύνουσα σημασία στην περίπτωση ξένης γλώσσας.

Στην παρούσα ανακοίνωση διερευνάται ο τρόπος ένταξης της πραγματολογικής διάσταση σε διδακτικά εγχειρίδια της γερμανικής ως ξένης γλώσσας και αναζητούνται τρόποι και μέθοδοι, ώστε οι διδάσκοντες να ενσωματώσουν στο καθημερινό τους μάθημα και την ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας των διδασκομένων.

1 Einleitung

Auch im Fremdsprachunterricht gilt die Maxime, dass Kommunikation primär nicht der Übermittlung von Information und Nachrichten dient, sondern der Befriedigung sozialer Bedürfnisse.

Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, die vier Komponenten eines jeden Kommunikationsprozesses (Sprecher/ Hörer, sowie Form und Inhalt des sprachlichen Zeichens) derart miteinander zu verbinden, dass den Fremdsprachlernern der pragmatische Hintergrund einer jeden fremdsprachlichen kommunikativen Situation bekannt bzw. bewusst wird, so dass sie neben der lexikalisch und grammatikalisch angemessenen Sprachverwendung auch die Fähigkeit erwerben, zu erkennen und zu berücksichtigen, welche Vorstellungen mit einer jeden ihrem Sprachniveau relevanten Äußerung bei einer deutschsprachigen Person hervorgerufen werden.

In diesem Vortrag gehe ich folgenden Fragen nach:

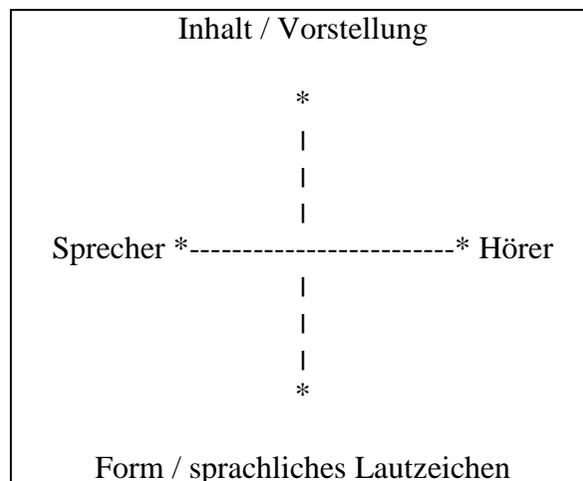
- ob und in welcher Weise die kommunikativ-pragmatische Handlungsfähigkeit in Lehrwerken integriert ist,

und

- wie Deutschlehrer im Rahmen von Fortbildungsprogrammen dazu befähigt werden können, diese Aspekte in ihren Sprachunterricht zu integrieren.

2 Die vier Komponenten eines jeden Kommunikationsprozesses

Wie wir in unserer Arbeit „Der semiotische Rhombus“ bereits 1996 belegt haben, sind die vier Komponenten eines jeden Kommunikationsprozesses (Sprecher/ Hörer, sowie Form und Inhalt des sprachlichen Zeichens) miteinander wie folgt zu verbinden (Batsalia 1996: 35):



Der Erfolg eines jeden Kommunikationsaktes ist somit u.a. auch davon abhängig, dass der Sprecher bewusst versucht, seine Vorstellung mit jener Form ausdrückt, die seines Erachtens bei einem konkreten Adressaten genau jene Vorstellung hervorruft, die er, der Sprecher, ursprünglich beabsichtigt hat. Wenn z.B. ein deutschsprechender Grieche sich im Sommer mit einem Deutschen zu einem Kaffee am Nachmittag verabredet, dann sollte dem Griechen bewusst sein, dass der Begriff ‚Nachmittag‘ in griechischsprachigen Kontexten die Zeit zwischen 18.00 und 20.00 Uhr bezeichnet, in Deutschland jedoch den Zeitraum zwischen 16.00 und 18.00 Uhr. Die Vorstellung, die mit ‚Nachmittag‘ verbunden wird, differenziert sich somit in den beiden Sprachgemeinschaften. Es reicht daher nicht aus, lexikalisch äquivalente Wörter zu verwenden, sondern es sollte darauf geachtet werden, dass die verwendeten Worte zu äquivalenten Vorstellungen führen. Und dies gilt selbstredend nicht nur Fällen fremdsprachlicher Kommunikation: Die Äußerung ‚lass uns einen schönen Abend verbringen‘ kann sowohl mit einem Opernbesuch, als auch

mit einem Discoabend verbunden werden. Die unterschiedlichen Vorstellungen ‚eines schönen Abends‘ können somit dazu führen, dass das kommunikative Ziel letztendlich nicht erreicht wird: statt über den gemeinsam als ‚schön‘ empfundenen Abend sich zu unterhalten, stehen die Gesprächspartner vor der Aufgabe, das Missverständnis zu verarbeiten. So können sie darüber sprechen, was ein jeder einzelne mit dem Begriff ‚schöner Abend‘ verbindet oder aber sie können einander Vorwürfe machen, dass der andere sie nicht versteht oder dass er sie sogar nicht verstehen will.

3 Voraussetzungen für erfolgreiche Kommunikation

Aufbauend auf den o.a. Ausführungen, müssen somit bestimmte pragmatisch fundierte Einsichten berücksichtigt werden, damit Kommunikation erfolgreich ist, zu denen u.a. folgende zählen (Batsalia 1996: 50):

- die Zugehörigkeit zu einer bzw. mehreren Sprachgemeinschaften ist unauflöslich mit der Zugehörigkeit zu einer bzw. mehreren sozialen Gefügen zu sehen,
- das soziale Umfeld prägt nicht nur das Sprachvermögen und das Sprachverhalten, sondern setzt ein für das jeweilige Umfeld relevantes Sprachverhalten voraus und determiniert dieses, sowie dass
- der soziale Handlungsrahmen in Hinblick auf einen adäquaten Sprachhandlungsspielraum zu erkennen und zu akzeptieren ist.

Angemerkt sei weiterhin, dass auch die Faktoren Wissenstand, Interesse, Motivation des Sprechers und des Hörers den kommunikativen Erfolg maßgeblich bestimmen, sowie psychosomatische Verfassung, Einschätzung der bestehenden kommunikativen Situation und der konkreten bestehenden sozialen Beziehung, und – insbesondere – Annahmen, wie die andere Seite diese Faktoren einschätzt (Batsalia 1996: 75-79). All diese Aspekte bestimmen die Art der eingegangenen sozialen Beziehung, die den sprachlichen Handlungsspielraum bestimmt.

Darüber hinausgehend setzt erfolgreiche Kommunikation auch voraus, dass Sprecher und Hörer akzeptieren, dass die sprachliche Kontaktaufnahme zu konkreten sozialen Verpflichtungen für beide Seiten führt. Es reicht somit nicht, dass der Hörer versteht, was der Sprecher mit seiner Äußerung meint, er muss anzeigen, dass er bereit ist, auch die direkten und indirekten Verpflichtungen zu übernehmen, die mit der Äußerung verbunden ist. Selbstredend muss der Sprecher vermittelt haben, dass auch er Willens und in der Lage ist, seine Verpflichtungen einzuhalten, z.B. das gegebene Versprechen auch einzulösen.

Es besteht somit nicht nur eine unauflösbare Beziehung zwischen Form und Inhalt des sprachlichen Zeichens: erfolgreiche Kommunikation setzt das

Bewusstsein der Gesprächspartner voraus, dass unterschiedliche Personen unterschiedliche Vorstellungen mit den gleichen Lautzeichen verbinden können und dass die jeweiligen Vorstellungen mit dem sozialen Handlungsspielraum der Personen korrelieren.

Der erste Schritt erfolgreicher Kommunikation ist, aufbauend auf den o.a. Gedanken, dass der Sprecher dem Hörer jene Vorstellung vermittelt, die er, der Sprecher, mit seiner Äußerung verbindet. Mit der Frage „Wie heißt du?“ muss beim Hörer die Vorstellung hervorgerufen werden, dass sein Gegenüber seinen Namen erfahren will. Erfolgreich jedoch ist die Kommunikation nicht, wenn der Hörer z.B. entgegnet „Mein Name geht Sie nichts an!“. Der Hörer verbindet die gleichen Vorstellungen mit dem geäußerten Lautzeichen wie dies vom Sprecher intendiert war, zweifelt aber die Ansicht des Sprechers an, dass die bestehende soziale Beziehung dem Sprecher erlaubt, den Namen des Hörers zu erfragen.

In einem zweiten Schritt muss also nicht nur der Wortlaut verstanden und die Sprecherintention akzeptiert worden sein, es muss auch die durch die Art und Weise der Äußerung angezeigte soziale Beziehung akzeptiert werden. Erst wenn der Hörer seinen Namen nennt, kann die Kommunikation als erfolgreich bezeichnet werden.

Dies aber setzt voraus, dass der Hörer mindestens folgende zwei pragmatische Aspekte erkennt und akzeptiert:

- Die zwischen Sprecher und Hörer bestehende soziale Beziehung: Keiner nennt jeder Person seinen Namen.
- Die konkrete soziale Situation: Nicht jeder KassiererIn nennen wir unseren Namen. Wenn dies jedoch für die Ausstellung der Rechnung erforderlich ist, dann nennen wir unseren Namen.

Wir gehen also davon aus, dass Kommunikation nur dann erfolgreich ist, wenn der jeweilige pragmatische Hintergrund den Kommunizierenden bekannt bzw. bewusst ist und wenn die Kommunizierenden sich entsprechend sprachlich verhalten, d.h. wenn dieser pragmatische Hintergrund von allen Beteiligten auch akzeptiert wird.

4 Kommunikativ-pragmatische Aspekte in DaF-Lehrwerken: ‚altersgerechte‘ und ‚realitätsnahe‘ Aufgabenstellungen

Auf den DaF-Unterricht bezogen, bedeutet der hier vertretende kommunikativ-pragmatische Ansatz, dass die Sprachaufgaben in konkrete sozialen Handlungsrahmen eingebettet werden und diese Tatsache impliziert ihrerseits, dass deutschlernende griechische Schüler zunächst die dargestellte kommunikative Situation erfassen müssen, um anschließend situationsadäquat sprachlich auf Deutsch zu handeln. Damit aber die Schüler sich sprach-

lich ausdrücken können, ist es erforderlich, dass ihnen der deutschsprachige pragmatische Hintergrund aufgeschlüsselt wird. Dies ist eine der vielfältigen Anforderungen an die DaF-Lehrer.

Darüber hinausgehend sollten die DaF-Lehrer ebenfalls berücksichtigen, dass die dargebotenen kommunikativen Situationen nicht nur den kognitiven Fähigkeiten der Schüler entsprechen sollen. Andere Sprachmittel zum Thema ‚Umweltschutz‘ sind zu erarbeiten, wenn die Schülergruppe 12 Jahre alt ist und andere, wenn es sich um Erwachsene handelt, auch wenn es sich um das gleiche fremdsprachliche Niveau handelt.

Abschließend leiten die dargestellten kommunikativ-pragmatische Einsichten zur Forderung, dass die im Fremdsprachunterricht angebotenen kommunikativen Situationen sich im Einklang mit der sozialen Erfahrung der Schüler befinden sollten. So z.B. entspricht es nicht dem sozialen Erfahrungshorizont von 13- bis 14-jährigen Schülern, sich Formulierungen abzurufen wie „Εκφοράζεις την προτίμησή σου στην Coca-Cola!“ (Deutsch – Ein Hit! 2010: 139), oder aber sich Fragen auszudenken, die sich an den Vater eines Freundes richten, den der Schüler gerade kennengelernt hat (Deutsch ein Hit! 2010: 135)!

Betrachten wir nun die Lehrwerke, mit denen griechische Schüler die deutsche Sprache lernen, so müssen wir unterscheiden, ob der im Lehrwerk dargestellte kommunikativ-pragmatische Rahmen einerseits sowohl der kognitiven als auch der sozialen Handlungsbreite der Schüler entspricht und ob andererseits dieser Handlungsrahmen in einem deutschsprachigen Kontext andere sprachliche Äußerungen bedingt, als in einem griechischsprachigen.

Eine Analyse der Aufgabenstellungen im Arbeitsbuch des Lehrwerkes *Deutsch – ein Hit!*, welches im Jahr 2010 unter Aufsicht des griechischen Ministeriums für Bildungswesen und des Pädagogischen Instituts für die 1. Gymnasialklasse konzipiert worden ist, zeigt, dass oftmals die Aufgabenstellung nur scheinbar altersgerecht ist und nur anscheinend realitätsnah.

- (1) Η Carmen θέλει να γράψει στη σχολική εφημερίδα ένα άρθρο για τα μέρη που προτιμούν οι Γερμανοί να κάνουν διακοπές το καλοκαίρι. Ρωτά σε ένα E-Mail τη Μαρία-Χριστίνα: Wohin ... Warum Wie Wo Was ...? Επειδή η Μαρία-Χριστίνα δεν προλαβαίνει εκείνη τη στιγμή να της απαντήσει, της στέλνει το ακόλουθο άρθρο που το βρήκε στο διαδίκτυο. Συμπλήρωσε τις απαντήσεις που βρίσκει η Carmen. (Deutsch ein Hit! 2010: 107)

Welche 13-jährige schreibt oder erhält denn E-mails? In dem Alter hat fast keiner eine E-Mail-Adresse. Eine E-Mail haben die meisten weder erhalten, noch abgeschickt. Und einen Artikel, den sie Internet gefunden haben, hat bestimmt kein 13- oder 14-jähriger als Attachment einer E-Mail beigefügt.

Weiterhin erhebt sich die Frage, wie realitätsnah es ist, dass ein Mensch, der angeblich keine Zeit hat, also in Eile ist, trotzdem einen Artikel im Internet suchen und auch finden kann oder sich erinnert, einen diesbezüglichen Artikel bereits gefunden hat und wo er diesen Artikel gespeichert haben kann.

Auch entsprechen die sozialen Situationen, in denen die Aufgaben eingebettet sind, oftmals nicht der sozialen Handlungsbreite 13- bis 14-jähriger Gymnasiasten:

- (2) Η Carmen μετάνιωσε που δεν είχε πάει με τη Μαρία-Χριστίνα στο γυμναστήριο. Θέλει να μάθει κάποιες πληροφορίες και ρωτάει τον κύριο Αλεξίου. Was fragt Carmen? (Deutsch ein Hit! 2010: 73)

Welches Mädchen fragt den Vater seiner Freundin, wie es denn im Fitnesscenter war?! Kann die 13-jährige davon ausgehen, dass die Freundin ihrem Vater für sie interessante Information gegeben hat?! Diese Aufgabenstellung erscheint somit sowohl weder altersgerecht noch realitätsnah zu sein.

Auch folgende Aufgabestellung korreliert nicht mit den pragmatischen Gegebenheiten, mit denen die Schüler vertraut sind:

- (3) Ο Sebastian Lehmann, ένοικος της πολυκατοικίας που μένει η οικογένεια Αλεξίου, προγραμματίζει να πάει το καλοκαίρι στην Αυστρία. Διαβάζει το ακόλουθο άρθρο σε έναν ταξιδιωτικό οδηγό και υπογραμμίζει τις πιο σημαντικές πληροφορίες. (Deutsch ein Hit! 2010: 109)

Hier werden die Schüler aufgefordert, die Handlungsweise eines Erwachsenen nachzuvollziehen und zu imitieren, d.h. die für einen Erwachsenen wichtigsten Informationen eines Reiseprospektes zu unterstreichen. Eindeutig ist eine Aufgabenstellung weder altersgerecht, noch realitätsnah, wenn Jugendliche sich in die soziale Rolle eines Erwachsenen versetzen sollen und aufgefordert werden, Handlungen auszuführen, die sie als Jugendliche noch nie vollzogen haben und mit denen sie sich vermutlich auch nie auseinandergesetzt haben. Denn welcher 13-jährige beschäftigt sich mit Unterstreichungen eines anderen in einem Reiseführer?!

Weiterhin gibt es Aufgabenstellungen, die sehr umständlich formuliert sind und komplexes Denken erfordern, um die im Grunde genommen einfache Aufgabe zu verstehen:

- (4) Ο Ανδρέας μιλάει στο τηλέφωνο με τον ξάδερφό του από την Ελβετία. Του λέει για το πρόγραμμα των μαθημάτων του. Ο Stefan, που είναι στο σπίτι του Ανδρέα εκείνη την ώρα, παρακολουθεί τι λέει ο Ανδρέας και σκέφτεται, τι είδους ερωτήσεις του είχε κάνει προηγουμένως ο ξάδερφος. Schreib die Fragen! (Deutsch ein Hit! 2010: 128)

Damit ein deutschsprachiger Kontext gebildet werden kann, erhält ein griechischer Jugendlicher einen Anruf von seinem Cousin aus der Schweiz. Der Lehrwerkautor geht somit davon aus, dass es selbstverständlich ist, dass der in Griechenland lebende Jugendliche sich mit seinem in der Schweiz lebenden Cousin auf Deutsch verständigt. Abgesehen davon, dem griechischen Schüler wird folgende Situation beschrieben: zwei Freunde, Andreas und Stefan sind bei Andreas, der aber mit seinem Cousin telefoniert, der in der Schweiz ist. Stefan hört verständlicherweise nur die Antworten von Andreas und erkennt, dass Andreas von seinem Stundenplan spricht. Diese Antworten von Andreas verleiten nun den Stefan dazu, darüber nachzudenken, welche Fragen wohl der in der Schweiz lebende Cousin gestellt haben könnte. Es wird sogar konkretisiert, wann diese Fragen gestellt wurden: vorher (προηγουμένως)! Und dann erfolgt die Aufforderung: Schreib die Fragen!

Der deutschlernende Schüler hat also, laut Aufgabenstellung, zwei Optionen: entweder muss er sich in die Lage versetzen können, dass er als Stefan bei seinem Freund ist oder er muss sich vorstellen können, welche Fragen des Cousins sich der Stefan wohl ausgedacht haben kann. Den Gedankengang eines anderen nachzuvollziehen, ist nicht gerade altersgemäß, sich in die Lage eines Jugendlichen zu versetzen ist selbstredend angemessen. Aber ist es für einen 13-jährigen nachvollziehbar, dass ein Mensch sich Gedanken darüber machen kann, was für Fragen gestellt wurden, wenn es eindeutig erkennbar ist, dass das Telefonat Andreas Stundenplan betrifft? Diese komplexe kognitive Leistung muss der griechische Deutschlerner bewältigen, nur um zu erkennen, dass er auf Grund der Antwort „Montags habe ich Sport“ folgende einfache Frage stellen muss „Wann hast du Sport?“ und/oder „Was hast du montags?“ Somit wirkt diese Aufgabenstellung unreal, surreal, kafkaesk!

Welche Auswirkungen hat nun die Tatsache, wenn die pragmatischen Komponenten „altersgerechter kognitiver Handlungsrahmen“ und „altersgerechter sozialer Handlungsrahmen“ nicht berücksichtigt werden?

Der deutschlernende griechische Gymnasiast muss sich bemühen, diesen ihm unbekanntem Handlungsrahmen seinem ihm vertrauten Erfahrungshorizont anzupassen. Dieser Prozess ist ein unabdingbarer Schritt eines jeden Kommunikationsversuches, denn ein jeder kommunikativ Handelwillige muss sich einen sozialen Rahmen vorstellen können, von dem er erwarten kann, dass in diesem Rahmen seine Bedürfnisse ausgedrückt und danach auch befriedigt werden können. Wenn der griechische Schüler jedoch einen bedeutenden Teil geistiger Aktivität darauf verwenden muss, damit er den Handlungsrahmen der Aufgabenstellung überhaupt erst erfassen kann, dann verbleiben ihm für die Bewältigung der sprachlichen Aufgabe weitaus geringere geistige Ressourcen. Dies führt aber unausweichlich dazu, dass die

sprachlichen Leistungen nicht dem Niveau entsprechen, wie sie es könnten, wenn den Schülern dieser „Mehraufwand“ erspart würde und sie sich voll auf die zu erbringenden sprachlichen Leistungen konzentrieren könnten.

Festzuhalten ist somit, dass die sprachliche Handlungsfähigkeit eingeschränkt wird, wenn die Aufgabenstellung nicht den kognitiven und den sozialen Erfahrungshorizont der Schüler berücksichtigt. Der Aufwand, den die Schüler erbringen müssen, um kommunikativ-pragmatische Handlungsfähigkeit herzustellen, geht eindeutig zu Lasten der potentiell möglichen sprachlichen Handlungsbreite.

5 Lehrerfortbildung hinsichtlich der Berücksichtigung kommunikativ-pragmatischer Aspekte

Nachdem die Bedeutung der Berücksichtigung von kommunikativ-pragmatischen Aspekten in den Aufgabenstellungen hervorgehoben worden ist und in Anbetracht der Tatsache, dass auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) des Europarates von 2001 diesen Aspekt nachdrücklich als von besonderer Bedeutung für die Sprachkompetenz eines jeden Fremdsprachlers hervorhebt (GER 2001: Kapitel 2.1.2), ist dieser Aspekt in die Lehrerfortbildung systematisch zu integrieren.

Dieser Anspruch, dass der Fremdsprachlehrer seinen Schülern auch kommunikativ-pragmatische Kompetenz vermitteln soll und somit deren soziale Handlungsbreite mit den geeigneten sprachlichen Mitteln zu unterstützen, beruht auf der Ansicht, dass die Schüler in der Schule „auf das Leben“ vorbereitet werden, d.h. nicht auf die Ausübung eines Berufes. Somit erhält auch der Fremdsprachunterricht einen anderen Stellenwert: Schüler werden (auch) über den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen für ein Leben in sich stets verändernden Situationen vorbereitet.

Gleichzeitig jedoch verlagern sich daher auch die Anforderungen an die Lehrer. Die Lehrer sollen nunmehr nicht nur bestens wissenschaftlich ausgebildet sein, sondern auch über eben jene Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die erforderlich sind, um ihre Schüler für ein Leben in sich stets verändernden Situationen vorzubereiten. Dies erfordert die Bereitschaft seitens der Lehrer zum sogenannten „life long learning“. Um diese Bereitschaft jedoch hervorzurufen bzw. zu stärken sollten Lehrerfortbildungsprogramme daher darauf abzielen,

- neue wissenschaftliche Erkenntnisse der jeweiligen Fachgebiete zu vermitteln,
- die Entwicklung sozialpädagogischer Erkenntnisse zu verfolgen und in den Fachunterricht zu integrieren, sowie
- den Einsatz neuer Technologien im Unterricht optimal zu nutzen.

Der Ansatz „Lebenslanges Lernen“ stützt sich auf allgemein anerkannte Einsicht, dass ein jeder Mensch die Fähigkeit hat, sich lebenslang geistig entwickeln zu können. Ein jeder Lernprozess führt aber gleichzeitig auch zu Gedankenfreiheit und zu (mehr) Selbstbestimmung. Diese „Nebeneffekte“ könnten somit auch als „Belohnungen“ eines jeden Lernprozesses angesehen werden, so dass ein jeder Lernprozess den Wunsch hervorruft, noch mehr zu lernen.

Wir plädieren somit für Lehrerfortbildungsprogramme, welche die DaF-Lehrer mit Wissen und Techniken ausrüsten, so dass den Schülern jenes kognitive Instrumentarium vermittelt wird, damit sie die sprachlichen Kompetenzen erwerben, außerhalb der Klasse, in der Gesellschaft emanzipiert und bewusst sozial handeln zu können. Dieser Ansatz korreliert nicht nur mit den in der einschlägigen Fachliteratur formulierten Anforderungen und Zielsetzungen von Lehrerfortbildungsprogrammen, sondern berücksichtigt auch die Vielschichtigkeit der Auswirkungen von Fortbildungsprogrammen. Frank Lipowski beispielsweise unterscheidet vier diesbezügliche Ebenen (Lipowski: 2010: 52): die erste betrifft die unmittelbare Resonanz des Programmes bei den teilnehmenden Lehrern, die zweite betrifft deren kognitive Erweiterung und betrifft die Erweiterung ihres Fachwissens, die dritte Ebene bezieht sich auf Veränderungen in ihrem unterrichtspraktischen Handeln und als vierte Ebene werden die Veränderungen auf der Schülerseite angeführt.

Anmerken möchte ich an dieser Stelle nur kurz, dass heute in Griechenland diverse Träger im Bereich der Lehrerfortbildung tätig sind, bzw. tätig sein wollen. Allen jedoch laufenden Fortbildungsprogrammen ist die Tatsache gemeinsam, dass die bestehenden Programme an konkrete Projekte gebunden sind, d.h. die „Fortbildung“ ist im Grunde genommen eine Unterweisung der Lehrer in die Zielsetzung dieser Projekte, sowie in die Art und Weise, mit der Mittel und Medien in der Praxis anzuwenden sind, so dass die jeweiligen Ziele erreicht werden. Bei keinem jedoch dieser Fortbildungsprogramme sind die Auswirkungen gezielt erforscht worden.

Damit nun kommunikativ-pragmatische Erkenntnisse den DaF-Lehrern derart vermittelt werden, so dass sie diese dann auch gezielt in ihren Unterricht integrieren können, sollten u.E. folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf bereits bekannter/vertrauter Grundlage. Jeder Deutschlehrer stützt sich auf den GER, oder – genauer gesagt – glaubt, dass er sich auf den GER stützt und geht davon aus, dass dies auch sein Unterrichtsmaterial betrifft. Dies ist jedoch, wie wir bereits angeführt haben, nicht immer der Fall. Daher sollten zumindest nachstehende Ausführungen des GER detailliert und ausführlich mit Beispielen aufgeschlüsselt werden (GER 2001: Kapitel 2.1.2):

Kommunikative Sprachkompetenz besteht aus mehreren Komponenten: aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente. [...]

Die linguistischen Kompetenzen bestehen aus lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten und aus anderen Dimensionen des Sprachsystems [...]

Soziolinguistische Kompetenzen sind definiert durch die soziokulturellen Bedingungen der Sprachverwendung [...]

Pragmatische Kompetenzen regeln den funktionalen Gebrauch sprachlicher Ressourcen (Ausdruck von Sprachfunktionen, Sprechakte), indem sie auf interaktionelle Szenarien und Skripts zurückgreifen. Sie beinhalten auch die Diskurskompetenz, Kohäsion und Kohärenz sowie die Identifikation von Textsorten und Texttypen, Ironie und Parodie.

- Einbettung des erworbenen Wissens in die Praxis des Schulalltages. Allgemein anerkannt ist die Tatsache, dass Fortbildungsprogramme dann effizienter sind, wenn die Teilnehmer sich aktiv beteiligen können und Erfahrungen und Erkenntnisse aus ihrer bisherigen Lehrtätigkeit einbringen können. An Hand konkreter Beispiele aus im Unterricht eingesetzten Lehrwerken können die Lehrer angeleitet werden, die kommunikativ-pragmatischen Aspekte aufzuschlüsseln und in Hinblick auf deren Adäquatheit zu real existierenden kommunikativen Situationen zu bewerten. Somit werden die Lehrer angeleitet zu erkennen welche Sprachfunktionen zum Ausdruck kommen, mit welchen Sprechakten die Schüler konfrontiert werden und in welchen interaktionellen Szenarien die Schüler sprachlich handeln sollen. Hierauf aufbauend können sich dann die Lehrer auch die bereits angeführten Anforderungen des GER praxisnah veranschaulichen: wie kann die gefragte Diskurskompetenz optimal vermittelt und gefördert werden, wie kann Kohäsion und Kohärenz auf dem jeweiligen Sprachniveau der Schüler hergestellt werden, wie können Schüler optimal zur Identifikation von Textsorten und Texttypen, Ironie und Parodie angeleitet werden.
- Emanzipierung der Lehrer von vorgegebenem Unterrichtsmaterial. Da allgemein akzeptiert wird, dass Sprache die Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen ermöglicht, ist Verstehen und Produktion von schriftlichen und mündlichen Texten eine wesentliche Voraussetzung, damit Schüler in ihrem Leben jene gesellschaftliche Positionen einnehmen können, auf die sie sich zielstrebig qualifizieren. An die Sprachlehrer stellt diese Einsicht die Aufgabe, die Schüler zu präzisiertem Ausdruck von Gedanken und Argumenten anzuleiten, sowie zum differenzierten Umgang mit den unterschiedlichsten Kommunikationssituationen. Die in einem jeden noch so progressiven Unterrichtsmaterial angebotenen

kommunikativen Situationen jedoch entsprechen den gesellschaftlichen Gegebenheiten, die zur Zeit der Erstellung dieses Unterrichtsmaterials von den Lehrwerkautoren als relevant angesehen wurden. Die Lehrer jedoch setzen dieses Material oftmals Jahre später in ihrem Unterricht ein. Ein kommunikativ-pragmatisch orientiertes Lehrerfortbildungsprogramm hat daher sich zusätzlich die Aufgabe zu stellen, wie die Lehrer angeleitet werden können, von den gegebenen Kommunikationssituationen ausgehend, diese derart modifizieren zu können, dass die Schüler auch in neuen, nunmehr bestehenden Situationen sprachlich erfolgreich handeln können. Diese Fertigkeit können die Lehrer erwerben, indem sie konkretes Unterrichtsmaterial diesbezüglich auswerten und entsprechend ergänzen und/oder modifizieren. Eine derartige Emanzipation der Lehrer vom vorgegebenen Unterrichtsmaterial könnte m.E. auch bei den Schülern einen entsprechenden Effekt auslösen: wenn der Lehrer die Schüler auffordert, selber die gesellschaftliche Adäquatheit des vorgegebenen Materials zu überprüfen, dann emanzipieren sich auch die Schüler und können sich leichter zu kritischen Bürgern entwickeln.

Zusammenfassend ist darauf hinzuweisen, dass wir einen handlungsorientierten Ansatz vertreten, denn wir betrachten den Sprachverwender -und daher auch den Sprachlerner- als eine sozial handelnde Person, d.h. als Mitglied einer Gesellschaft, in der konkrete Handlungsmuster bestehen. Diese Handlungsmuster erfordern nicht nur sprachliche Kompetenz, sondern auch mit der sprachlichen Kompetenz einhergehende kommunikativ-pragmatische Kompetenz. Ein Fremdsprachlerner muss daher nicht nur lexikalische und grammatische Kompetenzen erwerben, er muss auch mit den sozialen Handlungsmustern einer ihm fremden Sprachgemeinschaft vertraut werden damit er sich innerhalb seines fremdsprachlichen sozialen Handlungsspielraum sprachlich entfalten kann. Da wir jedoch feststellen mussten, dass in Lehrwerken oftmals Handlungsfelder, wie auch kommunikative Aufgaben gestellt werden, die nicht dem sozialen Erfahrungshorizont der Lerner entsprechen, sollten die Lehrer darin bestärkt werden, bestehendes Unterrichtsmaterial derart aufzubereiten, damit ihre Schüler befähigt werden, ihre jeweiligen sprachlichen Kenntnisse derart einzusetzen, um als sozial Handelnde ihre gesellschaftlichen Bedürfnisse sprachlich zu äußern und diese ihre Bedürfnisse auch in fremdsprachlichen sozialen Kontexten durchzusetzen.

Literaturverzeichnis

- Batsalia, F. 1996. *Der semiotische Rhombus*. Ein handlungstheoretisches Konzept zu einer konfrontativen Pragmatik. Athen: Praxis.
- Deutsch ein Hit!* 2010. Γερμανικά Γ' Γυμνασίου. Τετράδιο εργασιών. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER): Lernen, lehren, beurteilen* 2001. Europarat, Straßburg
- Lipowski, F. 2010. Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M., Mayr, J. (Hg) *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, 51-70.

Η ετερογένεια της σχολικής τάξης ως αφορμή για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών διδασκαλίας

Δάφνη Βηδενμάιερ

Universität Athen

Die Heterogenität, die typisches Merkmal des fremdsprachlichen Unterrichts in Griechenland ist, gilt als Anlass für die Planung neuer didaktischer Strategien. In diesem Artikel werden die Schwierigkeiten und die Bedürfnisse, die im fremdsprachlichen Unterrichtsprozess heutzutage in Griechenland vorkommen, diskutiert. Zusätzlich werden auch didaktische Vorschläge für die Unterrichtsplanung dargestellt, mit dem Ziel die Aktivität der Schüler zu fördern, so dass sie in den Unterrichtsprozess involviert werden. Für jeden didaktischen Vorschlag gibt es jeweils ein Beispiel zu der Unterrichtsrealität. Im Artikel wird zum Schluss beispielhaft ein Szenario für eine zweistündige Unterrichtseinheit Deutsch als Fremdsprache in Griechenland vorgeschlagen.

1 Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο γίνεται λόγος για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών διδασκαλίας, οι οποίες αφορμή έχουν την ετερογένεια, που αποτελεί στις μέρες μας χαρακτηριστικό της ελληνικής τάξης και στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Είναι κοινός τόπος ότι οι γλώσσες είναι το μέσο για κάθε είδους ανθρώπινη επικοινωνία, με στόχο την αλληλοκατανόηση. Κατά συνέπεια η εκμάθηση και η διδασκαλία των ξένων γλωσσών αποτελούν την κύρια διαδικασία, μέσω της οποίας μας δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσουμε άλλους πολιτισμούς και ταυτόχρονα να αναπτύξουμε βασικές ικανότητες και δεξιότητες, απαραίτητες για τη συνύπαρξη διαφορετικών ανθρώπων στην πολυπολιτισμική κοινωνία που ζούμε. Οι γλώσσες δεν είναι απλώς τα εργαλεία για την ανθρώπινη επικοινωνία, είναι ταυτόχρονα φορείς πολιτισμικών στοιχείων μέσα για την κατανόηση της διαφορετικότητας. Η εκμάθηση και η χρήση/γνώση ξένων γλωσσών αλλά και η προώθηση της πολυγλωσσίας αποτελούσαν και αποτελούν μορφωτικό και κοινωνικό στόχο τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη.

2 Δυσκολίες και ανάγκες στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών είναι πολλές και ποικίλες. Άλλες από αυτές αφορούν στο περιβάλλον διδασκαλίας της γλώσσας, άλλες στη στοχοθεσία ή και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και άλλες στην εξασφάλιση γλωσσικής επάρκειας και πιστοποίησης (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης - Γενική εισαγωγή, 2011). Άλλωστε, και από αρκετές νέες μελέτες (Lesko 2001, Palmer 2006) γίνεται φανερό ότι τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα όχι μόνο δεν καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών, αλλά επηρεάζουν συχνά ακόμη και αρνητικά τους ίδιους τους μαθητές και κατά συνέπεια και τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες. Η σημερινή διδασκαλία και στην Ελλάδα επιμένει στη συνεχή και μονομερή διάλεξη και, όπως είναι γνωστό, δίνει υπερβολική έμφαση στην πιστοποίηση και τη μέτρηση (τεστ), με αποτέλεσμα το μάθημα της ξένης γλώσσας να εξαντλείται στην παράδοση και να καταλήγει σε εξεταστικοκεντρικό μάθημα.

Επειδή μία καθολική αλλαγή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί κεντρικές αποφάσεις, χρόνο, την αντίστοιχη υλικοτεχνική υποδομή και, κυρίως, την κατάλληλη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, κατατίθενται εδώ απλώς προτάσεις για την επικαιροποίηση κάποιων διδακτικών πρακτικών (σύμφωνα και με το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης - Γενική εισαγωγή, 2011), ειδικότερα τέτοιων που εναρμονίζονται με τις ανάγκες των μαθητών και προωθούν την ανάπτυξη των επικοινωνιακών γλωσσικών ικανοτήτων τους.

Η απόκτηση της ικανότητας από τον μαθητή να αντιλαμβάνεται και να χρησιμοποιεί την ξένη γλώσσα, ανάλογα με το επίπεδο της γλωσσομάθειας στο οποίο βρίσκεται, ήταν ένας από τους βασικούς στόχους της Διδακτικής των Γλωσσών και το υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η έννοια του «γραμματισμού». Με βάση τις απαιτήσεις και την πολυπλοκότητα της σύγχρονης κοινωνίας, αλλά και με τη διάδοση της τεχνολογίας, εντός και εκτός του σχολείου, αντιλαμβανόμαστε με διαφορετικό τρόπο την έννοια του γραμματισμού. Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας στη χρήση της ξένης γλώσσας δεν μπορεί να περιορίζεται σε έναν κατάλογο γλωσσικών πράξεων, ο οποίος με την ενσωμάτωση των κατάλληλων στρατηγικών θα υποστηρίξει απλά το γραπτό και τον προφορικό λόγο. Προκύπτει πλέον η ανάγκη να ενσωματωθούν νέοι τρόποι επικοινωνίας στη Διδακτική των γλωσσών, ώστε να καλλιεργείται η ικανότητα του μαθητή να αντιλαμβάνεται, να αναλύει, να αντιμετωπίζει κριτικά και να παράγει τους διάφορους τύπους λόγου (Stevens & Bean 2007). Εισήχθη, έτσι, στη σύγχρονη Διδακτική των γλωσσών ο όρος «πολυγραμματισμοί». Ο όρος «πολυγραμματισμοί» (Kalantzis & Cope 1999) προτάθηκε με σκοπό την καταγραφή δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στο σύγχρονο τρόπο επικοινωνίας και στην περαιτέρω ανάπτυξη ενός κατάλληλου παιδαγωγικού μοντέλου γλωσσοδιδασκτικής.

3 Η ετερογένεια της σχολικής τάξης

Όσον αφορά τις αιτίες των δυσκολιών που προκύπτουν, είναι και αυτές πολλές και ποικίλες, και μία από αυτές, ίσως η σημαντικότερη, είναι η ίδια η ποικιλία του ανθρώπινου δυναμικού και των ικανοτήτων του, που παρουσιάζεται στη σχολική τάξη, δηλαδή η ετερογένεια. Ορισμένοι από τους παράγοντες που προκαλούν ετερογένεια, και κατά συνέπεια επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, είναι οι πολιτισμικές διαφορές, τα κίνητρα και ενδιαφέροντα, ο διαφορετικός ρυθμός και τρόπος ανάπτυξης γλωσσικών και γενικών επικοινωνιακών ικανοτήτων και οι διαφορές στη γενικότερη γνώση του κόσμου. Σε αντίθεση με παλαιότερες απόψεις που θεωρούσαν ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας μπορεί να επιτευχθεί όπως περίπου και εκείνη της μητρικής, πρόσφατες θεωρητικές μελέτες την ορίζουν ως μια γνωστική διαδικασία και αναγνωρίζουν τις επιρροές που μπορεί να έχει το μαθησιακό περιβάλλον σε αυτή τη διαδικασία (Manolopoulou-Sergi 2004). Γίνεται σαφές ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας έχει πολλές ιδιαιτερότητες και οι μαθητές πρέπει να επιδείξουν συνειδητή προσοχή στο αντικείμενο και στον κάθε ιδιαίτερο στόχο, ενώ ταυτόχρονα απαιτείται προσπάθεια από μέρους τους για την πρόσληψη, κατανόηση και συνειδητοποίηση κάθε νέας πληροφορίας σχετικά με την ξένη γλώσσα.

4 Από τη θεωρία στην πράξη - διδακτικές προτάσεις

Το πώς οι θεωρητικές θέσεις μπορούν να γίνουν πράξη στη διδακτική διαδικασία είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα, το οποίο είναι αντικείμενο έρευνας διαφόρων διδακτικών προτάσεων. Παρακάτω αναφέρονται τρεις από αυτές με ένα παράδειγμα συνοδευτικό για την καθεμία.¹

A) Η διδακτική πρόταση της εργασιοκεντρικής μάθησης (task-based learning, Ellis 2003). Βασικές θέσεις και διδακτικές πρακτικές της εργασιοκεντρικής μάθησης είναι η δημιουργία προσδοκιών, η συχνότητα, η καταληπτότητα και οι δραστηριότητες.

Για τη δημιουργία προσδοκιών απαραίτητη είναι η αξιοποίηση και ενεργοποίηση πρότερης γνώσης και εμπειρίας των μαθητών σε σχέση με το νέο υλικό προς μάθηση και με τη βοήθεια γνωστών τεχνικών, όπως ο «καταιγισμός ιδεών», η παρουσίαση απαραίτητου λεξιλογίου, η σύντομη συζήτηση με βάση/αφορμή μια εικόνα ή ένα τραγούδι.

¹ Τα παραδείγματα βρίσκονται αναλυτικά και τοποθετημένα σε ολοκληρωμένα σενάρια διδασκαλίας στο: Αναστασιάδη Μ.-Χ., Δ. Βηδενμάιερ, Α. Δεληγιάννη, Ε. Μανωλοπούλου-Σέργη, Ν. Σηφάκης, Σ. Μαρκαντωνάκης 2011. *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης- Γενική εισαγωγή*.

Παράδειγμα (1): αξιοποίηση εικόνας



Δημιουργούνται έτσι οι απαραίτητες προσδοκίες στους μαθητές για το εισιόν (input) που θα ακολουθήσει. Με άλλα λόγια, το μυαλό των μαθητών ενεργοποιείται και γίνεται δεκτικό στη νέα πληροφορία.

Για την επίτευξη της συχνότητας οφείλει ο εκπαιδευτικός να φροντίσει ώστε το εισιόν (input) προς μάθηση να εμφανίζεται συχνά στην τάξη. Όπως μπορεί κανείς να αντιληφθεί, με δεδομένη την περιορισμένη χρήση της ξένης γλώσσας εκτός της τάξης, η παρουσίαση των νέων στοιχείων που την αφορούν μία και μόνη φορά δεν είναι αρκετή.

Παράδειγμα (2):

Για να περιγράψετε το θέμα σας θα χρειαστείτε εκφράσεις:

Das Konzert findet am-im ... statt
 Die Gruppe / Serie ist bekannt, kommt, spielt, ...
 Oper, Rock, Pop finden wir...
 Fernsehen ist, finde ich, ...
 Krimiserien, Komödien, Shows sind, finden wir...

Για την επίτευξη της καταληπτότητας πρέπει ο εκπαιδευτικός να φροντίσει ώστε να είναι σαφείς, αντιληπτές και κατανοητές οι νέες γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές. Συνεπώς, θέτει τους στόχους του μαθήματος με τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια γίνεται, ενώ μπορεί ταυτόχρονα να ενημερώσει τους μαθητές σχετικά, ώστε να τους δοθεί η αίσθηση «συμμετοχής» στο σχεδιασμό - πρακτική εξαιρετικά σημαντική για την ενεργοποίηση των κινήτρων τους για μάθηση. Επιπλέον, κάθε δραστηριότητα θα πρέπει να αποσκοπεί στην επίτευξη των στόχων.

Παράδειγμα (3):1.3 Σκοπός & Στόχοι του σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας)

Γενικός Σκοπός

Να μπορεί ο μαθητής να κατανοεί, να περιγράφει και να δίνει πληροφορίες για τις προτιμήσεις του σχετικά με τη διασκέδαση (μουσική/ τηλεόραση).

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Γενικές γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις, ικανότητες

- Να εκφράζεται για διάφορα είδη μουσικής (A1)
- Να επιχειρηματολογεί υπέρ/κατά της «τηλεόρασης» ως μέσου διασκέδασης (A2)
- Να συγκρίνει μουσικά σχήματα και μουσικές εκδηλώσεις σε Ελλάδα/Γερμανία/Αυστρία (A1/2)
- Να συγκρίνει τηλεοπτικά προγράμματα σε Ελλάδα/Γερμανία/Αυστρία (A2)
- Να βρίσκει και να επιλέγει μουσικά/τηλεοπτικά προγράμματα (A1/2)

Γλωσσικές-επικοινωνιακές ικανότητες

Να μπορεί:

- Να διαβάσει επιλεκτικά αγγελίες, διαφημίσεις, προγράμματα, άρθρα (A1/2)
- Να συζητάει για θέματα διασκέδασης εκφράζοντας άποψη ή και επιχείρημα (A1/2)
- Να διαμεσολαβεί για θέματα διασκέδασης (A1/2)

Οι διδακτικές δραστηριότητες πρέπει να είναι οργανωμένες με τρόπο που να ελκύουν την προσοχή των μαθητών. Τα μαθήματα που εστιάζουν αποκλειστικά στη γραμματική δεν φαίνεται να ενδιαφέρουν τους μαθητές, παρόλο που προσφέρουν στον εκπαιδευτικό ένα σταθερό πλαίσιο. Τέτοιου τύπου μαθήματα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν με καθαρά υποστηρικτικό τρόπο, προσδίδοντας στους μαθητές μεταγλωσσική γνώση (π.χ. κανόνες), ωστόσο αυτό δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι θα βελτιώσει την επικοινωνιακή τους ικανότητα.

Παράδειγμα (4):1^η Δραστηριότητα – Ομαδική εργασία

Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 Ομάδες (οι ομάδες είναι όσο το δυνατόν μικτές όσον αφορά το επίπεδο, το φύλο, την προτίμηση σε μουσική/ τηλεόραση. Κάθε ομάδα παίρνει ένα φύλλο εργασίας. Η πρώτη σελίδα του φύλλου εργασίας είναι κοινή για όλες τις ομάδες και περιέχει την οδηγία της δραστηριότητας. Η δεύτερη σελίδα του φύλλου εργασίας είναι ξεχωριστή για κάθε ομάδα και περιέχει πληροφορίες για μία μουσική ή τηλεοπτική δραστηριότητα, την οποία και θα υποστηρίζει η κάθε ομάδα. Κάθε ομάδα διαβάζει τις οδηγίες και ενημερώνεται για τη δραστηριότητα που πρέπει να υποστηρίξει.

B) Η δεύτερη διδακτική πρόταση για το πώς οι θεωρητικές θέσεις μπορούν να γίνουν πράξη στην τάξη είναι η διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης, η οποία πρέπει να εισαχθεί στην καθημερινή διδακτική πρακτική, επιτρέποντας έτσι τη μέγιστη γνωστική ενεργοποίηση των μαθητών (Ματσαγγούρας 2005). Εάν ο εκπαιδευτικός καταφέρει να ενεργοποιήσει τις ικανότητες των μαθητών και να τις εμπλουτίσει με νέες στρατηγικές, τότε οι μαθητές θα

αναπτύξουν κίνητρα και θα είναι πιο δεκτικοί, μαθαίνοντας συγχρόνως πώς να μαθαίνουν. Η ανταγωνιστικότητα και τα εξωγενή κίνητρα (βαθμοί, τιμωρία, πιστοποιητικά), που καλλιεργούνται σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, και που θεωρούν δεδομένο ότι οι μαθητές δεν θέλουν να μάθουν και πρέπει με κάποια ανταμοιβή να ωθηθούν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργούν καταστάσεις που λειτουργούν ανασταλτικά για τη μάθηση. Παραδείγματα για τις διάφορες στρατηγικές θα μπορούσαν να είναι, η δημιουργία κινήτρων για τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή των μαθητών, η δημιουργία ανάγκης για επικοινωνία μέσα από τις δραστηριότητες, το ενδιαφέρον από την πλευρά του καθηγητή για τις γνώμες και τις προτιμήσεις των μαθητών, η διασκεδαστική μαθησιακή εμπειρία, η ικανοποιητική ποικιλία δραστηριοτήτων, η πρόκληση κριτικής σκέψης.

Παράδειγμα (5):

Γερμανικά- Ομαδική εργασία - Ομάδα 1

Μουσική και τηλεόραση

Η ομάδα σου θα υποστηρίξει σε λίγο γιατί επέλεξε για σήμερα το βράδυ τη «διασκέδαση» που ακολουθεί στο δικό σας φύλο εργασίας.

Βρείτε στο κείμενο που ακολουθεί πληροφορίες για:

- το είδος διασκέδασης που θα υποστηρίξετε
- το πού, τότε συμβαίνει
- το γιατί μπορεί να είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον και διασκεδαστικό
- το γιατί σας αρέσει εσάς προσωπικά

Συμπληρώστε το πινακί που ακολουθεί και ετοιμαστείτε να υποστηρίξετε ότι έχετε επιλέξει την πιο ενδιαφέρουσα διασκέδαση!

Μην ξεχάσετε ότι ζείτε στον τόπο που συμβαίνει το γεγονός διασκέδασης και ότι μπορείτε να το συνδυάσετε και με άλλα πράγματα που δεν αναφέρονται στο κείμενο.

Αν κάτι δεν καταλαβαίνετε ή χρειάζεστε κι άλλες πληροφορίες, χρησιμοποιήστε τη σελίδα του διαδικτύου που υπάρχει στο φύλλο εργασίας σας!

Γ) Η τρίτη διδακτική πρόταση για το πώς οι θεωρητικές θέσεις μπορούν να γίνουν πράξη στην τάξη είναι η αξιολόγηση της επίτευξης του στόχου του από τους μαθητές. Απαραίτητη διαδικασία είναι η χρήση των κατάλληλων φυλλαδίων αξιολόγησης των στόχων της διδακτικής διαδικασίας, ο μετασχηματισμός και η ανατροφοδότηση.

Παράδειγμα (6):

Σου άρεσε το μάθημα; Δικαιολόγησε την άποψή σου με λίγα λόγια.	<input type="checkbox"/> Πολύ	<input type="checkbox"/> Λίγο	<input type="checkbox"/> Καθόλου
Σου φάνηκαν ενδιαφέρουσες οι δραστηριότητες;	<input type="checkbox"/> Πολύ	<input type="checkbox"/> Λίγο	<input type="checkbox"/> Καθόλου
Σου άρεσαν οι δραστηριότητες στις οποίες έπρεπε να συνεργαστείς με τους συμμαθητές σου;	<input type="checkbox"/> Πολύ	<input type="checkbox"/> Λίγο	<input type="checkbox"/> Καθόλου

Σου άρεσαν οι δραστηριότητες στις οποίες έπρεπε να εργαστείς μόνος σου;	<input type="checkbox"/> Πολύ	<input type="checkbox"/> Λίγο	<input type="checkbox"/> Καθόλου
Πώς θεωρείς ότι ανταποκρίθηκες στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων; Δικαιολόγησε την άποψή σου με λίγα λόγια.	<input type="checkbox"/> Με επιτυχία	<input type="checkbox"/> Είχα δυσκολίες αλλά τα κατάφερα	<input type="checkbox"/> Δεν νομίζω ότι τα κατάφερα πολύ καλά
Τώρα που τελείωσε το μάθημα σκέψου τι μπορείς να κάνεις με αυτά που έμαθες. Μπορώ να			

5 Από τη θεωρία στην πράξη - περιβάλλον και στόχοι

Για να εφαρμοστούν οι διδακτικές πρακτικές που παρουσιάστηκαν παραπάνω, και οι οποίες αποτελούν ταυτόχρονα και στόχους της διδακτικής διαδικασίας, είναι απαραίτητο το κατάλληλο διδακτικό περιβάλλον. Το διδακτικό περιβάλλον δεν αφορά μόνο στις υλικοτεχνικές υποδομές και στα μέσα, αλλά και στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις. Βεβαίως, όλες οι τελευταίες έρευνες αποδεικνύουν ότι η χρήση των νέων τεχνολογικών εργαλείων έχει επιδράσει όχι μόνο στον τρόπο με τον οποίο πλέον αντλείται και διοχετεύεται η πληροφορία και η γνώση, αλλά και στην ίδια τη χρήση της γλώσσας και της σύνδεσής της με νοήματα. Έχει ακόμη αποδειχθεί ότι η συναισθηματική εμπειρία είναι αναγκαία για τη στόχευση της βιωματικής μάθησης.

Το ίδιο όμως αναγκαία είναι και η θεωρητική, επιστημονική ενημέρωση και επιμόρφωσή του εκπαιδευτικού, και μάλιστα σε στόχους που ευνοούνται ιδιαίτερα στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Τέτοιοι στόχοι είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης για τη δημιουργία του ανάλογου μαθησιακού περιβάλλοντος για τη διαπολιτισμική προσέγγιση και η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία.

5.1 Η διαπολιτισμική διδακτική της γλώσσας

Η διαπολιτισμική διδακτική των γλωσσών, ως εξέλιξη της επικοινωνιακής διδακτικής των γλωσσών, έχει ως κυρίαρχο στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Διαπολιτισμική ικανότητα νοείται η ικανότητα των μαθητών να διαμεσολαβούν ανάμεσα στους πολιτισμούς τόσο για τον εαυτό τους όσο και για άλλους. Για την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας χρειάζονται διάφορες δεξιότητες και γνώσεις, το σημαντικότερο, όμως, ρόλο παίζουν οι γλωσσικές πρακτικές ικανότητες. Η γλώσσα και η πολιτιστική γνώση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους (Roche 2008). Ακολουθούν δύο παραδείγματα με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και την αξιοποίηση της εξωσχολικής γνώσης προς αυτήν την κατεύθυνση.

Παράδειγμα (7):

Δραστηριότητα από το σενάριο της Χ. Θεοδώρου στο υλικό του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης (2011):

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τον διαδραστικό πίνακα και το διαδίκτυο προβάλλει ένα αυθεντικό βίντεο, στο οποίο ένας γερμανόφωνος μαθητής περιγράφει το καθημερινό του πρόγραμμα („[TAG]-Mein Tagesablauf“ <http://www.youtube.com/watch?v=P0uWH8gry-U&feature=related>). Οι μαθητές/τριες βλέπουν το βίντεο (διάρκεια 05:21) μια φορά και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός θέτει γενικές ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου, όπως „Wann frühstückt der Junge?“, „Was macht er am Wochenende?“

Εποπτικά μέσα: Διαδραστικός πίνακας, διαδίκτυο.

Διδακτικοί στόχοι: οπτικοακουστική κινητοποίηση, σύνδεση με το περιεχόμενο μάθησης της προηγούμενη διδακτικής ώρας, λεξιλογική ενίσχυση, κατανόηση αυθεντικού προφορικού λόγου (φυσικού ομιλητή), ανάπτυξη πολυπολιτισμικής συνείδησης.

Φάση: Επεξεργασία

Για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας απαραίτητη είναι η αξιοποίηση της εξωσχολικής γνώσης, επίκαιρου και ενδιαφέροντος υλικού με περιεχόμενο για τη ζωή του μαθητή και για το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Το ακόλουθο παράδειγμα έχει στενή σχέση με σχέδια εργασίας, την εργασιοκεντρική μάθηση και την ολιστική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία.

Παράδειγμα (8):

ΥΛΙΚΟ/ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Deutsche Essgewohnheiten

(<http://www.goethe.de/ins/ie/prj/scl/thm/ess/de183805.htm>)Frühstück



Das klassische deutsche Frühstück besteht aus verschiedene Brotsorten und Brötchen, Marmelade und Kaffee oder Tee. Wer den Tag lieber mit einem herzhaften Frühstück beginnt, kann verschiedene Käse- und Wurstsorten essen. Bei einem größeren Frühstück werden außerdem noch gekochte Eier, Joghurt, Quark, Obst

und Müsli oder Cornflakes serviert.

ΥΛΙΚΟ/ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

FRÜHSTÜCK – Unterschiede	
Griechenland	Deutschland

5.2 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση

Στις σημερινές συνθήκες έντονης διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού, τόσο από κοινωνικής όσο και από πολιτισμικής άποψης, η ύπαρξη ενός μέσου, τυπικού μαθητή και άρα μιας ενιαίας διδασκαλίας που απευθύνεται σε αυτόν, αποδεικνύεται θεωρητικά δυσπρόσιτη και πρακτικά αναποτελεσματική. Απέναντι σε αυτή την πραγματικότητα, η εικόνα ενός τμήματος όπου οι μαθητές κάθονται στις θέσεις τους και εργάζονται στο ίδιο επίπεδο,

με τα ίδια υλικά και την ίδια βοήθεια, ενώ ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει με έναν μοναδικό τρόπο νέες έννοιες, φαντάζει εκτός εποχής και ανεπαρκής να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Παντελιάδου 2008).

Στον αντίποδα αυτής της πραγματικότητας εμφανίζεται μια νέα προσέγγιση διδασκαλίας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαφοροποίηση θεμελιώνεται στις θεωρίες της εποικοδόμησης της μάθησης και της αλληλεπίδρασης. Η διαφοροποίηση είναι τόσο οργανωτική στρατηγική- όσο και παιδαγωγική και επιτρέπει στην ίδια τάξη σε κάθε μαθητή να εργάζεται επιτυγχάνοντας στόχους που έχουν σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δώσει ποικιλία μεθόδων και τεχνικές διαφοροποίησης που μπορούν να ικανοποιήσουν ταυτόχρονα τις ανάγκες όχι μόνο των αδύνατων αλλά και των «εξαιρετικών - χαρισματικών παιδιών» που βρίσκουν, όπως και οι αδύνατοι μαθητές, ανιαρό το αδιαφοροποίητο πρόγραμμα (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2001). Ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Όσον αφορά τον πρώτο άξονα, το μαθητή, διακρίνουμε τρεις επιμέρους διαστάσεις: το επίπεδο επίδοσης, τα ενδιαφέροντά του και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ). Αντίστοιχα, σε ό,τι αφορά στο δεύτερο άξονα, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, διακρίνουμε και εδώ τρεις διαστάσεις: το περιεχόμενο, την επεξεργασία του περιεχομένου και το τελικό προϊόν.

6 Ένα διδακτικό σενάριο

Ο εκπαιδευτικός τελικά οφείλει να είναι ενήμερος για τις σύγχρονες θεωρητικές τοποθετήσεις τόσο της επιστήμης της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας όσο και της Διδακτικής της ξένης γλώσσας και να αξιοποιήσει τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, ώστε να οργανώσει και να σχεδιάσει τη διδασκαλία του ως μία μοναδική, μη-τυποποιημένη μαθησιακή διαδικασία.

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο παρατίθεται ένα ολοκληρωμένο σχέδιο διδασκαλίας ως δείγμα εφαρμογής της παραπάνω ανάλυσης.

1) ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ - ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.1 Τίτλος (Θέμα) σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας

Μόδα - Ενδυμασία - Ψώνια

1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό αντικείμενο του σεναρίου: Γερμανικά Α' / Β' Γυμνασίου – Ε' / Στ' Δημοτικού

Σύνδεση με Ενότητα Σχολικού Εγχειριδίου: Deutsch - ein Hit! 1, Kursbuch, ΟΕΔΒ, εγχειρίδια ελεύθερης αγοράς για το Δημοτικό σχολείο

Επίπεδο γλωσσομάθειας: Α1+

Δυνατή σύνδεση με άλλα μαθήματα (Διαθεματικότητα): Οικιακή Οικονομία

1.3 Σκοπός & Στόχοι του σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας

Γενικός Σκοπός

Να μάθει ο μαθητής το σχετικό με το θέμα λεξιλόγιο και τη χρήση του σε καταστάσεις καθημερινής ζωής, αλλά και να μπορεί να εκφράζει προσωπική άποψη για το θέμα.

Να μπορεί ο μαθητής να περιγράφει και να δίνει πληροφορίες για το θέμα.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

- Γενικές γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις, ικανότητες

- Να εκφράζεται για το θέμα «μόδα και ρουχισμός»

- Παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου

- Γλωσσικές-επικοινωνιακές ικανότητες

Να μπορεί :

- Να διαβάζει επιλεκτικά κάποια άρθρα με πληροφορίες για το θέμα

- Να συζητάει και να γράφει για το θέμα

- Γραμματική ικανότητα (γέννη, άρθρα, Ονομαστική, Αιτιατική, Πληθυντικός)

Αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών και υπηρεσιών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

- Διαδίκτυο

1.4 Προτεινόμενη Εκπαιδευτική μέθοδος

- Εμπλουτισμένη διδασκαλία

- Ομαδική εργασία

1.5 Εκτιμώμενη διάρκεια

Δύο διδακτικές ώρες.

2) ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ- ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Γενική Περιγραφή

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός χαιρετίζει, γνωστοποιεί το θέμα των επόμενων ωρών διδασκαλίας και προβάλλει στο διαδραστικό πίνακα ή στον ΟΗΡ το 1^ο φύλλο εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει ένα παιχνίδι ως αφορμή για την εκμάθηση λεξιλογίου.

Διάρκεια: 5 λεπτά

- 1^η Δραστηριότητα – σύνολο τάξης – παίζω & μαθαίνω λεξιλόγιο

Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο του 1^{ου} φυλλάδιου εργασίας με στόχο να σημειώσουν στο συνοδευτικό πινακάκι του κειμένου τις διαφορές ανάμεσα στο ελληνικό και το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, βάσει του κειμένου.

Διάρκεια: περίπου 20 λεπτά

- 2^η Δραστηριότητα – ομαδική εργασία

Οι μαθητές χωρίζονται σε 3 ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει ένα φύλλο εργασίας (2^ο). Το φύλλο εργασίας περιέχει την οδηγία της δραστηριότητας, το θεματικό στόχο για κάθε ομάδα, που είναι η προετοιμασία ενός διαφορετικού ταξιδιού ανά ομάδα, το απαραίτητο λεξιλόγιο, από το οποίο η κάθε ομάδα πρέπει να διαλέξει το κατάλληλο –για εκείνη και το ταξίδι της–, πίνακα γραμματικής με τα άρθρα και την κλίση τους.

Διάρκεια: περίπου 20 λεπτά

- 3^η Δραστηριότητα – σύνολο τάξης – Παραγωγή προφορικού λόγου – Έτερο- και Αυτοαξιολόγηση

Οι ομάδες αλληλοενημερώνονται με παρουσιάσεις και ερωτήσεις για τις πληροφορίες που έχουν συγκεντρώσει σε κάθε θεματική ενότητα. Οι μαθητές ανά ομάδα παρουσιάζουν τις πληροφορίες που έχουν επιλέξει. Δέχονται ερωτήσεις και σχόλια. Οι υπόλοιπες ομάδες κάθε φορά αξιολογούν την ομάδα που παρουσιάζει με τη βοήθεια ενός απλού πίνακα αξιολόγησης.

Διάρκεια: 40 λεπτά (4x10')

Κλείσιμο/ Αποχαιρετισμός

Ο εκπαιδευτικός κλείνει σημειώνοντας ότι όλες οι ομάδες συγκέντρωσαν σημαντικές πληροφορίες, τις οποίες θα πρέπει να ενώσουν σε ένα γραπτό κείμενο ανά ομάδα, που θα δημοσιεύσουν στην εφημερίδα του σχολείου.

2.2 Υλικοτεχνική Υποδομή

- Φωτοτυπίες με τα φύλλα εργασίας

- Διαδραστικός πίνακας/ ΟΗΡ

3) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (για τους μαθητές Γυμνασίου)

Σου άρεσε το μάθημα; Δικαιολόγησε την άποψή σου με λίγα λόγια.	<input type="checkbox"/> Πολύ	<input type="checkbox"/> Λίγο	<input type="checkbox"/> Καθόλου
Σου φάνηκαν ενδιαφέρουσες οι δραστηριότητες;	<input type="checkbox"/> Πολύ	<input type="checkbox"/> Λίγο	<input type="checkbox"/> Καθόλου
Σου άρεσαν οι δραστηριότητες στις οποίες έπρεπε να συνεργαστείς με τους συμμαθητές σου;	<input type="checkbox"/> Πολύ	<input type="checkbox"/> Λίγο	<input type="checkbox"/> Καθόλου
Σου άρεσαν οι δραστηριότητες στις οποίες έπρεπε να εργαστείς μόνος σου;	<input type="checkbox"/> Πολύ	<input type="checkbox"/> Λίγο	<input type="checkbox"/> Καθόλου
Πώς θεωρείς ότι ανταποκρίθηκες στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων; Δικαιολόγησε την άποψή σου με λίγα λόγια.	<input type="checkbox"/> Με επιτυχία	<input type="checkbox"/> Είχα δυσκολίες αλλά τα κατάφερα	<input type="checkbox"/> Δεν νομίζω ότι τα κατάφερα πολύ καλά
Τώρα που τελείωσε το μάθημα σκέψου τι μπορείς να κάνεις με αυτά που έμαθες. Μπορώ να			

ΥΛΙΚΟ/ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2	ΟΜΑΔΑ 3	ΟΜΑΔΑ 4
⊕positive Meinung	⊕positive Meinung	⊕positive Meinung	⊕positive Meinung
Bemerkungen:	Bemerkungen:	Bemerkungen:	Bemerkungen:
⊖negative Meinung	⊖negative Meinung	⊖negative Meinung	⊖negative Meinung

Ομαδική εργασία- Ομάδα 1**Μόδα/ Ρουχισμός – 2^ο φύλλο εργασίας**

Η ομάδα σου θα πληροφορήσει σε λίγο ποια είδη ένδυσης είναι απαραίτητα για ένα συγκεκριμένο ταξίδι. Η δική σας ομάδα θα ετοιμάσει τη λίστα για ένα ταξίδι:

Klassenfahrt nach London

Χρησιμοποιήστε τους πίνακες που ακολουθούν για να επιλέξετε το κατάλληλο για εσάς λεξιλόγιο και τα σωστά άρθρα/πτώσεις, που θα χρειαστείτε αργότερα για να παρουσιάσετε την προετοιμασία του δικού σας ταξιδιού.

Ενικός		Πληθυντικός	
Ονομαστική	Αιτιατική	Ονομαστική	Αιτιατική
der	den	die	die
die	die	die	die
das	das	die	die

Για να περιγράψετε το θέμα σας θα χρειαστείτε λέξεις από το παρακάτω λεξιλόγιο:

<p>die Hose</p> <p>der Pullover</p> <p>der Mantel</p> <p>das Hemd</p> <p>die Jacke</p> <p>die Schuhe</p> <p>die Jeans</p> <p>der Schal</p> <p>die Handschuhe</p> <p>der Rock</p> <p>der Hut</p> <p>der Anzug</p> <p>die Skibrille</p>  <p>das Bikini</p> <p>die Ohrenschützer</p>  <p>der Ski</p>	<p>die Winterjacke</p> <p>der Badeanzug</p>  <p><small>Bade(schwim) + Anzug(suit)</small></p> <p>die Sonnencreme</p> <p>die Sportkleidung</p>  <p>die Stiefel</p> <p>die Winterhose</p> <p>die Skistiefel</p> <p>die Turnschuhe</p> <p>der Regenmantel</p>  <p>die Hausschuhe</p> 	<p>das T-Shirt</p> <p>das Kleid</p> <p>die Bluse</p> <p>die Handtasche</p> <p>die Mütze</p> <p>die Sportschuhe</p> <p>die Unterwäsche</p>  <p>die Strümpfe</p>  <p>die Strumpfhose</p> <p>der Regenschirm</p>  <p>die Sportkleidung</p> <p>der Rucksack</p> <p>das Taschentuch</p>
---	--	---

Γερμανικά - Ομαδική εργασία- Ομάδα 2

Μόδα/ Ρουχισμός – 2^ο φύλλο εργασίας

Η ομάδα σου θα πληροφορήσει σε λίγο ποια είδη ένδυσης είναι απαραίτητα για ένα συγκεκριμένο ταξίδι. Η δική σας ομάδα θα ετοιμάσει τη λίστα για ένα ταξίδι:

Sommerferien

Χρησιμοποιήστε τους πίνακες που ακολουθούν για να επιλέξετε το κατάλληλο για εσάς λεξιλόγιο και τα σωστά άρθρα/πτώσεις, που θα χρειαστείτε αργότερα για να παρουσιάσετε την προετοιμασία του δικού σας ταξιδιού.

Για να περιγράψετε το θέμα σας θα χρειαστείτε λέξεις από το παρακάτω λεξιλόγιο:

Γερμανικά- Ομαδική εργασία- Ομάδα 3

Μόδα/ Ρουχισμός – 2^ο φύλλο εργασίας

Η ομάδα σου θα πληροφορήσει σε λίγο ποια είδη ένδυσης είναι απαραίτητα για ένα συγκεκριμένο ταξίδι. Η δική σας ομάδα θα ετοιμάσει τη λίστα για ένα ταξίδι:

Mit der Familie in die Alpen

Χρησιμοποιήστε τους πίνακες που ακολουθούν για να επιλέξετε το κατάλληλο για εσάς λεξιλόγιο και τα σωστά άρθρα/πτώσεις, που θα χρειαστείτε αργότερα για να παρουσιάσετε την προετοιμασία του δικού σας ταξιδιού.

Για να περιγράψετε το θέμα σας θα χρειαστείτε λέξεις από το παρακάτω λεξιλόγιο:

1^ο Φύλλο Εργασίας

Παιχνίδι λεξιλογίου

Ταιριάξτε τις εικόνες με τις λέξεις! Αρχίστε από διεθνείς, ήδη γνωστές ή οικίες από άλλες γλώσσες που ξέρετε, λέξεις!

die Hose	der Pullover	das T-Shirt
der Mantel	das Hemd	das Kleid
die Jacke	die Schuhe	die Bluse
die Jeans	der Schal	die Handtasche
die Handschuhe	der Rock	die Mütze
der Hut	der Anzug	die Sportschuhe
		
		
		
		
		
		

7 Σύνοψη

Στο παρόν άρθρο γίνεται λόγος για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών διδασκαλίας, οι οποίες αφορμή έχουν την ετερογένεια, που αποτελεί στις μέρες μας χαρακτηριστικό της ελληνικής τάξης και στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Παρουσιάζονται τόσο οι δυσκολίες όσο και οι ανάγκες που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Ελλάδα. Προτείνονται διδακτικές πρακτικές και παραδείγματα για την εφαρμογή τους στο μάθημα των γερμανικών ως ξένης γλώσσας. Τέλος παρατίθεται ως πρόταση και ένα ολοκληρωμένο διδακτικό σενάριο.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη Μ.-Χ., Δ. Βηδενμάιερ, Α. Δεληγιάννη, Ε. Μανωλοπούλου-Σέργη, Ν. Σηφάκης, Σ. Μαρκαντωνάκης 2011. *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης- Γενική εισαγωγή*. Αθήνα: <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/germanika/8.%20GERMANIKA.pdf>
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kalantzis M. & B. Cope 1999. «Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας». Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 680-695.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2001), *Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία: η συγγραφέας.
- Lesko, N. 2001. *Act your age!: A cultural construction of adolescence*. New York: Routledge Falmer.
- Manolopoulou-Sergi, E. 2004 “Motivation within the information processing model of foreign language learning”. *System*, 32/3: 427-441.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Palmer, S. 2006. *Toxic Childhood*. London: Orion.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). «Διαφοροποιημένη διδασκαλία». Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Roche, J. 2008. *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Stevens, L. P. & T.-W. Bean 2007. *Critical literacy: Context, research and practice in the K-12 classroom*. New York: Sage.

Zur Umsetzung des Gemeinsamen Rahmencurriculums für die Fremdsprache Deutsch in der griechischen Grundschule

Marios Chrissou

Universität Athen

Die Forderung nach früh beginnendem Fremdsprachenlernen ist in der Fremdsprachendidaktik nicht neu. Aus lernpsychologischer Sicht werden im frühen Spracherwerb Lernvorteile gesehen, die vorwiegend mit der qualitativen Überlegenheit des Lernprozesses in dieser Altersstufe zusammenhängen. Zudem gewinnt die Forderung nach frühem Fremdsprachenlernen vor dem Hintergrund der geforderten Mehrsprachigkeit in Europa an Aktualität. Im Zentrum des vorliegenden Beitrags stehen didaktische Eckpfeiler der Unterrichtsgestaltung, die sich aus dem 2011 verfassten *Gemeinsamen Rahmencurriculum für die Fremdsprachen (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες)* für den besonderen Lernkontext der Primarstufe ergeben und in der fremdsprachendidaktischen Diskussion aktuell sind. Diese werden hier aufgegriffen und mit Blick auf die besonderen Lernbedürfnisse junger Lernender spezifiziert. Ziel ist dabei, den Rahmen für eine altersgerechte schülerzentrierte Unterrichtsgestaltung in der Grundschule abzustecken und didaktisch-methodische Anregungen für die Unterrichtspraxis zu geben. Dabei geht es nicht um den rein sprachlichen Lernzuwachs und das Erfüllen von Vorgaben, sondern auch – im Sinne einer umfassenden sozialen und interkulturellen Erziehung – um die Förderung der kindlichen Persönlichkeit.

1 Einleitung

Es ist eine Tatsache, dass sich der Charakter der europäischen Gesellschaften allmählich verändert. Internationale Zusammenarbeit, multikulturelles Zusammenleben und Mobilität in der Arbeitswelt werden immer wichtiger. Die Fähigkeit zur Orientierung in der modernen Wissensgesellschaft bildet eine Voraussetzung für die kognitive und soziale Entwicklung heranwachsender Kinder. Ihre Identität wird nicht mehr lediglich national gestaltet, sondern umfasst Facetten, die durchaus international definiert sind – man braucht nur an Interessen zu denken, die mit dem Freizeitbereich (Film, Musik usw.) zusammenhängen. Zur Erweiterung der Lebenswelt junger Lernender trägt ferner die Etablierung der digitalen Computertechnologie in ihrem Alltag bei,

die Information und Kommunikation in neuen Dimensionen ermöglicht und fremde Kulturen und Sprachen leichter zugänglich macht.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Forderung der Europäischen Kommission (1995) nach Mehrsprachigkeit sowie nach frühem Erlernen von Fremdsprachen plausibel. Die Forderung nach früh beginnendem Fremdsprachenlernen ist jedoch nicht neu, sondern wurde bereits in den sechziger Jahren formuliert (Stern 1969). Die weit verbreitete Auffassung, die Muttersprache von Kindern leide unter dem frühen Erlernen von Fremdsprachen ist nicht haltbar: Kinder sind offenbar sehr wohl in der Lage, mehrsprachig aufzuwachsen, ohne dass die Muttersprache Schaden nimmt. Die frühe Begegnung mit Fremdsprachen verspricht sogar Lernvorteile, ist gar dem späten Fremdspracherwerb qualitativ überlegen (Cameron 2001, Doyé 2003 und 2005, Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003 und 2005, Widlok u.a. 2010). Neuere neurodidaktische Untersuchungen belegen deutlich, dass Fremdsprachen besonders gut gelernt werden, wenn damit bereits im Vorschulalter begonnen wird, wobei lange Kontaktzeiten mit der Fremdsprache zu schnelleren und besseren Lerneffekten führen (Böttger 2010: 8). Während sich der Begriff „frühes Fremdsprachenlernen“ auf frühes institutionelles Lernen bezieht, sind seine zeitlichen Grenzen jedoch diffus. „Früh bedeutet“ laut Papadopoulou (2009: 628) „auch vorzeitig, d.h. es wird angedeutet, dass etwas früher als erwartet stattfindet.“ Mit dieser irreführenden Konnotation „hängt die Annahme zusammen, dass Fremdsprachen überhaupt erst im Gymnasium zu lernen seien“ (ebd.). Während in der deutschsprachigen Literatur in der Regel das Alter von zehn Jahren als die oberste Grenze des frühen Fremdsprachenlernens betrachtet wird, werden in der angelsächsischen Literatur weitere zwei oder drei Jahre hinzu gezählt (Cameron 2001, xi). Papadopoulou (2009: 628) bezieht sich hierbei in Anlehnung auf Kubanek-German (2001: 156) auf den aus der Entwicklungspsychologie stammenden Begriff „spätes Kindesalter“.¹ Als unterste Grenze des frühen Fremdsprachenlernens wird in der Regel der Zeitraum vom dritten bis zum sechsten Lebensjahr erachtet (Παπαδοπούλου 2007: 22).

Angesichts der aktuellen Entwicklungen gilt Deutsch – neben Französisch – seit dem Schuljahr 2006/07 auch hierzulande als Wahlpflichtfach in der fünften und sechsten Grundschulklasse,² wobei die jungen Lernenden das

¹ Während des späten Kindesalters verändert sich die Art und Weise der Konstruktion neuen Wissens: Das Denken der Lernenden richte sich laut Papadopoulou (2009: 629) „immer mehr nach Regularitäten und kausalen Beziehungen“, es verläuft in abstrakteren Zusammenhängen. „Gleichzeitig reduziert sich ihre emotionale Prädisposition, weitgehend durch Spielen und Nachahmen zu lernen und sie bevorzugen Lernsituationen, die für ihre kommenden Pubertätsjahre geeigneter sind“ (ebd.).

² Ähnliches gilt nach der Europäischen Kommission (Eurodice, Eurostat 2012) auch für die meisten europäischen Länder.

Fremdsprachenlernen mit Englisch bereits in der dritten Grundschulklasse aufnehmen. Zudem entstand 2011 das *Gemeinsame Rahmencurriculum für die Fremdsprachen (GRF)* (2011: Online) sowie die *Begleitenden Richtlinien für die Umsetzung des Rahmencurriculums in der Unterrichtspraxis* (2011: Online). Vor dem Hintergrund der geforderten Mehrsprachigkeit (GRF 2011: 20) handelt es sich beim *Gemeinsamen Rahmencurriculum für die Fremdsprachen* um ein einziges Curriculum für alle Fremdsprachen, die zurzeit an der griechischen Schule unterrichtet werden. Dies suggeriert, dass Fremdsprachen nicht als isolierte, sondern als zusammenhängende Lerngegenstände betrachtet werden. Eine weitere Innovation des *Gemeinsamen Rahmencurriculums für die Fremdsprachen* besteht darin, dass es sich an den Niveaustufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* orientiert. Die ermöglicht die Zusammenstellung von DaF-Klassen nach Niveaustufen der Sprachbeherrschung und nicht nach dem Alter. Dem liegt die Tatsache zu Grunde, dass Schüler einer Klasse – vorwiegend aufgrund verschiedener Vorkenntnisse – ein unterschiedliches Sprachbeherrschungsniveau aufweisen können. Nicht die Schulklasse und das Alter, sondern die erreichte Niveaustufe soll zukünftig für die Einteilung in eine DaF-Klasse maßgeblich sein (GRF 2011: 23). Die Orientierung an einheitlichen Niveaustufen in Grundschule und Gymnasium ist eine wichtige Grundlage, um der bisher fehlenden Kontinuität zwischen der Primar- und der Sekundarstufe entgegenzuwirken. Angestrebtes Ziel des DaF-Unterrichts im Primarbereich ist das Erreichen des A1-Niveaus.

Ziel des *Gemeinsamen Rahmencurriculums für die Fremdsprachen* (2011: 10, 17) ist die Festlegung des *was* beim Fremdsprachenlernen, ohne gezielt auf das *wie* einzugehen. Letzteres ist Aufgabe der *Begleitenden Richtlinien für die Umsetzung des Rahmencurriculums in der Unterrichtspraxis*, ein Handbuch für Lehrkräfte, das die Lehrpersonen bei der Umsetzung des *Rahmencurriculums* in der schulischen Unterrichtspraxis unterstützen soll. Nichts desto trotz ist eine Spezifizierung für den besonderen Lernkontext der Grundschule erforderlich. Ziel dieses Beitrags ist, den Rahmen für eine altersgerechte schülerzentrierte Unterrichtsgestaltung abzustecken. Dafür werden ausgehend vom *Gemeinsamen Rahmencurriculum für die Fremdsprachen* und von der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion didaktisch-methodische Eckpfeiler für die Unterrichtsgestaltung im Lernkontext der Primarstufe abgeleitet und mit Blick auf die Besonderheiten des kindlichen Fremdsprachenlernens für die Umsetzung in der Unterrichtspraxis spezifiziert.

2 Didaktische Prinzipien zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule

Im Folgenden werden Grundsätze des *Gemeinsamen Rahmencurriculums für die Fremdsprachen* (sowie der *Begleitenden Richtlinien für die Umsetzung des Rahmencurriculums in der Unterrichtspraxis*) und theoretische Prämissen aus der einschlägigen Forschung aufeinander bezogen.

2.1 Vorrang der Mündlichkeit und inhaltsbezogenes Lernen

Ein Prinzip des frühen Fremdsprachenlernens ist die hohe Hierarchisierung der Mündlichkeit und insbesondere des Hör-Seh-Verstehens. Zunächst reicht ein ungesteuerter umfangreicher Input, wobei die Kombination von Hörimpulsen und anschaulicher Darstellung von konkreten Gegenständen, Personen usw. geeignet ist. Die Immersion der Lernenden in Hör-Seh-Texte ist eins der primären Ziele des Fremdsprachenunterrichts in dieser Altersstufe. Der Rezeption von Sprache wird somit der Vorrang gegenüber der Sprachproduktion gegeben. Ziel ist dabei, die jungen Lernenden mit altersgerechten mündlichen Texten in der Fremdsprache zu konfrontieren, z.B. mit Erzählformen wie Märchen oder Spielszenen, die für sie einen persönlichen Bezug besitzen. Ein Beispiel hierfür stellt das Erzählen von Geschichten dar (*story telling*), bei dem der Schwerpunkt auf dem hörenden Verstehen liegt. Zudem bilden Geschichten geeignete Sprechkanäle für einfache Lerneräußerungen, sei es auch im Rahmen von imitierendem Sprechen, wobei die Schüler einfache Äußerungen nachsprechen. Bei angemessener Steuerung ermöglicht das Einhören in ausgewähltes Hörmaterial neben der ganzheitlichen, inhaltsbezogenen Sensibilisierung für die Fremdsprache auch einen Fokus auf die Sprachform, etwa auf lexikalische und grammatische Strukturen der Fremdsprache. „Um für den schulischen Lernprozess fruchtbar zu sein, muss der *Input*“ laut Rück (2004: 175) „fokussiert, das heißt gezielt angeboten werden.“ Unter „gezieltem Input“ ist „eine Art von Lehrerdarbietung“ zu verstehen, „bei welcher der Fokus auf einem eng begrenzten Thema oder Wortfeld liegt. Dieses wird mit starken körpersprachlichen Komponenten anschaulich-agierend angeboten, wobei variierende Wiederholung eine Rolle spielt“ (ebd.) Es liegt auf der Hand, dass hörendes Verstehen keineswegs eine passive Haltung impliziert, sondern vielmehr einen aktiven Prozess darstellt, bei dem Kognition und Daten zusammenwirken und zu Hypothesen bzw. zu Sinnkonstruktionen seitens der Lernenden führen. Die Überführung vom verstehenden Hören zum Sprechen erfolgt angemessen, wenn sich an Höraktivitäten spielerisch gestaltete Sprechkanäle anschließen, die Strukturen der gehörten Sequenzen sinnvoll aufgreifen (dazu s. u.a. Rück 2004: 181-184). Entsprechend sollte

bei der Bewertung das Überprüfen von Verstehensleistungen im Vordergrund stehen.

Ein übergeordnetes pädagogisches Ziel des Sprachlernangebots nach den *Begleitenden Richtlinien für die Umsetzung des Rahmencurriculums in der Unterrichtspraxis* (2011: 27, 28) besteht darin, die Lernenden für die Fremdsprache zu sensibilisieren und zu motivieren und sie in sozialer, kognitiver und emotional-affektiver Hinsicht zu fördern. Hierfür ist die Auswahl geeigneter Themen erforderlich, die der lernpsychologischen Entwicklung junger Lernender gerecht werden, ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrungen einbeziehen und die kindlichen Kommunikationsbedürfnisse reflektieren. Nach Widlok u.a. (2010: 28) sollte die Themenwahl der sprachlichen Lerninhalte „den Interessen des Kindes entsprechen und sie erweitern, seine Gefühle ansprechen, sein Engagement, seine Fantasie und Kreativität fördern und ihm Spaß machen.“ Entsprechend seiner kognitiven Entwicklung sollte der Unterricht konkrete Inhalte und konkrete Situationen anvisieren. Im Fokus sollten vertraute Themen aus dem Bereich der spätkindlichen Weltsicht stehen, z.B. Familie, Freunde, Ausflüge, Farben und Materialien. Wichtig ist, dass der Unterricht konkrete Inhalte und Situationen anvisiert, etwa alltagsbezogene Themen mit niedrigem Abstraktionsgrad und hoher Anschaulichkeit.

Die Frage, ob in diesem Alter kindlichen oder jugendlichen Verhaltens- und Lernformen der Vorzug zu geben sind, ist nach Papadopoulou (2009: 635) nicht eindeutig zu beantworten, denn diese seien variabel und veränderlich. Kubanek-German (2001: 162) konstatiert, dass den Lernenden in diesem Alter durchaus auch komplexe Inhalte zuzutrauen sind, etwa Krimis, Geschichten über das Leben Gleichaltriger, exotisch-fantastische Themen oder Träume. Zentral ist dabei, wie ein Thema eingeführt, vorentlastet und erarbeitet wird.

2.2 Situiertes Lernen

Mit dem Prinzip des inhaltsbezogenen Lernens hängt die didaktische Forderung nach Situietheit zusammen. Damit ist gemeint, dass die Lerninhalte in authentische kommunikative Kontexte, d.h. in plausible, aus Sicht der Lernenden nachvollziehbare Handlungszusammenhänge eingebettet sein sollten. Der Aspekt der Situietheit hat auch im *Rahmencurriculum* einen wichtigen Stellenwert, da Sprache als System aufgefasst wird, das zum Austausch sozial definierter Inhalte in verschiedenen Kommunikationssituationen dient. Eine sprachliche Äußerung muss demnach nicht lediglich die formalen Anforderungen sprachlicher Richtigkeit erfüllen, sondern auch sozialen bzw. kulturellen Normen genügen, die angemessenes sprachliches Verhalten in konkreten Kommunikationssituationen nahelegen. Deklarierendes Ziel des *Gemeinsamen Rahmencurriculums für die Fremdsprachen* ist die Erziehung der Schüler zur

erfolgreichen Kommunikation in verschiedenen sozialen Situationen und Kontexten und die damit verbundene Aneignung von Textkompetenzen.³ Der Sprachbenutzer wird dabei als soziales Wesen verstanden, das Sprache als soziales Werkzeug in konkreten Situationen verwendet. Im Einklang mit der Forderung nach situativer Einbettung sollte der didaktische Fokus auf Kommunikationsritualen wie Begrüßung, Erfragung und Vermittlung von Informationen über die eigene Befindlichkeit, Benennen von Datum, Festen oder Wetterlage gerichtet sein. Diese dafür erforderlichen sprachlichen Mittel sind laut Widlok u.a. (2010: 28) „aufs Engste mit der sozialen und kulturellen Dimension des Sprachgebrauchs in der Zielsprache verbunden“ und deshalb als „ein wesentlicher inhaltlicher Bestandteil der frühen Fremdsprachenvermittlung“ anzusehen.

In lernpsychologischer Hinsicht ist es vorteilhaft, wenn die jungen Lernenden die Erfahrung machen, dass sich durch Sprache handeln lässt und dass sich dadurch Gegenstände, Sachverhalte und Personen benennen und Beziehungen zwischen ihnen denotieren lassen. Der Lernzuwachs ergibt sich nach Sarter (2002: 21) aus der wiederholten Konfrontation mit bestimmten Situationen und aus der Erfahrung, „dass Verständnis und Kenntnis von Wörtern, Strukturen und Sätzen sich in und aus der Situation ergibt“. Es geht um die direkte Assoziation von Lexik und Situation, die eben beim natürlichen Spracherwerb involviert ist. Das Einbeziehen der Situation ermöglicht es Sarter (ebd.) zufolge „ungleich besser, sich von den strukturellen Vorgaben der Ausgangssprache zu lösen, inhaltlich Verstandenes an die in der Situation gehörte Formulierung in der Fremdsprache zu koppeln und so Interferenzen, die sich aus einer zu engen Anlehnung an die Mutter- bzw. Ausgangssprache ergeben, zu vermeiden.“ Nicht zuletzt geht es nach Sarter (ebd.) darum, sich auf die unmittelbare „Situation als ein Gesamt aus Verbalem und Nicht-Verbalem einzulassen“: Der Bezug zur unmittelbaren Umwelt kann durch das Zeigen, Benennen und Bewerten von Objekten und Bildern hergestellt werden. In diesem Sinne sind parasprachliche Elemente wie Gestik und Mimik gezielt in den Unterricht einzubeziehen.

Es ist ferner Wert darauf zu legen, dass die Kinder ihre unmittelbaren Bedürfnisse in der fremden Sprache artikulieren lernen, wobei sprachliches Vorbild die Lehrperson ist. Ziel ist dabei die Anbahnung der spontanen Ver-

³ Der Begriff *Text* ist im *Rahmencurriculum* zentral und wird umfassend verwendet. Er wird als kohärente abgeschlossene Sinneinheit aufgefasst, die aus einer Abfolge von Sprachhandlungen besteht. Texte schlagen sich demnach in verschiedenen Textsorten nieder, die verschiedene soziale Funktionen erfüllen (GRF 2011: 18, 19). Besonderer Wert wird im *Gemeinsamen Rahmencurriculum für die Fremdsprachen* auf Textsorten gelegt, die durch den Aufschwung der digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien entstanden sind (ebd: 20 und *Begleitende Richtlinien für die Umsetzung des Rahmencurriculums in der Unterrichtspraxis* (2011: 38).

wendung einfacher Strukturen der Fremdsprache in altersadäquaten Gesprächssituationen. Ein Beispiel für direkte mitteilungsbezogene Kommunikation bildet die Klassenkommunikation, die in der unmittelbaren Umgebung, im Hier und Jetzt der Lerner stattfindet. Damit sind Handlungen gemeint, die aus dem Schulalltag stammen, oder solche, die routinemäßig im Klassenzimmer ausgeführt werden, etwa Aufforderungen der Lehrperson, Lob, Begrüßung, Informationen über die eigene Befindlichkeit, Benennen von Datum, Festen oder Wetterlage sowie einfache Beschreibungen und Bewertungen zum Ablauf von wiederkehrenden Aktivitäten in der Klasse. Solche Routinen bieten ein passendes Umfeld für die Einbettung von elementarem Wortschatz. Zudem trägt die Wiederholung ritualisierter Kommunikationssequenzen zum nachhaltigen Einprägen bei. Ferner sind Äußerungen über den unmittelbaren Erfahrungsbereich der Lernenden Beispiele für die „direkte Kommunikationsorientierung“, die den Schülern Spaß bereitet, „da sie diese Momente auch als angenehme Ausnahmen vom sonstigen Schulalltag auffassen“ (Sarter 2002: 21). Der Förderung der internen Klassenkommunikation kommt ferner eine besondere Bedeutung zu, da die jungen Lernenden vorwiegend im Klassenzimmer mit der Fremdsprache konfrontiert werden.

Zur Assoziierung von Situation und Lexik ist die Erarbeitung von Routineformeln bzw. kommunikativen Phraseologismen, die der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen dienen, besonders wichtig. Laut Burger (1998: 36) übernehmen kommunikative Phraseologismen „bestimmte Aufgaben bei der Herstellung, Definition, dem Vollzug und der Beendigung kommunikativer Handlungen.“ Aufgrund ihrer Invarianz bereiten sie laut Kühn (1992: 172, 173) und Hessky (1992: 173) geringe Lernschwierigkeiten, sind einprägsam und eignen sich gut für den Anfängerunterricht. Dazu zählen u.a. Begrüßungsformeln (z.B. *Wie geht's dir? Danke, gut, und dir?*), Rückversicherungsformeln (z.B. *Das verstehe ich nicht, wiederholst du es bitte? ... nicht wahr?*) und metakommunikative Formeln, die „in kritischen Formulierungsphasen“ (Burger 1998: 54) Entlastung bieten (z.B. *Wie sagt man? Wie heißt das?*). Angesichts der kommunikativen Relevanz der situationsspezifischen Formelhaftigkeit sollten formelhafte Ausdrücke im Unterricht früh verfügbar gemacht werden. Somit werden die Lernenden allmählich in die Lage versetzt, einfache kommunikative Situationen zu bewältigen und relevante sprachliche Handlungen zu vollziehen. Die Vermittlung von Erfolgserlebnissen ist hierbei von entscheidender Bedeutung für die kindliche Motivation und nach Marschollek (2004: 161) „unverzichtbar im Hinblick auf die Ausbildung einer Disposition zur Mehrsprachigkeit“.

2.3 Integratives-fächerübergreifendes Lernen

Der integrative Sprachunterricht verfolgt das Ziel, die Trennung zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen aufzuheben. Hierfür ist der Gebrauch

der Fremdsprache zum Benennen von Inhalten aus anderen Grundschulfächern gezielt zu fördern. In der kindlichen Wahrnehmung besteht der Vorteil der Integration des Fremdsprachenunterrichts in die Gesamtheit des schulischen Lernens in der gegenseitigen Ergänzung der Lerninhalte verschiedener Sachfächer. Diese „beeinflussen den Sprachenunterricht, der seinerseits auf die Themen der einzelnen Fächer einwirkt“ (Camboni 2002: 26). Infolge der fächerübergreifenden Verwendung der Fremdsprache begreifen die Kinder, „dass Sachverhalte in verschiedenen Sprachen ausgedrückt werden können, sie empfinden dadurch die Sprache als evident und natürlich“ (ebd.).

Der Forderung nach integrativem Sprachunterricht wird im *Gemeinsamen Rahmencurriculum für die Fremdsprachen* sowie in den *Bekundungen der Europäischen Kommission zum frühen Fremdsprachenlernen* (2011: Online) Rechnung getragen. Insbesondere im *Rahmencurriculum* werden fachliches und sprachliches Lernen nicht als isolierte, sondern als zusammenhängende Lerngegenstände betrachtet. Für ihre Integration sollte die Nutzung der Fremdsprache auf das Benennen von Inhalten aus anderen Grundschulfächern gezielt gefördert werden. In einem Anhang der *Begleitenden Richtlinien für die Umsetzung des Rahmencurriculums in der Unterrichtspraxis* (2011: 200-206) finden sich zahlreiche Ideen für fächerübergreifendes Lernen; darin werden Themenbereiche bzw. Lerngegenstände und Textsorten aufgelistet, die Grundschüler im Rahmen anderer Schulfächer bearbeiten und die geeignete Anregungen für fächerübergreifendes Lernen darstellen. Zur Integration der Lernangebots aus verschiedenen Fremdsprachen beschreibt zudem das *Rahmencurriculum* (2011: Anhang B) Themen und Lerninhalte, die in Lehrwerken der in der öffentlichen Schule unterrichteten Fremdsprachen vorkommen. Somit ist es im DaF-Unterricht möglich, vom bereits vorhandenen Wissen der Schüler auszugehen und integratives Lernen zu realisieren, etwa durch den Einsatz offener Lernformen wie der Projektarbeit.

2.4 Handlungsorientierung

Der Handlungsorientierung als Prinzip der Unterrichtsgestaltung wird in der wissenschaftlichen Diskussion eine besondere Bedeutung beigemessen. Die Erkenntnis, dass aktiv-handelnde Individuen effektiver lernen, ist theoretisch im reformpädagogischen und konstruktivistischen Denken fundiert und ebenfalls in den *Begleitenden Richtlinien für die Umsetzung des Rahmencurriculums in der Unterrichtspraxis* (2011: 24, 25) verankert. Vor diesem theoretischen Hintergrund erscheint es für die Unterrichtsgestaltung didaktisch sinnvoll, eine reiche Lernumgebung zu schaffen, in der die Schüler Inhalte handelnd-explorativ erschließen und auf diese Weise zu nachhaltigen Wissenskonstruktionen gelangen (Chrissou 2010: 48). Besonders beim frühen Fremdsprachenlernen wirkt sich die Koppelung von Handeln und Lernen positiv auf

die intrinsische Motivation der Schüler aus und schafft die Grundlage für eine positive Einstellung gegenüber der Fremdsprache.

Die Koppelung von Sprachenlernen und Handeln besitzt dabei eine besondere Relevanz. Kinder sind nach Widlok u.a. (2010: 12) „durch ihre Unbefangenheit und Spontaneität besonders begeisterungsfähig und spielerischen Aktivitäten gegenüber sehr aufgeschlossen. Das gewöhnlich hohe Maß an kindlicher Neugier, der Explorationsdrang, die Lernbereitschaft und die Aufnahmefähigkeit von Kindern sollten zu praktischem, handlungsorientiertem Lernen und Experimentieren genutzt werden.“ Besonders in dieser Altersstufe ist es wichtig, dass Lernaktivitäten motorische Elemente einbeziehen und somit dem Bewegungsbedürfnis von Kindern gerecht werden. Voraussetzung ist, dass die Lernaktivitäten als spannend, lebendig und abwechslungsreich empfunden werden. In diesem Zusammenhang werden exemplarisch drei Möglichkeiten für eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung skizziert:

- 1) Sprachspiele stellen eine angemessene Möglichkeit dar, handlungsorientiertes Lernen im Unterricht umzusetzen. Kinder sind laut Widlok u.a. (2010: 12) „durch ihre Unbefangenheit und Spontaneität besonders begeisterungsfähig und spielerischen Aktivitäten gegenüber sehr aufgeschlossen“, da sie das sprachliche Handeln in spielerischen Lernformen weitgehend als authentisch erleben. Zudem involviert das Spielen Emotionen, die beim natürlichen Lernen sehr bedeutsam sind. Aus lernpsychologischer Sicht sind von der Koppelung von Kognition und affektiver Betroffenheit positive Lernergebnisse zu erwarten. Lernen verläuft effektiv, wenn es neben kognitiven auch emotionale Elemente enthält. Spielerische Lern- und Übungsformen wie *Bingo* und *Memory* sind hierfür gut geeignet, denn sie steigern durch das Element des Wettbewerbs die Motivation und bieten Gelegenheit, neu Erlerntes in authentisch empfundener sozialer Interaktion zu erproben.
- 2) Besonders in dieser Altersstufe sollten Lernaktivitäten motorische Elemente einbeziehen und somit dem Bewegungsbedürfnis von Kindern gerecht werden. So ist die gezielte Begegnung mit Lerninhalten förderlich, die Rhythmus, Bewegung, Reim und Musik umfassen.⁴ Durch das Nachspielen von Spielszenen (dramapädagogischen Sequenzen) oder das Singen von Liedern erfahren die Lernenden die Fremdsprache ganzheitlich. Didaktisch geeignet erscheint in diesem Zusammenhang die Lernmethode *Total Physical Response (TPR)*, der die Annahme zu Grunde liegt, dass das Sprachenlernen effektiv verläuft, wenn die sprachliche Form mit einer Handlung assoziiert wird. Die Lernmethode

⁴ „Bei der kindgerechten Gestaltung des Fremdsprachenangebots sind“ nach Widlok u.a. (2010: 16) „musische und darstellende Kompetenzen der Erzieherin oder Lehrkraft von großer Bedeutung.“

TPR besteht darin, die Lernenden auf Handlungsanweisungen der Lehrperson agieren zu lassen, indem sie das Verstehen sprachlicher Äußerungen durch das Ausführen nonverbaler Handlungen bekunden und somit die sprachliche Form mit einer Handlung assoziieren. Die Lernmethode *TPR* nutzt somit die motorischen Bedürfnisse junger Lernender und ermöglicht die Koppelung von Motorik und sprachlichen Inhalten. So sind laut Rück (2004: 184) z.B. beim Erarbeiten der Sachgruppe „Körperteile“ rhythmisch-gymnastische Übungen sinnvoll, wobei die jungen Lernenden Anweisungen der Lehrperson ausführen. Alternativ kann die Lehrperson eine Geschichte erzählen, die die Lernenden handelnd umsetzen, indem sie etwa bestimmte Rollen übernehmen.⁵

- 3) Der Projektunterricht bzw. der aufgabenorientierte Unterricht (*task-based learning*) bietet eine weitere sinnvolle Möglichkeit, handlungsorientiertes und ganzheitliches Lernen im Unterricht umzusetzen. Kennzeichnend für die Projektarbeit sind kommunikative Handlungen in einer offenen Lernumgebung, in der die Schüler eine Aufgabe mit Realitätsbezug kooperativ bewältigen. Der Lernerfolg hängt hierbei stark von der angemessenen Steuerung durch die Lehrperson ab, besonders wenn die jungen Lernenden mit dieser Lernform wenig vertraut sind. Dem entspricht die in den *Begleitenden Richtlinien zur Umsetzung des Rahmencurriculums in der Unterrichtspraxis* (2011: 24, 25, 120-125) erhobene Forderung, kooperative, explorative und realitätsnahe Lernformen besonders zu fördern.⁶ Konstitutiv für die Projektarbeit ist die Konfrontation der Lernenden mit kognitiven Herausforderungen und altersgerecht gestalteten Rechercheaktivitäten, die nach Marschollek (2004: 160) zu nachhaltigem und tief verankertem Wissen über die fremde Sprache und Kultur führen. Die Rechercheaktivitäten und die Aushandlung der Inhalte verlaufen in Gruppenarbeit und resultieren in einem Endprodukt, das in der Klasse präsentiert wird, wobei bei der Vorstellung des Endprodukts die Einbindung der Elternschaft möglich ist. Die Konzentration auf die inhaltliche Dimension der Sprache schließt jedoch einen Fokus auf die Sprachform – insbesondere auf lexikalische und grammatische Strukturen – während der Projektarbeit nicht aus. Gerade aus gedächtnispsychologischer und konstruktivisti-

⁵ Sinnvoll bei der Förderung des mündlichen Ausdrucks ist hierbei die Übernahme der Lehrerrolle von den jungen Lernenden, wobei ihre Mitschüler auf ihre Handlungsanweisungen körperlich reagieren.

⁶ Besonders Kooperationsprojekte zwischen internationalen Schulklassen bieten eine hervorragende Möglichkeit, interkulturelles Lernen im Unterricht zu realisieren. Zu Möglichkeiten des Einsatzes von (kooperativer) Projektarbeit zum Sprachenlernen s. Chrissou (2005).

scher Sicht ist es besonders wichtig, die Lernenden dazu zu ermutigen, sprachliche Regelmäßigkeiten aktiv-explorativ zu erschließen. Nach Hölscher (2007: Online) befähigt das Zusammenspiel von Sprachanwendung und motivierender konkreter Erfahrung beim ganzheitlichen, handelnden Lernen die Lernenden, „ihr Sprachkönnen situationsgerecht zu erwerben, es steigert die Behaltensleistung und führt damit zu nachhaltigem und erfolgreichem Sprachlernen“. Hierfür eignen sich bewusst machende Verfahren, die induktiv-entdeckendes Lernen (s. hierzu Chrissou 2010: 111-115) fördern.

2.5 Multimediales Lernen

Zu einer effizienten Unterrichtsgestaltung trägt der angemessene Einsatz digitaler Technologien bei. Die Nutzung von interaktiver Tafel, Internet-Ressourcen, digitalen Lernwerkzeugen und sozialen Netzwerken im Unterricht steht beispielhaft für das computergestützte multimediale Lernen. Da Information aus semiotischer Sicht in unserem Alltag zunehmend multimodal angeboten wird, bildet multimediales Erleben und Lernen keine „Extra-Leistung“ mehr, sondern eine Selbstverständlichkeit, der im Fremdsprachenunterricht Rechnung zu tragen ist. Dies gilt in besonderer Weise für die Lebenswelt junger Lernender, deren untrennbarer Bestandteil die digitalen Technologien sind. Multimediales Lernen erfolgt aus der Sicht der Kinder spielerisch, so dass es die – häufig geringe – Konzentrationsleistung fördert und einen hohen Motivationswert enthält. Besonders der multisensorische Zugang zur Information, den digitale Technologien ermöglichen, kann zur effizienten Gestaltung des frühen Fremdsprachenlernens beitragen, indem er den traditionellen, lehrwerkorientierten Fremdsprachenunterricht um multimedial und interaktiv gestaltete Lerninhalte bereichert und das Lernen durch die Einbeziehung mehrerer Sinnes- bzw. Wahrnehmungskanäle nachhaltig fördert. Denn die mehrkanalige Verarbeitung von Informationen unterstützt aus gedächtnispsychologischer Sicht das Vernetzen von Informationen auf mehreren Ebenen und das nachhaltige Behalten. Durch den Einsatz der digitalen Technologien kann ferner das lehrwerkbezogene Lernen erweitert und das außerschulische Lernen motiviert werden. So können die Lernenden z.B. direkt mit explorativ angelegter Lernsoftware interagieren, unmittelbares Feedback erhalten, ihr Lerntempo individuell bestimmen, Lernsequenzen bedarfsorientiert wiederholen und Sprechhemmungen nach Reuß (2002: 50) durch die Spracheingabe in den Computer leichter überwinden. Ein Beispiel hierfür bilden Vokabeltrainer, die auf spielerische Art und Weise Lernhilfen beim Festigen von gelerntem Wortschatz leisten.

Nach den *Begleitenden Richtlinien für die Umsetzung des Rahmencurriculums in der Unterrichtspraxis* (2011: 24) sind digitale Technologien gezielt zu nutzen und multimediale Inhalte verstärkt in den Unterricht einzube-

ziehen.⁷ Dies schließt eine Vertrautheit mit medienspezifischen Textsorten wie E-Mail oder Hypertext in Rezeption und Produktion ein. Dabei wird die Lehrerrolle dadurch aufgewertet, dass Lehrpersonen als Experten betrachtet werden und stärker in die Erstellung von Lernmaterialien einbezogen werden (ebd.: 21, 22). Dem dient auch die Integration des Lernkonzepts *Learning by Design* (<http://neamathisi.com/learning-by-design>) in die *Begleitenden Richtlinien für die Umsetzung des Rahmencurriculums in der Unterrichtspraxis* (2011: 42-44). Anhand der darin integrierten Anwendung „Placemat“ (<http://neamathisi.com/learning-by-design/the-placemat>) kann die Lehrperson Unterrichtseinheiten auf der Grundlage von digitalen Vorlagen entwerfen, die sie auf die besonderen Lernbedürfnisse der eigenen Klasse adaptiert. Die Vorteile liegen auf der Hand: Einerseits erfährt die Lehrwerkarbeit eine echte Bereicherung durch das Einbeziehen aktueller, authentischer Inhalte; andererseits haben Lehrpersonen die Möglichkeit, ihre Unterrichtsentwürfe mit anderen zu teilen, indem sie sie auf einer digitalen Plattform ablegen, und Lehrerkolleginnen und -kollegen verfügbar machen.⁸ Die im WWW deponierten Unterrichtseinheiten lassen sich dann in derselben oder in adaptierter Form übernehmen. Ziel ist die Schaffung einer kritisch-reflektierenden und kooperationsfähigen digitalen Gemeinschaft, die Beispiele guter Praxis dokumentiert und mit anderen teilt.

2.6 Sprach(lern)bewusstsein und Lernerautonomie

Die Förderung des Sprach(lern)bewusstseins bildet die Voraussetzung für die Entwicklung von selbstständig agierenden Lernenden und gehört zu den Zielen des *Gemeinsamen Rahmencurriculums für die Fremdsprachen* (2011: 11, 21). Es ist anzustreben, dass die Lernenden bereits in dieser frühen Phase – in dem Maße, wie es der Reifegrad der Lernenden in dieser Altersstufe zulässt – ein Bewusstsein für sprachliche Regelmäßigkeiten entwickeln und allmählich erkennen, was bzw. wie sie lernen und mit welchen Mitteln das Lernen realisiert wird. Ziel ist dabei, dass sie allmählich eine kritisch-reflektierende Haltung einnehmen und später in der Lage sind, den Lernprozess zu steuern. Die Förderung des Sprach(lern)bewusstseins ist zudem Voraussetzung für die Entwicklung der Lernerautonomie im Sinne der Befähigung zu selbstständigen Wissenskonstruktionen durch den Einsatz geeigneter Strategien.

Die Voraussetzungen für die Erarbeitung von Lernerautonomie auf dieser Altersstufe sind durch angemessene Steuerung zu schaffen. Die Lehrperson sollte bei der Unterrichtsgestaltung bemüht sein, die instruktiven Unter-

⁷ Zu Möglichkeiten des Einsatzes des WWW im Fremdsprachenunterricht s. die *Begleitenden Richtlinien für die Umsetzung des Rahmencurriculums in der Unterrichtspraxis* (2011: 115-138).

⁸ Zu publizierten Lernangeboten zu verschiedenen Lerngegenständen s. unter <http://cglearner.com>.

richtsanteile zu Gunsten von Lernaktivitäten zu senken, die die Lernenden ins Zentrum der didaktischen Überlegungen stellen. Als pädagogische Grundprämisse gilt hierbei, dass junge Lernende als mündige Individuen betrachtet werden, die zur selbstständigen Wissenskonstruktion fähig sind, indem sie z.B. – durch entsprechende Steuerung – Sprachmaterial sichten und durch Generalisierungen und Hypothesenbildung konkrete Verstehensziele realisieren. Ihnen sollte nach Marscholke (2004: 160) Gelegenheit geboten werden, „die Bedeutung des Gelernten zu entdecken und zu diskutieren“. Es geht außerdem darum, dass die Lernenden allmählich ein Bewusstsein dafür entwickeln, wie sie neues Wissen selbstständig konstruieren und somit effizient lernen. Voraussetzung dafür ist das Einüben von Strategien als planvolle, zielgerichtete Verfahren, die es den Lernenden u.a. ermöglichen, neuen Wortschatz anschaulich und situiert zu erarbeiten, durch entsprechende Redemittel um Formulierungshilfe zu bitten oder mit anderen Lernenden zielgerichtet zusammenzuarbeiten. Dazu zählt die Entwicklung von Verstehensstrategien, z.B. zur Förderung des induktiv-explorativen Erschließens von Regelmäßigkeiten sowie zum vergleichenden Einsatz muttersprachlicher Kompetenzen im Bereich des syntaktischen und lexikalischen Wissens.

Zudem verfügen die Schüler in der fünften und sechsten Grundschulklasse bereits über muttersprachliches und fremdsprachliches Wissen (Deutsch nach Englisch⁹) sowie über metasprachliches Wissen und Sprachlernerfahrungen, die es didaktisch gezielt zu nutzen gilt (GRF 2011: 20). Hierfür sind bewusst machende Verfahren wichtig wie das Einbeziehen positiver Transfers oder das Lenken der Aufmerksamkeit der Lernenden auf interferenzanfällige Bereiche, etwa durch die „synthetische Erarbeitung von Materialien aus mehreren Sprachen“ (Papadopoulou 2009: 633). Ebenfalls wichtig ist hierbei die Förderung von Lernstrategien, etwa zum Nachschlagen von unbekanntem Wortschatz in konventionellen und digitalen Lexika (Bildwörterbücher sind hierfür gut geeignet).

Förderlich in diesem Zusammenhang ist auch der Einsatz eines altersgerechten Sprachenportfolios. Darin dokumentieren die Lernenden ihre Sprachlerngeschichte sowie erworbene Kompetenzen und repräsentative schriftliche Leistungen wie Texte, Kollagen oder Projektprodukte. In Form von Positivlisten halten sie den Lernprozess fest, sammeln vorwiegend schriftliche Leistungen und dokumentieren Lernfortschritte, während sie nicht von Defiziten, sondern von bereits vorhandenen Kompetenzen ausgehen. Das Sprachenportfolio ist nach Legutke (2002: 2) ein „grundschulgemäßes Instrument der Selbstbewertung“ und bildet „die aktive Artikulation der Lernenden zu Selbsteinschätzung und -bewertung von Lernerträgen“ (Legut-

⁹ Papadopoulou (2009: 631) zufolge sollte der „Anfangspunkt für das Lehren und das Lernen [...] der L3-Lerner sein. Die bereits erwähnten Vorkenntnisse und Erfahrungen der Lerner bilden die Basis, auf der das DaF-Lernen aufbaut [...]“.

ke 2003: 6). Ziel des Portfolio-Einsatzes ist, den Grundstein für die Entwicklung einer Sprachlernkompetenz zu legen, die die jungen Lernenden zu selbstständigem, verantwortungsbewusstem und lebenslangem Lernen befähigt. Das Sprachenportfolio, das in der griechischen Primarstufe eingesetzt wird, ist an das Europäische Fremdsprachenportfolio angelehnt und besteht aus drei Teilen:¹⁰

- Der erste Teil („Mein Sprachenpass“) dokumentiert Begegnungen der Lernenden mit Fremdsprachen innerhalb oder außerhalb der Schule sowie das erreichte Sprachbeherrschungsniveau.
- Der zweite Teil („Meine Sprachenbiografie“) dokumentiert in altersgerechter Form die gewählten Lernwege und eine Selbsteinschätzung der erzielten Ergebnisse.
- Der dritte Teil („Meine Schatztruhe“) gibt den Schülern die Möglichkeit, „all jene Produkte (Schätze) aufzubewahren, die in besonderer Weise Auskunft über sprachliches Können geben“ (Legutke 2002: 2). Zu diesem Dossier gehören Bildcollagen, Lieder, Bildergeschichten, Liste mit Vokabeln oder Speichermedien, die erarbeitetes multimediales Lernmaterial enthalten.

Ein altersgerechtes Portfolio unterstützt den Lernprozess von Grundschulkindern, indem es laut Legutke (2002: 2) folgende Funktionen erfüllt:

- 1) Es versetzt Grundschul Kinder in die Lage, eigene Kompetenzen zu dokumentieren.
- 2) Voraussetzung dafür ist, dass die Grundschul Kinder zunächst dazu befähigt werden, „sich ihrer eigenen schulischen und außerschulischen Sprachlerngeschichte bewusst zu werden, den eigenen Lernstand zu erkennen, selbst einzuschätzen und zu dokumentieren“ (ebd.).
- 3) Ein Portfolio sorgt für Kontinuität im Lernprozess und erleichtert somit den Übergang der Kinder in die weiterführenden Schulen, etwa von der Primar- in die Sekundarstufe. Lehrpersonen aus den weiterführenden Schulen können aus dem Portfolio Informationen über den erreichten Kenntnisstand der Schüler und somit Anknüpfungspunkte für die Gestaltung ihres Unterrichts erhalten. Nach Grau/Legutke (2008: 31, 32) besteht ein übergeordnetes Ziel des frühen Fremdsprachenlernens darin, „dass die in der Grundschule erreichten Kompetenzen in der Sekundarstufe wahrgenommen und systematisch weiterentwickelt werden“.¹¹

¹⁰ Zum Portfolio für die Grundschule und den dazu gehörigen Richtlinien für seinen Einsatz in der Klasse s. unter http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=6&ep=320&c_id=1350 (Stand 04.04.2015).

¹¹ Zur Kontinuität beim Übergang in die Sekundarstufe sowie zur Spezifik und Schwierigkeiten beim Einsatz des Portfolios s. Papadopoulou (2009: 203, 204).

Die Bearbeitung des Portfolios erfolgt nach Legutke (2002: 3, 4) in der Regel ein oder zweimal im Jahr, und geschieht in Einzelarbeit, wobei die Partnerarbeit allerdings auch nicht ausgeschlossen ist. Die Lehrperson sollte dafür sorgen, dass die Lernenden mit dieser Form der Selbstevaluation vertraut gemacht werden, und sich mit korrigierenden Interventionen zurückhalten.

2.7 Binnendifferenzierung

Ein weiterer Eckpfeiler der Unterrichtsgestaltung ist die Binnendifferenzierung. Binnendifferenzierende Maßnahmen bilden einen wichtigen Aspekt der Lernerzentrierung. Auch wenn das *Rahmencurriculum für Fremdsprachen*, wie bereits erwähnt, die Einordnung der Schüler in Lerngruppen nach der erreichten Niveaustufe – und nicht etwa nach ihrem Alter – vorsieht, und somit die Weichen für ein homogenes Sprachbeherrschungsniveau in der Klasse stellt, bildet die Heterogenität in Lerngruppen den Normalfall. Denn junge Lernende haben aufgrund ihres unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungshorizonts unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen und Lernbedürfnisse. Es liegt auf der Hand, dass sich Grundschüler in Interessen, Lerntyp und Lernwegen, Lerngeschwindigkeit, Fähigkeiten und Sozialverhalten erheblich voneinander unterscheiden können. Die Heterogenität ist nicht zuletzt durch die multikulturelle Klassenzusammensetzung bedingt, die auch in Griechenland bereits zum Schulalltag gehört. Die fehlende Homogenität einer Lerngruppe kann nicht zuletzt auf vielfältige Sprachstörungen zurückgeführt werden. In jedem Fall sollte der Binnendifferenzierung eine Leistungsdiagnose vorausgehen.

Durch individualisierte methodisch-didaktische Maßnahmen sollte in der Unterrichtsplanung den verschiedenen Lernerprofilen Rechnung getragen werden (GRF 2011: 15 und *Begleitende Richtlinien für seine Umsetzung in der Unterrichtspraxis* (2011: 30-35). Ziel dabei ist, an den jeweiligen Wissens- und Erfahrungshorizont anzuknüpfen, um das individuelle Sprachwachstum zu fördern und die Lernmotivation aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Maßnahmen zur Förderung des individualisierten Lernens gehen von der Prämisse der Differenz, der unterschiedlichen Ausgangslagen der einzelnen Lernenden, aus und nicht von Defiziten. Es ist Aufgabe der Lehrperson, die lineare Progression des Lehrwerks zu durchbrechen und die individuellen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen. Die didaktischen Interventionsmöglichkeiten zur Binnendifferenzierung befinden sich auf der Ebene der *Lerninhalte* und der *Lernorganisation*.¹²

¹² Zu einer eingehenden Beschreibung von Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung s. die *Begleitenden Richtlinien für die Umsetzung des Rahmencurriculums in der Unterrichtspraxis* (2011: 30-35).

Bei der Bestimmung der Lerninhalte geht es im individualisierten Unterricht darum, den verschiedenen Interessen und Fähigkeiten der Lernenden durch adaptierte Lerninhalte zu begegnen. Binnendifferenzierende Maßnahmen beziehen sich hierbei auf die Auswahl der Lerninhalte nach Interesse und Komplexität. Dabei lässt sich der Schwierigkeitsgrad durch die Quantität der eingesetzten Lernmaterialien und Aufgaben bzw. Übungen sowie durch das Maß an Hilfestellungen und Steuerung des Lernprozesses modulieren.

Differenzierte Fördermaßnahmen, die der Lehrperson auf der Ebene der Lernorganisation zur Verfügung stehen, umfassen folgende Aspekte:

- die Bestimmung angemessener Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit),
- die Bestimmung angemessener Medien, um eine Vielfalt im Darbietungsmodus zu realisieren oder um den präferierten Lernkanal je nach Lerntyp anzusprechen,
- das Üben, Wiederholen und Vertiefen anhand von Lernstationen¹³, die den Lernbedürfnissen verschiedener Lernender gerecht werden und ein unterschiedliches Lerntempo zulassen. Möglichkeiten der Binnendifferenzierung entstehen beim Stationenlernen nach Bimmel u.a. (2011: 127), „wenn man die Reihenfolge, in der die Lernenden die Stationen besuchen, frei lässt, wenn man Wahlstationen anbietet oder indem man an den einzelnen Stationen Aufgabenstellungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad anbietet“.
- der Einsatz offener Unterrichtsformen wie der Projektarbeit, die ein individuelles Sprachwachstum ermöglicht und eine ausgezeichnete Möglichkeit zur Binnendifferenzierung im Unterricht darstellt. In projektorientierten Lernformen übernehmen die Arbeitsgruppen die Auswahl von Teilaufgaben entsprechend den Interessen, dem Kenntnisstand und den Neigungen ihrer Mitglieder. In der Arbeitsgruppe können sich die Lernenden laut Hölscher (2007: Online) nach Belieben im eigenen sprachlichen Ausdruck versuchen, während andere die Information erst einmal nur aufnehmen und ihren Mitschülern lieber zuhören. „Während die individuelle Förderung jedes einzelnen mit herkömmlichen Methoden von einer Lehrkraft allein kaum zu leisten ist, stimuliert“ laut Hölscher (2007: Online) „die Szenariendidaktik individuelles Sprachwachstum“, da das Lernen dort ansetzt, „wo das Kind gerade steht: bei seinem Sprachkönnen, bei seinen individuellen Fähigkeiten und Vor-

¹³ Beim Stationenlernen werden in der Klasse verschiedene Lernecken mit verschiedenen Lernmaterialien und Übungen eingerichtet. Die Kinder durchlaufen alle oder einen Teil der Lernstationen nach ihrem persönlichen Tempo, nach ihren Interessen und Lernbedürfnissen. So können z.B. verschiedene Lernmaterialien angeboten werden, die jeweils verschiedene Sinneskanäle und somit verschiedene kommunikative Fertigkeiten bzw. Aktivitäten einbeziehen.

lieben und bei seinen Möglichkeiten, sein Wissen zu erweitern.“ Durch die Verbindung von Lernaktivitäten mit einem echten kommunikativen Ziel wird das Kind angeregt, „sprachliche Mittel ohne äußere Hilfe zu entdecken und zu erproben und sozusagen als Sprachdetektiv seine Kompetenzen zu entwickeln“ (ebd.).

3 Schlusswort

Ausschlaggebend beim Erlernen einer Fremdsprache sind der Spaß beim Lernen und die Neugier auf das Fremde. Insbesondere das frühe Fremdsprachenlernen involviert immer mehr als das Erlernen der Sprachform, als den rein sprachlichen Lernzuwachs. Vielmehr geht es um den Aufbau einer positiven Haltung gegenüber der Fremdsprache, die einen wichtigen erzieherischen Zugewinn darstellt.

Die Immersion, d.h. das „Sprachbad“, bei der Begegnung mit der Fremdsprache auf dieser Altersstufe schließt ein systematisches Vorgehen nicht aus. Denn deklariertes Lernziel beim Abschluss der Grundschule ist das Erreichen des A1-Niveaus, wobei dieses Ziel sicherlich auch das Erarbeiten von Strukturwissen in einer systematischen Lernprogression erforderlich macht. Doch oberstes Ziel des Sprachlernangebots in der Grundschule sollte es sein, die kindliche Persönlichkeit vielseitig zu fördern, zur Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Offenheit zu erziehen sowie die jungen Lernenden für die Fremdsprache zu sensibilisieren und zu motivieren. Dabei sind der Spaß beim Lernen, die Entdeckerfreude und die Neugier auf das Fremde zentral. Nach Widlok u.a. (2010: 10) sollte im frühen Fremdsprachenunterricht die Bemühung, „messbare sprachliche Ergebnisse zu erreichen, hinter dem Ziel zurückstehen, die kindliche Persönlichkeit vielseitig zu entwickeln und Motivation zum Fremdsprachenlernen zu schaffen und zu erhalten.“ Nicht das reine Erfüllen von Vorgaben, nicht der rein sprachliche Lernzuwachs, sondern die Nutzung des kindlichen Potenzials, die Förderung der kindlichen Persönlichkeit und der Aufbau einer positiven Haltung gegenüber der Fremdsprache sollten vielmehr im Vordergrund stehen. Insbesondere im Sinne einer angemessenen interkulturellen Erziehung sollten junge Lernende behutsam an die neue Kultur herangeführt und zum Perspektivenwechsel angeregt werden. Die Begegnung mit kultureller Vielfalt bereits in der Grundschule ermöglicht eine positive Haltung gegenüber dem Sprachenlernen und fördert die Achtung und Empathie, indem es das Fremde für die Kinder natürlich erscheinen lässt.

Schließlich bleibt es zukünftigen Untersuchungen vorbehalten, zu überprüfen, ob es didaktisch zweckmäßig ist, das schulische Fremdsprachenlernen nicht doch enger an den muttersprachlichen Unterricht zu koppeln. So

ließen sich unter Umständen Synergien zwischen der Mutter- und den Fremdsprachen didaktisch effizienter nutzen.

Literaturverzeichnis

- Bekundungen der Europäischen Kommission zum frühen Fremdsprachenlernen (2011). Online: http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/early_language_learning_de.htm (Stand 04.04.2015).
- Bimmel, P. & Kast, B. & Neuner, G. 2011. *Deutschunterricht planen*. Berlin u.a.: Langenscheidt (Fernstudienangebot 18).
- Böttger, R. 2010. *Englisch lernen in der Grundschule*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burger, H. 1998. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Camboni, M. 2002. Integration in der Grundschule. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: *Fremdsprachen in der Grundschule. Lehren und Lernen mit dem Konzept des kommunikativen Unterrichts*, 26-27.
- Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners. Cambridge Language Teaching Library*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chrissou, M. 2005. *Telekommunikative Projektarbeit im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*. Eine konstruktivistisch orientierte Studie. Hamburg: Kovač.
- Chrissou, M. 2010. *Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware*. Hamburg: Kovač.
- Doyé, P. 2003. Early language learning. In: Newby, D. (Ed.): *Thematic Collections. Presentation and evaluation of work carried out by the ECML from 1995 to 1999*. Kapfenberg: Council of Europe, 117-140.
- Doyé, P. 2005. Das Fremdsprachenlernen in der Grundschule als integraler Bestandteil der Grundbildung. In: *Fremdsprachen lehren und lernen, Themenschwerpunkt „Neokommunikativer“ Fremdsprachenunterricht*, 34, 111-124.
- Europäische Kommission 1995. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. KOM(95) 590, November 1995.
- Europäische Kommission (Eurodice, Eurostat) 2012. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Online: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095DE.pdf (Stand 04.04.2015).

- Grau, M. & Legutke, M. (Hg.) 2008: Fremdsprachen in der Grundschule. Bestandsaufnahme, Prinzipien und Perspektiven. In: Grau, M.; Legutke, M. K. (Hg.). *Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, 14-38.
- Hessky, R. 1992. Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht DaF. In: Henrici, G. & Zöfgen, E.: *Fremdsprachen lernen und lehren* 21, 159-168.
- Hölscher, P. 2007. Sprache lernen in Szenarien. Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. In: *Arbeitskreis DaF in der Schweiz. Rundbrief 56/21*. Zürich: mimeo. Online: http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/56_sprachen_lernen_in_szenarien.pdf (Stand 04.04.2015).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003. *Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt: Aktionsplan 2004-2006*. Brüssel, 24.07.2003, KOM(2003).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005. *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel, 22.11.2005, KOM(2005).
- Kubanek-German, A. 2003. *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht*. Bd. 2: Didaktik der Gegenwart. Münster: Waxmann.
- Kühn, P. 1992. Phrasendidaktik, Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. In: Henrici, G. & Zöfgen, E. *Fremdsprachen lernen und lehren* 21, 169-189.
- Legutke, M. (Hg.) 2002. *Mein Sprachenportfolio. Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer*. Frankfurt am Main: Diesterweg, Schrödel.
- Legutke, M. 2003. Portfolio der Sprachen. Eine erfolversprechende Form der Lernstandsermittlung? In: *Primary English*, 1, 4-6.
- Marscholke, A. 2004. Fremdsprachenlernen im Spannungsbogen zwischen Interesse und Faszination. Empirische Bestandsaufnahme und unterrichtliche Perspektiven. In: Kierepka, A. & Krüger, R. & Mertens, J. & Reinfried M. (Hg.): *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Narr: Tübingen, 145-162.
- Papadopoulou, C.-O. 2009. Fragen an das frühe Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache in Griechenland. In: Henn-Memmesheimer, B. & Franz, J. (Hg.): *Die Ordnung des Standard und die Differenzierung der Diskurse. Akten des 41. Linguistischen Kolloquiums in Mannheim 2006*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 627-636.

- Reuß, R. 2002. Einsatz von Multimedia im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: *Fremdsprachen in der Grundschule. Lehren und Lernen mit dem Konzept des kommunikativen Unterrichts*, 50-52.
- Rück, H. 2004. Vom Hörverstehen zum Sprechen. In: Kierepka, A. & Krüger, R. & Mertens, J. & Reinfried, M. (Hg.) *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 173-186.
- Sarter, H. 2002. Fremdsprachen in der Grundschule. In: *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Fremdsprachen in der Grundschule. Lehren und Lernen mit dem Konzept des kommunikativen Unterrichts*, 18-25.
- Stern, H. - H. (Hg.) 1969. *Languages and the young school child*. London: Oxford University Press.
- Widlok, B. & Petravič, A. & Org, H. & Romcea, R. 2010. *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. Neubearbeitung. München: Goethe Institut.
- Παπαδοπούλου, Χ.-Ο. 2007. *Η Γερμανική ως Ξένη Γλώσσα στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο: Η Εξασφάλιση της Συνέχειας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για τις ξένες γλώσσες* (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011, (επιστ. υπεύθυνος Β. Δενδρινού, επιστ. επιμέλεια Ευδ. Καραβά) Online: <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/guide.htm> (Stand 04.04.2015).
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011. *Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο. Οδηγός του εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών* (επιστ. υπεύθυνος Β. Δενδρινού). Online: <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/sps.htm> (Stand 04.04.2015).

Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch – Fluch oder Segen?

Ioanna Karvela, Christina Alexandris

Universität Athen

Θέμα της παρούσας μελέτης είναι η διδασκαλία της Γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, θεωρώντας ως πρώτη ξένη γλώσσα των μαθητών την Αγγλική. Συγκεκριμένα, προσεγγίζονται ζητήματα, τα οποία αφορούν την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από την γνώση των Αγγλικών κατά την εκμάθηση των Γερμανικών, αλλά και την αξιοποίηση των γνώσεων της Αγγλικής για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας. Επιπλέον προτείνεται η χρήση εργαλείων από τον χώρο της Υπολογιστικής Γλωσσολογίας και της Πληροφορικής για την πρόληψη και αντιμετώπιση των λαθών που οφείλονται στην γνώση της Αγγλικής.

1 Das Ziel der Tertiärsprachendidaktik

Deutsch wird weltweit immer häufiger als zweite Fremdsprache nach Englisch gelernt. Ca. 50% der Deutschlernenden weltweit lernen Deutsch als zweite Fremdsprache, weitere 20% als dritte. Auf dieser Tatsache baut die Tertiärsprachendidaktik auf (aus lat. tertius, der dritte) und versucht, die bestehenden Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lerner für eine Ökonomisierung des Deutschlernens zu nutzen.

Vorhandene Englischkenntnisse können auf allen Bereichen des Unterrichts genutzt werden. In dieser Untersuchung werden wir uns exemplarisch mit der Wortschatzarbeit befassen und anschließend werden wir auf die Frage eingehen, warum es für griechische Schüler von Vorteil ist, Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch zu lernen.

Unsere Lernergruppe sind griechische Schüler des Gymnasiums, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen.

2 Sprachdidaktische Überlegungen zum englischen und deutschen Wortschatz

In einem Deutschunterricht mit der genannten Lernergruppe sind bei der Wortschatzarbeit zwei Aspekte von Bedeutung:

- die „gemeinsamen Wörter“ von Englisch und Deutsch¹ und
- der Einfluss des Griechischen auf den deutschen Wortschatz, der griechische Schüler besonders interessieren und bestärken könnte, Deutsch zu lernen.

Gemeinsame Wörter im Englischen und Deutschen ergeben sich aufgrund von (Neuner et al. 2009: 55-56):

- a) der Verwandtschaft beider Sprachen; als Sprachen germanischen Ursprungs weisen Deutsch und Englisch schon im Elementarbereich viele Entsprechungen auf, die leicht ersichtlich sind. Der gemeinsame englisch-deutsche Wortschatz umfasst mehr als 600 Wörter, die sich 15 verschiedenen Sachbereichen zuordnen lassen. Beispiele für solche Wörter sind: *Haus, Vater, Fisch, Name, kommen, neu*;
- b) Internationalisierungstendenzen in den europäischen Wortschätzen; internationale Wörter können lateinischer, griechischer oder auch englischer Herkunft sein und somit eine Hilfe beim Erlernen des Deutschen. Beispiele für breit verwendete Internationalismen sind: *Internet, Taxi, Telefon, Start, Euro, Politik*;
- c) Übernahmen von Wörtern englischer Herkunft ins Deutsche; die sogenannten Anglizismen kommen in verschiedenen Bereichen vor. Beispiele werden in der folgenden Tabelle gezeigt.

Bereiche	Wörter englischer Herkunft
Werbung	Spot, Discount, Layout
Sport	Jogging, Fitness, Trainer
Kleidung / Mode	T-Shirt, Pullover, Jeans
Jugendkultur	cool, easy, Freak
Technik	Hifi, Air-conditioning, Flipchart
Informationstechnologie	PC, Laptop, surfen

Tabelle 1: Wörter englischer Herkunft im Deutschen und entsprechende Bereiche

Was den Einfluss des Griechischen auf den deutschen Wortschatz angeht, so kann darauf im Unterricht wiederholt hingewiesen werden, damit die Kinder die Spuren lernen, die ihre Sprache im Deutschen hinterlassen hat, und auch

¹ Der Ausdruck „gemeinsame Wörter“ wird hier als eine Art Verallgemeinerung gebraucht, um sich im schulischen Kontext besser zu verständigen.

im Erkennen von griechischen Entlehnungen geschult werden. Um einige Beispiele aus dem Grundwortschatz zu nennen: *Schule* (*σχολή*), *Pause* (*παύση*), *Photo* (*φως*), *Laie* (*λαϊκός*), das Wort *Ton* kommt aus *τόνος* und bildet eine ganze Wortfamilie, *Nerv* (*νεύρον*), *Kino* (*κίνηση*), dann auch *Sympathie*, *evangelisch*, *Kirche* aus *Κυριακή*; die Präfixe *anti-*, *meta-*, *syn-* sind griechisch. Viele wissenschaftliche Begriffe sind griechischen Ursprungs. So gut wie alles aus dem schulischen Fachwissen: *Grammatik*, *Syntax*, *Orthographie*, *Musik*, *Physik*, *Metaphysik* usw., die halbe *Philosophie*, *Theologie* und natürlich das *Theater* haben ihren Ursprung in der griechischen Welt.

Unter Berücksichtigung der genannten Fakten, die aus der Erforschung des Sprachkontaktes gewonnen sind, ergeben sich für die genannte Lernergruppe die folgenden drei Kategorien beim Erwerb des deutschen Wortschatzes:

- a) Wörter, die in den drei Sprachen gemeinsam sind (Englisch, Deutsch und Griechisch); diese können griechischer, lateinischer oder englischer Herkunft sein und lassen sich verschiedenen Sachbereichen zuordnen. Beispiele von solchen Wörtern werden in der folgenden Tabelle 2 gezeigt.

Sachbereiche	Wörter
Informationen zur Person	Name, Telefon, Karriere
Wohnen	Terrasse, Balkon, Lampe, neu, modern, praktisch
Umwelt	Zentrum, Ozean, Horizont, Thermometer, Klima, Atmosphäre
Reisen und Verkehr	Kilometer, Tourismus, Pilot, Taxi, Garage, Fotografie
Essen und Trinken	Tomate, Kaffee, Schokolade, Pizza, Butter, Marmelade
Schule und Ausbildung	Schule, Gymnasium, Diplom, Lexikon, Grammatik
Freizeit und Unterhaltung	Hobby, Kamera, Theater, Konzert, Film, Musik
Computer und neue Medien	Computer, Display, Internet, CD, surfen

Tabelle 2: Gemeinsame Wörter im Griechischen, Englischen und Deutschen

- b) Wörter, die nur im Deutschen und Englischen gemeinsam sind; im Griechischen gibt es eine ganz andere Wortwurzel. Bei der Einführung dieser Wörter ist der Hinweis auf das entsprechende englische Äquivalent viel produktiver und effizienter, da vom Griechischen her „keine Brücke“ zum neuen Wort geschlagen werden kann. Die folgende Tabelle 3 soll solche Fälle veranschaulichen.

Sachbereiche	Wörter
Wohnen	Haus, Bett, Couch, Lift, Garten
Umwelt	Markt, Natur, See, Fisch, Sommer / Winter
Reisen und Verkehr	Information, Hotel, Schiff, Transport
Essen und Trinken	Apfel, Reis, Brot, Orange, Milch, Wasser
Schule und Ausbildung	Universität, Professor, lernen
Freizeit und Unterhaltung	singen, tanzen, schwimmen, frei, Applaus

Tabelle 3: Gemeinsame Wörter im Englischen und im Deutschen

- c) Wörter, die in jeder der drei Sprachen (Deutsch – Englisch – Griechisch) verschieden sind. Einige Beispiele, wieder aus dem elementaren Wortschatz, sind: *der Vogel – the bird – το πουλί*, *der Hund – the dog – το σκυλί*, *das Mädchen – the girl – το κορίτσι*, *der Stuhl – the chair – η καρέκλα*, *der Lehrer – the teacher – ο δάσκαλος*, *das Tier – the animal – το ζώο*, *spielen – to play – παίζω*.

Die genannten drei Kategorien können bereits in den ersten zwei Lernjahren eine Hilfe beim Erwerb des deutschen Wortschatzes sein, wenn im Unterricht explizit darauf hingewiesen wird. Parallel dazu können geeignete Lernstrategien und Übungstechniken sich positiv auswirken und den Lernprozess effizienter gestalten. Einige Beispiele für solche Übungstechniken werden im Folgenden dargestellt.

3 Lernstrategien und Übungstechniken für den Erwerb des deutschen Wortschatzes durch die genannte Lernergruppe

3.1 Die Erstellung von (Bild-)Wörterbüchern

Eine Möglichkeit, die eigentlich für alle drei genannten Kategorien geeignet ist, vor allem aber für die Kategorien b) und c) ist die Erstellung von Bildwörterbüchern (Neuner et al. 2009: 44). Man kann etwa für die wichtigsten Themenbereiche mit den Lernern zusammen ein deutsch-englisches Bildwörterbuch erstellen; wenn und wo es sinnvoll erscheint, kann man dabei auch das Griechische einbeziehen. Die Bilder können die Lerner in der eigenen Umgebung finden, etwa aus Zeitschriften herausschneiden oder selber malen. Auf das Wörterbuch kann man immer wieder zurückgreifen und es mit neuen, nur im Deutschen vorkommenden Wörtern zu den entsprechenden Bereichen ergänzen. Unterschiede zwischen den Sprachen können bewusst gemacht werden; z.B. die Wörter *Haus / house* und *Maus / mouse* unterscheiden sich in der Großschreibung und bei dem stimmlosen s im Deutschen am Ende

des Wortes. Das bewusste Besprechen von Unterschieden und das anschließende Einüben der Wörter im Kontext, z.B. bei der Ausspracheschulung,

- spart Zeit,
- gestaltet das Lernen effizienter und
- beugt Interferenzen vor.

Hilfreich beim Erstellen des Wörterbuchs ist die Anleitung zur selbständigen Arbeit mit Wörterbüchern, mit dem Internet, ggf. auch der Versuch, ein Wort zu erklären.

3.2 Die Zuordnung von Wörtern in Paaren (Englisch – Deutsch)

Bei dieser Übungstechnik kann, je nach dem, um welche Wortschatzkategorie es sich handelt und wenn es vom Lehrenden als sinnvoll betrachtet wird, noch die Muttersprache herangezogen werden. Die Verwendung der Muttersprache im Tertiärsprachenunterricht sollte nicht nur nicht verpönt werden, sondern empfiehlt sich, sowie der Vergleich der drei Sprachen miteinander. Wörter, die in Paaren geordnet werden können, zeigt die folgende Tabelle 4.

Englische Wörter	Deutsche Wörter
crocodile	Pullover
music	Computer
sport	Zoo
film	Party
taxi	hallo
group	Musik
computer	Gruppe
zoo	Sport
party	Taxi
pullover	Film
hello	Krokodil

Tabelle 4: Englische und deutsche Wörter, die entsprechend zu Paaren geordnet werden können

Solche Übungen sind bereits in den ersten Unterrichtsstunden einsetzbar und haben den Vorteil, Hemmungen abzubauen: Jeder merkt, er kann sofort mitmachen. Ausgehend vom Schriftbild können Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede zwischen den Sprachen bewusst gemacht werden. Wenn die Lernenden eine positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen mitbringen, helfen „Lernbrücken“ beim Aufbau eines positiven Arbeitsklimas. Solche und ähnliche Übungen, wie die eben angeführte, können auch auf spielerische Weise gelöst werden, d.h. mit Kärtchen, zwei „Schatztruhen“ und einer „Schüssel“ für internationale Wörter (Berger & Colluci 1999: 22-23; dort auch weitere Übungsvorschläge).

3.3 Lernen mit Wort- und Satzkarten

Die Karten können zwei- oder dreisprachig beschriftet sein und ggf. einen realistischen Kontextsatz enthalten, z.B. *Unser Hund bellt Fremde an*. Dadurch wird das Wort *Hund* nicht als isoliertes Nomen gelernt, sondern eingebettet in einem Kontext. Der Satz könnte auch in der Muttersprache oder auch auf Englisch auf der Karte stehen. Bei der Didaktisierung des Wortschatzes mit Wort- oder Satzkarten können Wörter in entsprechenden Kontexten belegt oder auch vertextet werden: z.B. *ein Auto fährt / bremst / hupt* usw., *ein Flugzeug fliegt, ein Mensch geht*; weiter auch z.B. *ein Mensch isst, ein Tier frisst, ein Hund bellt* etc. Hier können mögliche Interferenzen mit dem Griechischen thematisiert werden: z.B. *πηγαίνω* verwendet man im Griechischen auch, wenn man fährt oder fliegt, aber das Deutsche verwendet *gehen* nur, wenn man zu Fuß geht.

3.4 Die Aktivierung von Handlungszusammenhängen

Bei der Aktivierung von Handlungszusammenhängen kann man mit den Schülern etwa Inszenierungen spielen und Erfahrungen mit dem Deutschen außerhalb des Unterrichts aktivieren. Dabei kann man die Lernenden selbst aktiv werden lassen, indem sie etwa:

- deutsche Wörter aus der eigenen Umgebung sammeln,
- im Internet suchen,
- Kontakt mit Deutschsprachigen anknüpfen (Neuner et al. 2009: 65).

3.5 Die Didaktisierung der „falschen Freunde (faux amis / false friends)“

Neben dem positiven Transfer sollte man auch auf mögliche Fehlerquellen achten. Es gibt ca. 100 „falsche Freunde“ zwischen dem Deutschen und dem Englischen, d.h. Wörter, die sich in den zwei Sprachen in Schreibung und Aussprache ähnlich sind, aber eine andere Bedeutung haben. Beispiele werden in der folgenden Tabelle 5 dargestellt.

Deutsch	Griechische Übersetzung	Englisch	Griechische Übersetzung
Gift	δηλητήριο	gift	δώρο
bekommen	αποκτώ	become	γίνομαι
Mappe	φάκελος	map	χάρτης
Art	τρόπος	art	τέχνη
Student	φοιτητής	student	μαθητής
also	λοιπόν	also	επίσης

Tabelle 5: „Falsche Freunde“ zwischen dem Deutschen und dem Englischen und ihre griechische Übersetzung

Didaktisierungsmöglichkeiten zu diesem lexikalischen Phänomen sind:

- Worterklärungen mit optischer Darstellung,
- Kontrastierung durch die Einbettung in einem Bedeutungskontext in beiden Sprachen,
- Vokabeltabellen mit griechischer Übersetzung des englischen und des deutschen Äquivalenten und
- spielerische Übungen, etwa mit der Interferenz aus dem Englischen ins Deutsche übersetzen (lassen), damit sinnlose oder lustige Sätze entstehen; etwa Diese Mappe zeigt die Staaten von Europa als Übersetzung des Satzes This map shows the states of Europe (Neuner et al. 2009: 58-59). Mehr zur Didaktisierung der „falschen Freunde“ anhand von elektronischen Computerprogrammen vgl. gleich unten.

Deutschlerner können somit beim Erlernen des Deutschen auf viele Kenntnisse aus dem Englischen aufbauen und zugleich auch typische Probleme, die beim Erwerb der zweiten Fremdsprache vorkommen, wie Interferenzen, überwinden. Außer den traditionellen Lehr- und Übungsmitteln können dabei auch elektronische Mittel verwendet werden. Zur Überwindung und Kontrolle möglicher Interferenzfehler mit dem Englischen können z.B. Systeme maschineller Übersetzung eingesetzt werden. Ein solches System wird im Folgenden erläutert.

4 Einsatz eines Systems maschineller Übersetzung zur Überwindung der Interferenzen mit dem Englischen

Übersetzungsprogramme sollten zur Kontrolle möglicher Interferenzfehler mit dem Englischen sowie als Hilfestellung bei eigenen Übersetzungen (zum Beispiel ins Deutsche) verwendet werden (Gerzymisch-Arbogast 2003: 42). Systeme maschineller Übersetzung bieten eine übersichtliche Darstellung aller (möglichen) Interferenzen, sowie einen direkten Zugriff auf Korpora und Konkordanzsoftware.

Bevor die Möglichkeiten eines Systems maschineller Übersetzung beschrieben werden, soll an dieser Stelle ein mögliches Missverständnis aus dem Weg geräumt werden: Der Einsatz eines Systems maschineller Übersetzung wird hier als Ergänzung des DaF-Unterrichts verstanden, entweder in der Klasse (bzw. im Plenum) oder beim Lernprozess zuhause. In einem interaktiven Ansatz des Deutschunterrichts kann ein System maschineller Übersetzung in eine Lehr- und Lernsoftware eingebunden werden (Garcia 2010, Anderson 1995: 68). Interferenzen können auch einzeln untersucht und vom Lehrer in der Datenbank eines interaktiven Systems maschineller Übersetzung gespeichert werden.

Die Systeme, in denen die Interaktion des Benutzers während des Übersetzungsprozesses möglich ist, werden „Interaktive Systeme“ genannt. Ein interaktives System kann dem Benutzer eine Auswahl von Übersetzungsalternativen bieten, vor allem für die Auflösung von Ambiguitäten. Es kann dem Benutzer auch Vorschläge machen oder Fragen stellen. Mit der Information, die das System von dem Benutzer als Antworten erhält, kann es sein beschränktes Weltwissen ergänzen und erweitern. Interaktive Systeme helfen dabei, Übersetzungsschwierigkeiten zu überwinden und können auch im DaF-Unterricht eingesetzt werden.

Vor dem Einsatz eines Systems maschineller Übersetzung müssen sowohl der Aspekt der Systemanwendung als auch die möglichen Übersetzungsschwierigkeiten bedacht werden. Der Aspekt der möglichen Übersetzungsschwierigkeiten umfasst auf der morphosyntaktischen Ebene Probleme wie Unterschiede bei der Wortfolge, Ambiguitäten bezüglich der Satzstruktur und/oder Ellipsen (elliptische Sätze und Phrasen) und die Fälle, in denen keine entsprechende grammatische Kategorie in der Zielsprache existiert. Zu den wichtigsten Kategorien der Übersetzungsschwierigkeiten gehören die Divergenzen, die als Unterschiede zwischen zwei Sprachen in den syntaktischen Strukturen definiert werden können (Dorna & Jekat 2004: 563) und die lexikalischen Lücken (gaps) oder Nichtentsprechungen (mismatches), die als versprachlichte Konzepte definiert werden können, die nicht in der gleichen Form in zwei Sprachen existieren (Dorna & Jekat 2004: 565).

Mit der interaktiven Nutzung der (Online-)Systeme maschineller Übersetzung können mehrere Probleme kontrastiv dargestellt und hervorgehoben werden. Solche Systeme dienen auch dazu, Interferenzen aufzuzeigen, wie die sogenannten „Two-Way Prepositions“ (Hyde 2012) und sonstige typische Interferenzen wie Fehler bezüglich des Adverbs „also“ (“therefore, thus”), das mit dem englischen Adverb “also, too“ verwechselt wird, sowie die Verben „wollen“ und „werden“, die wie das englische Verb “will” gebraucht werden (Kurz 2007: 6).

Im Folgenden werden die erwähnten Interferenzen in Tabellen einander gegenübergestellt.

Englisch	Deutsch
at, on, to	an
at, to, on, upon	auf
about, above, across, over,	über
in front of, before; ago	vor

Tabelle 6: Präpositionen mit Dativ oder Akkusativ (“Two-Way Prepositions”)

Englische Übersetzung	Englisch	Deutsch	Kasus	Deutsche Übersetzung
The teacher is standing at the blackboard.	on, at, by	an	Dativ	<i>Der Lehrer steht an der Tafel.</i>
The student writes it on the board.			Akkusativ	<i>Der Student schreibt es an die Tafel.</i>
She is sitting on the chair.	on, on to	auf	Dativ	<i>Sie sitzt auf dem Stuhl.</i>
The student writes it on the board.			Akkusativ	<i>Der Student schreibt es an die Tafel.</i>
The child is standing behind the tree.	behind	hinter	Dativ	<i>Das Kind steht hinter dem Baum.</i>
The mouse runs behind the door.			Akkusativ	<i>Die Maus läuft hinter die Tür.</i>
The man is standing beside the woman.	beside	neben	Dativ	<i>Der Mann steht neben der Frau.</i>
She sits down beside the father.			Akkusativ	<i>Sie setzt sich neben den Vater.</i>

Tabelle 7: "Two-Way Prepositions" und ihre Übersetzungen

Englische Übersetzung	Englisch	Deutsch	Deutsche Übersetzung	
It's raining. <i>Therefore</i> we're staying home.	therefore	Übeneralisierung: also	also	Es regnet. Also bleiben wir zu Hause.
It's raining and it's windy, <i>too</i> . It's raining and it's <i>also</i> windy.	too, also		auch	Es regnet und es ist auch windig.
I <i>want</i> to go to the bank tomorrow.	want	Übeneralisierung: will	wollen	Ich will morgen in die Bank gehen.
I <i>will</i> go to the bank tomorrow.	will		werden	Ich werde morgen in die Bank gehen.

Tabelle 8: Typische Interferenzen: das Adverb "also" und die Verben „wollen“ und „werden“

In Lexikon-, Terminologie- und Textdatenbanken können Interferenzen gespeichert werden, wie etwa Nomen, die mehr als ein grammatisches Genus

und verschiedene Bedeutungen haben (Tabelle 9). Lexikon-, Terminologie- und Textdatenbanken können Interferenzen enthalten wie die sogenannten “False Friends” (Tabelle 10), die auf sprachübergreifende meist phonetische Ähnlichkeiten zurückzuführen sind. Solche Interferenzen können auf einfache Weise von einer Translation Memory oder sogar auch von einem Online-System dargestellt werden, ohne ein kostenpflichtiges Sprachlernprogramm in Anspruch nehmen zu müssen.

Deutsch	Englisch	Deutsch	Englisch
der Flur	hallway	der Leiter	leader
die Flur	meadow	die Leiter	ladder
der Erbe	heir	das Maß	measure
das Erbe	inheritance	die Maß	liter, container (Bayern)
der Gefallen	favor	der Moment	moment, instant
das Gefallen	pleasure	das Moment	motive, factor
der Gehalt	content	der See	lake
das Gehalt	salary	die See	sea

Tabelle 9: Interferenzen: Nomen mit mehr als einem grammatischen Genus und verschiedenen semantischen Bedeutungen

Übersetzung auf Deutsch (Beispiele)	Englisch	Deutsch	Übersetzung auf Englisch (Beispiele)
ernst, erheblich	serious	seriös	respectable, honest
Vertreter	representative	repräsentativ	impressive, dignified
Vorlesung	lecture	Lektüre	reading matter
Vorsicht	caution	Kaution	deposit, bail
angemessen, ausreichend	adequate	adäquat	appropriate
beeinflussen	affect	Affekt	in the heat of the moment
bezahlen, verbringen, verbrauchen	spend	spenden	to donate
tatsächlich, derzeitig	actual	aktuell	up to date, current
Koch, Chefkoch	chef	Chef	leader, boss
abschneiden, absondern	isolate	isoliert	insulated

Tabelle 10: Typische sogenannte “False Friends”

5 Die Vorteile, Deutsch als zweite Fremdsprache zu lernen

Abschließend soll noch einmal kurz auf die Gründe eingegangen werden, aus denen es für griechische Schüler vorteilhaft ist, Deutsch als zweite Fremdsprache zu lernen. Dafür gibt es sowohl lernpsychologische Gründe als auch Gründe, die mit dem Bildungs- und Berufsraum Europa in Verbindung stehen.

5.1 Lernpsychologische Gründe

Zu den lernpsychologischen Gründen zählen:

- a) die Nähe und Verwandtschaft zwischen Englisch und Deutsch; Englisch und Deutsch sind als germanische Sprachen miteinander sehr verwandt, die syntaktische Struktur ist teilweise gleich, die Schrift ist gleich, viele Wörter klingen ähnlich: *house* - *Haus*, *come* - *kommen* usw. Deutschlerner können auf viele Kenntnisse aus dem Englischen aufbauen, also zügig und auf dieser Basis erfolgreich lernen. Deutsch kann so zu einem sprachlichen Erfolgserlebnis für Schüler werden.
- b) Differenzen schärfen das Sprachbewusstsein in beiden Sprachen. Obgleich vieles ähnlich ist, ist einiges, was fast gleich erscheint, doch sehr verschieden, z.B. der Gebrauch des Imperfekts und Perfekts (Past tense / Present Perfect) im Deutschen und im Englischen, oder die Unterscheidung der Artikel nach Geschlecht. Diese Differenzen zu erkennen bedeutet, nicht nur Deutsch zu lernen, sondern sich an die andere Struktur im Englischen zu erinnern. Wer Deutsch lernt, „poliert“ gleichzeitig seine Englischkenntnisse und umgekehrt, also ein doppelter Gewinn. Auch für die Aussprache gilt das, denn viele Wörter im Deutschen und Englischen sehen ähnlich aus, müssen aber verschieden ausgesprochen werden. Auch das Englische wird so geschärft, gleichzeitig kommt der Lerner über Englisch schneller ins Deutsche rein: Wieder am Beispiel *Haus* und *house* erkennt man, dass das Erste mit stimmlosem s, Letzteres mit stimmhaftem s ausgesprochen werden muss.
- c) Deutsch als zweite Fremdsprache kommt später, nach dem Englischen. Die Lerner für Deutsch sind schon älter und können zügiger lernen; außerdem haben sie schon Erfahrung mit dem Lernen der ersten Fremdsprache und können grundlegende Techniken (Umgang mit Textbüchern usw.) übertragen. Es ist durchaus vorteilhaft, wenn Schüler auch die Wahl haben und sich selbst für die deutsche Sprache entscheiden können. Das sind gute Grundlagen für Motivation und effizientes Lernen des Deutschen in der Schule.

- d) Der Einfluss des Griechischen auf den deutschen Wortschatz ist ein Faktor der Motivation. Wenn griechische Schüler entdecken, wie vielfältig die Einflüsse ihrer Sprache auf das Deutsche sind, könnte sie das bestärken, Deutsch zu lernen.

5.2 Gründe, die mit dem Bildungs- und Berufsraum Europa in Verbindung stehen

- a) Die Verkehrssprache Englisch wird allgemein erwartet. Deutsch zu sprechen aber charakterisiert jemanden, wie eben auch Französisch, Spanisch zu lernen usw. Englisch wird einfach vorausgesetzt, ist Normalität, daher auch Norm. Jede weitere Sprache zeichnet jemanden spezifisch aus - über das allgemeine „Muss sein!“ hinaus.
- b) Für den Berufsraum Europa hat das Deutsche sehr gute Chancen. Deutsch ist die in der Europäischen Union und in Westeuropa am häufigsten gesprochene Sprache - bezogen auf Sprecher, die Deutsch als Erstsprache sprechen. Rund 100 Millionen Menschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz sprechen Deutsch. Diese Sprachgemeinschaft ist zugleich ein zentraler Wirtschaftsraum: In der Schweiz haben viele medizinische und pharmazeutische Firmen ihren Sitz, in Deutschland und Österreich viele Auto- und Elektronikfirmen. Noch vor Jahrzehnten stand etwa der deutschen Autoproduktion eine sehr starke in Frankreich (Renault, Peugeot, Citroën) und Italien (Fiat) gegenüber. Die Verhältnisse haben sich seitdem sehr zugunsten Deutschlands verschoben: Volkswagen produziert in Spanien (Seat), in Tschechien (Skoda), in Ungarn, in Österreich und eben auch in Deutschland. Im Blick auf den Berufsraum Europa kommt hinzu, dass in Deutschland und Österreich die Geburtenraten geringer sind als etwa in Italien oder Frankreich. Deutschland wird voraussichtlich in Zukunft viele junge Leute benötigen, die dort arbeiten. Zum ersten Mal wird mit speziellen Programmen ernsthaft dafür geworben, nach Deutschland zu kommen. Dieser Trend wird eindeutig zunehmen. Derzeit wird in vielen osteuropäischen Ländern (v.a. Polen, Tschechien und Russland) zunehmend die deutsche Sprache gelernt - eben aus den oben genannten Gründen. Das Deutsche wird daher generell als gelebte Sprache in ganz Europa eine noch bedeutendere Rolle spielen.
- c) Der Bildungsraum Europa bietet sehr attraktive Studienorte im deutschsprachigen Sprachraum und dies nun wieder ohne Studiengebühren, was im Verhältnis zu England und den USA einmalig ist. Wer Deutsch spricht, kann sehr attraktive Studiengänge zur Aus- und Weiterbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz wählen.

- d) Zu den Gründen, die mit dem Berufsraum Europa in Verbindung stehen, zählt auch der Bedarf an zweisprachigen griechisch-deutschen Lehrern und Beratern. In Deutschland lebt seit Jahrzehnten eine Minderheit griechischer Herkunft, dauerhaft, ohne die griechische Sprache und Kultur aufzugeben. Nach unseren Kenntnissen sind es rund 350.000 Menschen. In jeder größeren Stadt gibt es eine griechische Gemeinde, die durchaus Partner und Beratung aus Griechenland benötigt (im Recht, in der Medizin, im Handel und in der Wirtschaft).

Eine Minderheit zieht immer auch neue Einwanderer an, Deutschland wird sich öffnen, denn in vielen Bereichen werden Menschen benötigt. Irgendwann wird man auch Lehrer in normalen Regelschulen - nicht nur den griechischen Schulen - benötigen, um die Kinder griechischer Familien zu unterrichten. Dazu werden zweisprachige Lehrer nötig sein.

6 Abschließende Gedanken

6.1 Die zweite Fremdsprache ist die erste Wahl

Englisch ist die Verkehrssprache unserer Welt. Daran führt kein Weg vorbei. Doch das bedeutet keineswegs eine Zweitrangigkeit für die anderen Sprachen. Das Deutsche als zweite Fremdsprache ist die ‚erste Wahl‘, denn: Englisch muss man wie Mathematik oder Chemie lernen, ob man das Fach mag oder nicht. Doch wer Deutsch oder Französisch wählt, hat eine sehr persönliche und wichtige Wahl getroffen.

6.2 Schulisches Lernen einer Sprache ist nur der Einstieg

Die Bedeutung einer Sprache liegt nicht nur in der Anzahl ihrer Sprecher, sondern auch darin, wie aufmerksam, wie motiviert und wie genau sie gelernt wird. Schließlich: Jede Sprache ist eine eigene, höchst komplexe Welt. Schulisches Lernen sollte Interesse und Motivation wecken, in einem Fach selbst noch weiter zu gehen. Die Schule soll Grundlagen legen, einen überzeugenden Einstieg in die Kenntnisse eines Faches ermöglichen und junge Menschen motivieren, selbst weiter zu lernen. Schulisches Lernen ist somit nur der Einstieg.

Literaturverzeichnis

Anderson, Don D. 1995. Machine Translation as a Tool in Second Language Learning. *CALICO Journal*, Volume 13, Number 1, 68-96.

- Berger, M. Ch. & A. Colluci 1999. Übungsvorschläge für „Deutsch nach Englisch“. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 20, 22-25.
- Dorna, M., Jekat, S. 2004. Maschinelle und computergestützte Übersetzung. K. U. Carstensen, C. Ebert, C. Endriss, S. Jekat, R. Klabunde, H. Langer (Hg.) *Computerlinguistik und Sprachtechnologie, Eine Einführung*. Zweite überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Spektrum Akademischer Verlag, 563-571.
- Garcia, I. 2010. Can Machine Translation Help the Language Learner? *Proceedings of the International Conference ICT for Language Learning*, 3rd edition. Online: <http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2010/conferenceproceedings.php>
- Gerzymisch-Arbogast, H. 2003. Interkulturelle Missverständnisse in Text und Translation. Einige Überlegungen am Beispiel des Englischen und Deutschen. N. Böttger, C. Motz, M. Probst, J. House (Hg.) *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen*. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3), 40-51.
- Hyde, F. 2012. *Prepositional Pitfalls in German and How to Avoid Them*. In: About.com Guide <http://german.about.com/od/vocabulary/a/PrepPitfalls.htm> (09/05/2012)
- Kurz, H. 2007. *Mastering Genders in German*. Lecture Notes, Georgia Southern University, Department of Foreign Languages, Statesboro, GA, USA, January 17, 2007: <http://class.georgiasouthern.edu/german/grammar/gr-gend2.htm> (03/09/2012).
- Neuner, G., Hufeisen, B., Kursiša, A., Marx, N., Koithan, U., Erlenwein, S. 2009. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt. Fernstudienreihe 26.
- Προκοπίδης, Χ. 1994. *Τα Ελληνικά στη Γερμανική Γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάκτος.

**Επικοινωνία και σχέσεις στο μάθημα της Γερμανικής ως
Ξένης Γλώσσας στο ελληνικό σχολείο**
Προβλήματα και διεπιστημονικές προσεγγίσεις στον λόγο μιας ομάδας
αναστοχαστικής πράξης για τη στήριξη εκπαιδευτικών

Ελένη Μπουτουλούση

Aristoteles Universität Thessaloniki

Im folgenden Artikel werden Beobachtungen kommunikationstheoretischer, linguistischer und psychologischer/psychotherapeutischer Richtung dargestellt, die, unter anderem, aus der Analyse des Diskurses einer interdisziplinären Gruppe der Reflexiven Praxis für DaF-Lehrende des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur der Aristoteles Universität Thessaloniki hervorgegangen sind. Dabei geht es um unterrichtsstörende Verhaltensweisen von Lernenden sowie darum, dass Lehrende die Ursache dafür primär in der peripheren Stellung des Deutschunterrichts in der Schule als Ursache sehen. Es werden gruppenreflexive Verfahren vorgestellt, die einen Perspektivenwechsel der Lehrenden in Gang setzen und dadurch zur Neugestaltung der kognitiven und emotiven Wahrnehmung ihrer Probleme, sowie der Beziehungen und des didaktischen Vorgehens in ihrer Klasse führen. Die Arbeitsweisen einer interdisziplinären Gruppe der Reflexiven Praxis sowie die Analyse ihres Diskurses sind komplexe, interdisziplinäre Verfahren, welche die Verbindung zwischen Lehren und Forschen sowie Praxis und Theorie bedingen bzw. ermöglichen. Sie stellen daher für Studierende/Lehrende eine interessante Herausforderung dar bzw. bilden eine Notwendigkeit, sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

1 Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι/ες με μια σειρά προβλημάτων επικοινωνίας και σχέσεων με τους/τις μαθητές/ήτριες, τους γονείς και τους/τις συναδέλφους τα οποία δυσχεραίνουν το έργο τους.¹ Στο άρθρο αυτό

¹ Από εδώ και στο εξής χρησιμοποιείται το θηλυκό γένος για να αναφερθούμε στους/τις εκπαιδευτικούς και το αρσενικό γένος για τους/τις μαθητές/ήτριες, μεταξύ άλλων, επειδή οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ομάδα στήριξης ήταν γυναίκες, ενώ τα περισσότερα προβλήματα που αναφέρθηκαν συνδέονταν με αγόρια. Η κατανομή αυτή του γραμματικού γένους αντανακλά, δηλαδή, το φύλο των ατόμων

παρουσιάζονται παρατηρήσεις σχετικά με τη δουλειά μιας Διεπιστημονικής Ομάδας Αναστοχαστικής Πράξης (Δ.Ο.Α.Π.) για τη στήριξη εκπαιδευτικών επικεντρώνοντας κατά τη μελέτη περίπτωσης, μεταξύ άλλων, σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας και γενικά οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Παρατηρήσεις από την ανάλυση λόγου των συζητήσεων στη Δ.Ο.Α.Π. συμβάλλουν στην κατανόηση των αρχών, μεθόδων, όπως επίσης και της αναστοχαστικής διαδικασίας της Ομάδας. Η ανάλυση λόγου εστιάζει σε αλλαγές στις περιγραφές και αντίστοιχα στις οπτικές και ερμηνείες των εκπαιδευτικών που δημιουργούνται κατά τον αναστοχασμό.²

2 Θεωρητικές Παρατηρήσεις

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που καλούνται να συμβάλουν στη διεπιστημονική διερεύνηση των ζητημάτων που αναφέρθηκαν κινούνται στους επιστημονικούς χώρους της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας/ψυχοθεραπείας, της διδακτικής και της παιδαγωγικής. Στο παρόν άρθρο δίνεται έμφαση στους δύο πρώτους. Αρχικά (βλ. 2.1) γίνονται αναφορές σε θεωρητικές αρχές και μεθόδους της Προσέγγισης της Αναστοχαστικής Πράξης και στη συνέχεια (βλ. 2.2) σε προσεγγίσεις της ανάλυσης λόγου.

2.1 Πλαίσια εργασίας, αρχές και μέθοδοι μιας διεπιστημονικής ομάδας αναστοχαστικής πράξης

Όσο πλούσιες και αν είναι οι σπουδές των εκπαιδευτικών σε ένα τμήμα (ξένης) φιλολογίας και όσο εμπειριστατωμένες και αν είναι οι πρακτικές ασκήσεις και οι επιμορφώσεις, στις οποίες συμμετέχουν, δεν είναι δυνατόν να καλυφθούν οι εξειδικευμένες ανάγκες που δημιουργούνται μέσα σε μια πολύπλευρη καθημερινή και συνεχώς μεταβαλλόμενη πράξη. Στο πλαίσιο αυτό σημαντική βοήθεια μπορεί να προσφέρει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ομάδες στήριξης, οι οποίες αποτελούν θεσμό κυρίως στις αγγλόφωνες χώρες, όπως επίσης στη Φινλανδία και τη Σουηδία. Οι θεωρητικές αρχές

που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα. Η επιλογή αυτή δεν πρέπει όμως να οδηγήσει σε αξιολογήσεις ή υπεργενικεύσεις σύμφωνα με τις οποίες οι γυναικείες εκπαιδευτικοί και τα αγόρια μαθητές έχουν προβλήματα, μια και τα θέματα φύλου δεν αποτελούν αντικείμενο συζήτησης στο άρθρο αυτό.

² Από τα γλωσσικά φαινόμενα που ήρθαν κατά την ανάλυση στο προσκήνιο αναφέρομε ενδεικτικά κάποια παραδείγματα. Με το παρόν άρθρο συνεχίζω τους προβληματισμούς γύρω από περιεχόμενα, μεθόδους και στόχους μιας εκπαιδευτικής γλωσσολογίας με διεπιστημονική κατεύθυνση (βλ. ενδεικτικά Butulussi 2011).

και μέθοδοι των ομάδων στήριξης ποικίλουν πολύ.³ Στη συνέχεια αναφερόμαστε στα πλαίσια εργασίας/έρευνας μιας ομάδας στήριξης με διεπιστημονική, αναστοχαστική και πραξιακή κατεύθυνση.

Πρώτο πλαίσιο εργασίας: Με την Ομάδα Αναστοχαστικής Πράξης με την οποία συνεργάζομαι έως και σήμερα συνδέθηκα ως ιδρυτικό μέλος από το 1996. Στην Ομάδα εργαζόμαστε, χωρίς αμοιβή, εκπαιδευτικοί από σχολεία της Θεσσαλονίκης, μέλη από το επιστημονικό προσωπικό του Α.Π.Θ. και από την πρόληψη στην ψυχική υγεία του ΕΣΥ. Στην πρώτη φάση λειτουργίας της Ομάδας γίνονταν εβδομαδιαίες συναντήσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων αποκλεισμού στις τάξεις των εκπαιδευτικών. Σε δεύτερη φάση κάποια από τα μέλη της Ομάδας συνέχισαν τις συναντήσεις για την επεξεργασία της μεθόδου και των θεωριών που είχαν αναπτυχθεί κατά τη λειτουργία της Ομάδας. Από τις δύο αυτές πρώτες φάσεις προέκυψε το βιβλίο: Κωτσάκης, Δ. & Ε. Μουρελή / Ι. Μπίμπου & Ε. Μπουτουλούση κ.ά. 2010. *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.⁴ Στην τρίτη φάση, που διανύουμε τώρα, μέλη της Ομάδας διοργανώνουμε επιμορφωτικά/ερευνητικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους/ψυχοθεραπευτές που ασχολούνται με την εκπαίδευση με στόχο τη στήριξή τους στα αυξανόμενα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τη διάδοση και περαιτέρω επεξεργασία της Προσέγγισης της Αναστοχαστικής Πράξης.

Δεύτερο πλαίσιο εργασίας: Σε σεμινάρια του Προπτυχιακού και Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας (Τ.Γ.Γ.Φ.) του Α.Π.Θ. οι φοιτητές/ήτριες έρχονται σε επαφή με μεθόδους της πραγματολογίας, της ανάλυσης λόγου/επικοινωνίας στο πλαίσιο γλωσσολογικών, ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών. Στα σεμινάρια αυτά γνωρίζουν επίσης τις αρχές και μεθόδους της Αναστοχαστικής Πράξης και επεξεργάζονται συγκεκριμένα περιστατικά. Μέλη της Ομάδας συνεργάζονται με φοιτητές και φοιτήτριες του μεταπτυχιακού, όπως επίσης και με εκπαιδευτικούς της γερμανικής ως ξένης γλώσσας στο πλαίσιο της νεοϊδρυθείσας (ΕΕ 2013) «Διεπιστημονικής Ομάδας Επικοινωνίας και Σχέσεων» (Δ.Ο.Ε.Σ.) του Εργαστηρίου του Τμήματος.⁵

³ Διαδοσμένοι τρόποι “mentoring” είναι η συζήτηση μιας εκπαιδευτικού με έναν μέντορα (one-to-one discussions) και διάφορα είδη ομαδικής στήριξης, π.χ. (peer)-group mentoring / reflecting mentoring. Βλ. ενδεικτικά <http://ktl.jyu.fi/ktl/osaavaverme/mainenglish/whatis> σχετικά με το δίκτυο “Osaava Verme” στη Φιλανδία. Βλ. παρακάτω (υποσημείωση 26) σχετικά με διαφορές ανάμεσα στις διαδικασίες *mentoring* και *στήριξης*.

⁴ Στο βιβλίο αυτό δίνονται πληροφορίες για το ιστορικό και τη σύσταση της ομάδας και παρουσιάζονται αναλυτικά οι αρχές και μέθοδοι, όπως επίσης και παραδείγματα.

⁵ Σχετικά με τα μαθήματα και τη Δ.Ο.Ε.Σ. βλ. <http://www.del.auth.gr/index.php/el/ergasthrio-ekpaideftikhs-erevnas/erevnhitikes-omades/1278-diepisthmonikh-omada-epikoinonias-sxeseon>

Η Προσέγγιση της Αναστοχαστικής Πράξης αντλεί τις αναλυτικές της κατηγορίες από φιλοσοφικές, ψυχολογικές/ψυχοθεραπευτικές, κοινωνιολογικές, γλωσσολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες κυρίως επικοινωνιακής, συστημικής, πραξιακής, διαλεκτικής και διαπολιτισμικής προσέγγισης. Για μια συνολική περιγραφή, που δεν είναι δυνατόν να δοθεί εδώ, παραπέμπουμε στο παραπάνω βιβλίο της Ομάδας, όπου εξετάζονται κριτικά οι παραπάνω προσεγγίσεις.⁶ Στη συνέχεια συνοψίζουμε στα παρακάτω σημεία τις πολύ βασικές αρχές και τις μεθόδους της Ομάδας που είναι απαραίτητες για την κατανόηση της μελέτης περίπτωσης και της ανάλυσης λόγου που ακολουθεί στο τρίτο κεφάλαιο:

Η άρση του αποκλεισμού και η αυτονόμηση των εκπαιδευτικών

Στόχος της Ομάδας είναι να συμβάλει στην άρση του εκάστοτε αποκλεισμού που δημιουργεί προβλήματα στο σχολείο και στην αυτονόμηση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα αυτά και χωρίς στήριξη.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός ως σχέση

Σύμφωνα με την Προσέγγιση της Αναστοχαστικής Πράξης τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού⁷ είναι φαινόμενα σχέσεων μεταξύ αποκλειόντων και αποκλειομένων. Γι' αυτό κατά τις αναστοχαστικές (βλ. παρακάτω) συζητήσεις η Ομάδα προσπαθεί να στρέψει την προσοχή των εκπαιδευτικών από τη συμπεριφορά ενός μαθητή, που συνήθως αναφέρεται ως πρόβλημα, στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και με την εκπαιδευτικό.

Οι επικοινωνιακές σχέσεις

Η Προσέγγιση της Αναστοχαστικής Πράξης υιοθετεί μια κριτική θεώρηση της επικοινωνιακής προσέγγισης των σχέσεων (Watzlawick κ.ά. 1985) και θεωρεί ότι η επικοινωνία είναι κυκλική, διαδραστική και ότι κάθε σήμα (δηλ. κάθε λέξη, συμπεριφορά, πράξη) που παράγεται συνειδητά ή ασυνείδητα, έχει νόημα. Το νόημα αυτό δημιουργείται στα εκάστοτε συμφραζόμενα και γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συναισθανθούν και να κατανοήσουν τους μαθητές τους μόνο μέσα από τη διεξοδική παρατήρηση των σχέσεών τους, από όπου και θα αναδυθούν τα ποικίλα πιθανά νοήματα των συμπεριφορών τους.

Η δασκάλα ως καταλύτης της αλλαγής των σχέσεων στην τάξη

Στο σύστημα αυτό των διαδράσεων θεωρείται ότι η εκπαιδευτικός αποτελεί το κομβικό σημείο των σχέσεων στην τάξη και γι' αυτό η Ομάδα συνεργάζεται μόνο με την εκπαιδευτικό και δεν έρχεται σε επαφή με τον μαθητή, αποφεύγοντας έτσι, μεταξύ άλλων, τον στιγματισμό του. Οι συζητήσεις στην

⁶ Οι απόψεις των συμμετεχόντων επιστημόνων στην ομάδα στήριξης της αναστοχαστικής πράξης διαφέρουν ως προς κάποια σημεία, αλλά είναι συμβατές μεταξύ τους.

⁷ Ο αποκλεισμός δεν συνδέεται μόνο με εθνικές πολιτισμικές διαφορές αλλά και με ποικίλες διαφορές ή συμπεριφορές, που μια ομάδα (π.χ. μαθητών, εκπαιδευτικών) μπορεί να θεωρήσει προβληματικές.

Ομάδα έχουν στόχο να οδηγήσουν στην αλλαγή των εννοιών και των συναισθημάτων της εκπαιδευτικού μέσα από τα οποία κατανοεί και βιώνει την προβληματική κατάσταση. Η νέα κατανόηση της κατάστασης και τα νέα συναισθήματα που θα προκύψουν αναμένεται ότι θα αλλάξουν την ερμηνευτική οπτική της, όπως επίσης και τους τρόπους με τους οποίους επικοινωνεί και συνάπτει κοινωνικές σχέσεις με τους μαθητές, γονείς και συναδέλφους. Η αλλαγή αυτή δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντη και προκαθορισμένη. Η αλλαγή είναι δυναμική, αλλάζει, εξελίσσεται και δημιουργείται ανάμεσα στις συγκεκριμένες σχέσεις της εκπαιδευτικού με τα παιδιά, τους γονείς ή τα μέλη της Ομάδας Αναστοχαστικής Πράξης (βλ. Μπίμπου 2010: 372).

Οι κοινωνικές σχέσεις και η αναγνώριση του προσώπου

Στην αναστοχαστική πράξη η επικοινωνιακή θεώρηση των σχέσεων ακολουθείται και ολοκληρώνεται από τη θεώρηση των κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες ορίζονται ως σχέσεις μεταξύ προσώπων.⁸ Όταν ένας μαθητής αναγνωριστεί από την εκπαιδευτικό, όπως αυτός θεωρεί ότι είναι, εγκαινιάζεται μεταξύ τους μια κοινωνική σχέση προσώπων.⁹ Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να αποδίδει στην «επιθετική» συμπεριφορά του ένα διαφορετικό νόημα από αυτό που αποδίδεται συνήθως στο περιβάλλον του σχολείου. Η επιθετικότητα μπορεί να είναι ο τρόπος του να παρουσιάσει τον εαυτό του ως δυναμικό και άξιο εκτίμησης (βλ. Μουρελή 2010: 32 και 46-74 σχετικά με το παράδειγμα του Βαγγέλη).¹⁰

*Αναστοχαστική διαδικασία:*¹¹ Παρατήρηση, ανάλυση σχέσεων, υπόθεση/ερμηνεία, αίτημα, παρέμβαση, αποτίμηση κ.ο.κ.

Από την παρατήρηση των σχέσεων και την ανάλυσή τους στην Ομάδα παράγονται μέσα από τις περιγραφές που συνεχώς αλλάζουν διάφορες όψεις της πραγματικότητας από τις οποίες προκύπτουν ποικίλες υποθέσεις/ερμηνείες. Από τις ερμηνείες αυτές επιλέγεται μία ως πιο πιθανή¹², από αυτήν αναδύεται ένα αίτημα και σύμφωνα με αυτό δημιουργούνται ιδέες για παρεμ-

⁸ Βλ. Κωτσάκης (2010: 192-193), όπου εξετάζεται η καταγωγή του προτεινόμενου αναλυτικού σχήματος ανάδυσης της κοινωνικής σχέσης σε σύνδεση, μεταξύ άλλων, με την χεικελιανή έννοια της αυτοσυνείδησης ή των τριών πρώτων αρχών των Watzlawick κ.ά. (1985).

⁹ Βλ. Μουρελή (2010: 32) και παρακάτω σχετικά με την αμοιβαία αναγνώριση, δηλ. και την αναγνώριση της εκπαιδευτικού από τον μαθητή και την κοινή προσδοκία που αναδύεται από αυτήν.

¹⁰ Βλ. και Μπουτουλούση (2010: 285-287) σχετικά με εκδοχές της αναγνώρισης.

¹¹ Σχετικά με την αρχή και την εξέλιξη της πορείας του όρου αναστοχασμός (reflection) βλ. ενδεικτικά για μια παιδαγωγική οπτική τους Dewey (1933) και Schön (1983) και για μια εποπτεία της βιβλιογραφίας και σύγχρονες πρακτικές τους Yost κ.ά. (2000).

¹² Σχετικά με τις ανοιχτές vs παγωμένες λύσεις βλ. Μπουτουλούση (2010: 276-279).

βάσεις διδακτικού/παιδαγωγικού χαρακτήρα.¹³ Οι παρεμβάσεις δημιουργούν αλλαγές στις σχέσεις και η παρατήρηση και αποτίμηση των αλλαγών δείχνουν, αν η ερμηνεία μας ισχύει. Αναμένεται, δηλαδή, ότι οι αντιδράσεις των μαθητών στην παρέμβαση και η οποιαδήποτε αλλαγή της προβληματικής κατάστασης που θα προκύψει θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση της κατάστασης εφόσον *δεν γνωρίζουμε παρά μόνο την κοινωνική πραγματικότητα που αλλάζουμε*.¹⁴ Έτσι θα τροποποιηθεί ο αναστοχασμός της Ομάδας, π.χ. με τη διατήρηση και τον εμπλουτισμό της αρχικής υπόθεσης/ερμηνείας ή με τη διατύπωση μιας νέας υπόθεσης/ερμηνείας, αν αποδειχτεί ότι η αρχική δεν ισχύει.

Δημιουργείται έτσι ένα είδος κυκλικής δομής ή καλύτερα μια σπειροειδής κίνηση, «η οποία επιτρέπει τη ροή αλλαγών ανάμεσα στην ομάδα και την τάξη: αλλαγές στη δασκάλα, αλλαγές στην τάξη, αλλαγές στην ομάδα, αλλαγές στη δασκάλα κ.ο.κ. Η χρήση των αποτελεσμάτων της πράξης ως οδηγού της αναστοχαστικής διεργασίας συνιστά ένα ακόμη στοιχείο του πραξιακού χαρακτήρα της προσέγγισης.» (Μουρελή 2010: 34).

2.2 Το κόρπους και η ανάλυσή του

Το κόρπους

Κατά τη διάρκεια των δύο μεταπτυχιακών σεμιναρίων του Τ.Γ.Γ.Φ. (ΕΕ 2012, ΧΕ 2012/13) και του ενός εξαμήνου λειτουργίας της «Διεπιστημονικής Ομάδας Επικοινωνίας και Σχέσεων» (ΕΕ 2013) έγιναν συνολικά 36 τρίωρες συναντήσεις στις οποίες εκτός από την εξέταση των θεωρητικών προσεγγίσεων παρουσιάστηκαν κάποιες από τις περιπτώσεις με τις οποίες είχε ασχοληθεί η Ομάδα Αναστοχαστικής Πράξης (βλ. Κωτσάκης κ.ά. 2010: 46-135) και εξετάστηκαν 20 νέες περιπτώσεις που αφορούν τάξεις φοιτητριών/εκπαιδευτικών στις οποίες διδάσκονταν η Γερμανική ως Ξένη Γλώσσα.¹⁵ Κατά την επεξεργασία της κάθε περίπτωσης εξετάστηκαν ποικίλα ζητήματα κοινωνιολογικού, ψυχολογικού, διδακτικού, παιδαγωγικού, επικοινωνιακού ή γλωσσολογικού ενδιαφέροντος.

Η δουλειά της Δ.Ο.Α.Π. με τις 20 αυτές περιπτώσεις αποτυπώνεται στην μαγνητοφώνηση/απομαγνητοφώνηση των συζητήσεων, στα πρωτόκολλα, τα κείμενα εργασίας των συμμετεχόντων που ανταλλάσσονταν κατά την περίοδο επεξεργασίας του προβλήματος και στις τελικές εργασίες των φοιτητριών/εκπαιδευτικών. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας αναλύ-

¹³ Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία να επιλέξουν αν τελικά θα εφαρμόσουν ή όχι μια παρέμβαση που έχει προταθεί και σχεδιαστεί κατά τον αναστοχασμό.

¹⁴ Βλ. Κωτσάκης (2010: 147-148), Μουρελή (2010: 34).

¹⁵ Οι περισσότερες φοιτήτριες επέλεξαν να μιλήσουν για ένα τρέχον περιστατικό. Σε δύο περιπτώσεις (βλ. π.χ. στην περίπτωση του Πέτρου παρακάτω) συζητήθηκε ένα παλαιότερο περιστατικό, που απασχολούσε ακόμη τις εκπαιδευτικούς.

θηκαν αποσπάσματα από τις τελικές εργασίες¹⁶ των φοιτητριών/εκπαιδευτικών και απομαγνητοφωνήσεις.

Η ανάλυση

Για την ανάλυση του αυθεντικού αυτού υλικού είναι ευνόητο ότι κατάλληλες είναι θεωρητικές προσεγγίσεις της γλωσσολογίας που προτάσσουν τον ρόλο της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής και θεωρούν ότι η πραγματικότητα αντανακλάται (ή διαθλάται), αλλά και παράγεται στη γλώσσα ή αλλιώς ότι η γλώσσα περιγράφει, αλλά και παράγει την αντίληψη για την πραγματικότητα.¹⁷ Οι στάσεις αυτές έχουν την αφετηρία τους κυρίως στους Bakhtin (1981) και Bühler (1934) και αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της πραγματολογικής στροφής της γλωσσολογίας από τη δεκαετία του '70 και πέρα. Τα θεωρητικά πλαίσια στα οποία αναλύονται κόρπορα αυθεντικής επικοινωνίας (γραπτής, ηλεκτρονικής, προφορικής) βρίσκονται στον ευρύ χώρο της ανάλυσης συνομιλίας, της (κριτικής) ανάλυσης λόγου και των λειτουργικών προσεγγίσεων της γλώσσας.

Με τους τρόπους δουλειάς μιας ομάδας στήριξης ασχολείται μια πλούσια βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά Heikkinen κ.ά. 2012), ενώ πιο περιορισμένη είναι η βιβλιογραφία που ασχολείται με τη στήριξη εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας (βλ. ενδεικτικά Gray 2001) ή με γλωσσολογικές αναλύσεις του λόγου της στήριξης εκπαιδευτικών (βλ. ενδεικτικά Bieler 2010).

Ενδιαφέρον έχει όμως να δει κανείς και τις αναλύσεις συγγενών λόγων. Ο λόγος της Δ.Ο.Α.Π. δεν εντάσσεται μόνο στον εκπαιδευτικό λόγο, αλλά έχει κοινά χαρακτηριστικά με τον βοηθητικό λόγο της ψυχοθεραπείας· μια και σκοπός του είναι να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί κυρίως μέσα από την ανταλλαγή μηνυμάτων (γλωσσικών και μη) στην αλλαγή της οπτικής τους, των συναισθημάτων τους, των πρακτικών και των σχέσεών τους.

Με τον ψυχοθεραπευτικό λόγο έχει ασχοληθεί στο πλαίσιο της κοινωνικής και κλινικής ψυχολογίας η Ψυχολογία του Λόγου (Discursive Psychology) (βλ. Edwards & Potter 1992),¹⁸ ενώ κάποιες φορές τα προβλήματα που εξετάζονται αφορούν μαθητές (βλ. Buttny & Kellog Rath 2007). Αναλύσεις διαφόρων ειδών εκπαιδευτικού και ψυχοθεραπευτικού λόγου έχουν γίνει, επίσης, στο πλαίσιο της λειτουργικής πραγματολογίας (βλ. Ehlich 1990,

¹⁶ Σχετικά με το γράψιμο (writing experience) ως μέθοδο αναστοχασμού βλ. και Yost κ.ά. (2000: 44).

¹⁷ Για μια συζήτηση σχετικά με το θέμα αυτό στο πλαίσιο των τάσεων του (ακραίου) κονστρουκτιβισμού, (κριτικού) ρεαλισμού και υλισμού και των συνδυασμών που δημιουργήθηκαν στις διαφορετικές προσεγγίσεις της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και στη Λειτουργική Πραγματολογία βλ. Reislgl (2012: 54-63).

¹⁸ Για μια επισκόπηση των τάσεων της ανάλυσης λόγου που εφαρμόζονται στην ψυχοθεραπεία βλ. Αυδή & Γεωργάκα (2009).

Scarvaglieri 2013), όπως επίσης και της κριτικής ανάλυσης λόγου (βλ. Wodak 1996).¹⁹

Δεν είναι δυνατόν να παρουσιαστούν εδώ όλοι οι παραπάνω πολύ διαφορετικοί τρόποι στήριξης, αλλά ούτε και οι διαφορετικοί τρόποι ανάλυσης του ψυχοθεραπευτικού και εκπαιδευτικού λόγου. Κατά την ανάλυση του λόγου της Δ.Ο.Α.Π. θεωρούνται σημαντικά για τη μελέτη της διεργασίας του ομαδικού αναστοχασμού κάποια ιδιαίτερα σημεία τα οποία συναντώνται και στις αναλύσεις του ψυχοθεραπευτικού λόγου. Οι αναλύσεις αυτές επικεντρώνουν, μεταξύ άλλων, στα παρακάτω σημεία του λόγου: στην πρώτη παρουσίαση/αφήγηση μιας προβληματικής εμπειρίας και των συναισθημάτων των ατόμων σε σχέση με την εμπειρία αυτή,²⁰ στις ερωτήσεις, στις (πρώτες και μετέπειτα) ερμηνείες (Deutungen/Interpretationen)²¹ και στις μετέπειτα παρουσιάσεις/αφηγήσεις, στις οποίες γίνονται διαφορετικές γλωσσικές επιλογές (σε συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο) από ό,τι στις πρώτες (βλ. π.χ. επαναδιατυπώσεις (Reformulierungen)).²²

3 Παρουσίαση προβλήματος και αναστοχαστική πορεία προς την αλλαγή

3.1 Μια αφήγηση

Στην αρχή του υποκεφαλαίου αυτού παραβάλλονται αποσπάσματα από τη γραπτή εργασία μιας φοιτήτριας του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, που εργάζεται ως εκπαιδευτικός. Στα αποσπάσματα αυτά περιγράφονται ένας μαθητής και τα προβλήματα που δημιουργεί στην τάξη της.²³ Το περιστατικό

¹⁹ Για μια σύγκριση ανάμεσα στην Κριτική Ανάλυση Λόγου και τη Λειτουργική Πραγματολογία βλ. Janussek κ.ά. (2012).

²⁰ Βλ. σχετικά Edwards & Potter (1992, βλ. *factual report*), Wodak (1980, 1981, βλ. *Problemdarstellungen* και *problem presentation*), Ehlich (1980, βλ. *Erzählen*) και Scarvaglieri (2013: 114, βλ. *Verbalisieren des emotionalen Erlebnisgehaltes* (VEE)).

²¹ Σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις επιπτώσεις της ερμηνείας βλ. Κωτσάκης (2010: 177-181), Ehlich (1990) και Scarvaglieri (2013: 83-84, 270).

²² Με τα λόγια της Λειτουργικής Πραγματολογίας, η γλωσσική δράση (*sprachliches Handeln*) ενός ομιλητή μπορεί να διαφοροποιήσει τα νοητικά σχήματα του ακροατή. Η αλλαγή αυτή γίνεται αντιληπτή μόνο από τις (γλωσσικές και μη γλωσσικές) δράσεις (*Handlungen*) με τις οποίες ο δέκτης αντιδρά στις δράσεις του πομπού (βλ. Scarvaglieri 2013: 89). Με τους όρους της Ψυχολογίας του Λόγου, στόχος της ψυχοθεραπείας είναι να δημιουργηθεί με τη «διόρθωση» (*story repair*) μια νέα ιστορία που θα έχει περισσότερη συνοχή και θα είναι πιο σύνθετη και περιεκτική (βλ. Avdi 2008: 58). Η νέα αυτή αφήγηση περιέχει διαφορετικές γλωσσικές επιλογές από ό,τι η αρχική.

²³ Στα αποσπάσματα λόγου, είτε αυτά προέρχονται από απομαγνητοφωνήσεις της συζήτησης στην ομάδα είτε από γραπτές εργασίες, δεν αναφέρονται τα ονόματα των

αυτό επιλέχθηκε, επειδή εξετάζει ένα κοινό πρόβλημα που συνδέεται με τη δευτερεύουσα θέση που έχει το μάθημα της Γερμανικής ως Δεύτερης Ξένης Γλώσσας στο σχολείο και με τις επιπτώσεις που έχει η θέση αυτή στις συνθήκες διδασκαλίας,²⁴ τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις σχέσεις εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων. Οπότε μέσα από τη μελέτη αυτής της περίπτωσης, που διανθίζεται με παραδείγματα από άλλα περιστατικά, παρουσιάζεται η αναστοχαστική διαδικασία, αλλά και μερικά από τα βασικά προβλήματα των εκπαιδευτικών της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας.

*Ο Πέτρος (...) δεν μου είχε τραβήξει ακόμα την προσοχή, τουλάχιστον όχι αρνητικά. Ο Πέτρος είναι ένα παιδί φροντισμένο, έξυπνο, ζωηρό, ο ωραίος της τάξης που όλα τα κορίτσια είναι ερωτευμένα μαζί του, ο αρχηγός των αγοριών, που μαλώνουν κάθε φορά για το ποιος θα καθίσει μαζί του. (...) Όταν τον είδα για πρώτη φορά και αφού μου συστήθηκε, σκέφτηκα «τι αξιολάτρευτο παιδί» (...).*²⁵

Όταν ξεκίνησαν τα μαθήματα τον Σεπτέμβριο επικρατούσε μια γενική αναστάτωση, βαβούρα και φασαρία μέσα στην τάξη, (...) Ο Πέτρος, που έδειχνε να είναι ο υποκινητής της αναταραχής, άλλαζε σχεδόν σε κάθε μάθημα θρανίο, ενώ τους είχα παρακαλέσει όλους μέχρι τουλάχιστον να μάθω τα ονόματά τους να έχουν μια σταθερή θέση. Φυσικά με αγνόησε εντελώς. (...) Τον Οκτώβριο η αναστάτωση μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος των γερμανικών δεν έλεγε να κοπάσει. Φασαρία γινόταν κάθε φορά όπου καθόταν ο Πέτρος. (...)

Στην ερώτησή της εκπαιδευτικού για ποιο λόγο φέρνουν πάντα τα αγόρια, και συγκεκριμένα η παρέα του Πέτρου, τόση αναστάτωση, ο Πέτρος απάντησε, όπως περιγράφει από μνήμης η εκπαιδευτικός, τα παρακάτω:

«Ελάτε τώρα κυρία, Γερμανικά είναι, αφού οι περισσότεροι πάμε φροντιστήριο. (...)»- Ε, σιγά δεν είναι και όπως τα μαθηματικά, ας πούμε, που είναι σημαντικό μάθημα. Ξέρετε η μαμά μου (που είναι καθηγήτρια) είπε, ότι τα Γερμανικά είναι δευτερεύον μάθημα, ότι δεν είναι τόσο σημαντικό και δεν θα έπρεπε να αγχώνομαι γι' αυτά. (...) Μην κάνετε έτσι, σιγά το μάθημα που πρέπει να κάνουμε και ησυχία. (...)». Η παρέα του Πέτρου φυσικά ενθουσιάστηκε με αυτό το σχόλιο και ξέσπασε ένα κύμα ενθουσιασμού μέσα στην τάξη. (...) Το τελευταίο αυτό σχόλιο του Πέτρου έδωσε το στίγμα για το πώς θα εξελισσόταν η υπόλοιπη χρονιά με την τάξη αυτή. Οι φωνές και η

φοιτητριών/ εκπαιδευτικών, ενώ για τους μαθητές χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα. Στην Ημερίδα (5.6.2013) της Δ.Ο.Ε.Σ., που αναφέρθηκε πιο πάνω, φοιτήτριες/εκπαιδευτικοί παρουσίασαν ένα περιστατικό της τάξης τους επώνυμα. Επιλέχθηκε στο σημείο αυτό να παρατεθεί απόσπασμα της γραπτής εργασίας και όχι της απομαγνητοφώνησης, κυρίως για λόγους εξοικονόμησης χώρου, επειδή στην εργασία δίνονται με πιο συνοπτικό τρόπο οι πληροφορίες που μας χρειάζονται εδώ.

²⁴ Οι εκπαιδευτικοί της Γερμανικής ως Ξένης διδάσκουν παράλληλα σε 2-3 και 4 διαφορετικά σχολεία και μάλιστα τις τελευταίες ώρες που οι μαθητές είναι κουρασμένοι.

²⁵ Η παρένθεση με τις τρεις τελείες σημαίνει ότι έχει παραληφθεί μέρος του κειμένου.

αταξία ήταν η ρουτίνα μας. (...) Αντιμετώπιζα παθητικά την όλη κατάσταση χωρίς να τους μαλώνω ή να είμαι αυστηρή μαζί τους. Δεν είχα όμως καμία διάθεση πια να μπαίνω σ' αυτή την τάξη. Απλά ένιωθα εκνευρισμένη, ενοχλημένη και το μόνο που με απασχολούσε ήταν να περάσει η ώρα για να φεύγω από την τάξη. (...) Το σχόλιο αυτό του Πέτρου δεν μου έβγαине από το μυαλό ακόμη κι αν είχα μάθημα σε άλλη τάξη, ένιωθα ότι με ακολουθούσε. Είχα ανασφάλειες για το πώς να σταθώ στην τάξη, τι θα πω και πώς θα με κοιτάζουν τα παιδιά (...). Πίστευα ότι αυτά που είχα μάθει στο Πανεπιστήμιο στη διδακτική θα έσωζαν την κατάσταση. Χρησιμοποιούσα τον υπολογιστή και το internet στην τάξη, φρόντιζα να έχουμε πάντα ενδιαφέρον υλικό, κάναμε ομαδικές εργασίες, ακούγαμε πολλή μουσική. Ο Πέτρος σταματούσε τη μουσική, φώναζε και τσακωνόταν με τα κορίτσια που ήθελαν να χορέψουν, εγκατέλειπε τις ομαδικές εργασίες πετώντας τα τετράδια και έτσι κάθε προσπάθεια αποτύγχανε.»

3.2 Η πρώτη παρουσίαση – αξιολόγηση – ερμηνεία του προβλήματος από τις εκπαιδευτικούς: Μαθητής με προβληματικές ιδιότητες (;)

Η παρουσίαση ενός προβλήματος ανήκει, σύμφωνα με τη Λειτουργική Πραγματολογία, στο συμβολικό πεδίο και πραγματώνεται με τις ονοματοδοτικές διεργασίες (nennende Prozeduren), οι οποίες κινητοποιούν στον ακροατή την κοινωνική του γνώση για την πραγματικότητα. Τα γλωσσικά μέσα που είναι χαρακτηριστικά για το συμβολικό πεδίο είναι τα ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα, τα οποία κατά τη γλωσσική δράση („Token“) συνδυάζονται και με άλλα γλωσσικά μέσα (Rehbein & Kameyama 2004: 566).

Συνήθως στις πρώτες παρουσιάσεις οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε ένα παιδί το οποίο στις περιγραφές τους το τοποθετούν συντακτικά στη θέση του υποκειμένου, ενώ σημασιολογικά του αποδίδουν τον ρόλο του εμπειρικού υποκειμένου (experienecer), π.χ. *ο Γιώργος είναι όμορφος, αγαπάει τα παιχνίδια*, ή του δρώντος προσώπου (agens), π.χ. *Ο Γ. διακόπτει, δέρνει*. Οι περιγραφές για τον μαθητή περιλαμβάνουν επίθετα, ουσιαστικά ή ρήματα. Τα επίθετα α) περιγράφουν το παρουσιαστικό του, π.χ. *ωραίος, μικροκαμωμένος, γλυκούλης*, β) αναφέρονται σε συμπεριφορές του, π.χ. *ζωηρός, φασαριστός, επιθετικός, έξυπνος, αργός*, ή γ) αποτελούν διαγνώσεις, π.χ. *υπερκινητικός, ΔΕΠ-Υ, αυτιστικός*. Τα ουσιαστικά αποδίδουν ρόλους του μέσα στην τάξη και το σχολείο, π.χ. *αρχηγός, δερβέναγας*. Τα ρήματα ή οι μετοχές της πρώτης παρουσίασης αναφέρονται συνήθως στις προβληματικές πράξεις του, π.χ. *χτυπάει, δαγκώνει, βρίζει, φωνάζει, διακόπτει, κάνει τροχό, πέφτει επάνω στα θρανία, δεν διαβάζει, δεν φέρνει βιβλία*.

Αποτελεί κοινό τόπο στη βιβλιογραφία ότι μια περιγραφή εμπεριέχει ρητές ή υπόρρητες αξιολογήσεις, που συνδέονται με ερμηνείες και εξηγήσεις. Οι παραπάνω γλωσσικές εκφράσεις στις περιγραφές των εκπαιδευτικών εντάσσονται σε ένα ευρύ σύστημα αποτίμησης (appraisal) από το οποίο οι

ομιλητές επιλέγουν τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα για να εκφράσουν τη θετική/αρνητική τους άποψη για κάτι. Στο πλαίσιο της λειτουργικής γραμματικής του Halliday διακρίνονται τρία σημασιολογικά υποσυστήματα της αποτίμησης στα οποία εντάσσονται εκφράσεις με τις οποίες κάτι αξιολογείται σε σχέση α) με τα συναισθήματα (affect) που προκαλεί, β) με τις κοινωνικές νόρμες και τις ηθικές κρίσεις (judgment) που είναι διαδεδομένες και γ) με τη θέση του σε ένα σύστημα, π.χ. αισθητικών αξιών (appreciation) (βλ. Martin 2000: 142, White 2011: 16-20). Είναι φανερό, δηλαδή, ότι οι αξιολογήσεις συνδέονται με κοινωνικά καθορισμένες αξίες και έτσι οι ομιλητές, εκφράζοντας τις αξιολογήσεις αυτές, ευθυγραμμίζονται με τα κοινωνικά υποκείμενα που υποστηρίζουν τις θέσεις αυτές (White 2011: 14).

Όταν, λοιπόν, μία εκπαιδευτικός λέει ότι «*Ο Γ. συνεχώς διακόπτει. Είναι πολύ ζωνρό παιδί*», θεωρεί ότι η ζωνράδα αποτελεί την αιτία της αρνητικής συμπεριφοράς του και έτσι στα συμφραζόμενα αυτά το *ζωνρό παιδί* είναι μια αρνητική αξιολόγηση. Οι αξιολογήσεις που εμπεριέχονται στις περιγραφές των εκπαιδευτικών συνδέονται με τις πάγιες αξίες του σχολείου και έτσι με τις αξιολογήσεις αυτές η εκπαιδευτικός τοποθετεί τον μαθητή και τον εαυτό της στο αξιακό σύστημα του σχολείου.

Στο ρυθμιστικό σύστημα του σχολείου καθορίζονται στενά οι συμπεριφορές μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι μαθητές πρέπει να κάθονται ήσυχα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να ακούνε προσεκτικά τον δάσκαλό τους και να ακολουθούν τον ρυθμό του μαθήματος μαθαίνοντας την ύλη. Όταν ένας μαθητής αποκλίνει από το αναμενόμενο αυτό πρότυπο θεωρείται παραβάτης ή άτομο με νοητικά προβλήματα. Στο σύστημα αυτό οι αναμενόμενες αντιδράσεις της εκπαιδευτικού είναι να τιμωρήσει τον μαθητή, να τον στείλει στον διευθυντή ή στα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης) για διάγνωση. Η παθολογικοποίηση των συμπεριφορών των παιδιών είναι πολύ διαδεδομένη τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των μαθητών να δίνεται άμεσα, δηλ. με την εμφάνιση ενός προβλήματος, η ετικέτα της διάγνωσης μιας νοητικής ή ψυχικής διαταραχής, η οποία από τη μια τους στιγματίζει και από την άλλη αδρανοποιεί εκπαιδευτικούς και γονείς. Για παράδειγμα, ο αριθμός των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως υπερκινητικοί αυξάνεται στον δυτικό κόσμο όλο και πιο πολύ, όπως και οι συνταγογραφήσεις.²⁶

Οι κριτικές φωνές πληθαίνουν, αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν εύκολα να απομακρυνθούν από το κυρίαρχο πρότυπο, επειδή αυτό θα τους

²⁶ Για μια κριτική παρουσίαση της επέκτασης της διαγνωστικής τάσης παραπέμπω στη Μπίμπου (2010: 349). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του «υπερκινητικού» Κίμωνα, ο οποίος σε λίγο χρονικό διάστημα με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, που συμμετείχε στη Δ.Ο.Α.Π. του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος, έγινε συνεργάσιμος και σταμάτησε κατά την ώρα του μαθήματος τις βόλτες στην αυλή και στο γραφείο του διευθυντή.

χαρακτήριζε ως ανεπαρκείς και θα δημιουργούσε προβλήματα στην ένταξή τους στην κοινότητα του σχολείου. Το έντονα αυτό ιεραρχικό, ρυθμιστικό και ανταγωνιστικό κλίμα, που εντείνεται λόγω της οικονομικής κρίσης (βλ. π.χ. κατάργηση ειδικοτήτων, ανάθεση μαθημάτων μιας ειδικότητας σε άλλη), εξασφαλίζει τις συνθήκες για την απομόνωση των εκπαιδευτικών. Συνήθως δεν μιλούν για το πρόβλημά τους και τα συναισθήματά τους σε συναδέλφους από φόβο μήπως διαδοθεί αρνητική φήμη για αυτούς (βλ. Μπίμπου 2010: 319, Μπουτουλούση 2010: 275). Ειδικά οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων και των ξένων γλωσσών διστάζουν ακόμη πιο πολύ, επειδή λόγω της μετακίνησής τους σε διαφορετικά σχολεία δεν προλαβαίνουν να δημιουργήσουν στενότερες σχέσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για να συνεργαστούν και να αλλάξουν το παράδειγμα του κυρίαρχου αυτού λόγου.

Εδώ βρίσκεται και η κύρια συμβολή μιας Δ.Ο.Α.Π. Δίνει φωνή και ικανότητες στις εκπαιδευτικούς για να σκεφτούν και να μιλήσουν με άλλους τρόπους για τις σχέσεις με τους μαθητές τους, έτσι ώστε να τις αλλάξουν και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα χωρίς πειθαρχικά μέτρα, διαγνώσεις ή φάρμακα. Κάποιες στιγμές της διαδικασίας αυτής παρουσιάζονται στη συνέχεια.

3.3 Η αναστοχαστική διαδικασία και οι αλλαγές στις σχέσεις

Κατά τον ομαδικό αναστοχασμό δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα συναισθήματα και τις συμπεριφορές μαθητών και εκπαιδευτικών, όπως αυτά αναδύονται μέσα στις σχέσεις τους, και αναζητούνται τα πιθανά τους νοήματα, θεωρώντας ότι ιδέα και συγκίνηση είναι αδιάσπαστα μέρη του νοήματος (Κωτσάκης 2010: 205, 215).²⁷ Στα σχόλια της Σπανοπούλου (2010: 397), εκπαιδευτικού που συμμετέχει στην Ομάδα από την ίδρυσή της, διαβάζουμε: *«Η αλλαγή στις αντιλήψεις μου και στη στάση μου ως δασκάλας ήταν αργή και κοπιαστική, αλλά φαινόταν ότι με λύτρωνε τις περισσότερες φορές από προκαταλήψεις για τον ρόλο μου. Σημαντική στιγμή για μένα ήταν η έκφραση των συναισθημάτων μου για κάποιους μαθητές μου. Τα αρνητικά συναισθήματα που είχα, και τα δήλωσα, δεν έκαναν τους άλλους στην Ομάδα να με επικρίνουν ή να αμφισβητήσουν τη θέση μου ως καλής δασκάλας που πρέπει να αγαπάει το ίδιο τα παιδιά της. Έμαθα να μην ντρέπομαι γι' αυτά που ένιωθα μέσα στην τάξη, γι' αυτά που σκεφτόμουν, για την αδυναμία μου πολλές φορές να διαχειριστώ καταστάσεις και να το ομολογώ. Μοιραζόμουν με τους άλλους στιγμές της καθημερινότητας στην τάξη και άκουγα ιδέες για αλλαγές που προσπαθούσα να εντάξω στη διδασκαλία μου.»*²⁸

²⁷ Βλ. σχετικά Μπίμπου (2010: 355) και Swan & Bailey (2004).

²⁸ Στη βιβλιογραφία ασκείται κριτική στις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε μέντορα και εκπαιδευτικούς, μεταξύ άλλων, λόγω της θεσμοθετημένης υποχρεωτικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες mentoring του σχολείου. Τονίζεται, επίσης, ότι οι συνθήκες αυτές υπονομεύουν τη συνεργασία (βλ. ενδεικτικά Langelotz 2013). Η

Στην αρχική φάση του αναστοχασμού οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τις περισσότερες φορές συναισθήματα θυμού, απόγνωσης και ακύρωσης: «ένιωθα τρομερό θυμό και μετά ένιωθα τύψεις για το θυμό που ένιωθα».²⁹

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης του προβλήματος η Ομάδα προσπαθεί, επίσης, να στρέψει με τις ερωτήσεις της το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού στις σχέσεις του μαθητή με τα υπόλοιπα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς του στο σπίτι. Όπως είπαμε, θεμελιώδης αρχή της Ομάδας είναι ότι *απόλυτη ιδιότητα*, μη σχεσιακή, δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο μέσω της γλώσσας και μέσα σε αυτή. Δηλαδή, παρόλο που μπορούμε διατυπώσουμε γλωσσικά την πρόταση «Ο Γ. είναι ζωηρός», εκτός γλώσσας ο ζωηρός υπάρχει μόνο σε σχέση με κάποιον άλλο, ως προς κάτι σε έναν συγκεκριμένο χώρο (βλ. Κωτσάκης 2010: 185, 186).

Παίρνοντας, λοιπόν, το βλέμμα της η εκπαιδευτικός από το ένα παιδί και στρέφοντάς το στην τάξη θα κατανοήσει και θα νιώσει καλύτερα τις συμπεριφορές και τα συναισθήματά των παιδιών, γεγονός που θα την οδηγήσει σε μια θετική συναισθηματική διαθεσιμότητα. Με τον αναστοχασμό επέρχεται, δηλαδή, επίγνωση και συναισθηματική αναδιάταξη (βλ. Κωτσάκης 2010: 171). «Η διαφορετική κατανόηση της κατάστασης, μέσα από τη συμμετοχή στις αναστοχαστικές συζητήσεις, συνιστά μια εμπειρία με διαστάσεις βιώματος, στο οποίο η νοητική πλευρά είναι αδιαχώριστη από τη συναισθηματική. Η αλλαγή της δασκάλας αφορά τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις προσδοκίες και εντέλει τη συμπεριφορά της. Η αναστοχαστική συζήτηση, κατά συνέπεια, είναι η βασική πράξη της Ομάδας για την αλλαγή των σχέσεων αποκλεισμού μέσω της δασκάλας.» (Μουρελή 2010: 33).

Με βάση τη διαφορετική αυτή κατανόηση και την ενσυναίσθηση διατυπώνονται κατά τον αναστοχασμό ερμηνείες ή καλύτερα υποθέσεις σχετικά με το πώς αναδύεται το πρόβλημα στο πλαίσιο των σχέσεων του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα: Ας ξαναδούμε τα επίθετα με τα οποία η εκπαιδευτικός χαρακτήρισε τον Πέτρο στην πρώτη περιγραφή: *παιδί φροντισμένο, έξυπνο, ζωηρό, ο ωραίος της τάξης, δημοφιλής, αξιολάτρευτος*. Η περιγραφή αυτή έκανε ακατανόητη τη συμπεριφορά του, επειδή συνήθως θεωρείται, εσφαλμένα, από τους δασκάλους ότι οι «άριστοι» μαθητές δεν έχουν και δεν

Δ.Ο.Α.Π. δεν συνδέεται με τον χώρο και τις σχέσεις ιεραρχίας του σχολείου και επιλέγει την έννοια της «στήριξης» η οποία διαφοροποιείται από τις κλινικές έννοιες της «ηγεσίας», της «καθοδήγησης», της «εμπύκνωσης» και της «διευκόλυνσης». «Η πραξιακή κατεύθυνση (σύνθεση θεωρίας και πρακτικής) και οι κανόνες της ισότητας λόγου (συμμετρική συνάρτηση θεωρίας-πρακτικής) και της ευθύνης (τον τελικό λόγο για την πρακτική τον έχουν όσοι την ασκούν [δηλ. οι εκπαιδευτικοί]) διακρίνουν την *πραξιακή έννοια* της «στήριξης» (...) (βλ. Κωτσάκης 2010: 150).

²⁹ Η ανάλυση του υλικού δίνει πολύ ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις για τους γλωσσικούς τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων (βλ. π.χ. μεταφορές: *ένιωθα πληγωμένη*), που όμως δεν μπορούν να εξεταστούν εδώ.

δημιουργούν προβλήματα.³⁰ Έτσι η εκπαιδευτικός ένιωθε αρχικά ότι ο Πέτρος είναι ένα ιδιαίτερο παιδί με πολλές ικανότητες και δυνατότητες (βλ. γονείς εκπαιδευτικοί) που την πολεμάει από θέση ισχύος. Ένιωθε, επίσης, ακόμη μεγαλύτερη ευθύνη που δεν κατάφερε ούτε καν έναν «άριστο» μαθητή να τον έχει με το μέρος της. Έτσι ισχυροποιήθηκε μέσα της, όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός (βλ. παρακάτω), το αίσθημα υποτίμησης για την ίδια και το μάθημα, θεωρώντας υποσυνείδητα ότι ίσως είναι δικαιολογημένα διαδεδομένη η υποτίμηση του μαθήματος της Γερμανικής (βλ. σχετικά με την αυτοεκπληρούμενη προφητεία, Μουρελή 2010: 124-125).

Η οπτική της άρχισε να αλλάζει, όταν μίλησε στον δάσκαλο της τάξης για τη φασαρία των παιδιών και αυτός της είπε να πάει στο μάθημά του. Τότε είδε ότι τα παιδιά κάνουν φασαρία και στο δικό του μάθημα. Παρατήρησε, επίσης, πιο προσεκτικά τις συμπεριφορές των παιδιών στην τάξη της και είδε ότι ο Πέτρος ήταν ένα παιδί πολύ πιεσμένο στον αγώνα του να είναι ο *άριστος μαθητής*. Πρόσεξε ότι στην ώρα των γερμανικών έλυνε τις ασκήσεις του για το φροντιστήριο και όποτε δυσκολευόταν άρχιζε να ενοχλεί. Η πίεση αυτή του άριστου μαθητή εκφραζόταν, δηλαδή, στο μάθημα σαν αταξία, με την οποία αντιστεκόταν στο βάρος της γνώσης που ένιωθε να πέφτει επάνω του.³¹ Ο Πέτρος είχε, επομένως, σύμφωνα με ένα μέλος της Δ.Ο.Α.Π., «έναν δικό του λόγο για να συμπεριφέρεται έτσι και δεν είχε σχέση με εσένα (την εκπαιδευτικό).» (...) «*Βλέπουμε μια κατάσταση και τη διαβάζουμε πάντα σύμφωνα με αυτό που έχουμε μέσα μας και φοβόμαστε. Δεν ψάχνουμε τι υπάρχει πραγματικά.*» (βλ. Απομαγνητοφώνηση Πέτρος: Μουρελή 2012: 3f.).

Έτσι δημιουργήθηκε μια νέα κατανόηση της κατάστασης μέσα από μια νέα υπόθεση/ερμηνεία³² και θετικά συναισθήματα αναγνώρισης για το πρόσωπο του Πέτρου. Αντίστοιχα τέθηκε ένα νέο αίτημα αλλαγής και με βάση αυτό άλλαξαν και οι πρακτικές της. Αποφάσισε να τον βοηθά στα μαθήματα του φροντιστηρίου ή να τον παίρνει ως βοηθό στον υπολογιστή, όταν ήταν ανήσυχος. Ο Πέτρος άρχισε να αλλάζει θετικά. Της είπε: «*Κυρία, είστε καλή τελικά*» και άρχισε μετά τα μαθήματα να της μιλάει για τον εαυτό του και για τις δυσκολίες που περνά.³³ Η εκπαιδευτικός δίνει και άλλα

³⁰ Ο «άριστος μαθητής αντανakλά τις κυρίαρχες αξίες του σχολικού συστήματος . (...) ο ρόλος του άριστου μαθητή μπορεί να είναι εξίσου ασφυκτικά περιοριστικός και ενάντιος στην ωρίμανση και ολοκλήρωση του παιδιού.» (Αυδή & Μουρελή 2002: 118).

³¹ Αυτή την αντίσταση στη γνώση συνήθως την παραγνωρίζουμε, ενώ η διδασκαλία, «όπως και η θεραπευτική ανάλυση, μπορεί να συνδέεται όχι τόσο –ή όχι μόνο– με την έλλειψη γνώσεων όσο με την αντίσταση στη γνώση». (Μπίμπου (2010: 331)

³² Σχετικά με την ερμηνεία που οδηγεί στη θεραπευτική κατανόηση βλ. Scarvaglieri (2013: 270).

³³ Στο νέο αυτό συνεργατικό πλαίσιο μπορούσαν πια να αξιοποιηθούν από τα παιδιά οι διδακτικές δραστηριότητες που πρόσφερε η εκπαιδευτικός. Σε άλλες περιπτώσεις, όταν η αντίσταση δεν είναι τόσο κάθετη, οι δραστηριότητες αυτές, π.χ. οι ομαδικές

στοιχεία της αλλαγής: *«Βρήκαμε κάτι που είχαμε μόνο εμείς οι δυο. Όλο αυτό νομίζω πως μας έφερε πιο κοντά. Μετά από αυτό υπήρχαν φορές που έμπαινα στην τάξη και ο Πέτρος έλεγε στους συμμαθητές του «Ησυχία ήρθε η κυρία μας» (...) Αφού στο τέλος της χρονιάς όταν τους αποχαιρέτησα ο Πέτρος βούρκωσε. Ούτε στα όνειρά μου δεν θα το περίμενα αυτό στην αρχή της χρονιάς, αφού υπήρχε αυτή η ένταση μεταξύ μας. (βλ. Απομαγνητοφώνηση Πέτρος: Εκπαιδευτικός 2012: 5, 9).*

«Νομίζω πως αυτό που βοήθησε περισσότερο είναι πως το αποδέχτηκες όλο αυτό χωρίς εγωισμό, ότι δηλαδή ο Πέτρος στο δικό μου μάθημα δεν ασχολείται με τις δικές μου ασκήσεις αλλά με αυτές του φροντιστηρίου. (απευθύνεται στους άλλους) Δέχτηκε το παιδί όπως είναι χωρίς να αξιολογήσει αν είναι τα δικά της γερμανικά ή του φροντιστηρίου. Μάλιστα τον βοηθούσες κιόλας. Αυτό σημαίνει ότι τον αναγνώρισες. Το δέχτηκες όλο αυτό χωρίς να αισθανθείς κατώτερη γιατί μέσα σου είχε υποχωρήσει το αίσθημα ότι το μάθημα είναι κατώτερο.» (βλ. Απομαγνητοφώνηση Πέτρος: Μουρελή 2012: 5f.).

Σε μια άλλη περίπτωση, στην περίπτωση του Γιάννη, η φασαρία στο μάθημα είχε ένα πολύ διαφορετικό νόημα που αναδύθηκε από τη συνειδητοποίηση των σχέσεων στην τάξη, όπως επίσης και των δυσκολιών του Γιάννη στα γερμανικά.

Πρώτη παρουσίαση του προβλήματος από την εκπαιδευτικό: Ο Γιάννης είναι ζοηρός, συνεχώς διακόπτει, δεν συμμετέχει στα παιχνίδια, χαιρόμαστε όταν λείπει. «Δεν ξέρω τι να κάνω, με ενοχλεί αφάνταστα, όλο του φωνάζω: «Σταμάτα να μιλάς!»».

Μετά την προτροπή της Ομάδας να παρατηρήσει τον Γιάννη και την τάξη η εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί τα παρακάτω: Ο Γιάννης είναι νέος μαθητής στο τμήμα αυτό, ήρθε αργότερα και έχει κενά, δεν συμμετέχει στα παιχνίδια, επειδή όλο χάνει, χορεύει καλά και τραγουδά, είναι ο αποδιοπομπαίος τράγος της τάξης, υποφέρει, είναι μόνος. Παρατηρεί, επίσης, ότι και οι υπόλοιποι κάνουν φασαρία. Σταδιακά συναισθάνεται τον Γιάννη όλο και περισσότερο και λέει κατά τον αναστοχασμό ότι στεναχωριέται γι αυτόν.

Έτσι διατυπώνεται ένα πρώτο αίτημα αλλαγής: Πώς δεν θα είναι αποκλεισμένος, πώς θα συμμετέχει πιο πολύ; Πώς δεν θα τον κοροϊδεύουν; Πώς θα καλύψει τα κενά του;

Η εκπαιδευτικός σε ένα θετικό συναισθηματικό κλίμα για τον μαθητή δοκιμάζει διάφορες παρεμβάσεις: Αλλάζει τους κανόνες στα παιχνίδια για να κερδίζει κάποιες φορές και ο Γιάννης, οργανώνει συχνά κινητικές ασκήσεις και χορό. Δεν του φωνάζει, δεν του κάνει συνεχώς παρατηρήσεις, αντιμετωπίζει με χιούμορ τις πλάκες του και δεν δίνει συνέχεια. Π.χ. «Βλέπω ότι αυτό

εργασίες, το παιχνίδι ρόλων, η παρακολούθηση και ανάλυση ταινιών, μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της σχέσης των παιδιών μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό και βέβαια στην εκμάθηση γλώσσας.

που λέτε είναι πολύ σημαντικό. Σας δίνω δύο λεπτά να τελειώσετε τη συζήτησή σας».

Ο Γιάννης αρχίζει να αλλάζει: Γίνεται πιο συνεργάσιμος, πιο ήσυχος και βελτιώνεται στα γερμανικά. Τα άλλα παιδιά, «βλέποντας ότι του συμπαραστέκομαι και δεν του φωνάζω πια, τον βοηθούν».

Οι κύκλοι του αναστοχασμού με τις αλλαγές που δημιουργήσαν κατά τις διαδράσεις στις έννοιες, τα συναισθήματα, στις (λεκτικές και μη) συμπεριφορές στην Ομάδα και την τάξη μπόρεσαν να οδηγήσουν στην αμοιβαία αναγνώριση των δύο εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και στη συνεργασία μεταξύ τους και με όλη την τάξη. Από τις αναφορές στον λόγο των εκπαιδευτικών είναι φανερό ότι ο λόγος της σύγκρουσης έδωσε τη θέση του στον λόγο της συνεργασίας και της θετικής συναισθηματικής διαθεσιμότητας.

3.4 Παρεμβάσεις ως μέρος του αναστοχασμού στην ομάδα στήριξης

Ο αναστοχασμός δεν οδηγεί μόνο σε νέες υποθέσεις/ερμηνείες σε σχέση με τον μαθητή αλλά και σε σχέση με την εκπαιδευτικό. Οι νέες υποθέσεις/ερμηνείες αναφέρονται συνήθως σε ζητήματα τα οποία είναι ασυνείδητα στον «ασθενή» σε μια ψυχοθεραπεία (βλ. Scarvaglieri 2013: 83f.) ή στην εκπαιδευτικό σε μια ομάδα στήριξης. Η εκπαιδευτικός του Πέτρου γράφει σχετικά: *«Τελικά συνειδητοποίησα ότι πήγα στην τάξη αυτή με τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα της καθηγήτριας γερμανικών ως αποκλεισμένης και τα διόγκωσα μέσα μου.»* Τα ζητήματα αυτά μπορούν να δουλετούν με παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού μέσα στην ομάδα, π.χ. με παιχνίδι ρόλων. Ένα παράδειγμα:

Το αίσθημα της υποτίμησης και η έλλειψη αυτοεκτίμησης απασχολούν τις εκπαιδευτικούς της Γερμανικής και γενικά τις εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων λόγω της δευτερεύουσας θέσης των μαθημάτων τους. Παρόμοιες περιγραφές με αυτή της δασκάλας του Πέτρου έδωσαν και άλλες εκπαιδευτικοί σε σεμινάρια και workshops. Η επεξεργασία του θέματος αυτού σε παιχνίδι ρόλων βοηθά τις εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν τον μηχανισμό της υποτίμησης ανάμεσα σε ομάδες.

Σε μια Ημερίδα του Συλλόγου Καθηγητών της Γερμανικής, όπου τέθηκε το θέμα αυτό της υποτίμησης, χωρίσαμε τις εκπαιδευτικούς σε ομάδες. Η κάθε ομάδα ανέλαβε τον ρόλο μιας διαφορετικής ειδικότητας και έτσι σχηματίστηκαν ομάδες με φιλολόγους, μαθηματικούς, γυμναστές κτλ., ενώ μία ομάδα ανέλαβε τον ρόλο των μαθητών. Μετά από τη συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της κάθε ομάδας εκπρόσωποι της κάθε ομάδας παρουσίασαν αρχικά σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο πώς βλέπει η ομάδα τον εαυτό της και τις υπόλοιπες ειδικότητες στο σχολείο και στη συνέχεια συζήτησαν μεταξύ τους. Έτσι διαπιστώσαμε ότι τα μέλη της κάθε ομάδας έχουν θετική στάση για το μάθημά τους ή τις σπουδές τους και αρνητικές

στάσεις για τα άλλα μαθήματα και τις εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων. Η ομάδα των παιδιών από την άλλη είχε να πει για όλους κάτι αρνητικό.

Είναι γνωστό από την ψυχολογία των ομάδων ότι σε ομάδες στις οποίες επικρατεί έντονη πίεση και άγχος εμφανίζεται το φαινόμενο του εξιλαστήριου θύματος ή του αποδιοπομπαίου τράγου σαν τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων της ομάδας. Στο εξουσιαστικό και ελεγχόμενο κλίμα του σχολείου οι ειδικότητες βρίσκονται μεταξύ τους σε ανταγωνισμό και έτσι η κάθε ειδικότητα προβάλλει σε κάποια άλλη τις ιδιότητες που φοβάται, π.χ. ότι η εκπαιδευτικός θα χαρακτηριστεί ανεπαρκής και θα περιθωριοποιηθεί. Η τακτική αυτή είναι τόσο παγιωμένη, ώστε μπορεί να εκλαμβάνει κανείς, όπως η δασκάλα του Πέτρου, κάθε επιθετικότητα, ως επιθετικότητα που στρέφεται εναντίον του, ενώ η αιτία ίσως βρίσκεται αλλού.³⁴

Η βιωματική αυτή προσέγγιση με το παιχνίδι ρόλων βοήθησε τις εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τι συμβαίνει μέσα τους και έκανε εμφανές ότι δεν μπορεί να υπάρξει συνύπαρξη ανθρώπων, παιδιών ή ενηλίκων, χωρίς αντιθέσεις, διαταραχές, συγκρούσεις (βλ. Wodak 1996: 180). Ακούστηκαν, επίσης, φωνές εκπαιδευτικών που δεν παίρνουν εύκολα την «καυτή πατάτα της υποτίμησης» και εντάσσονται στο σχολείο με αυτοπεποίθηση για τις γνώσεις και τις ικανότητές τους.

4 Τελικές παρατηρήσεις

Η δουλειά μιας ομάδας στήριξης αναστοχαστικής πράξης, όπως επίσης και η ανάλυση του λόγου της, αποτελούν σύνθετες, διεπιστημονικές διαδικασίες που προϋποθέτουν τη σύνδεση ανάμεσα στη διδασκαλία και την έρευνα, την πράξη και τη θεωρία. Στο άρθρο αυτό προσπαθήσαμε να αναδείξουμε μέσα από παρατηρήσεις επικοινωνιακής, γλωσσολογικής και ψυχολογικής/ψυχοθεραπευτικής κατεύθυνσης τη σπουδαιότητα των διαδικασιών αυτών για τη στήριξη φοιτητών/εκπαιδευτικών τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους όσο και αργότερα στον χώρο εργασίας τους. Η σύνδεση με τη διδακτική και την παιδαγωγική προσφέρει πολλές ιδέες και μεθόδους για τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων. Στο συγκεκριμένο άρθρο δεν είχαμε τον χώρο να αναφερθούμε σχετικά.

Ως προς τα συγκεκριμένα ζητήματα που εξετάσαμε μπορούμε να κρατήσουμε το παρακάτω: Το άνοιγμα των εκπαιδευτικών σε σχέσεις αναγνώρισης με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους, η αποδοχή της οπτικής του «δεν γνωρίζω» και η διερεύνηση των πολλαπλών όψεων της

³⁴ Βλ. σχετικά με το φαινόμενο του αποδιοπομπαίου τράγου σε Ναυρίδη (2005: 105f.) και Μουρελή (2010: 21-25).

αλήθειας μέσα από τον συλλογικό διάλογο και τον αναστοχασμό μπορούν να «να μας βγάλουν από τη σιωπή και τη μοναξιά μας», «να μας κάνουν να μη βλέπουμε τα προβλήματα αδιέξοδα» και να μας συμφιλώσουν δημιουργικά με τις αβεβαιότητες, τις αμφιθυμίες και τις αντιστάσεις των μαθητών, των συναδέλφων και του εαυτού μας.

Βιβλιογραφία

- Avdi, E. 2008. Analysing talk in the talking cure: Conversation, discourse, and narrative analysis of psychoanalytic psychotherapy. *European Psychotherapy*, Vol. 8 No. 1. 2008, 57-75.
- Αυδή, Ε. & Ε. Γεωργάκα 2009. Η συμβολή της ανάλυσης λόγου στη μελέτη της ψυχοθεραπείας. Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.) *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Τόμος Β., Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος, 295-318.
- Αυδή, Ε. & Ε. Μουρελή 2002: Ο εγκλωβισμός στο ρόλο του «κακού» και του «άριστου» μαθητή. Α. Αυδή & Α. Χρυσαφίδου (επιμ.) *Ανακαλύπτοντας τον πλούτο της διαφορετικότητας μέσω της τέχνης*. Θεσσαλονίκη: Πήγασος, 110-122.
- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination. Four Essays*. M. Holquist (ed.), Austin: University of Texas Press.
- Butulussi, E. 2011. Kritische Diskurs- und Wortschatzanalyse in der griechischen Germanistik: Multikulturell, multimedial, multidisziplinär. (http://www.gs.uoa.gr/fileadmin/gs.uoa.gr/uploads/synedria/Schnittstellen_Linguistik_und_Didaktik_2009.pdf), 44-57.
- Bieler, D. 2010. *Dialogic Praxis in Teacher Preparation: A Discourse Analysis of Mentoring Talk*. English Education, July 2010. http://www.academia.edu/424420/Dialogic_Praxis_in_Teacher_Preparation_A_Discourse_Analysis_of_Mentoring_Talk.
- <http://www.ncte.org/journals/ee/issues/v42-4>Bühler, K. 1934/1978. *Sprachtheorie. Zur Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart etc.: Fischer.
- Buttny, R. & S. Kellogg Rath 2007. Discursive practices in talking problems during a school-family meeting. Herburn, A. & S. Wiggins (Hg.) *Discursive Research in Practice. New Approaches to Psychology and Interaction*. New York: Cambridge University Press, 247-262.
- Dewey, J. 1933. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath & Co.
- Ehlich, K. (Hg.) 1980. *Erzählen im Alltag*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Ehlich, K. 1990. Zur Struktur der psychoanalytischen „Deutung“. Ehlich, K., A. Koerfer u.a. (Hg.) *Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen*. Opladen: Westdt. Verlag, 210–227.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Gray, C. 2001. *Mentor development in the education of modern language teachers*. Clevedon et al.: Multilingual Matters LTD.
- Heikkinen, H. & P. T. Jokinen (Hg.) 2012. *Peer-group Mentoring for Teacher Development*. New York: Routledge.
- <http://www.del.auth.gr/index.php/el/ergasthrio-ekpaideftikhs-erevnas/erevnh-tikes-omades/1278-diepisthmonikh-omada-epikoionias-sxeseon>
- <http://ktl.jyu.fi/ktl/osaavaverme/mainenglish/whatis> (Osaava Verme: Network between the Finnish teacher education institutions)
- Januschek, F. & A. Redder & M. Reisingl 2012. *Kritische Diskursanalyse und Funktionale Pragmatik*. OBST 82. Essen: Gilles & Francke.
- Κωτσάκης, Δ. 2010. Η Αναστοχαστική Πράξη. Κωτσάκης, Δ. κ.ά. (επιμ.) *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος, 137-252.
- Κωτσάκης, Δ., Ε. Μουρελή, Ι. Μπίμπου, Ε. Μπουτουλούση, Χ. Αλεξανδρή, Ε. Γκέσογλου, Κ. Καραμανώλη, Α. Καρούζα & Ε. Σπανοπούλου 2010. *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Langelotz, L. 2013. Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven? *Education Inquiry*. Vol. 4, No.2, 375–394
- Martin J. R. 2000. Beyond Exchange. APPRAISAL Systems in English. S. Hunston & G. Thompson (eds) *Evaluation in Text: Authorial Stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Μουρελή, Ε. 2010. Η Ομάδα της αναστοχαστικής πράξης: Παραδείγματα. Κωτσάκης, Δ. κ.ά. (επιμ.) *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος, 19-45.
- Μπίμπου, Ι. 2010. Ψυχολογία και Σχολείο. Κωτσάκης, Δ. κ.ά. (επιμ.) *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος, 307-383.
- Μπουτουλούση, Ε. 2010. Κοινωνικός αποκλεισμός και σχολείο. Κωτσάκης, Δ. κ.ά. (επιμ.) *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος, 253-306.
- Ναυρίδης, Κ. 2005. *Ψυχολογία των ομάδων. Κλινική ψυχοδυναμική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Rehbein, J. & S. Kameyama 2004. Pragmatik. Ammon, U. u.a. (Hg.): *Soziolinguistik*. 2. überarb. Ausgabe. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 556-588.

- Reisigl, M. 2012. Epistemologische Grundlagen der Kritischen Diskursanalyse und Funktionalen Pragmatik. F. Janussek u.a. (Hg.) 2012. *Kritische Diskursanalyse und Funktionale Pragmatik*. OBST 82. Essen: Gilles & Francke, 49-71.
- Scarvaglieri, C. 2013. *Nichts anderes als ein Austausch von Worten. Sprachliches Handeln in der Psychotherapie*. Berlin/ Boston: De Gruyter.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Σπανοπούλου, Ε. 2010. Φανεροί και αφανείς συμμετέχοντες στα γεγονότα της τάξης. Κωτσάκης, Δ. (επιμ.) *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος, 395-398.
- Swan, E. & A. Bailey 2004. Thinking with feeling: The emotions of reflection. M. Reynolds & R. Vince (Hg.) *Organizing reflection*. Hampshire, UK: Ashgate Publishing, 105-125.
- Watzlawick, P., J. Beavin-Bavelas & D. Jackson 1985. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. (7. Aufl.) Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber Verlag.
- White, P.R.R. 2011. Appraisal. J. Zienkowski, J.-O. Östman, J. Verschueren (Hg.) *Discursive Pragmatics*. Handbook of Pragmatics Highlights 8. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 14-36.
- Wodak, R. 1996. *Disorders of Discourse*. London, New York: Longman.
- Wodak-Leodolter, R. 1980. Problemdarstellungen in gruppentherapeutischen Situationen. K., Ehlich (Hg.) *Erzählen im Alltag*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 179-208.
- Wodak, R. 1981. How do I put my problem? Problem presentation in therapy and interview. *Text* 1(2), 191-213.
- Yost, D. S., S. M. Sentner & A. Forlenza-Bailey 2000. An Examination of the Construct of Critical Reflection: Implications for Teacher Education Programming in the 21st Century. *Journal of Teacher Education* 51, 39-49.

Sprachliche Ergonomie, im Fremdsprachenunterricht

Joachim Theisen

Universität Athen

Οι γλώσσες γίνονται όλο και πιο εργονομικές, όλο και πιο φιλικές δηλαδή προς τον χρήστη. Αυτό ισχύει και για τη Γερμανική. Ωστόσο η αυξανόμενη ευκολία χρήσης δεν εισδύει απαραίτητα στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Τα Γερμανικά εξακολουθούν να έχουν την κακή φήμη μιας γλώσσας που μαθαίνεται δύσκολα. Αναζητώ τα αίτια αυτής της αντίληψης και την αντιπαραθέτω στις εργονομικές τάσεις της Γερμανικής. Τέλος αναφέρομαι στις συνέπειες για τη σύγχρονη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

1 Einleitung

I was gradually coming to have a mysterious and shuddery reverence for this girl; nowadays whenever she pulled out from the station and got her train fairly started on one of those horizonless transcontinental sentences of hers, it was borne in upon me that I was standing in the awful presence of the Mother of the German Language. I was so impressed with this, that sometimes when she began to empty one of these sentences on me I unconsciously took the very attitude of reverence, and stood uncovered; and if words had been water, I had been drowned, sure. She had exactly the German way; whatever was in her mind to be delivered, whether a mere remark, or a sermon, or a cyclopedia, or the history of a war, she would get it into a single sentence or die. Whenever the literary German dives into a sentence, that is the last you are going to see of him till he emerges on the other side of his Atlantic with his verb in his mouth. (Twain 1889: 279f.)

Seit Mark Twains Zeiten (der „Connecticut Yankee in King Arthur's Court“ erschien 1889) sind die deutschen Sätze glücklicherweise kürzer geworden, doch seinem Vergleich dürften viele Ausländer auch noch heute zustimmen:

My philological studies have satisfied me that a gifted person ought to learn English (barring spelling and pronouncing) in thirty hours, French in thirty days, and German in thirty years. [...] If it is to remain as it is,

it ought to be gently and reverently set aside among the dead languages, for only the dead have time to learn it. (Twain 1906: 305)

In Wirklichkeit hat sich einiges in der „Awful German Language“ (Twain 1906: 290) geändert, auch wenn es nicht überall im Fremdsprachenunterricht angekommen ist, geschweige denn in den Lehrbüchern. Bekanntlich sind die Amerikaner keine großen Fremdsprachenlerner, schon im 19. Jahrhundert nicht, zudem muss damals der Abstand zwischen Mark Twains Slang und der gehobenen deutschen Sprache gewaltig gewesen sein. Dabei gab es natürlich auch im Deutschen eine Art Slang, doch hatte der in der Öffentlichkeit nichts verloren. Deutsche Sprache war eine akademische Angelegenheit, vor der man Hochachtung zu haben hatte. Es mag zwar übertrieben sein zu sagen, dass Deutschland im 19. Jahrhundert nichts hatte als seine Sprache, doch die „Weimarer Klassik“ und die Ausrufung einer „Kulturnation“ wirkte nach und wirkt noch immer. Selbst die Barbarei der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat daran nicht viel geändert. Die Überschwemmung des Deutschen durch englische Wörter lässt immer noch die Gemüter hochkochen, um nur einen Aspekt zu nennen.

Zugleich spielt sich jedoch eine Entwicklung ab, die dieser Hochachtung bewusst zuwiderläuft. Jugendliche, die in der Schule „durch den Irrgarten der deutschen Sprache“ (Sick 2004) geführt werden, scheren sich im richtigen Leben keinen Deut um all die Finessen, im Gegenteil: Die schöne deutsche Sprache wird von ihnen in höchstem Maße verunstaltet, während ihre Lehrer nach wie vor der Überzeugung sind: Wer nicht richtig Deutsch kann, kann auch nicht richtig denken.

Drittens aber gibt es zwischen Sprachpflege einerseits und Protest andererseits ein ganz normales und nur historisch zu fassendes Phänomen, im Deutschen ebenso wie in allen anderen lebenden Sprachen: Sprachwandel, der im Gespräch, in Werbung, in Zeitungen, im Internet vor sich geht. Man hat diese Entwicklung als Ökonomisierung beschrieben (Wurzel 2001; Rodelcke 2005): Sprecher und Hörer stellen sich in sich verändernden sozialen Situationen aufeinander ein, die Sprache ist allein Mittel zum Zweck, nämlich zur Verständigung, mehr nicht.

Das Ergebnis dieser Entwicklung ist eine immer ergonomischere Sprache.

2 Was ist Ergonomie?

„Sprache“ und „Ergonomie“ zusammenzustellen, verlangt nach einer Erläuterung. Und im Anschluss muss ich um Geduld bitten, da ich – historisch – weit ausholen muss.

Eine gängige Definition von „Ergonomie“ lautet:

Ergonomie „versucht Arbeitsabläufe und Arbeitsmittel in solcher Weise zu modifizieren, dass die physikalischen und psychologischen Fähigkeiten und Einschränkungen des Menschen berücksichtigt werden.“ (Helander, zit. nach www.ergonomie.tum.de)

Büroarbeitsplatz

Tisch + Stuhl (+ Fußstütze) = ein System

Beispiel: Büro-Arbeitsplatz (Maße in cm)

Büro-Arbeitsstuhl: DIN EN 1335

Büro-Arbeitstisch: DIN 527

DIN EN ISO 9241-5

Fußstütze: DIN 4556

weitere Maße siehe BGI 650

höhenverstellbar:

sitzend: 68–76 (empfohlen: < 62–82)

stehend: 95–118 (empfohlen: 95–120)

sitzend & stehend: 68–118

(empfohlen: < 62–120)

fest:

sitzend: 72 (± 1,5)

stehend: 103–106

(empfohlen: 105 (± 5))

sitzend & stehend: 68–118

(empfohlen: < 62–120)

nur bei Bedarf (starre Tischhöhe)

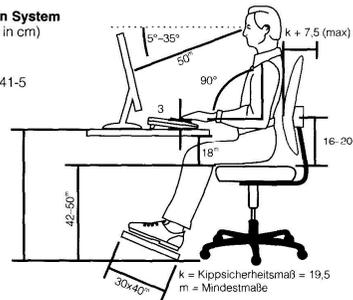


Abb. 1 Büroarbeitsplatz (Lange/Windel 2009:32)

Ihr Ziel ist es, die Mensch-Maschine-Schnittstelle zugunsten des Menschen zu verbessern, Maschinen so zu gestalten, dass der Mensch sie gesund überlebt, dass zum Beispiel der Mann an der Säge alle zehn Finger behält, die Frau am Computer sich weder Rücken noch Augen verdirbt, und beide zusammen am Morgen gesund und munter aufwachen, weil sie auf einer ergonomischen Matratze geschlafen haben. Ergonomische Konzepte gibt es überall, natürlich nicht erst seit kurzem, aber erst seit gut 100 Jahren als Wissenschaft. Ergonomie beschäftigt sich mit allen Berührungspunkten zwischen Mensch und – vor allem technischer – Umwelt.

Wenn man dieses Konzept auf die Sprache überträgt, kann man mit der zitierten Definition formulieren:

Sprachliche Ergonomie versucht Kommunikation und Sprache in solcher Weise zu modifizieren, dass die physikalischen und psychologischen Fähigkeiten und Einschränkungen des Menschen berücksichtigt werden.

Selbstverständlich stellen sich daran einige Fragen. Um sie zu beantworten, wähle ich als Beispiel einen Bereich, der schon sehr früh im Zentrum der ergonomischen Forschung und Anwendung stand: den Büroarbeitsplatz.

Um einen Büroarbeitsplatz ergonomisch gestalten zu können, muss erst mal der Mensch vermessen werden. Der Durchschnittsgröße werden dann alle Höhen, Weiten und Winkel des Arbeitsplatzes angepasst, aber da kaum jemand in allen Belangen der Durchschnittsgröße entspricht, muss zusätzlich für Flexibilität gesorgt sein. Das Ziel ist nicht, einen hübschen Arbeitsplatz zu schaffen, dafür kann dann jeder selbst sorgen, sondern einen Arbeitsplatz, der Rücken, Beine, Augen, den ganzen Menschen in der nicht ganz natürlichen Haltung des stundenlangen Sitzens am Schreibtisch so lange schont, dass er bis zur Rente fünfmal in der Woche effizient seine Arbeit machen kann.

Mit der Sprache haben wir in der Regel noch mehr Kontakt als mit dem Bürostuhl, und auch sie sollte mindestens ebenso bequem sein, zumal wir sie auch noch nach der Rente verwenden wollen. Dazu sollte sie ebenso alle Aufgaben erfüllen, die sie nun einmal erfüllen kann. Und weil auch sprachlich kaum jemand dem Durchschnitt entspricht, muss sie ebenso flexibel sein, und sie ist ebenfalls zunächst einmal nicht hübsch, sondern vor allem sinnvoll. Dazu nimmt sie Rücksicht auf die physiologischen und psychologischen Gegebenheiten des Menschen. Ich muss nicht im Einzelnen darlegen, dass Sprachen zwar auf allen linguistischen Ebenen unterschiedlich, doch alle in ihrer inneren Struktur konsequent sind, phonologisch, morphologisch, syntaktisch, auch pragmatisch, das heißt: möglichst leicht und von allen, die sie verwenden, zu handhaben.

Der Büroarbeitsplatz wird vom Unternehmen eingerichtet, vielleicht darf man sich die Möbel auch selbst aussuchen, allerdings Möbel, die auch bei Ikea nach ergonomischen Gesichtspunkten gebaut sind. Sprache kann aber nicht einfach vorgeschrieben werden, auch nicht mit den besten Absichten. Jeder kann sie verwenden, wie er will, und wenn er nicht verstanden wird, ist er halt selbst schuld. Deshalb tut jeder gut daran, sich an die Regeln der „Sprachgemeinschaft“ zu halten, ob das nun die Deutschen sind, die Schwaben, Jugendliche, Akademiker, je nach aktuellem Gesprächskontext und -ziel.

Man kann den Vergleich zum Büroarbeitsplatz trotzdem noch weiter ziehen: Während der Arbeit wird nicht nur in die Tastatur getippt, und zwar neben Rechnungen, Bestellungen, Auftragsbestätigungen auch Emails, Internetadressen, Briefe usw., sondern es wird auch telefoniert (mit allen möglichen Leuten, privat und geschäftlich), Kaffee getrunken, vielleicht gelesen, ein Nickerchen gemacht usw. Die Blumen werden regelmäßig gegossen, die einem die Verlobte gebracht hat, damit es ein bisschen persönlicher wird, und das Foto der Verlobten wird auch abgestaubt usw.

Zu etwas ganz anderem zu gebrauchen als der Büroarbeitsplatz, ist die Sprache, zwischen Beten und Fluchen.

Der beschriebene Arbeitsplatz ist noch relativ jung. Früher gab's eher eine Kuh und einen Melkschemel, der aber auch schon ergonomischen Anforderungen gerecht wurde, konkret: Er hatte die Höhe, die es dem Bauern ermöglichte, Tag für Tag, morgens und abends, möglichst ohne zusätzliche Belastung stundenlang zu melken.

Wie der Standardarbeitsplatz (vom Melkschemel zum Schreibtischstuhl) hat sich auch die Sprache geändert, und sie ändert sich weiter, nicht so sehr normativ, von oben, auch nicht auf wissenschaftliche = linguistische Empfehlungen hin, sondern je nachdem, wie sie aktuell gebraucht wird.

Aber ganz so einfach ist es dann doch nicht, da die verschiedenen Gebrauchsweisen sich häufig in die Quere kommen, und wenn es schon keine

wirksamen linguistischen Empfehlungen gibt, so gibt es doch gesellschaftliche, und die haben und hatten nicht immer die positivsten Folgen.

3 Unergonomisches

Um diese Folgen möglichst drastisch darzulegen, mache ich noch einmal einen Sprung zurück, über Mark Twain hinweg zum Beginn des 19. Jahrhunderts, mitten in die Blütejahre der Weimarer Klassik. Am 2. August 1804 erschien im „Dresdner Anzeiger“ unter der Rubrik „Justiz- und Policey-Anzeigen“ folgender „Steckbrief“:

Es ist der bey uns, wegen Verfertigung und Ausstreuung einiger Drohungsschriften und Pasquille, sowohl als wegen des Verdachts des boshaften Feueranlegens, in gefänglicher Haft und Untersuchung befangene Bergarbeiter, Gottlieb Ehrenreich Behr, von hier gebürtig, in der Nacht des 18. dieses Monats aus dem Gefängniß, mittelst Durchbrechung der Decke desselben, entwichen, hat die Beinschelle und Kette mit sich genommen und ist durch die demselben sogleich in die hiesigen benachbarten Gegenden nachgesendeten Steckbriefe bis jetzt noch nicht wieder zu erlangen gewesen.

Es werden demnach alle und jede Gerichts=Obrigkeiten von uns hierdurch zur Hülfe Rechtens und dienstergebenst ersuchet, gedachten Behr, welcher 21 Jahr alt, langer und schwächiger Statur, auch von guter Bildung und vollen Angesichts, mit einigen Pockennarben, ist, die blonden Haare an den Seiten verschnitten, hinten aber in einem kurzen und schwachen Zopf trägt, eine gute Hand schreibt, ziemliche Fertigkeit in schriftlichen Aufsätzen besitzt, sich anständig beträgt, dabey aber im Antworten sehr versteckt und zurückhaltend ist nach der Anzeige seiner, wegen der beförderten Flucht desselben, zum Arrest gebrachten Mutter, bey der Entweichung einen runden Huth aufgehabt hat, in einer blau tuchnen Weste, mit Seitentaschen und Klappen, auch weißen Knöpfen, darunter aber in einem grau tuchnen Gillet und weißledernen kurzen Beinkleidern, über solchen annoch in ein Paar langen von blau und weißstreifiger klein geköppter Leinwand gefertigten Beinkleidern, an den Seiten herunter mit beinernen Knöpfen versehen, bekleidet gewesen ist, ein schwarz wollnes Tuch um den Hals, an den Füßen grau zirne Strümpfe und gespitzte Schuhe ohne Schnallen getragen hat, daferne er sich unter irgend einer Gerichtsbarkeit betreten lassen sollte, denselben, als einen gefährlichen Menschen, sofort zum Arrest zu bringen und uns, wegen dessen Abholung, schleunige gefällige Nachricht anhero zu ertheilen, darwegen aber sich der Ausstellung

gewöhnlicher Reversalien und Erstattung der aufgelaufenen Gerichtskosten zu gewärtigen.

Bergstadt Altenberg in Sachsen, den 21. July 1804.

Das sind (ohne Unterschrift) zwei Sätze mit 79+211 Wörtern. Der Autor folgt einer ganz einfachen Regel, die auch heute noch im Grammatikunterricht und in Stilratgebern vermittelt wird: „Hauptsachen in Hauptsätze, Nebensachen in Nebensätze!“¹ In zwei Sätzen ist alles gesagt, was zur Ergreifung des Verbrechers führen kann: Das doppelte Verbrechen selbst (Feuerlegen und Ausbruch aus dem Gefängnis), Aussehen des Täters, Kleidung, vermuteter Aufenthaltsort, sogar eine Zeugenaussage ist darin untergebracht sowie die Ankündigung der Kostenerstattung. Man kann diese Satzungenetüme damit entschuldigen, dass die Leser des „Dresdner Anzeigers“ gebildete Bürger waren und mit solchen Sätzen ohne Probleme fertig werden sollten. Außerdem hatten sie ja Übung darin: Das war nicht der einzige Steckbrief. Man könnte auch argumentieren, dass diese Sprache eben die Sprache der Strafverfolgungsbehörden gewesen sei; doch liefe die Unverständlichkeit des Steckbriefs seiner Funktion zuwider. Näher liegt die Erklärung, dass sich hier eine Sprache selbstständig gemacht hat, die keinerlei Rücksicht auf die Leser nimmt, die überhaupt nicht weiß, dass das Geschriebene auch gelesen werden (können) sollte, weil sie einzig und allein den Inhalt im Blick hat.

Dazu noch zwei weitere Beispiele: Unter Philosophen ist es üblich, die arg verschachtelten Sätze Immanuel Kants damit zu begründen, dass sie einfach nur ihrem Inhalt angemessen sind: Komplizierte Inhalte verlangen nun mal komplizierte Sätze. Und nicht nur Literaturwissenschaftler erklären die ellenlangen Sätze Heinrich von Kleists mit dessen mehr oder weniger verzweifelter Ringen um den absolut passenden Ausdruck: Eine zerrissene Seele wie seine bedürfe eben solcher Sprache, die sich selbst immer wieder ins Wort fällt, um noch eine und noch eine Information oder Nuance nachzutragen; ganz ähnlich, aber natürlich auf viel höherem Niveau, wie der Steckbrief im „Dresdner Anzeiger“.

4 Minderwertigkeitskomplex

Man kann sich mit diesen Erklärungen zufrieden geben und sich auch damit begnügen, diese syntaktischen Monster in wissenschaftlicher, literarischer und auch alltäglicher Sprachverwendung pauschal unter „Zeitstil“ abzuhaken. Der tiefere und eigentliche Grund liegt meines Erachtens jedoch in einem no-

¹ Google fand am 20.09.13 mit dem Eintrag „Hauptsachen in Hauptsätze, Nebensachen in Nebensätze!“ 60 Seiten; am 04.04.15 waren es 59.

torischen deutschen Minderwertigkeitskomplex, der sich von Anfang an immer wieder kulturell und auch sprachlich äußerte, und zugleich immer wieder zu sehr handfesten Gewaltexzessen führte.

So ist es kein Zufall, dass in der zweiten Hälfte des 9. Jahrhunderts der Mönch Otfrid von Weißenburg seiner „Evangelienharmonie“ eine ausführliche Rechtfertigung seiner Übersetzung voranstellte, deren Hauptargument lautet: Wir sind im Krieg erfolgreich, also dürfen wir auch die Bibel in unsere Volkssprache (das Südrheinfränkische) übersetzen.

Das ganze Mittelalter über machte sich das nur halbwegs gebildete Europa über die Deutschen lustig, und umgekehrt war alles, was in Deutschland irgendwie mit europäischer Kultur mithalten konnte, nicht selbstgekocht, sondern stammte aus Europa, vorwiegend aus Frankreich: Die Minnelyrik, die Artusepik inklusive „Parzival“, „Tristan und Isolde“. Und all das und erst recht das wenige wirklich Eigene (Wittenwilers „Ring“ und der „Ackermann von Tepl“) tauchte im 14. Jahrhundert, spätestens im 15. völlig unter, um erst in oder nach der Romantik wieder aufzutauchen, allerdings nur als Gegenpol zur alles beherrschenden griechischen und römischen Antike. Die deutsche Klassik bezog nicht nur ihre Themen, sondern auch ihre Form von ganz woanders, trotz Opitz. Das einzig Deutsche daran war nicht der Inhalt, sondern die Sprache. Die war allerdings hart erarbeitet.

Christian Thomasius hielt 1687 in Leipzig eine Vorlesung auf Deutsch – mit dem bezeichnenden Titel: „Welcher Gestalt man denen Frantzosen in gemeinem Leben und Wandel nachahmen solle?“ Zwei Jahre danach erhielt er Lehrverbot. Und Leibniz konstatierte zehn Jahre später in den „Unvorgreifliche[n] Gedancken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der Teutschen Sprache“, dass die Deutschen sich wunderbar über alle möglichen Handwerkereien und Bergbau unterhalten könnten, für höhere Dinge gebe der Wortschatz einfach nichts her.²

Nicht einmal eine eigene Grammatik hatte man, da es Deutsch, vor dem Kontakt mit dem Lateinischen, schriftlich nicht gab; die deutsche Grammatik ist ursprünglich eine lateinische und selbstverständlich eine lateinische *schriftliche* Grammatik.

5 Grammatik und Schriftlichkeit

Die erste erhaltene Grammatik, von Paninis Sanskrit-Grammatik abgesehen, stammt von Dionysius Thrax aus dem 2. Jh. vor Chr. Darin ist Grammatik

² Ganz ähnlich hatte schon Lukrez im 1. Jh. vor Chr. „über die Armut des Lateinischen (besonders im philosophischen Fachwortschatz)“ im Vergleich zum Griechischen geklagt (Pocchetti/Poli/Santini 2005: 44; vgl. auch 282ff.).

definiert als „die empirische Kenntnis des aktuellen Gebrauchs der Sprache, wie er unter Dichtern und (Prosa-)Schriftstellern üblich ist“ (Γραμματική ἐστὶν ἐμπειρία τῶν παρὰ ποιηταῖς τε καὶ συγγραφεῦσιν ὡς ἐπὶ τὸ πολὺ λεγομένων); ihr vornehmster Teil, Punkt 6 der Einleitung, ist deshalb die Beschäftigung mit poetischen Texten (ἕκτον κρίσις ποιημάτων, ὃ δὲ κάλλιστόν ἐστιν πάντων τῶν ἐν τῇ τέχνῃ). (Dionysius Thrax 1883: 5f.)

Von alltäglicher Mündlichkeit, wo Sprache der Kommunikation dient, ist diese Grammatik, wie auch unzählige ihrer Nachfolger in den nächsten zwei Jahrtausenden, schon im Ansatz meilenweit entfernt. Und mit Sprachproduktion hat sie auch nichts zu tun. Sprache wird aber durch Grammatik, durch die Entdeckung der Grammatik zu einem System, einem sehr mächtigen, hilfreichen System, das aber sehr schnell zur Plage werden kann, wenn man sie in alltägliche Kommunikationen implantiert. (Vgl. z.B. Poccetti/Poli/Santini 2005: 326)

Natürlich hat jede Sprache eine Grammatik, und die Entdeckung dieser Tatsache und die Formulierung der vorgefundenen Regeln sowie die daraus resultierenden Vorschriften können dafür sorgen, dass zukünftige Sprachverwender keine Fehler begehen. Und zukünftige Sprachverwender sind normalerweise Menschen, die eine Sprache als Fremdsprache lernen. Muttersprache braucht keine Grammatik.

Mit der Entdeckung der Grammatik jedoch ändert sich das radikal: Damit wird Sprache aus ihrer ursprünglichen Funktion der Kommunikation herausgenommen und in Anführungszeichen gesetzt; sie wird zum Objekt, und natürlich fragt man sich, wozu dieses Objekt gut ist. Die für lange Zeit maßgebliche Antwort gibt in Deutschland Wilhelm von Humboldt: Sprache ist dazu gut, dass der Mensch sich selbst ausdrücken kann. Der Hörer (und Leser) rückt damit ganz außer Reichweite, nicht anders als beim Steckbrief des „Dresdner Anzeigers“. Man kann deshalb darüber streiten, ob Humboldt nicht nur die allgemeine Überzeugung seiner Zeit formuliert. Ein Zitat aus seiner Rede „Ueber das Entstehen der grammatischen Formen, und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung“ vom 17. Januar 1822 muss hier allerdings genügen:

Dass nur die grammatisch gebildeten Sprachen vollkommne Angemessenheit zur Ideenentwicklung besitzen, ist unläugbar. Wieviel auch noch mit den übrigen zu leisten seyn dürfte, mag allerdings der Versuch, und die Erfahrung beweisen. Gewiss bleibt indess immer, dass sie niemals in dem Grade, und der Art, wie die andren, auf den Geist zu wirken im Stande ist. (Humboldt 1979: 60)

Kommunikation wird ganz ausgeblendet, soweit es nicht die Kommunikation zwischen Sprecher und Sprache ist. Dieser Gedanke ist später auch der Aus-

gangspunkt der generativen Grammatik, deren kompetenter Sprecher von Kommunikation keine Ahnung hat. Und ebenfalls nur am Rande sei erwähnt, dass die gleichzeitig ausgearbeitete Sprechakttheorie ebenfalls – wie der Name ja sagt – den Sprecher in den Vordergrund stellt und das, was dieser mit der Sprache machen kann; dass das Meiste davon nur funktioniert, wenn der Angesprochene (nach den Vorgaben des Sprechers) mitmacht, wird weitgehend ausgeblendet.

In Wahrheit gibt es aber nicht nur diese eine Schnittstelle zwischen Sprecher und Sprache, sondern den Hörer gibt's auch noch, und den Schreiber und den Leser ebenfalls, womit es also vier Schnittstellen gibt: die sprachlichen Grundfertigkeiten.

Bevor ich mich damit beschäftige, will ich kurz drei historische Entwicklungen skizzieren, die mit Humboldts Ansatz gänzlich inkompatibel sind.

6 Historische Alternativen

- 1) Im Reich Alexanders des Großen und seiner Erben – in den meisten kulturellen Zentren und den westlich gelegenen ziemlich dauerhaft –, entwickelte sich aus der attischen Literatursprache und aus den Dialekten eine stark vereinfachte Umgangssprache, mit der auch Nichtgriechen, je schneller, desto besser, umgehen konnten. Ein Zeugnis dafür ist das Griechische des Neuen Testaments. Dass das attische Griechisch, im Sinne Humboldts, darunter litt, leiden musste, ist klar.
- 2) In Italien wurde Latein den eroberten Städten oder Bundesgenossen nicht etwa aufgedrängt, sondern von ihnen freiwillig übernommen; schon im Jahr 180 vor Chr., erzählt Livius, baten die Bewohner von Cumae den römischen Senat offiziell, Latein als Amtssprache annehmen zu dürfen. Das war die einzige Möglichkeit des sozialen Aufstiegs. Spätestens mit der Übertragung des Bürgerrechts auf alle Bewohner des Reiches im Jahr 212 ging die „Latinitas“ verloren, was allerdings die Herausbildung und Entwicklung der romanischen Sprachen ermöglichte. Zugleich wurde Latein aber auf intellektuelle und theologische Kontexte festgelegt und entfernte sich darin immer weiter vom einstigen Stilideal Ciceros, Caesars oder Quintilians, war jedoch kommunikabel. Erst die Humanisten hoben Latein dann wieder auf ein Niveau zurück, das nur noch sie als Spezialisten verstanden.
- 3) Englisch – wie das Deutsche eine germanische Sprache und ursprünglich nur in einem kleinen Land am Rand Europas gesprochen –, kam nicht nur mit ähnlich vielen Fremdsprachen in Kontakt wie das Deutsche: Latein, Keltisch, Französisch, den skandinavischen Spra-

chen; England wurde aber auch immer wieder von den Sprechern dieser Sprachen erobert. Es entwickelte sich im Untergrund und besaß, wie das Deutsche, kaum eigenständige schriftliche Kultur. Englisch ging aber in der Grammatik einen entschieden anderen Weg als das Deutsche. Die englische Grammatik wurde nicht nach lateinischem Vorbild erweitert, sondern im Gegenteil reduziert, sie befand sich schon sehr früh auf dem Weg der Ergonomisierung, im Mündlichen, ohne sich am Schriftlichen und ohne sich am Lateinischen zu orientieren, weshalb das Englische heute strukturell eine so große Ähnlichkeit mit dem Chinesischen hat, und das war schon Humboldt ein Dorn in Auge: Eine Sprache ohne Grammatik! Wer will, kann das als Nachteil sehen, doch muss auch er einräumen, dass es das Englische eben damit geschafft hat, zu einer Weltsprache zu werden. Weil es *ist* in 30 Stunden zu lernen! Und man kann kaum behaupten, dass die Naturwissenschaften, seit sie englisch geworden und zum Beispiel nicht mehr deutsch sind, Qualität eingebüßt haben.

Im Deutschen hingegen stand nicht die Kommunikation im Vordergrund, sondern der Schreiber und Sprecher, der die Sprache beherrscht. Noch mehr aber beherrscht er den Leser und Hörer.

Um den Unterschied pointiert zu formulieren: Dem Englischen geht es um das Gelingen der Kommunikation; dem Deutschen um den stets korrekten Ausdruck.

7 „Bild“ und Antibild

Diese Konzentration auf den korrekten Ausdruck des selbst vorgestellten Inhalts (und vermutlich nebenher auch die eigene Eitelkeit, denn die korrekte Formulierung wirkt selbstverständlich zurück und kann meine intellektuelle Potenz belegen) bringt, mit sehr großer, geradezu sadistischer Energie, einen solchen Satz hervor, nicht 1804, sondern 1980 und kurioserweise in einem Aufsatz mit dem Titel „Zur Verständigung über ‚Stil‘ in der Angewandten Linguistik“, und nicht etwa von einem akademischen Anfänger geschrieben, der jemandem etwas beweisen muss, sondern von einem damals schon hoch angesehenen Professor; der Leser hat nicht die geringste Chance – viel Spaß beim Verstehen:

Die offenen Fragen der gruppen-, schichten-, klassenspezifischen Variation, der Relation von Stilebenen und Sozialstratifikation, der soziologisch beschreibbaren Bedingungen in der Ausbildung von sprachlichen Subsystemen, der Definition und Relation von ‚Norm‘ und ‚Devianz‘

(Gruppennorm, Gattungsnorm, Zeitnorm, Individualnorm etc.), des Einflusses soziostruktureller Objektiva (Dynamik und Statik sozialer Position, die eine neo-positivistische Soziologie oft nicht genügend reflektiert durch die Begriffe der ‚Rolle‘ und des ‚Status‘ zu reifizieren Gefahr lief), der Relation von idiolektisch-endogenen Stilschichten zu soziolektisch-exogenen Stilkonstituenten (Sanders 1977, pp 63-124), der durch Tabuisierungen, Stigmatisierungen etc. sozial bedingten stilistischen Restriktionen, der literarischen Simulationen ‚natürlicher‘, also auch sozial variiertes Kommunikation, der sozialen Bedingtheit rhetorisch-persuasiver Strategien ... – Fragen also – der Katalog ließe sich unschwer fortsetzen – im Grenzbereich zwischen Sprachlichem und Außersprachlichem, der das sektionspezifische zur intersektionslinguistischem Interesse hin transzendiert, sind nur durch die Erarbeitung eines integrativen Analyseinstrumentariums sinnvoll, d.h. erfolgversprechend anzugehen, das notwendig über allzu schematische Rubrizierungen konventionell text- wie soziolinguistischer Provenienz hinausgreift – im Dienste phänomenologischer Präzision und explanativer Adäquatheit. (Hess-Lüttich 1980: 99)

Solche Sätze sind architektonisch nicht nur 35 Jahre alt, und nicht 210, sondern 5000. Sie stammen aus einer Zeit, in der Schriftlichkeit, die Kultur der Schriftlichkeit noch so aussah, wie auf Abb. 2.

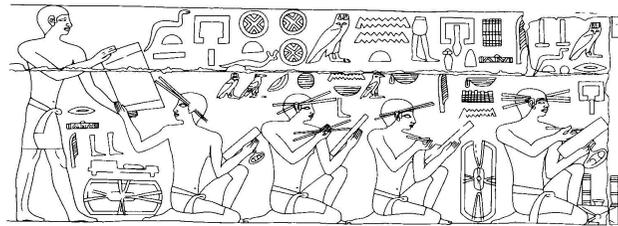


Abb. 2: Ägyptische Schreiber um 2550 vor Chr. (Schlott 1989:56)

Die Schreiber waren ganz unter sich. Schriftliche Sprache, nicht nur die Schrift als Medium, war ein eigener Code. Leser und Schreiber befanden sich zahlenmäßig im Gleichgewicht, jedoch auf sehr niedrigem Niveau, und das blieb in Ägypten auch Jahrtausende so. Lesen war eine Technik, in die nur diejenigen eingeweiht wurden, die auch als Schreiber tätig waren, es war keine Freizeitbeschäftigung, sondern ein Beruf. Zwar wurde in der griechischen und römischen Antike Lesen zeitweise „demokratisiert“, im mittelalterlichen Europa hingegen war es dann wieder scharf abgeschirmt nach außen, zumal die Bildungs-, und damit schriftliche, Sprache keine Volkssprache, sondern Latein war.

Ausgerechnet in der Theologie, die zuvor am meisten abgeschottet war, kippte das zuerst, mit der Bibelübersetzung Martin Luthers. Auf breiter Front fand dieser Wechsel jedoch erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts statt: Die Schreiber, die Autoren, sahen sich einer immer größer werdenden Zahl an

Lesern gegenüber, die kein Latein konnten und dennoch gebildet oder unterhalten werden wollten. Eine der Konsequenzen war, weit diesseits der intellektuellen Kultur, die Herausbildung einer Schriftsprache, die wirklich lesbar war, auch für diejenigen, die von Schreiben keine Ahnung hatten. Wohin diese Entwicklung schließlich führte, lässt sich am einfachsten mit dem Namen einer Zeitung benennen, der wirklich Programm ist: Die „Bild“. Man kann dieser Zeitung vorwerfen, dass sie auf Sensationen aus ist, dass sie komplizierte Sachverhalte unzulässig vereinfacht oder dass sie das Volk verdimmt; doch verwendet sie eine Sprache, die jeder versteht, auch wenn er noch so rudimentäres Deutsch spricht. Das ist wirklich ergonomische Sprache, die niemandem weh tut (es sei denn, er ist humanistisch gebildet).

Wie sehr sich eine solche Sprache in den letzten Jahren ausgebreitet hat, wie weit auch andere Zeitungen, selbst solche, die sich etwas darauf einbilden, einen hohen Bildungsstandard zu vertreten, nicht nur dem Informations-, sondern auch dem Unterhaltungsbedürfnis entgegenkommen („Infotainment“), zeigt die Entwicklung der Titelseiten. Nur zwei Beispiele: Dass die „Bild“ das „Seite-1-Girl“ abgeschafft hat, scheint im Jahr 2012 ebenso wichtig wie der Fall der Mauer 1989, und der „Südkurier“ ist dieser Tendenz der Informationsübermittlung weitgehend gefolgt.



Abb. 3: „Bild“ vom 10.11.1989



Abb. 4: „Südkurier“ vom 10.11.1989



Abb. 5: „Bild“ vom 8.3.2012
(Hervorhebung: J.T.)



Abb. 6: „Südkurier“ vom 8.3.2012

Ich will keineswegs Bildzeitungssprache als Lernziel propagieren, aber es muss doch betont werden, wie sehr sich geschriebene Sprache nicht nur in den letzten Jahrhunderten, sondern auch und gerade in den letzten Jahren verändert hat, eben: ergonomischer wurde. Das betrifft nicht nur das äußere Erscheinungsbild von Zeitungen oder den Satzspiegel von Büchern³, sondern auch die Grammatik.

8 Ergonomische Tendenzen im Deutschen

Ich gehe nur kurz auf einige Beispiele ein, die auch die Wechselbeziehungen zwischen schriftlicher und mündlicher Sprache zeigen.

I) Unterordnende Konjunktionen bilden mentale Strukturen in Sprache ab, die mündlich ohne weiteres auch anders vermittelt werden können, zum Beispiel durch einfache Reihung. Statt

(1) Weil ich Hunger habe, pflücke ich ein paar Äpfel, damit ich sie essen kann.

kann man einfacher, aber nicht weniger verständlich sagen:

³ „Doktor Faustus“ von Thomas Mann hat in einer Ausgabe der 70er Jahre 508 Seiten, in einer aktuellen Ausgabe (desselben Verlags) 672 Seiten.

- (1') Ich habe Hunger, pflücke ein paar Äpfel und esse sie.

Selbst adversative Beziehungen lassen sich im Mündlichen ohne Konjunktionen vermitteln; die semantisch gliedernde Funktion übernimmt die Intonation (ich stelle das durch Fettdruck dar; vgl. auch für das Lateinische Poccetti/Poli/Santini 2005: 264):

- (2) Es regnet, ich gehe in den Park und nehme einen Regenschirm mit.
 (3) Weil es regnet, nehme ich einen Regenschirm mit, wenn ich in den Park gehe.
 (2') Es regnet, ich gehe in den Park und nehme **keinen** Regenschirm mit.
 (3') Obwohl es regnet, nehme ich keinen Regenschirm mit, wenn ich in den Park gehe.

Das frühe (mündliche) Deutsch kannte keine unterordnenden Konjunktionen, ebenso wenig wie das frühe (mündliche) Latein (Poccetti/Poli/Santini 2005: 146), eben weil man sie nicht brauchte. Den obigen Satz muss man daher genauer fassen: Unterordnende Konjunktionen bilden mentale Strukturen in *Schrift* ab. Von dort wirken sie ins Mündliche. Allerdings verlieren sie dabei tendenziell ihren syntaktischen Signalcharakter: Die Nebensatzstellung befindet sich auf dem Rückzug, in informellen Kontexten taucht sie kaum noch auf.

- (4) ..., weil ich bin groß.

wird nur noch im Schriftlichen und im Deutschunterricht als Fehler bemerkt.

- II) Konjunktive werden vergessen und auch nicht mehr verstanden, sie verschwinden aus dem Wortschatz, zugunsten der zwar längeren, aber viel einfacheren Konstruktion mit „würde“. Ein, zugegebenermaßen sehr konstruiertes, Beispiel:

- (5) Spönnest du mich, stöhle ich Flöhe, büke und äße sie, wenn du es beföhldest.

All diese Formen stehen noch im „Wahrig“ von 1971. Heute verständlicher:

- (6) Wenn ich spinnen würde, würde ich Flöhe stehlen, sie backen und essen, wenn du es befiehlst.

Außerdem sind viele Konjunktive von schwachen Verben zu undeutlich markiert und werden ebenfalls periphrastisch gebildet. Beide Aus-

wege lassen vermuten, dass immer mehr Konjunktive „aussterben“, auch wenn Wolf Schneider (2009) etwas dagegen hat.

- III) Das bedeutet aber keineswegs, dass es im Deutschen generell eine „Periphrastisierung“ gäbe. Das Futur, einst gebildet, um eine Konjugationslücke im Vergleich zum Lateinischen zu schließen, wird schon heute kaum noch verwendet, da sich die futurische Bedeutung des Präsens ohnehin aus dem Kontext ergibt.
- IV) Bei den Vergangenheitsformen (Präteritum und Perfekt) einigt man sich (dialektal unterschiedlich und von Ausnahmen abgesehen) auf eine einzige Form, zumal die im Lateinischen streng einzuhaltende Aspektunterscheidung sich im gesprochenen Deutsch eigentlich nie richtig durchgesetzt hat.
- V) Dass der Genitiv als Objektkasus verschwindet, wird schon lange bedauert.

In der folgenden Beispielreihe wird er zunächst durch eine Präposition ersetzt, immerhin mit Genitiv, der dann nicht mehr markiert ist, um schließlich vollends dem Dativ zu weichen:

- (7) Er wurde des Mordes angeklagt.
- (7') Er wurde wegen Mordes angeklagt.
- (7'') Er wurde wegen Mord angeklagt.
- (7''') Er wurde wegen dem Mord angeklagt.

Ein Graffito, dem ich zufällig in Zürich über den Weg lief, wusste das gegen damalige Sprachpfleger bereits 1977: „Man gewöhnt sich an allem, auch am Dativ.“

- VI) Die Satzklammer wird aufgelöst, der Atlantische Ozean verdunstet zu einer Pfütze; gleichzeitig werden damit auch Nebensatzanschlüsse toleranter gehandhabt:
 - (8) Die Polizei hat den Dieb, der einer jungen Dame die Handtasche gestohlen hatte, festgenommen.
 - (8') Die Polizei hat den Dieb festgenommen, der einer jungen Dame die Handtasche gestohlen hat.

Neben diesen grammatischen Ergonomisierungen gab es auch sprachtypologische.

- VII) Das Deutsche war einmal eine Silbensprache, wie das Griechische. Die Idealform der Silbe war im Althochdeutschen CV, Konsonant – Vokal, wie im Griechischen. (Nübling et al. 2008: 11ff.)

Dann wirkten aber sowohl eine intonatorische Besonderheit des Germanischen als auch eine syntaktische Neuerung. Das eine ist der ger-

manische Stammakzent: Alle Wörter werden – und zwar heftig – auf der ersten Silbe betont. Das andere ist die Herausbildung eines Pronominalsystems, das es im Griechischen und Lateinischen so nicht gibt. Im Griechischen und Lateinischen sind die Endungen der Verben entscheidend, im Deutschen nicht mehr, da es rechts markiert: vor dem Verb steht ein Pronomen, die Endung wird überflüssig und kann wegfallen, auch im Schriftlichen. Im Mittelhochdeutschen ist die Endung schon abgeschliffen, im Neuhochdeutschen gibt es dann (fast) gar keine mehr. Das folgende Beispiel (9) zeigt, dass diese morphologische Reduktion im Mündlichen (in Klammern) auch phonologisch fortgesetzt wird:

(9)	Althochdeutsch	Mittelhochdeutsch	Neuhochdeutsch
Singular	nimu nimis(t) nimit	nime nimest nimit	nehme (→ nehm) nimmst nimmt
Plural	nēmēm/-ên/-amês nëmet nëmant	nëmên nëmet nëment	nehmen (→ nehmn/-m) nehmt nehmen (→ nehmn/-m)

Das Englische ist hier bekanntlich noch weitergegangen, indem es alle Formen (mit Ausnahme der 3. Singular) endungslos zusammengefasst hat.

Es würde hier zu weit führen, eine historische Typologie zu versuchen, die festhält, zu welchen Zeiten der Einfluss zwischen Schriftlichem und Mündlichem in der einen Richtung und wann er in der anderen Richtung wirksam war. Nur zwei spektakuläre Zeiträume seien noch einmal genannt: Martin Luthers Bibelübersetzung nach dem Prinzip „dem Volk aufs Maul schauen“ (mündlich → schriftlich) und die Sprache der Weimarer Klassiker, die bis ins 20. Jahrhundert nicht nur im Schriftlichen vorbildhaft blieb, sondern allgemein zum Kern humanistischer Bildung gehörte (schriftlich → mündlich).

- VIII) Schließlich kann in diesem Zusammenhang aber auch (für das Schriftliche) die Rechtschreibreform genannt werden, eine normativ durchgesetzte Ergonomisierung: Sie hat in vielen Bereichen exklusive Schreibweisen durch alternative ersetzt und lässt damit dem Schreiber erheblich größere Freiheiten als früher. Die ganz verschiedenartige Umsetzung der Reform (und teilweise Verweigerung) in großen Tages- und Wochenzeitungen und Zeitschriften fördert zudem aber ein erheblich toleranteres Rezeptionsverhalten.

9 Ergonomische Sprache im Fremdsprachenunterricht

Damit komme ich zu den Konsequenzen der dargestellten Ergonomisierungstendenzen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

Mündliche Kommunikation funktioniert ungefähr so, wie sie schon Saussure dargestellt hat: Vom Gehirn durch den Mund und als Schall durchs Ohr ins Gehirn des Gesprächspartners und dann wieder zurück. Dabei kann es bekanntlich ein paar Probleme geben: A spricht zu leise, zu undeutlich, zu unverständlich, aber B kann jederzeit nachfragen. In der Regel räumen die beiden all diese Probleme selbst aus dem Weg. Es sei denn, der Grammatiker tritt auf, und der Grammatiker interessiert sich nicht für Kommunikation, nicht für das Sprechen, sondern (das ist seine Aufgabe) für die Sprache. Wer eine Sprache lernt, wird, mit dem Grammatiker im Rücken, immer wieder vom Sprechen abgelenkt. Die kommunikative Methode versucht dagegen anzukämpfen, doch es ist, nach den bisherigen Ausführungen, kein Zufall, dass die kommunikative Wende in Deutschland in den 70er Jahren von einem Anglisten, Hans-Eberhard Piepho, vollzogen wurde.

Wer Deutsch als richtiges Deutsch lernt, beschäftigt sich vorderhand mit einer Sache, einem System, einer Maschine, die man so und so bedienen muss. Die sich allerdings auch so und so verändert hat, zur leichteren Bedienbarkeit hin. Dennoch stimmt, wie schon gesagt, erstaunlicherweise der im Ausland weit verbreitete Eindruck des Deutschen noch immer eher mit Mark Twains Beschreibung überein. Texte wie der von Hess-Lüttich sind daran nicht unschuldig.

Kommunikativer Fremdsprachenunterricht gaukelt häufig eine Methode vor, obwohl er sich eigentlich nur ein Ziel vorgibt: Dass die LernerInnen irgendwann wirklich kommunizieren können, schriftlich und mündlich, anders als im Latein- oder Altgriechischunterricht, wo nur das Lesen trainiert wird. Die Fremdsprache ist im Fremdsprachenunterricht – nicht im Gespräch mit einem Ausländer oder Einheimischen, je nachdem, wo man sich befindet – zuallererst ein Fremdkörper, der gar keine normale Kommunikation zulässt. Man stellt sich einander vor (obwohl man sich seit Jahren kennt), erzählt von seinem Haustier (obwohl man keins hat und sich auch keins wünscht) und irgendwann diskutiert man über Themen, zu denen man vorgegebene Formeln und vorgefasste Meinungen



Abb. 7: Kommunikation (Saussure 1967: 14)

zuallererst ein Fremdkörper, der gar keine normale Kommunikation zulässt. Man stellt sich einander vor (obwohl man sich seit Jahren kennt), erzählt von seinem Haustier (obwohl man keins hat und sich auch keins wünscht) und irgendwann diskutiert man über Themen, zu denen man vorgegebene Formeln und vorgefasste Meinungen

äußert, weil die Prüfung das nun mal so erfordert und zumindest zulässt. („Mir gefällt Bild C am besten“ [weil mir die Wörter, die ich zur Beschreibung der Bilder A und B bräuchte, nicht einfallen].)

Damit bin ich wieder bei der Ergonomie. Einerseits haben wir es im Fremdsprachenunterricht mit gleich vier Schnittstellen zwischen Mensch und Maschine zu tun: Mündliches Verstehen und Ausdrücken und Schriftliches Verstehen und Ausdrücken. Das alles wird geübt, allerdings wird dabei andererseits so getan, als gäbe es diese Fremdsprache korrekt, sowohl gesprochen als auch geschrieben, nur in ihrer schriftlichen Variante.

Auch Deutsch wird immer einfacher, schriftliche Grammatik wird immer mehr rausgewaschen. Das heißt auch: Einerseits verlieren Schreiber und Sprecher ihre dominante, beherrschende Rolle, andererseits aber müssen Hörer und Leser immer mehr mitarbeiten bei der Konstitution der Bedeutung des Gesagten, nicht aber wegen zu viel, sondern wegen immer weniger Grammatik. Anders gesagt: Deutsch nimmt auch im Schriftlichen zunehmend mündliche Formen an, weil der ehemals komplizierte und selbstverliebte schriftliche Ausdruck immer mehr ausstirbt, selbst in der Wissenschaft; von SMS und Chat-Dialogen ganz zu schweigen.

Welche Rolle spielt das für den Fremdsprachenunterricht? Die Veränderungen, die ich dargestellt habe, kann man im Unterricht Deutsch als Fremdsprache selbstverständlich nicht eigenmächtig weiterführen; man kann sich die Fremdsprache nicht nach seinen eigenen Fehlern zurecht machen. Aber es wäre schon viel gewonnen, wenn die Lehrwerke wirklich aktuelle Sprache vermitteln und nicht vergangene Stilideale. Dazu sollte man einen Weg einschlagen, der von einem kommunikativen Ansatz aus als Umweg erscheinen mag.

- 1) Wenn man mit einer Maschine nicht vertraut ist, man sie aber auch nicht ändern kann, ist es umso notwendiger, ihre Funktionsweise zu verstehen. Für jede Maschine, für jedes noch so kleine Gerät gibt es eine Gebrauchsanweisung. Nur einer Fremdsprache gönnt man keine. In kontrastive Grammatiken hat man eine Zeitlang große Hoffnungen gesetzt, aber sie sind im Unterrichtsgeschehen weitgehend aus der Mode gekommen, und zudem halten sie sich, aus disziplinären Gründen, von Sprachtypologischem (ebenso wie von Interkulturellem) fern. Die „Bedienung“ einer Sprache zu erklären könnte jedoch bedeuten, zum Beispiel auf die sprachtypologischen Unterschiede (und Gemeinsamkeiten) einzugehen und außerdem auf die Herkunft der aktuellen Variation(en).
- 2) Es ist sinnvoll, toleranten Umgang mit Texten einzuüben. Deutsche Internetseiten wimmeln, nicht anders als anderssprachige, von Fehlern jeder Art (vom Inhalt mal abgesehen): Rechtschreibfehler, Grammatikfehler, Syntaxfehler. Wer nur korrektes Deutsch erwartet, wird da leicht verwirrt, und als LehrerIn lässt man sich abschrecken, um den Ler-

nerInnen ja nichts Falsches vorzusetzen. Man übersieht dabei jedoch, dass genau so deutsche Sprachwirklichkeit aussieht. Ohne hier in Einzelheiten zu gehen: Das ist kommunikative Sprachverwendung. Dasselbe gilt für gesprochene Texte. Auch im Umgang mit ihnen muss man Toleranz einüben. Die aufbereiteten Texte bei „Slow German“ sind gesprochene Schriftlichkeit und haben mit der Realität nichts zu tun. Nichts dagegen, sie zu verwenden, doch lohnt es sich, frühzeitig mit typischen Verschleifungen und dialektalen Ausdrucksweisen bekannt zu machen.

- 3) In der Sprachproduktion sollte man Variationen zulassen, auch wenn sie nicht ganz korrekt sind. Nicht jedes „Ich versichere Ihnen, dass ich bin gleich am Ende, weil die Redezeit ist um“, nicht jeder fehlende Konjunktiv muss angestrichen werden. Es gibt wirklich Wichtigeres. Zum Beispiel:
- 4) Wenn man einen größeren Schwerpunkt auf den Inhalt legt, dann kann man auch mal über andere als die Standardthemen sprechen, die üblicherweise in Prüfungen drankommen. Der Inhalt einer Unterhaltung ist ja in der Regel der Anlass für die Unterhaltung. Eine Sprache zu lernen ist aber etwas anderes als Mathematik zu lernen: Hier lernt man einen Inhalt, dort lernt man, sich über einen Inhalt zu unterhalten. Wenn man aber die Art und Weise zu sehr in den Vordergrund, das Wie über das Was stellt, nimmt man den Lernenden fast jeden Anreiz. Eine Balance zu finden, ist schwierig, doch sollte man immerhin die mittlerweile auch offiziell eingestandene Ergonomie des Deutschen nutzen und nicht darauf herumreiten, was für eine schwierige, sperrige, unlernbare Sprache das sei. Und das sollte auch für amtlich durchgeführte Prüfungen gelten. Der Referenzrahmen ist in seinen Kompetenzbeschreibungen sehr flexibel formuliert; er muss aber auch flexibel angewandt werden. Ich weiß nicht, wie viele Deutsche die C2-Prüfung des Goethe-Instituts bestehen würden, mit der man angeblich muttersprachlichen Sprachgebrauch nachweisen kann.

Natürlich muss man „Deutsch“ lernen, wenn man Deutsch lernt. Das ist aber, so scheint mir, nicht das trockene und künstlich am Leben gehaltene „Deutsch als Fremdsprache“, sondern vor allem die wesentlich ergonomischere Variante tatsächlich gesprochenen und geschriebenen Deutschs auf dem Weg zu einer 30-Monatssprache, die längst nicht mehr so starr und stur ist, wie sie in vielen Lehrbüchern steht. Das hätte dann aber auch zur Folge, dass man Sprache als das sieht und unterrichtet, was sie ist: Nicht zerlegt in vier Mensch-Maschine-Schnittstellen, sondern als eine Schnittstelle zwischen Mensch und Mensch.

Literaturverzeichnis

- Dionysius Thrax. 1883. *Ars Grammatica*. Hg. von G. Uhlig. Leipzig: Teubner.
- Dresdner Anzeiger* 1804.
- Hess-Lüttich, E.W.B. 1980. Stiltheorie. Zur Verständigung über ‚Stil‘ in der Angewandten Linguistik. W. Kühlwein & A. Raasch (Hg.): *Angewandte Linguistik. Positionen - Wege – Perspektiven*. Tübingen: Narr, 91-112.
- Humboldt, W.v. 1979. Ueber das Entstehen der grammatischen Formen, und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung. Ders.: *Schriften zur Sprachphilosophie*. (Werke Bd. 3). Hg. von A. Flitner & K. Giel, Stuttgart: Klett, 31-63.
- Lange, W./Windel, A. 2009. *Kleine Ergonomische Datensammlung*. Köln: TÜV Media.
- Nübling, D., Dammel, A., Duke, J. & R. Szczepaniak. 2008. *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels*. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Narr.
- Pocchetti, P., Poli, D. & C. Santini. 2005. *Eine Geschichte der lateinischen Sprache. Ausformung, Sprachgebrauch, Kommunikation*. Aus dem Italienischen von H. Bertsch. Tübingen, Basel: Francke.
- Roelcke, T. 2005. Sprachliche Ökonomie / Kommunikative Effizienz. R. Köhler, G. Altmann & R.G. Piotrowski (Hg.): *Quantitative Linguistik. Ein internationales Handbuch (HSK 27)*. Berlin, New York: de Gruyter, 775-791.
- Saussure, F. de. 1967. *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Hg. von C. Bally und A. Sechehaye. Aus dem Französischen von H. Lommel. 2. Aufl. mit neuem Register und einem Nachwort von P. von Polenz. Berlin: de Gruyter.
- Schlott, A. 1989. *Schrift und Schreiber im alten Ägypten*. München: Beck (Beck's archäologische Bibliothek).
- Schneider, W. 2009. *Gewönne doch der Konjunktiv. Sprachwitz in 66 Lektionen*. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Sick, B. 2004. *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Twain, M. 1889. *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court*. New York: Webster.
- Twain, M. 1906. *The Awful German Language*. Ders.: *A Tramp Abroad*. (The Writings of M.T. Vol. 4). New York, London: Harper and Brothers, 290-307.
- Wahrig, G. 1971. *Deutsches Wörterbuch*. Hg. in Zusammenarbeit mit zahlreichen Wissenschaftlern und anderen Fachleuten. Gütersloh: Bertelsmann.

Wurzel, W.U. 2001. Ökonomie. M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher & W. Raible (Hg.): *Sprachtypologie und sprachliche Universalien. Ein internationales Handbuch Bd. 1 (HSK 20,1)*. Berlin, New York: de Gruyter: 384-400.

www.ergonomie.tum.de/de/institute/ergonomics: Was ist Ergonomie?
(28.04.11; Stand 20.09.2013)

Poetry Slam im DaF-Unterricht in Griechenland

Jutta Wolfrum

Aristoteles Universität Thessaloniki

The present paper demonstrates how Poetry Slam encourages the productive skills of speaking and writing as well as intercultural learning and facilitates regional and cultural studies (Landeskunde) in foreign language lesson. These didactic components are based on an introduction into poetry slam, its history and rules as well as to the characteristics of slam poetry.

1 Einleitung

Vor drei Jahren wurde ich vom Goethe-Institut Tunis zu einem Poetry Slam Workshop – bzw. einem Wettbewerb vorbereitenden Seminar – eingeladen: Ich leitete die Deutschlehrenden dazu an, mit ihren Lernenden Texte für einen Poetry Slam mit einem bekannten Slammer vorzubereiten. Verfahren des Kreativen Schreibens und des produktionsorientierten Umgangs mit Literatur erwiesen sich dabei als effektiv, weshalb ich sie gezielt einsetzte. Diesem Workshop folgten andere in Form von Lehrerfortbildungsveranstaltungen sowie Poetry Slam-Seminare mit Germanistikstudierenden an unserer Hochschule.

Da die Motivation sowie die Lernfortschritte der Lernenden auf verschiedenen Ebenen beeindruckend waren, möchte ich im Folgenden auf die Vorteile eines Einsatzes von Poetry Slam im Sprachunterricht eingehen und Anregungen für die praktische Umsetzung geben.

2 Was ist Poetry Slam – was Slam Poetry?

In der englischen Namensgebung für Poetry Slam orientierte man sich an der Baseball- und Bridge-Terminologie: slam-dunk (amerikanisch) bedeutet, einen Basketball mit voller Wucht in den Korb werfen oder als Spieler alle Stiche erhalten (vgl. Anders 2007: 14). „Slam“ alleine kann mit ‚zuschlagen‘ oder ‚zucknallen‘ übersetzt werden, was bereits auf die Heftigkeit, in der Poetry Slams oft ausgetragen werden, hinweist. Seit 1984 wird Slam in deutschen Wörterbüchern als Wettbewerbsform geführt. (vgl. Anders 2007, 14)

In der Slam-Szene wird Poetry Slam definiert als „literarischer Vortragswettbewerb, in dem selbst geschriebene Texte innerhalb einer bestimmten Zeit einem Publikum vorgetragen werden.“ (**Fehler! Hyperlink-Referenz ungültig.**)

Im Unterschied zu herkömmlichen Dichterlesungen „stehen beim Poetry Slam die ‚Performance‘ und die Interaktion mit dem Publikum im Vordergrund“ (www.poetryhanz.de). Dabei werden die Texte in der Regel auswendig vorgetragen, geschrien, gejault, geflüstert oder durch einen rhythmischen Sprechgesang vermittelt. Ein engagiertes Auftreten wird vom Publikum erwartet. Zudem fließen in die Bewertung der Jury sowohl der Inhalt des Textes als auch seine Inszenierung und Präsentation ein.

Die begriffliche Annäherung lässt schon einige der Spielregeln, die bei Poetry Slams üblich sind, erkennen. Im Hinblick auf die Durchführung eines solchen Wettbewerbs im Fremdsprachenunterricht möchte ich dennoch einen Überblick über die wichtigsten Regeln geben (vgl. Anders 2007: 16f.):

- a. Nur eigene Texte dürfen vorgetragen werden (oder umgekehrt, jede/r, der/die einen eigenen Text geschrieben hat, darf an einem Poetry Slam teilnehmen).
- b. Alle Künstler erhalten dasselbe Zeitlimit (z.B. 3-7-10 Minuten), welches nicht überschritten werden darf.
- c. Kostüme und Requisiten sind auf der Bühne verboten. Der Slammer / die Slammerin darf nur mit Stimme, Mimik und Körpersprache arbeiten.
- d. Texte dürfen nicht gesungen, jedoch als Sprechgesang vorgetragen werden.
- e. Eine Jury bewertet die Künstler. Bewertet wird durch Punktvergabe oder Applaus. Oft ist die Jury das ganze Publikum.
- f. Ein MC (Master of Ceremony) / Slammaster ist für die Wettbewerbsveranstaltung verantwortlich.

Die Regeln verweisen wiederum auf die Rollenverteilung und die Bezeichnungen der Involvierten: Eine leitende Funktion hat der Slammaster (MC), der als Moderator durch den Slam führt, die Künstler vorstellt, die Jury bestimmt, Punkte auswertet, oder im Falle einer Bewertung durch Applaus entscheidet, wer den größten Applaus bekam und dadurch Sieger geworden ist. Die Slammer – also die teilnehmenden Künstler – können professionelle Slammer sein, aber auch Menschen, die ihre Texte präsentieren möchten. Betrachtet man die Slamszene weltweit, so muss man eine männliche Dominanz feststellen, was oft darauf zurückgeführt wird, dass es Männern leichter fällt, sich als Slammer in Szene zu setzen, bzw. dass ihnen die Textsorte Slam Po-

etry eher entspricht. Dennoch kann man in den letzten Jahren unter den jüngeren Slammern zunehmend auch Frauen entdecken.

Die Rolle des Publikums als Jury wurde bereits erwähnt; des Weiteren soll es aktiv ins Geschehen eingreifen, d.h., Rückmeldungen nach einem Auftritt geben, egal ob Zustimmung, Begeisterung, Entsetzen oder Ablehnung.

3 Verbreitung und Geschichte

Im engeren Sinne beginnt die Geschichte von Poetry Slam in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts in Chicago. Auf der Suche nach Vorbildern, Vorläufern oder Wurzeln des Dichterwettstreits wird man bereits um 700 v.Chr. in der griechischen Antike fündig und zwar in dem musischen Agon (vgl. Preckwitz 2005: 34). Auch die pythischen Spiele in Delphi werden als Vorläufer genannt (ebd.). Da in den antiken Wettkampfarten (Agones: Pythische, Olympische, Nemeische, Isthmische Spiele) jedoch neben den Gedichten und Hymnen auch Musik eine große Rolle spielte und die inhaltlichen Schwerpunkte sich von dem Poetry Slam stark unterscheiden, können nach Lihs (2008: 6f.), der Poetry Slam als „Interaktionsmöglichkeit, als politische, gesellschaftliche Offkultur“ sieht, die Agone und andere antike Wettkampfarten nur begrenzt als Vorläufer der Poetry Slams bezeichnet werden.

Im Mittelalter wurde die Tradition der mündlichen Gedichtrezeption in der französischen Troubadourslyrik und dem deutschen Minnesang wieder aufgenommen. Das verbindende Glied zum Poetry Slam ist hier die Oralität, doch in Inhalten und Zielsetzung gibt es auch hier Unterschiede. Später könnte man noch die literarischen Salons der Romantiker, die Arbeitsweise der Dadaisten, die Gruppe 47, den Ingeborg Bachmann-Wettbewerb oder die Beat-Generation als „verwandte Vorläufer“ nennen (vgl. Anders 2007, 32f.; Hager 2006, 11f.)

Der Poetry Slam, der seinen Ursprung in Chicago hat und zu dem 1986 zum ersten Mal von Marc Kelly Smith (einem ehemaligen Bauarbeiter, der seit seiner Jugend Gedichte schreibt und von Jazz- und Blues-Musik beeinflusst ist) eingeladen wurde, unterscheidet sich dennoch von all seinen Vorläufern. Dies hängt sicher damit zusammen, dass die Akteure nicht aus dem Literaturbetrieb kamen, sondern Menschen waren, die nach einer (neuen) Ausdrucksform für ihren sozialkritischen Protest suchten, es waren primär Vertreter ethnisch unterdrückter Gruppen, hispanischer oder afro-amerikanischer Minderheiten (die in den 1950er und 60er Jahren vom akademischen Kulturbetrieb ausgeschlossen waren). Hauptmerkmal der Wettbewerbe war die Mündlichkeit, weshalb man auch von der „Spoken Word“-Bewegung sprach (vgl. ebd.)

Von Chicago schwappte die Poetry Slam-Welle nach New York über, wo sie in dem „Nuyorican Poets Cafe“ eine Art Tsunami auslöste, die zu der schnellen Verbreitung von Poetry Slam in den USA und ab den 90er Jahren auch in Europa führte.

Heute finden auf allen Kontinenten Wettbewerbe statt, am häufigsten nach wie vor in den USA, aber auch im deutschsprachigen Raum finden derzeit regelmäßig über 130 Slams statt (die meisten in Deutschland, gefolgt von der Schweiz und Österreich). Neben lokalen, regionalen und nationalen Slams findet seit 1999 auch der „German International Poetry Slam“ (GIPS) statt, an dem sich Slammer aus allen deutschsprachigen Ländern beteiligen.

In Deutschland gibt es zudem seit Jahren Bestrebungen, Slams als eine lebendige Vermittlungsform für Literatur auch in den Deutschunterricht zu integrieren. In vielen Städten werden im Zuge davon auch sogenannte U20-Poetry Slams veranstaltet, die mittlerweile auch auf nationaler Ebene ausgetragen werden.

Andere Formen von Slams, die sich in letzter Zeit in Deutschland zunehmender Begeisterung erfreuen, sind Science Slams oder auch Shortfilm Slams, Singer-Songwriter Slams, Philosophy Slams, Comedy Slams, Jazz Slams und Theater Slams.

In Griechenland fand der erste Slam 2009 in Athen statt, 2010 in Thessaloniki, gefolgt von Volos, Patras und Kalamata. Seit 2010 wird in Athen zudem ein Panhellenischer Slam auf nationaler Ebene ausgetragen, an dem die Sieger der regionalen Slams teilnehmen können. In Griechenland existiert ein z.T. divergierendes Verständnis von Poetry Slam (bezeichnet auch als „Οι ποιητές επί σκηνής“), da auch Texte, die bereits publiziert sind, vorgetragen werden und eine Begleitung durch Musik in manchen Wettbewerben möglich ist.

Doch auch in Griechenland unterscheidet sich das Publikum von dem einer herkömmlichen Dichterlesung. Elsa Korneti, Hauptorganisatorin des „Thess Poetry Slams“ (Thessaloniki) bringt dies in einem Artikel in der Zeitung *Angelioforos* folgendermaßen zum Ausdruck:

Ο κόσμος που επικοινωνεί μαζί μας δηλώνει χαρούμενος που κάτι νέο ξεκινά στην πόλη. Τέρμα με τα μνημόσυνα –μας γράφουν–, τις παρουσιάσεις βιβλίων με κοινό από 50 ετών και πάνω.¹

Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache sind zudem die Poetry Slam-Workshops für Fremdsprachenlernende interessant, die weltweit von verschiedenen Goethe-Instituten angeboten werden (vgl. z.B. Wicke 2010).

¹ „Die Menschen, die mit uns in Kontakt treten, sind erfreut, dass etwas Neues in der Stadt begonnen hat. Schluss mit den Beerdigungslesungen und -buchpräsentationen vor Publikum mit fünfzig und aufwärts, schreiben sie uns.“

4 Slam Poetry

Ich möchte nun auf Slam Poetry eingehen, auf die wichtigsten Charakteristika und häufig verwendete Stilmittel. Bas Böttcher, einer der bekanntesten deutschen Slammer, beschreibt Slam Poetry auf seiner Homepage wie folgt:

Slam-Poetry ist eine Form der Lyrik die für die Bühne und für den (meist rhythmisch, dynamischen) Vortrag vor Publikum verfasst wurde. [...] Beim Slam hört man Geschichten, Poesie, Rap, Liebesgedichte, Agitation, ernsthafte Lyrik und Comedy. (<http://www.basboettcher.de/eigene2.html>)

4.1 Charakteristika von Slam Poetry

Freiheit der Form

Wie die Worte Bas Böttchers schon andeuten, gibt es keine starren Vorgaben zu Textsorte und -form, oft sind die Übergänge zwischen Lyrik und Prosa fließend. Die Texte sind nicht unbedingt einem bestimmten Genre zuzuordnen, sondern sind beeinflusst von unterschiedlichen Strömungen (Dadaismus, „Spoken Word“, HipHop, Comedy). Als „obligatorisch“ kann jedoch die „Bühnenreife“ eines Textes bezeichnet werden, d.h., dass sich ein Text für die mündliche Inszenierung eignet (vgl. Anders 2007: 122).

Oralität

Die „Bühnenreife“ geht einher mit einem Hauptcharakteristikum von Slam Poetry, der Oralität. Viele Texte orientieren sich an Sprechakten der Alltagssprache und nutzen metasprachliche Zeichen, wie z.B. die Intonation (vgl. Hager 2006: 27).

Adressaten- oder Publikumsorientierung

Damit verbunden ist ein weiteres Charakteristikum, die Adressaten- oder Publikumsorientierung, (Preckwitz 2002: 102-104; Hager 2006: 25f.) welche sich in möglichen Interaktionen zwischen Slammern und Publikum zeigt, aber auch in Sprach- und Themenwahl: Da man den Text nur einmal hört und nicht nachlesen kann, wird meist eine verständliche Alltags- oder Jugendsprache gewählt. Was die Themen betrifft, so werden in der Regel lebensweltliche Themen von Autoren und Publikum umgesetzt (die oft einer Altersgruppe angehören), wie z.B. Liebe, Alltag, Politik, oder auch gesellschaftskritische wie Rassismus, Zivilcourage, Krieg, Gewalt, Drogen etc. (vgl. Anders/Abraham 2008: 8). Das Publikum soll dadurch animiert werden,

„das eigene Lebensumfeld näher zu betrachten und [sich] (oder andere) im Gehörten wieder[zu]finden“ (Hager 2006: 26).

Begrenzte Textlänge

Die Textlänge wird durch Zeitvorgaben (3-10 Minuten) beim Vortrag bestimmt: längere Texte sind daher nicht geeignet.

4.2 Stilmittel

Bei der Präsentation der Stilmittel konzentriere ich mich auf solche, die auch im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Wie die nachfolgende Übersicht zeigt, greifen viele Slammer auf Stilmittel zurück, die aus der post-modernen und traditionellen Lyrik bekannt sind (vgl. Riedel 2007: 4). Dabei gehört der Reim zu einem der wichtigsten Stilmittel.

4.2.1 Reime

„Auch wenn nicht alle Slam Poetry gereimt ist, so finden sich doch mehr gereimte Texte, als man vermuten möchte.“ (Hager 2006: 28)

Es kommen Paarreime (aabb), Kreuzreime (abab) und umschließende Reime (abba) vor (ohne dass die Texte durchgängig gereimt sind oder eine bestimmte Reimform beibehalten wird). Die Autoren verwenden Silbenreime, Mehrfachreime und Binnenreime (vgl. ebd.). Im Folgenden präsentiere ich Beispiele für Silben- und Mehrfachreime:

Silbenreim: „Der Endreim [oder Silbenreim] ist als Gleichlaut (Phonemübereinstimmung) vom letzten betonten Vokal an definiert.“ (Norman 2010: 44) In der Regel wird nur der vorausgehende Konsonant verändert. Silben- oder Endreime können einsilbig, zweisilbig oder dreisilbig vorkommen.

Einsilbiger (männlicher) Reim: Bsp.: Hass – Pass / Schock – Bock – Rock

Sie: Magst du mich?

Er: Ja, ich mag dich.

Sie: Bist du gern bei mir?

Er: Ja, ich bin gerne bei dir. (Wolfgang Hogeckamp: Liebst du mich?, in: Anders 2007, CD)

Zweisilbiger (weiblicher) Reim: Bsp. milder – wilder/ Mutter – Butter

Nachbar, ach, seid guten Mutes

Alles hat – ahoi! – sein Gutes (Timo Brunke: Liebste schwimm, wenn nicht, lern schwimmen, in: Hager 2006: 29)

Dreisilbiger (gleitender) Reim: Bsp.: lachender – wachender

Fett formschön fingierter Friseur
 Fabelhaft für fortgeschrittene Friteusen (Alex Dreppec: Fettabsauge-
 Facharzt Fieberfantasien, in: Anders 2007: 66; Hager 2006: 29).

Mehrfachreim: In der traditionellen Dichtung werden Mehrfachreime häufig wegen ihrer komischen Wirkung eingesetzt. Von Slammern, vor allem von Rap-Poeten werden sie auch verwendet, um Wortspiele zu erzeugen. (Vgl. Anders 2007: 123) Bsp.: Taschentuch – Flaschenzug

Huckel und Hügel, die katapultierten unser'n Raumgleiter
 Ins Weltall und ins Wallhall, über all war'n wir Traumreiter. (Bas Bötcher: Cooler Wintertag (2000), in: Anders 2007: 84)

4.2.2 Alliteration

Ein weiteres, häufig verwendetes Stilmittel ist die Alliteration: „Alliteration basiert nicht auf Silben, sondern auf einzelnen Lauten.“ (Norman 2010: 44). Ein Text entsteht ausschließlich aus Wörtern mit dem gleichen Konsonanten im Anlaut der Stammsilbe. Ein Meister der Alliteration ist Alex Dreppec, von dem ich bereits einen Textauszug (mit F) präsentierte. Hier ist noch ein Beispiel mit [ʃ]:

„Spezieller Stangenspargel“
 Spargel schälend, Stunden schon
 stöhnte Sheila: „Staatsaktion!“
 Spargel schmeckte Sheila schlecht.
 Sheila spuckte stilgerecht.
 Schuldbeladener Schockzustand:
 Spucke schmückte Spargelschmand.
 Stunden später speisten, schlangen
 Schlemmer Sheilas Spargelstangen. (Alex
 Dreppec:http://209.85.129.132/search?q=cache:y_qTHu3SU8QJ:www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-dtsc-t-01/user_files/gans/textwerkstatt/poetry_slam_hager06.pdf+U20,+didaktisiert&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de-31
http://www.dreppec.de/alliteration_neu.html)

Zwei weitere Beispiele sind die nachfolgenden Texte zweier Studentinnen, zu denen durch das Gedicht „Fettabsauge-Facharzt Fieberfantasien“ von Alex Dreppel angeregt wurde:²

D
 Deutschkurs, Deutschland.
 Dimensionaler Deutschunterricht.
 Drei Doppelstunden, donnerstags.
 Donner, Dunkelheit, Dunst.
 (Dicke) dynamische Deutschlehrerin,
 dreiunddreißig dänische Dichter
 dichten drinnen.
 Diesmal deutsch.

Dichtung dichten.
 Doch dominiert das Drama.
 Die Deutschlernenden dürfen drankommen.
 Drastisch dröhnen dreißig.
 Deutschlehrerin dreht durch.
 Drüben dudelt Dudelsack.
 Die Dänen dösen, Donnerwetter!
 Die Dozentin duldet das defensiv. (Evangelia Basirganni)

Mein Mund murmelt,
 macht Monologe
 Männer machen mich müde,
 Monotonie.
 Morgens mehr mosern,
 Mut motivieren, musizieren.
 Mein Mund murmelt,
 meine Mutter mütterlich mutig mustert.
 Mein Mann, meine Macht, mein Mond
 Mädchen müde, meine Meinung
 Malen Maler malerisch
 Märchen mit Märchenland
 Moment mal,
 Monotonie. (Maria A.)

² Die Texte entstanden im Seminar „Grenzüberschreitungen: Von der Schriftlichkeit zur Mündlichkeit. Poetry Slam im Fremdsprachenunterricht“ im Sommersemester 2011. Ein weiteres Seminar zu Poetry Slam fand im Sommersemester 2013 statt. Beide Seminare schlossen mit einem Wettbewerb vor Publikum ab.

4.2.3 Anapher

Anaphern (wiederkehrende Wörter am Beginn aufeinander folgenden Zeilen, vgl. v. Werder 1993: 265) werden ebenfalls häufig in Slam Poetry eingesetzt, wie zum Beispiel in dem Text „Ich“ von Micha Ebeling:

Ich
 Ich kann.
 Ich kann doch.
 Ich kann doch nicht.
 Ich kann doch nicht immer.
 Ich kann doch nicht immer auf Knopfdruck.
 Ich kann doch nicht immer auf Knopfdruck funktionieren. (Ebeling, in: Riedel 2007: 12)

Dieser Text inspirierte die Studierenden des erwähnten Poetry Slam-Seminars. Unter anderen entstand dabei der folgende Text:

Ich
 Ich will
 Ich will viel
 Ich will viel von
 Ich will viel von allem.
 Ich will viel Geld, ich will alles haben was den Leuten so gefällt.
 Ich will eine Yacht, ich will große Macht.
 Ich will eine Villa, ich will Bücher lesen von Schiller.
 Ich will einen Privatjet, ohne Jetlag.
 Ich will dich ohne Mama, die aussieht wie ein Lama.
 Ich will einen teuren Wagen und keinen VW Volkswagen.
 Ich will ein Schmuckstück und ein Schokokuchen-Erdbeerstück.
 Ich will ein Swimmingpool, das wär so cool.
 Ich will ein Jacuzzi, mit Loui dem Französi.
 Ich will eine Achterbahn, mit 180 fahren auf der Autobahn.
 Ich will ein eigenes Mc Donald ohne den gelben Ronald.
 Ich will viel Geld, ich will erobern die ganze Welt. (Anastasia P.)

4.2.4 Versetzung

Ein weiteres Stilmittel, welches sich auch in Seminaren mit Fremdsprachenlernenden als sehr motivierend und effektiv erwiesen hat, ist die Versetzung: Dabei schlüpfen die Schreibenden in die Haut anderer Menschen oder vermenschlichten Dinge, indem sie deren Perspektive einnehmen (vgl. Wolfrum 2010: 50; Faistauer 1997: 27). Die Texte, die dabei entstehen, wirken meist

komisch. Ein Beispiel für eine Personifikation ist der über einen karriere-süchtigen Badeanzug von Felix Bonke:

Ewiges Dunkel umhüllt meine Seele,
 schwarze Nacht umfing mich
 bis zu jener schicksalshaften Stunde,
 da die ehernen Tore des Textilwarenlagers
 sich auftaten...
 Als man mich dann an vorderster Stelle der Stange platzierte,
 noch vor den Modellen Valentino und Gucci,
 schwoll ich vor Glück um fast zwei Konfektionsgrößen an. (Bonke:
 Sommerschlussverkauf aus der Sicht eines Damenbadeanzuges, Größe
 S., in: Anders 2007: 67)

4.2.5 Lautpoesie

Auch lautpoetische Elemente kommen häufig in Slam-Texten vor. Lautpoesie ist aus den Texten der Dadaisten oder auch von Ernst Jandl bekannt. Unterschieden werden muss dabei zwischen dem Einsatz lautnachahmender Formen wie „Kikeriki“ oder „kikeruku“ für das Krähen eines Hahnes und den lautsymbolischen Formen, die gebildet werden, um eine Stimmung, einen Klang zu vermitteln. Bei lautsymbolischen Formen sind Klang und Rhythmus elementar. Ein Beispiel für den Einsatz lautsymbolischer Formen ist der folgende Text von Timo Brunke:

Ich hätte einen Vogel
 Hat mir ein Freund gesagt
 Ich hätte eine Meise
 Da hab ich mich gefragt: [...]

Doch tschilp ich recht: ne Meise
 Hat mir nie zizibäht
 Zilpzalpnoch mal was denkt der
 Das tschilpt doch abgedreht!

Ich schnab doch keinen Vogel
 Was denxt ziz der djenn nur:
 Räpräp tscherpitz srihsrihöh
 Dixdix (ich hab Kultur!)

Zizizjezjadzjadwoidjio
 Kittkittkittkiärrdjilieps
 Duridjoklüit zilp kuckck

Ich haube, bei djem piept's! (Brunke: Ich hab doch keinen Vogel, in: Anders 2007, CD)

Auch dieser Text wurde als Schreibanregung eingesetzt und führte trotz starker Bedenken der Studierenden zu interessanten Ergebnissen.

Ich schließe an dieser Stelle mit Bas Böttcher meine kleine Übersicht über die wichtigsten Stilmittel ab, auch wenn diese bei Weitem nicht vollständig ist:

Ich weiß nicht genau, ob es eine Slam Poetry gibt, aber es gibt natürlich eine bestimmte Form von Poetry, die sich auf Slams sehr gut durchsetzen kann. [...] Es ist einfach eine Poesie, die auf den Punkt kommt, die auch einen gewissen Pop-Song-Charakter hat, nicht nur durch die Länge des Tracks oder des Titels, sondern eben auch durch Rhythmisierung, durch Wiederholungen, Eingängigkeit. (Bas Böttcher, in: Anders 2007: 122).

5 Poetry Slam im Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden gehe ich auf die Vorteile eines Einsatzes von Poetry Slam im Fremdsprachenunterricht ein sowie auf Ziele, die dadurch erreicht werden können.

5.1 Argumente für den Einsatz von Poetry Slams im Fremdsprachenunterricht

Lyrik gilt schon im muttersprachlichen Unterricht als schwierige Gattung, im Fremdsprachenunterricht potenziert sich diese Vorstellung und so versuchen viele Lehrende, ihr aus dem Weg zu gehen. Auch Fremdsprachenlernende begegnen Lyrik eher mit Angst als mit Begeisterung, da sie an Textinterpretation erinnert werden, die ihnen schon in ihrer Muttersprache schwer fiel, und sie sich nicht vorstellen können, dass sie lyrische Texte in der Fremdsprache richtig verstehen, geschweige denn selbst produzieren können.

Betrachtet man auf der anderen Seite, wie sich Jugendliche und junge Erwachsene für Poetry Slam begeistern können, so ist die Versuchung groß, diese Lust auf Lyrik und Literatur auch für den Fremdsprachenunterricht zu nutzen. Und warum auch nicht? Slam-Texte können in einem produktionsorientierten Sprach- bzw. Literaturunterricht auch von Fremdsprachenlernenden geschrieben werden. Die Vertreter des handlungs- oder produktionsorientierten Literaturunterrichts (z.B. Waldmann 1984, 1994; Spinner 1984; Haas 1984; Abraham/Kepser 2005 oder Kast 1985 für den Fremdsprachenunterricht) sprechen sich für eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit Litera-

tur aus, einem aktiven und selbsttätigen Umgang, bei dem kognitive und affektive Zugänge miteinander verknüpft werden. Dieser subjektive Zugang ermöglicht es den Lernenden, sich selbst in die Rezeption und spätere Produktion von Literatur einzubringen und nimmt ihnen die Angst vor einer falschen Interpretation (im werkimmanenten Verständnis) (vgl. Haas 1984; Wolfrum 2010: 46f.)

Der produktionsorientierte Umgang mit Literatur ist eng verbunden mit dem Kreativen Schreiben zu literarischen Texten, wie dem Schreiben von Lyrik mit formalen Vorgaben, der Transformation, Rekonstruktion oder Restauration von literarischen Texten oder dem Schreiben mit motivierenden (literarischen) Schreibanfängen (vgl. Wolfrum 2010: 45f., 88f.).

Fremdsprachenlernende können also durch kreative und produktionsorientierte Verfahren zum Schreiben ihrer eigenen Slam-Texte angeregt werden. Mit diesen Texten können sie anschließend bei einem klassen- oder schulinternen Slam antreten oder sich auch an U20-Slams beteiligen (in Deutschland gehen einige Schüler mit ihren Texten aus der Schule heraus und stellen sich anderen Jugendlichen auf U20-Wettbewerben vor).

5.2 Ziele, die durch Poetry Slam im DaF-Unterricht erreicht werden können:

Welche Ziele können nun konkret durch den Einsatz von Poetry Slam im DaF-Unterricht erreicht werden?³

- Erweiterung der Schreibkompetenz: Durch kreative Schreibübungen wird die schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden verbessert. Die Offenheit der Schreibanregungen und -aufgaben ermöglicht ihnen einen spielerischen Umgang mit Sprache und das Entdecken neuer Ausdrucksformen.
- Kennen lernen von Sprachvarietäten: Slam-Texte enthalten Elemente verschiedener Jugend- und Szenesprachen oder werden in Dialekten oder Regiolekten geschrieben. Die Thematisierung dieser Varietäten hilft Lernenden u.a., Widersprüche auszuhalten, was auch im Hinblick auf das interkulturelle Lernen von Vorteil ist (s.u.). Auch die Unter-

³ In der nachfolgenden Aufzählung stütze ich mich auf eigene Erfahrungen aus Poetry Slam-Seminaren mit Studierenden und Lehrenden, auf die Ausführungen von Hanz, Slammer und Pädagoge aus Stuttgart (www.poetryhanz.de), der in und außerhalb von Schulen Poetry Slam-Workshops anbietet, den Erfahrungsbericht von Wicke (2010) über Poetry Slam im Goethe Institut Izmir, Anders' (2006) „Standardwerk“ zum Einsatz von Poetry Slam im Unterricht sowie Riedels (2007) Aufsatz zu „Poetry Slam – interkulturell“.

schiede zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit können durch Slam-Texte bewusst gemacht werden.

- Annäherung an Literatur des Zielsprachenlandes: Die Auseinandersetzung mit Slam-Texten aus den deutschsprachigen Ländern ermöglicht Einblicke in die Literatur-, bzw. die Slamszene. Lernende können einen Zugang zu Lyrik finden und sich für diese begeistern.
- Kennen lernen von Stilmitteln: Die Bearbeitung der Slam-Texte geht einher mit einer Konfrontation mit Stilmitteln, die für den Sprachunterricht und insbesondere für die Textproduktion fruchtbar gemacht werden können.
- Förderung des mündlichen Ausdrucks: „Der entscheidende Unterschied zwischen einem reinen Schreib-Workshop und einem Poetry Slam-Workshop ist, dass in letzterem auch der Vortrag des Geschriebenen in den Mittelpunkt gestellt wird.“ (www.poetryhanz.de)
Die mündliche Präsentation, die Inszenierung, ist beim Poetry Slam mindestens genauso wichtig wie das Schreiben des Textes. So werden in der Vorbereitung auf den Wettbewerb Aussprache und Intonation geübt, während des Wettbewerbs ist der mündliche Diskurs über die Auftritte und deren Bewertung eine gute Möglichkeit, das Sprechen zu trainieren.
- Vermittlung landeskundlich relevanter Inhalte, interkulturelles Lernen: Durch Literatur als Kulturträger kann Landeskunde authentisch vermittelt werden. Da Slam Poetry als zeitgenössische Literaturform aktuelle Themen junger Menschen aufgreift, werden Einblicke in deren Alltag, soziales Umfeld, in deren Erfahrungen und Probleme ermöglicht. Die Vermittlung fremder kultureller Werte in Slam-Texten führt außerdem zu einer Reflexion über eigene Vorstellungen und deren Relativierung. Vorurteile (z.B. über das langweilige Leben deutscher Jugendlicher) können in Frage gestellt und abgebaut werden.
- Motivationsförderung: „Die sprachliche Experimentierfreudigkeit und das Komödiantenhafte der Slammer, ihr jugendliches und selbstbewusstes Auftreten bringen für viele – sonst eher lyrikunlustige Schüler und Schülerinnen (evtl. auch Studierende) – einen Motivationsschub, sind Vorbild für das Auswendiglernen von fremden und eigenen Texten.“ (Riedel 2007: 12)
- Der Motivationsschub, der durch Poetry Slam ausgelöst wird, ist m.E. das wichtigste Argument für den Einsatz von Poetry Slam im Unterricht überhaupt. Die Kombination von inhaltlich und sprachlich ansprechenden Ausgangstexten junger Slammer mit anregenden Schreibaufgaben, die persönlichen Spielraum zulassen, sowie die Aussicht auf einen Bühnenauftritt scheinen Wunder zu wirken.

Ich war selbst überrascht, mit welchem Engagement Texte in Poetry Slam-Seminaren geschrieben werden und anschließend für den Wettbewerb vorbereitet – und auch auswendig gelernt werden.

- Soziale Kompetenz: Sowohl in kollektiven Schreibphasen als auch in der gemeinsamen Überarbeitung der eigenen Texte und der Vorbereitung des Wettbewerbs werden Kollegialität und gegenseitiges Unterstützen trainiert. Oft wird auch das Selbstbewusstsein von eher schwächeren Lernenden gefördert, weil sie Möglichkeiten erhalten, Fähigkeiten zu zeigen, die bis dahin im Unterricht keine Rolle gespielt haben, wie Kreativität, gute Memorierungstechniken, schauspielerische Talente etc.
- Medienkompetenz: Da Slam Poetry als „junge Literaturform“ bezeichnet werden kann, recherchiert man nach ihr auch nicht in Universitätsbibliotheken, sondern primär im Internet, auf Videoplattformen wie YouTube, in Netzwerken wie Facebook etc. Dadurch kann – als Nebeneffekt – auch die Medienkompetenz der Lernenden ausgebaut werden
- Kritikfähigkeit: Da dem Publikum, das im Unterricht primär aus der eigenen Klasse besteht, die „Juryrolle“ zukommt, lernen die Schüler(innen) auch, Kriterien zu entwickeln, mit denen sie die einzelnen Texte bewerten können. Diese Fähigkeit wirkt sich auch auf den Umgang mit dem eigenen Text positiv aus und hilft bei der Überarbeitung selbst geschriebener Texte.

6 Anregungen für die praktische Umsetzung: Poetry Slam im DaF-Unterricht

Poetry Slam kann als Projekt in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Als Einstimmung auf das Projekt kann ein Videoclip gezeigt werden, der die Lernenden mit ihren Interessen und den zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln anspricht (z.B. „Liebst du mich?“ von Wolfgang Hoge-kamp).

Danach sollte Poetry Slam eingeführt werden, dafür bietet sich eine Präsentation in Form eines Steckbriefes an, der die wichtigsten Informationen enthält.

Bei der Projektplanung sollte gemeinsam entschieden werden, ob die Lernenden zu einem bestimmten Thema arbeiten wollen, oder z.B. durch Slam-Texte Einblicke in die Lebenswelten Gleichaltriger in Deutschland, Österreich und der Schweiz erhalten wollen.

Orientiert am thematischen Schwerpunkt wählt der/die Lehrende Slam-Texte aus, die als Anregungen zum Schreiben eigener Slam Poetry in Frage

kommen. An dieser Stelle ist Vorsicht geboten, da nicht alle Texte geeignet sind. Neben dem Schwierigkeitsgrad des Ausgangstextes muss dessen Niveau überprüft werden, da es auch Slam-Texte gibt, die primär provokativ sind und deren Inhalte makaber oder sexistisch sind (aus diesem Grund wird Slam Poetry im Literaturbetrieb auch immer wieder kritisiert). Es gibt jedoch eine breite Palette an Texten, die sich für den Fremdsprachenunterricht eignen und die es ermöglichen, auf Texte mit sexistischen oder unseriösen Inhalten zu verzichten.

Wenn passende Texte vorliegen, müssen diese mit Schreibenanregungen in Verbindung gebracht werden, die es den Lernenden ermöglichen, mit Lust ihre Texte zu produzieren. Dafür eignen sich z.B.:

- der produktionsorientierte Umgang mit Slam-Texten
- Assoziative Verfahren des Kreativen Schreibens (Automatisches Schreiben, Cluster)
- Situatives Schreiben
- Versetzung
- Schreiben zu visuellen Vorlagen (vgl. Wolfrum 2010; Spinner 1990; Waldmann 1994, 1998; Mummert 1989; Kast 1994)

Parallel dazu sollten an Hand der Slam-Texte einige wichtige und für das Sprachniveau der Lernenden geeignete Stilmittel (Alliteration, Anapher, Reime etc., s.o.) vermittelt und geübt werden.

Nach der Textproduktion werden die Texte – im Optimalfall kollektiv – in der Klasse überarbeitet, der/die Lehrende übernimmt eine Beraterrolle (vgl. Wolfrum 2010: 64f.; Fix 2004; Liebnau 1995; Pommerin 1996).

Die Vorbereitung des Wettbewerbs sollte „mehrgleisig“ verlaufen: Zum einen ist es an der Zeit, die Texte der Lernenden „bühnenreif“ zu machen; dies kann in Kleingruppen erfolgen, in denen der/die Unterrichtende beratend hinzukommt. In dieser Phase ist es zudem ratsam, die sprachliche Richtigkeit der Texte zu überprüfen, da ein fehlerhafter Text bei einer öffentlichen Präsentation die Lernenden stark verunsichern kann. Die Inszenierungen werden in der Klasse ausprobiert, das Aneignen der Texte erfolgt zu Hause.

Parallel dazu müssen die Rollen für den Wettbewerb verteilt werden: Die Rolle des Slammasters sollte jemand erhalten, der/die spontan reagieren kann und Lust hat, die Mitschüler(innen) einzuführen, ihre Beiträge zu kommentieren sowie die Bewertungen der Jury einzuholen. Wenn dem ganzen Publikum die Juryrolle zukommen soll (was sinnvoll ist), muss zudem festgelegt werden, wie gewertet wird (mit Applausstärke oder Punktvergabe etc.).

Schließlich muss der Austragungsort festgelegt und der Wettbewerb bekannt gemacht werden, so dass auch ein dafür interessiertes Publikum erscheinen kann. Gut ist es, wenn die Lernenden an all diesen Vorbereitungen

aktiv beteiligt sind (was auch aus sprachdidaktischer Sicht sinnvoll ist, da verschiedene Fertigkeiten geübt werden).

Bei der Durchführung des Wettbewerbs kommt der/dem Lehrenden die Rolle des Organisators zu, welche/welcher begrüßt, dem Publikum die Spielregeln erklärt, bei der Auswertung hilft etc.

Das Produkt – welches jedes Projekt hervorbringen sollte – ist in diesem Fall der Wettbewerb bzw. die Teilnahme der Lernenden daran sowie deren Slam-Texte.

Nach Abschluss des Projektes können – und sollten m.E. – die produzierten Slam-Texte sowie deren Inszenierung und Präsentation auch bewertet werden, was für viele Lernende auch die „Ernsthaftigkeit“ des Projekts unterstreicht. Bei der Benotung kann im Sinne eines Portfolios von den Lernenden eine Auswahl der Texte getroffen werden, die sie zur Benotung freigeben möchten.

Abschließend möchte ich betonen, dass die Integration eines Poetry Slam-Projektes sicher mit einem gewissen Aufwand verbunden ist. Hat man sich jedoch als Lehrende mit Poetry Slam „angefreundet“ und kann diese Begeisterung weitergeben, so steht das Verhältnis Aufwand – Ertrag in einem durchaus zufrieden stellenden Verhältnis: Die Motivation der Lernenden, Texte zu lesen und zu verstehen, Texte zu produzieren, diese zu überarbeiten, zu inszenieren und auswendig zu rezipieren sowie der damit verbundene Lernzuwachs ist in der gleichen Zeitspanne und in diesem Ausmaß mit Sicherheit nicht im herkömmlichen Sprachunterricht zu erreichen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. & M. Kepser. 2005: *Einführung in die Literaturdidaktik*. Berlin: Erich Schmidt.
- Anders, P. 2007. *Poetry Slam – Live Poeten in Dichterschlachten. Ein Arbeitsbuch (mit CD)*. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Anders, P. & U. Abraham. 2008. Poetry Slam und Poetry Clip. Formen inszenierter Poesie der Gegenwart. *PD* 208, 6-15.
- Faistauer, R. 1997. *Wir müssen zusammen schreiben. Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Fix, M. 2004: *Textrevision in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Grümmer, G. 1985. *Spielformen der Poesie*. Hanau: Werner Dausien.
- Haas, G. 1984. *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch*. Stuttgart: Klett.
- Hager, S. 2006. *Literarische Texte rezipieren, produzieren und präsentieren: Poetry Slam im integrativen Deutschunterricht der Realschule. Wissen-*

- schaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen.* Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-dtsc-t-01/user_files/gans/textwerkstatt/poetry_slam_hager06.pdf (Stand 08.04.2013).
- Kast, B. 1985. *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht.* München: Langenscheidt.
- Kast, B. 1994. Literatur im Anfängerunterricht. *FS Deutsch* 11, 4-13.
- Lihs, U. 2008. „... lebe in einer Welt, in der ich mal können und mal nicht können darf.“ *Interaktionsästhetik im Poetry Slam und in der Slam Poetry.* Studienarbeit. Norderstedt: Grin-Verlag.
- Mummert, I. 1989. *Nachwuchspoeten.* München: Klett Edition Deutsch.
- Norman, P. 2010. *Reimmöglichkeiten. Deutsche Reimprosa.* Norderstedt: Books on Demand.
- Pommerin, G. 1996. *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Preckwitz, B. 2002. *Slam Poetry – Nachhut der Moderne. Eine literarische Bewegung als Anti-Avantgarde.* Magisterarbeit: Books on Demand.
- Preckwitz, B. 2005. *Spoken Word & Poetry Slam. Kleine Schriften zur Interaktionsästhetik.* Wien: Passagen Verlag.
- Riedel, M. 2007. *Slam Poetry – interkulturell. Zur Didaktik mündlich vorgelegener Texte.* LMU München (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur): www.germanistik.uni-muenchen.de/.../riedel/riedel_slam-poetry.pdf (Stand 08.04.2013).
- Spinner, K. 1984. *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I.* Baltmannsweiler: Schneider
- Spinner, K. 1993. *Kreatives Schreiben. Praxis Deutsch* 119, 17-23.
- Spinner, K. 1990. *Vorschläge für einen kreativen Literaturunterricht.* Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Thess Poetry Slam «Ανία, οι μέρες σου τελειώνουν» In: <http://www.agelioforos.gr/default.asp?pid=7&ct=81&artid=30699> (Stand 04.04.2013).
- Waldmann, G. 1984: *Produktiver Umgang mit Literatur.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Waldmann, G. 1994. *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Waldmann, G. 1998. *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Werder, L. v. 1993. *Lehrbuch des kreativen Schreibens.* Milow, Berlin: Schibri-Verlag.
- Wicke, R. E. 2010. Aktive Poeten dichten besser oder Literatur erleben mit Poetry Slam. *Deutsche Lehrer im Ausland* 57, 47-52.

Wolfrum, J. 2010. *Gezielte – kreative – Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende*. Ismaning: Hueber Verlag (Reihe Qualifiziert unterrichten).

Internetadressen:

www.myslam.de

www.spokenwordberlin.de

www.basböttcher.de

www.dichterundkämpfer.de