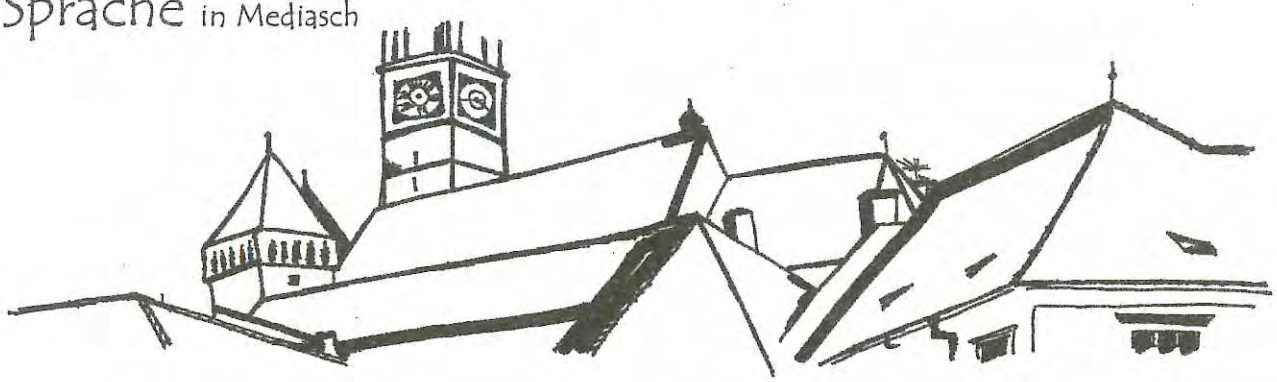
Nummer 4 / November 2002

Die ZfL

des ZfL

Die Zeitschrift für Lehrerinnen und Lehrer des Zentrums für Lehrerfortbildung in deutscher Sprache in Mediasch



Aus dem Inhalt:

Sprachkompetenz – S. 3
Wo kommen die Fehler her? – S. 5
Ist Rumänien immer noch Spitze? – S. 8
Schule und Internet – S. 10
Sprachspiele für die Grundschule – S. 10
Die Kugellagermethode – S. 13
Wortschatzübungen im Kindergarten – S. 14
TestDaF – S. 15
Das Österreichische Sprachdiplom – S. 15
Der Europäische Sprachenpass – S. 16
Aus der ZfL-Bibliothek – S. 17

Schwerpunktthema dieser Nummer:
DAS DEUTSCH UNSERER KINDER UND SCHÜLER



*Revista „Die ZfL des ZfL" este editată de **Centrul pentru Formarea Continuă în Limba Germană (CFCLG)**, cu sediul în Mediaş, judeţul Sibiu (în imag.).*

CFCLG funcţionează în subordinea Ministerului Educaţiei şi Cercetării (MEC) şi are ca sarcină perfecţionarea pe plan naţional a personalului didactic care predă în limba germană – de la grădiniţă până la liceu – şi a profesorilor de limba germană ca limbă modernă. Revista se adresează acestor categorii de cadre didactice. Ea apare de două ori pe an şi se editează în limba germană. Unele informaţii privind formarea continuă se publică în limba română (pag. 2).

Adrese ale CFCLG:
- sediul: P-ţa Regele Ferdinand nr. 25, 3125 Mediaş
tel./fax: 0269/83 17 24;
- biroul de la Sibiu: str. Mitropoliei nr. 36, 2400 Sibiu
tel./fax: 0269/21 41 54;
- filiala Timişoara: str. Gh. Lazăr nr. 2 (Lic. „N. Lenau")
1900 Timişoara, tel./fax: 0256/43 31 74.

Două reviste noi:

DIDACTICA NOVA XXI
Revista caselor corpului didactic din România

Publicaţia apare sub egida Ministerului Educaţiei şi Cercetării, redactori fiind: Gh. Nazarie (red. şef), V. Bejenaru, C. Bulzan, D. Melnic, N. Pellegrini, E. Popescu. Primul număr al revistei (oct. 2002) este prefaţat printr-un "Cuvânt lămuritor" de prof. univ. dr. Ioan Neacşu, director general - Direcţia Generală pentru Evaluare, Prognoze şi Dezvoltare, care exprimă câteva "dorinţe" în legătură cu noua publicaţie: să devină un Forum pentru dezbateri publice, aprofundând ideea reformei; să probeze competenţele, evitând formele fără fond; să fie marcată de dominaţia accentelor din aria preuniversitarului, fără a exclude conexiunile cu universitarul.

Din cuprins: interviu cu doamna Ministru prof. univ. dr. Ecaterina Andronescu despre CCD ca agenţi ai reformei; rolul şi locul CCD în sistemul educaţional din România (prof. dr. Gabriel Leahu); Regulamentul de organizare şi funcţionare al CCD; Centrele de documentare şi informare, o soluţie pentru creşterea calităţii în educaţie (G. Leahu); prezentarea unor proiecte internaţionale la care colaborează diferite CCDuri; prezentarea unor case ale corpului didactic (Arad, Bucureşti); articole diverse.

Redacţia şi administraţia revistei:
Casa Corpului Didactic Galaţi
6200-Galaţi, str. Gării 35
tel. 0236-414749, fax 0236-465860
ccd@geniusnet.ro

C.D.I.
Revista naţională a Centrelor de Documentare şi Informare

Această revistă apare, de asemenea, sub egida Ministerului Educaţiei şi Cercetării. Director de redacţie este prof. dr. Gabriel Leahu, director gen. adj. - Direcţia Generală pentru Evaluare, Prognoze şi Dezvoltare. Din colectivul de redacţie fac parte Dorel Istrate (redactor şef), Jacques Faugeroux (şef proiect Ambasada Franţei) şi directorii CCD din judeţele în care s-a desfăşurat prima etapă a proiectului de înfiinţare a Centrelor de Documentare şi Informare: Alba, Bistriţa Năsăud, Botoşani, Maramureş, Neamţ, Sibiu.

Prezentarea "Traseelor C.D.I.", adică a realizărilor în domeniu din judeţele mai sus menţionate, reprezintă partea principală a conţinutului revistei. Ea este urmată de opinii ale unor profesori şi elevi despre C.D.I.-urile în funcţiune şi de informaţii despre cadrul legislativ pentru înfiinţarea acestora.

Adresa redacţiei:
CCD "I. GH. Dumitraşcu"
5100-Buzău, str. Independenţei 42
tel. 0238-717935, tel./fax 0238-718504
ccd@buzau.ro

Dorim ambelor reviste o apariţie îndelungată şi îndeplinirea dorinţelor exprimate în "cuvântul lămuritor" al revistei DIDACTICA NOVA XXI.

Standardele de formare continuă elaborate de Centrul Naţional pentru Formarea Personalului Didactic din Învăţământul Preuniversitar (CNFP) se găsesc în internet sub www.edu.ro la capitolul Învăţământ preuniversitar/ CNFP/Standarde. Structura standardelor pentru funcţiile didactice este:
I. Prezentare generală
II. Finalităţile şi funcţiile standardului
III. Competenţe şi categorii de activităţi
IV. Instrumente de evaluare

Nou: Pagina internet a Centrului pentru Formarea Continuă în Limba Germană Mediaş:

www.zfl.ro

cu o variantă în limba română şi una în limba germană.

CENTRAL
Editura Centrului pentru Formarea Continuă în Limba Germană Mediaş

Schwerpunktthema dieser Nummer:
DAS DEUTSCH UNSERER KINDER UND SCHÜLER

Sprachkompetenz

Der Pisa-Schock

Spätestens seit der Bekanntgabe der Ergebnisse der berüchtigten Pisa-Studie (Program for International Student Assessment! – um Missverständnissen vorzubeugen) am 4. Dezember 2001 durch Professor J. Baumert vom Max-Planck-Institut, der die Studie in Deutschland federführend betreute, wird auf der gesamten Bildungsfront in Deutschland zum Generalangriff auf den Verfall des Wissens in Schulen, Lehrwerkstätten und Universitäten geblasen. Das Ende der Spaßgesellschaft ist angesagt, am Horizont der neuen bildungspolitischen Ära zeichnet sich die Heraufkunft der Lern- und Leistungsgesellschaft ab: „Diese Gesellschaft muss erkennen, dass Spaßgesellschaft allein keine Zukunft hat. Diese Gesellschaft muss von ihrer Behäbigkeit wegkommen und eine lernende Gesellschaft werden, in der Lernen und Leistung etwas bedeuten", so die Kultusministerin von Baden-Württemberg vor dem Landtag am 13.12.2001.

Eines der schockierenden Ergebnisse der Pisa-Studie brachte die dramatisch nachlassende Lesekompetenz bei Jungen im Unterschied zu Mädchen zum Vorschein und stellte – diesen Mangel noch drastisch steigernd – fest, dass der traditionelle Vorsprung der Jungen in technischen Kompetenzfeldern wesentlich kleiner geworden ist und ihre Leseschwäche keineswegs mehr „ausgleicht". Dass die deutschen 15-jährigen Schüler in den drei großen Kompetenzfeldern Lesen – Mathematik – Naturwissenschaften gerade beim Lesen besonders schlecht abschneiden (im internationalen Vergleich an fünftletzter Stelle!), scheint auf ganz spezifische Defizienzen in der Sprachkompetenz zurückzuführen zu sein. Der Prestigeverlust eben jener Schuldisziplinen, die sich mit sprachlicher Schulung befassen (Deutsch, Fremdsprachen, Philosophie, Religion) gegenüber den echten „harten", exakten Wissenschaften spiegelt sich in der Vernachlässigung sprachlicher Kompetenzen wider, die nicht selten mit dem Odium des Beliebigen, Unverbindlichen und Subjektiven behaftet sind und schul- wie gesellschaftspolitisch ein Dasein aus zweiter Hand fristen. Anthropologisch und "philosophisch" gesehen ist dieses Missverhältnis völlig unverständlich.

Sprachkompetenz als Fundamentalkompetenz

Was immer auch den Menschen vom Tier unterscheiden mag, unbestritten ist die Sprachfähigkeit eines der wichtigsten Unterscheidungsmerkmale der menschlichen Spezies. Ohne die Entwicklung der menschlichen Sprache wäre dem Menschen weder abstraktes Denken noch eine hochspezialisierte soziale Organisation möglich, die er ausschließlich der kommunikativen Funktion der Sprache verdankt. Wenn wir also von sprachlichen Kompetenzen sprechen, sollten wir uns der Tragweite der Bedeutung der menschlichen Sprache als „Denk- und Kommunikationsmittel" bewusst sein. Daran lässt sich die fundamentale Bedeutung des Sprachlichen beim Wissenserwerb ganz allgemein ermessen. Gerade die „harten Wissenschaften" vergessen über ihrer extremen, wenn auch notwendigen (?) Sachspezifik allzu oft, dass ihre Inhalte letztlich immer an Sprache gebunden sind, denn sonst wären sie weder denkbar noch mittelbar. Sprachkompetenz als die Grundkompetenz ist einerseits eingebunden in ein breites Spektrum von unterschiedlichen Kulturkompetenzen, andererseits ist der Zugang zur Wirklichkeit über die Sprache überhaupt erst die Voraussetzung für die Entwicklung spezifischer Kulturtechniken.

Sprachkompetenz in der Sprachvermittlung

Der Sprachunterricht setzt sich zum Ziel, den Lerner zu befähigen, die zu erlernende Sprache der jeweiligen Situation angemessen (d.h. kommunikativ erfolgreich) und in der Wahl der Ausdrucksmittel korrekt und möglichst treffend anzuwenden.

Der Begriff "Sprachkompetenz" umfasst einen ganzen Fächer von sehr unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der Sprachvermittlung an verschiedenen Teilbereichen des linguistisch beschriebenen Sprachsystems festgemacht werden: Grammatik, Lexik, Semantik, Pragmatik.

Sprachkompetenz als Beherrschung sprachlicher Mittel?

Sowohl sprachtheoretische Überlegungen, die den sprachlichen Zugriff vor allem in der Lexik sehen, als auch Beobachtungen des "naiven" Sprachbenutzers, wenn er etwa als Tourist kommunizieren will, scheinen zu bestätigen, dass der entscheidende Anteil sprachlicher Kompetenz im Lexikalischen und Grammatischen einer Sprache liegt. Die der strukturalistischen Linguistik entsprungene Audiovisuelle Methode etwa hat denn auch ihre Sprach"instruktion" auf die isolierten Strukturen des Sprachsystems beschränkt. Unbestritten ist natürlich, dass die Beherrschung der Sprachstrukturen eines Sprachsystems die Voraussetzung für die Fähigkeit zur Kommunikation ist.

So bedeutet der Aufbau einer lexikalischen Kompetenz das Speichern der relevanten morphosyntaktischen und semantischen Merkmale eines Wortes, d.h. seiner grammatischen Struktur und seiner Bedeutung.
Grammatische Kompetenz etwa beinhaltet nicht nur die Fähigkeit zur Abstraktion von Regelmäßigkeiten, sondern auch die Einordnung von Abweichungen und die Herstellung eines für den Lerner sinnvollen Bezugs der Ausnahmen von der Regel.

Sprachkompetenz ist mehr als Kenntnis der Sprachstrukturen

Dazu ist eine Haltung nötig, die das vordergründig Nicht-Passende nicht in engstirniger, verbohrter Verkürzung als irrelevant ignoriert. Man erkennt unschwer, dass es mit dem Erlernen und Einüben von "Strukturen" im Sprachunterricht nicht getan ist. Das entscheidende Moment in den sprachlichen Kernkompetenzen Lexik und Grammatik sowie Phonetik liegt in der Internalisierung bzw. Automatisierung der hier geforderten Fertigkeiten des Speicherns

NEU: Internetseite des ZfL: **www.zfl.ro**

- Was ist das ZfL?
- Veranstaltungskalender
- Zeitschrift des ZfL
- Verschiedenes aus der Lehrerfortbildung
- Seite in rumänischer Sprache

und des automatischen Abrufens der benötigten Strukturen. Diese selbst bewegen sich zwischen dem System- und dem Normbereich der Sprache.

Sprachkompetenz bezieht sich einerseits auf die Beherrschung von sprachfunktional absolut unerlässlichen Strukturen, z.B. das morphologisch Systematische: Morphologie, andererseits aber auch auf das sprachlich Übliche (man sagt eben üblicherweise so, obwohl das System auch eine andere Redeweise zulassen würde: „den Bus vermissen", analog zum Englischen „to miss the bus"). Das muttersprachliche Sprachbewusstsein hat auf den Systembereich einen in aller Regel sicheren Zugriff, kann also für die Bewertung fremdsprachlicher Kompetenz als Maßstab dienen. Für den Normbereich ist dies weit weniger eindeutig, weil hier die Zuverlässigkeit des Muttersprachlers individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt ist.

Neubewertung der Sprachkompetenz im kommunikativen Unterricht

Nach der „kommunikativen Wende" des Fremdsprachenunterrichts erfuhren die sprachlichen Basiskompetenzen eine Neubewertung, die ihnen eine weniger zentrale Rolle in einem neuen Kompetenzenfächer zuwies, indem sie als *Mittlerkompetenzen* der eigentlichen Zielkompetenz „Kommunikationsfähigkeit" untergeordnet wurde. Dies bedeutete eine Anbindung der isolierten Sprachformen an Sprachhandlungen (kommunikative Akte), deren Gelingen oder Misslingen zum Maßstab für Sprachkompetenz wurde.

Die Fähigkeit, adäquate Sprachmittel für den Ausdruck einer entsprechenden Sprechabsicht korrekt einzusetzen, wird dann zur entscheidenden kommunikativen Kompetenz als übergreifende Zielkompetenz. Die situationsgerechte Anwendung von zuvor erlernten Sprachstrukturen impliziert ein Wissen und Können, das die pragmatische Seite der Sprache betrifft und die Struktursystematik (Grammatik, Wortschatz) weit hinter sich lässt: Für das Gelingen einer Sprechhandlung ist die Beherrschung der verschiedenen Sprachregister (Stilebenen) ebenso unerlässlich wie die der Sprachmittel des Systems (vgl. oben das Gesagte zu Norm und System).



Projektarbeit der Schülerinnen des Emil-Racoviţă-Lyzeums in Kronstadt zur Ausstellung "Was im Gedächtnis bleibt". Unter Anleitung der Deutschlehrerin Zoe Spineanu wurden Zeitzeugen des Zweiten Weltkrieges interviewt, ihr Lebenslauf und ihre Erinnerungen aufgeschrieben.

Fünf Teilkompetenzen in der kommunikativen Didaktik

Sprachkompetenz als Teil kommunikativer Kompetenz erscheint in der Fremdsprachendidaktik in 4 bzw. 5 Teilkompetenzen ausdifferenziert: Hörverstehen – mündliche Kommunikation (Sprechfertigkeit) – Leseverstehen – Schreibfertigkeit – (fakultativ: Übersetzungskompetenz). Jede dieser Teilfertigkeiten hat ihre eigenen Vermittlungsprobleme, insbesondere das Übersetzen, das im kommunikativen Unterricht eine Randstellung einnimmt.

Sprachkompetenz als Handlungskompetenz

In der „postkommunikativen Phase" der 90er Jahre wird der Blick von den einzelnen Kompetenzen in der kommunikativen Didaktik auf die notwendige Einbettung der Sprachäußerung in den jeweiligen Realkontext gerichtet und so als Konsequenz dieser Handlungsorientierung eine Anbindung der Teilkompetenzen an kommunikative sprachliche Tätigkeiten (Sprachhandlungen) vollzogen. So ergibt sich z.B. im Europäischen Referenzrahmen folgende Gliederung:

- produktive Kompetenzen:
  mündlich/schriftlich
- rezeptive Kompetenzen :
  auditive Rezeption (Hören)
  visuelle Rezeption (Lesen)
  audio-visuelle Rezeption
  (Film/Fernsehen/Computer)
- Interaktion: mündlich, schriftlich,
  mündlich-schriftlich gemischt,
  Mensch-Maschine Interaktion
- Sprachmittlung/Mediation:
  Übersetzung, Dolmetschen

Wir sehen: Der Weg des Kompetenzverständnisses führt von der Teilkompetenz isolierter Sprachstrukturen bis zur „Entdeckung" von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die jene Sprachformen umfassen, integrieren und vernetzen. Dazu gehören vor allem *soziale* („Interaktionsfähigkeit") sowie *interkulturelle* Kompetenzen (Fremd- und Eigenwahrnehmung im interkulturellen Kommunikationsprozess).

Sprachkompetenz im neuen Paradigma des autonomen Lernens

In der vom Konstruktivismus geprägten Didaktik der Lernerautonomie wird die Bedeutung eben jener integrativen Kompetenzen noch deutlicher in den Blick genommen. In der Abwendung vom vorrangigen Erwerb deklarativen Wissens hebt das autonome Lernen auf jene Kompetenzfelder ab, die komplexe Kompetenzen wie Interaktion, Vernetzung, prozedurales Wissen, Methodenbewusstsein und lernstrategisches Wissen/Können aktivieren. Die sich ständig und beschleunigt ändernden Lernbedingungen (technologische Sprünge etwa im Computerbereich) und Lernanforderungen rufen Kompetenzen auf den Plan, die eine schnelle, flexible Anpassung und Neuaneignung, eine Wissensumstrukturierung und -vernetzung ermöglichen – eine generelle Lernkompetenz also, die – um ein beliebtes Zeitwort moderner Reformpädagogik zu bemühen – auf die vielbeschworene Notwendigkeit des *lebenslangen* Lernens vorbereitet.

Dana Oprean
Dr. Rudolf Koppenburg, ZfL

Wo kommen die Fehler her?

Die Klagen über die geringer werdende Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler an den deutschsprachigen Schulen hierzulande mehren sich. Die Klagen stammen aus dem berufenen Mund der an diesen Schulen unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer, auch werden sie von Vertretern der Schulbehörde vorgebracht, die auf den verschiedenen Ebenen für den deutschsprachigen Unterricht zuständig sind. Die Schüler - vor allem jene der höheren Klassen - schließen sich dieser Auffassung an: "Unser Deutsch ist nicht so gut, vor allem wenn wir es außerhalb des Unterrichts gebrauchen wollen".

Diesem Tatbestand soll hier nun nicht unbedingt widersprochen werden, ein Hinweis auf die Mehrbelastung und Mehrleistung der an den deutschsprachigen Schulen Lernenden scheint mir jedoch angebracht: Vorschulkinder mit einer anderen Erstsprache lernen - fast ausschließlich im gesteuerten Unterricht im Kindergarten - Deutsch als eine Fremdsprache. Von ihrer Einschulung an werden sie jedoch nach Curricula und Lehrbüchern unterrichtet, die auf den muttersprachlichen Unterricht zugeschnitten sind und demnach ein sprachliches Können voraussetzen, das die wenigsten Schüler mitbringen. Die nur mangelhaft beherrschte zweite Sprache (L2) ist nun Unterrichtsmedium, im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens stehen die Vermittlung und Aneignung von Lerninhalten, die Entwicklung unterschiedlicher Fertigkeiten, nicht jedoch in erster Linie die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz in der L2 der Schüler, – diese muss von Lehrern und Schülern "nebenbei" geleistet werden.

In der Primarstufe werden den Lehrenden zumindest Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt, die die Verbesserung der Sprachkompetenz der Schüler zum Ziel haben. Doch bleibt es wohl keinem Lehrer erspart, durch andauernde Beobachtung den jeweiligen Sprachstand seiner Lernergruppe festzustellen und den Sprachunterricht danach auszurichten. Bedauerlich ist, dass der gezielte und gesteuerte Sprachunterricht in den höheren Klassen anderen Lernzielen weichen muss und spätestens in den Lyzealklassen fast völlig eingestellt wird. Die Klagen jedoch bestehen fort und mehren sich.

Dabei dürfte doch längst klar sein, dass Sprachunterricht nicht gleichzusetzen ist mit Grammatikunterricht um der Grammatik willen, dass die Einbeziehung der Fremdperspektive in den Sprachunterricht nicht gleichzusetzen ist mit der grammatikalisierenden Übersetzungsmethode und dass die Grammatikfeindlichkeit aus der Zeit der kommunikativ-pragmatischen Wende in der DaF-Didaktik bereits seit den achtziger Jahren einer Kognitivierung des Sprachunterrichts gewichen ist.

Es ist also durchaus zu rechtfertigen, wenn der an den deutschsprachigen Schulen gebotene Sprachunterricht gezielt auf jene Transfer- und Interferenzfelder ausgerichtet ist, die durch das Nebeneinander der beiden unterschiedlichen Sprachsysteme Rumänisch als L1 und Deutsch als L2 entstehen. Voraussetzung dafür, dass der Lehrende diese Interferenzherde erkennen und durch angemessene Sprachbearbeit abbauen kann, ist, dass er über ein umfangreiches Regelwissen in beiden Sprachen verfügt.

In welchem Ausmaße Regelwissen an die Lernenden vermittelt werden kann, hängt natürlich von deren Alter und ihrem grammatischen Vorwissen allgemein ab, wichtig ist jedoch, dass Regelwissen nicht Selbstzweck ist und sprachliche Mittel nicht isoliert sondern im Textzusammenhang zu behandeln sind.

Das im Anschluss an den Siebenbürgischen Lehrertag 1996 erschienene Heft *Deutsch sprechen in siebenbürgischen Schulen* enthält eine Aufstellung einiger Fehlerquellen, die auf die beiden unterschiedlichen Sprachsysteme zurückzuführen sind und zu Lernschwierigkeiten und Fehlleistungen im Gebrauch des Deutschen führen können. Die Aufstellung ist keineswegs als Kanon gedacht, der jeder Spracharbeit zugrunde gelegt werden muss, sondern eher als Anregung für die Lehrenden, durch Beobachtung des Sprachverhaltens der eigenen Zielgruppe die frequenten Sprachfehler auszumachen und gezielt abzubauen. Eigene Erfahrung im Gebrauch und im Lehren einer Fremdsprache wird es dem Lehrenden ermöglichen, eine Hierarchie der Fehler nach ihrer Vorkommensfrequenz, nach ihrer Schwierigkeit und nach ihrer Relevanz für die Kommunikation vorzunehmen.

Häufige Interferenzerscheinungen im Deutsch der Schüler mit rumänischer Erstsprache

1. Unsicherheit in der Zuordnung der Substantive zu einem bestimmten Genus. Allein im engeren Bereich der Personen- und Tierbezeichnungen haben die Substantive - bedingt durch die Übereinstimmung zwischen Sexus und Genus - dasselbe Genus in beiden Sprachen (Ausnahmen v.a.: *das* Kind, *das* Mädchen, *das* Fräulein, *das* Weib), ansonsten sind Übereinstimmungen eher zufällig und somit eine Quelle zahlreicher Fehler. Dass ein Substantiv im Deutschen demnach immer mit dem entsprechenden Artikel gelernt werden sollte, ist eine längst bekannte Forderung, Lernhilfe kann jedoch geboten werden, wenn die Substantive, sofern das möglich ist, in Sachgruppen zusammengefaßt und in Reihen eingeübt werden, z.B.: die Bezeichnungen der Jahreszeiten, Monate und Tage, der Himmelsgegenden, der Winde und Niederschläge, viele Geldbezeichnungen u.a. sind im Deutschen Maskulina; viele Baum- und Blumenbezeichnungen, die Zahlen u.a. sind Feminina; Diminutiva, viele Substantivierungen, die meisten Metalle, chemischen Elemente und Medikamente sind Neutra. Ebenso lassen verschiedene Substantivendungen das Genus erkennen, z.B.: Substantive auf *-ich, -ig, -ling, -s* u.a sind Maskulina, Substantive auf *-ei, -in, -heit, -keit, -schaft, -ung* u.a. jedoch Feminina (siehe dazu die Übersicht z.B. in der Duden-Grammatik 1995, 345 ff. und 358).

2. Falsche Genuszuordnung der Substantive führt meist auch zu fehlerhaftem **Gebrauch der Pronomina**: *Er* für *das Kind, die Maus*; *sie* für *das Haus, das Buch* usw. Besondere Schwierigkeiten bereitet selbst fortgeschrittenen Lernern das Pronomen *es*, das im Rumänischen keine Entsprechung hat, im Deutschen aber als Proform (*Wo ist das Buch, ich kann es nicht finden*), als unpersönliches *es* (*Es schneit; Es duftet nach Frühlingsblumen; Es geschieht manchmal, dass ...*) oder als Korrelat vorkommen kann, das je nach Verb obligatorisch, fakultativ oder nicht möglich sein kann: *Es ist notwendig, Energie zu sparen; Ihm ist (es)nicht erlaubt, den Wagen zu fahren; Mir fällt gerade ein, dass ich noch eine Verabredung habe).*

3. Das **Höflichkeitspronomen** weist im Rumänischen weder in seiner betonten noch in der unbetonten Form Kasusdifferenzierung zwischen Dativ und Akkusativ auf, was im Deutschen zu den Fehlsetzungen *Er wartet auf Ihnen; Ich möchte Ihnen fragen* führt. Seltener wird die Akkusativform *Sie* statt der korrekten Dativform gesetzt: *Ich gebe Sie ein Buch.*

4. Das **Genitivattribut** wird im Rumänischen immer nachgestellt, im Deutschen aber steht es vor dem Kern, wenn es durch einen Eigennamen ausgedrückt wird: die Antwort *der Schülerin - Erikas* Antwort.

5. Im Rumänischen ist die Bestimmung zu einem Grundwort nachgestellt, also rechts, im Deutschen jedoch vorangestellt, was besonders bei Lernanfängern zu häufigen Fehlbildungen im Bereich der **Kompositaformen** führt. Das Unbehagen an den oft langen deutschen Komposita kann verringert werden, wenn klargestellt ist, dass - zumindest im Falle der durchsichtigen Komposita - jeweils das letzte Wort die Person oder Sache bezeichnet (eine *Gartenblume* ist eine *Blume*, ein *Blumengarten* ist ein *Garten* usw.)

6. Vor allem bei Lernanfängern ist fehlerhafter Gebrauch einiger **Verben mit unregelmäßigen Konjugationsformen** auszumachen: bei den temporalen und modalen Hilfsverben, bei den Verben mit e-i-Wechsel (*ich sehe – du siehst*), bei den Verben mit Umlaut in der 2. und 3. Person Singular (*ich fahre – du fährst*), bei dem Verb *wissen* (*ich weiß – wir wissen*) u.a. In diesen Fällen handelt es sich nicht um Interferenzerscheinungen im eigentlichen Sinne, vielmehr um Sonderfälle der deutschen Konjugationsmuster, die gezielt eingeübt werden müssen.

7. Selbst bei fortgeschrittenen Lernern ist jedoch relativ häufig Unsicherheit in der Bildung der **Stammformen Präteritum und Partizip II** einiger unregelmäßiger deutscher Verben auszumachen (*bieten – bot – geboten*). Es bietet sich an, den Grundstock unregelmäßiger Verben allmählich auszuweiten und auch weniger gebräuchliche Verben, wie *empfehlen, pfeifen, rinnen, schaffen, erschrecken* usw. schrittweise einzuüben.

8. Den beiden Formen des **Passivs** im Deutschen, Vorgangs- und Zustandspassiv, entspricht im Rumänischen eine einzige, gebildet mit dem Hilfsverb *a fi: Cartea trebuie să fie citită, Şoselele sunt reparate de firma X.* Darauf sind die zahlreichen Fehlbildungen zurückzuführen, wenn im Deutschen die Formen des *sein*-Passivs, die formal der rumänischen Form entsprechen, gesetzt werden, wobei im Deutschen jedoch *werden*-Passiv angebracht wäre: *Die Schüler sind* (statt: *werden) gelobt*; *Er kann angerufen sein* (statt: *werden*). Der Hinweis darauf, dass im Deutschen das *werden*-Passiv stehen muss, wenn zu der rumänischen Form *acum, in acest moment* hinzugedacht werden kann (*Şoselele sunt asfaltate [acum] – ... werden asphaltiert*), jedoch das *sein*-Passiv bei dem möglichen Zusatz *gata* oder *deja* (*Şoselele sunt [gata] asfaltate – ... sind asphaltiert*), hilft manchen fehlerhaften Gebrauch zu vermeiden.

9. Im Bereich der **reflexiven Verben** sind zahlreiche Übereinstimmungen in den beiden Sprachen auszumachen. Fehlerquellen sind jedoch jene Verben, die in der einen Sprache reflexiv gebraucht werden oder gebraucht werden können, in der anderen jedoch nicht: bei *spielen, aufstehen, zurückkehren, heiraten* z.B. ist reflexiver Gebrauch im Deutschen unüblich, im Rumänischen jedoch möglich - *a (se) juca* - oder obligatorisch. Eine Aufstellung solcher Verben, die nur in der *einen* Sprache reflexiv gebraucht werden können, würde das Einüben ihres korrekten Gebrauchs erleichtern und vor allem bei Schülern der höheren Klassen ein bewusstes Lernen fördern.

10. Ein besonderes Problem stellen die **Präpositionen** dar, und zwar sowohl was den Schwierigkeitsgrad und die Häufigkeit ihres Vorkommens betrifft, als auch im Hinblick auf ihre kommunikative Bedeutung. Einerseits besteht oft keine semantische Eins-zu-eins-Entsprechung zwischen den deutschen und rumänischen Formen (für das rumänische *la* können im Deutschen *an, zu, bei, in, nach* stehen), andererseits stimmt die Rektion oft nicht überein: *mit* verlangt den Dativ, *cu* den Akkusativ, *gegen* den Akkusativ, *impotriva* den Dativ. Hinzu kommen die zahlreichen festen oder variablen Verbindungen der Verben mit bestimmten Präpositionen *denken an, sich erinnern an*, aber *sich freuen auf / über / an*, denen im Rumänischen ganz andere Kombinationen entsprechen können: *a se gândi la, a-şi aminti de, a se bucura de.* Und wenn der Großteil aller Grammatik-Probleme mit Hilfe der Logik oder der Analogie erklärt und vermittelt werden können, so versagen beide gerade im Bereich der Präpositionen: Jedes Verb muss mit der entsprechenden festen Präposition gelernt werden (*sich interessieren für, sich unterhalten mit*), jede Präposition mit dem Kasus, den sie fordert.

11. Selbst fortgeschrittene Deutschlerner benutzen zur **Verbindung von Sätzen** meist eine relativ kleine Auswahl an Konjunktionen; Fragewörter (*wer, womit, worauf*) und Konjunktionaladverbien (*darum, daher, jedoch, schließlich* usw.) werden eher gemieden. Quelle zahlreicher falscher Satzverbindungen sind die drei Entsprechungen *wenn, falls, ob* für die rumänische Konjunktion *dacă*: *Frage ihn, wenn* (statt: *ob) er kommt.* Da für das koordinierende kausale *denn* im Rumänischen neben *căci* auch *că* stehen kann, wird *denn* für *că* auch dort gesetzt, wo eigentlich *dass* zu stehen hätte: *Ich weiß, denn er kommt morgen* statt *Ich weiß, dass er morgen kommt.*

Die im Sprachgebrauch der Lernenden häufig auftretenden Fehler auszumachen, sie zu klassifizieren, ihren möglichen Ursprung und ihre "Regelhaftigkeit " zu erkennen, ist bloß der erste Schritt; die Bereit- und oft Zusammenstellung entsprechender Übungen und Aufgaben, die dem Alter und dem jeweiligen Sprachstand der Gruppe angepasst sind, müssen folgen. Ob und in welchem Maße den Lernenden Sprachregeln und Interferenzerscheinungen bewusst gemacht werden können, ist immer in direktem Bezug zur Lernergruppe zu entscheiden. Wir meinen, dass durch den gesteuerten, gezielten und adäquaten Einsatz der vielfältigen Lehr- und Lernstrategien, der Unterrichtsmethoden und -verfahren, der Übungs- und Aufgabenstellungen der Skepsis des Ausspruchs "... dass Sprachen lernbar sind, ist evident, ob sie jedoch lehrbar sind, ist keineswegs klar" (Metzler, S. 709) begegnet werden kann.

Literaturangaben:

Bottesch, Martin (1997): Deutsch sprechen in siebenbürgischen Schulen. Hermannstadt.

DUDEN (1995): Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Bd. 4. Mannheim u.a.

Metzler (1993): Lexikon Sprache. Hrsg. von Helmut Glück. Stuttgart / Weimar.

Götze, Lutz (1993): Lebendiges Grammatiklernen. In: Fremdsprache DEUTSCH. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 2. S. 4 - 9.

Dr. Johanna Bottesch,
Lucian-Blaga-Universität Hermannstadt



Die Symbole bedeuten: B - Banater Schwabe, D - Deutscher aus Deutschland, Ro - Rumäne, S - Siebenbürger Sachse, sie sind aber durcheinander geraten. Welches sind die richtigen Plätze der Symbole?

Der Schwabe schlägt ihm ins Genick

Banater Schwaben, Sachsen – wir sind zwar Deutsche, aber doch nicht gleiche Deutsche. Wir werden von anderen oft verwechselt und trotzdem sind wir leicht auseinander zu halten: Wir sind erkennbar an phonetischen Besonderheiten, am Wortschatz, aber auch an morphologischen Eigenheiten. Bei den Banater Schwaben heißt das so schön: *De Schwob schlaht em ins Knack* (zu Hochdeutsch: „Der Schwabe schlägt ihm ins Genick").

Unsere Banater Landsleute haben in ihrer Mundart fast keine stimmhaften Konsonanten, dafür aber werden „st" und „sp" auch innerhalb des Wortes oft „scht" und „schp" ausgesprochen. *Hascht gsiehn, wie de Pauer sei Worscht mit em Ulacker kschniet hat?* („Hast du gesehn, wie der Bauer seine Wurst mit einem schlecht schneidenden Messer [Ulacker] geschnitten hat?") Das führt soweit, dass ein Schwabe Schwierigkeiten beim Aussprechen z.B. des rumänischen Wortes *Bucegi* hat. Das sind bei ihm die *Putschetsch*. Lustig wird es, wenn er das Wort schreiben muss, denn dann steht er vor einem Riesendilemma.

Selbst wenn ein Schwabe sich Mühe gibt ein sauberes Hochdeutsch zu sprechen, hat er Schwierigkeiten mit einigen Artikeln. So zum Beispiel ist *s Munt* im Hochdeutschen „der Mund", während *de Putter* („der Butter") „die Butter" ist. Einen waschechten Schwaben erkennt man auch am sonderbaren Gebrauch des „wo": *De Bäcker, de wo tes Prout gepack hat, is beschtimmt net de peschte.* („Der Bäcker, der dieses Brot gebacken hat, ist bestimmt nicht der beste.")

Einen Einfluss auf das Schwäbische hat auch die Landessprache ausgeübt. Folgender Satz wird von jedem Banater Schwaben verstanden, so komisch er auch klingen mag: *Ich geh uf de Sfat und mach e Tscherere.* (Ich gehe zum Rathaus und mache/stelle einen Antrag).

Anni Bobu, ZfL

Sich Rechenschaft geben

Die Beeinflussung des in Rumänien gesprochenen Deutsch durch die rumänische Sprache bringt für die mündliche Alltagskommunikation zwischen Angehörigen der deutschen Minderheit keine Probleme mit sich. Anders verhält es sich jedoch bei der Abfassung schriftlicher Texte oder im Falle der mündlichen Kommunikation mit „Ausländern" aus dem deutschsprachigen Raum.

Häufig anzutreffen ist die unüberlegte Übertragung von Wendungen und Strukturen aus einer Sprache in die andere. Unlängst las ich folgenden Satz: „Das Gleichgewicht des Verbrauchers ist folglich dann erreicht, wenn es auf der Ebene der Gleichheit zwischen den Grenznutzern und dem Preis eines jeden verbrauchten Gutes verwirklicht wird." Abgesehen von den nicht ohne weiteres zu verstehenden Fachtermini geht es hier um „die Ebene der Gleichheit", zu deren Verständnis auch der Kontext kaum etwas beitragen kann. Das zu Grunde liegende rumänische *la nivelul egalității* ist hingegen im rumänischen Kontext leichter zu verstehen.

Zum bedenkenlosen Gebrauch einiger aus dem Rumänischen entlehnten Wendungen haben wohl auch unsere Schulbücher der letzten Jahrzehnte beigetragen. So wird im naturwissenschaftlichen Unterricht oft gesagt, eine Größe verändere sich „in Funktion (von)" einer anderen Größe (rum. *în funcție de*), gemeint ist „in Abhängigkeit von". Das Verb „studieren" hat im Deutschen zwar auch die Bedeutung „etwas eingehend untersuchen", doch sagt man in der Regel, „eine Wissenschaft untersucht ...", und nicht „eine Wissenschaft studiert ...". (Im Rumänischen hingegen: *studiază*.) Auch ist es im Deutschen nicht üblich, den Forschungs- oder Untersuchungsgegenstand einer Wissenschaft als den „Gegenstand des Studiums" (rum. *obiectul de studiu*) zu bezeichnen.

Es gibt jedoch auch Wendungen, die längst salonfähig geworden sind, ja sogar der gewählten Ausdrucksweise dienen, obwohl ihr Ursprung auf Sprachinterferenz zurückgeht. Sucht man in deutschen Wörterbüchern die Wendung „sich Rechenschaft geben" so kann man sie etwa in der Bedeutung „sein Tun vor sich selbst verantworten" finden.

Das ist es aber nicht, was Siebenbürger oder Banater meinen, wenn sie sagen „ich gebe mir Rechenschaft, dass ..." Sie meinen nämlich genau das, was im Rumänischen *îmi dau seama că ...* bedeutet, nämlich, dass man sich einer Tatsache bewusst geworden ist. Da für die Wendung ein mundartlicher Ursprung unwahrscheinlich ist, muss Interferenz mit dem Rumänischen angenommen werden. Die Wendung ist heute derart geläufig, dass sie durchaus auch in einer siebenbürgischen Kirche in der Sonntagspredigt gebraucht werden könnte.

Das in Rumänien zur Zeit übliche Zeitungs- und Schuldeutsch hat auch Eigenheiten, die weder auf den Kontakt mit dem Rumänischen noch auf die Mundarten zurückgehen. Eine davon ist die Bevorzugung der Relativpronomen „welcher", „welche", „welches" gegenüber „der", „die", „das" – obwohl erstere die Ausdrucksweise schwerfälliger werden lassen. Sehr oft werden in der Schule „jedwelcher", „jedwelche", „jedwelches" verwendet, die in heutigen deutschen Wörterbüchern kaum zu finden sind.

Das Ersetzen von „jedwelcher" durch „jeder" oder fallweise durch „alle" würde die Flüssigkeit des Textes ebenfalls erhöhen.

Nun soll nicht der Standpunkt vertreten werden, das in Rumänien gesprochene und geschriebene Deutsch dürfe nicht seine Eigenheiten haben. Es hat sie und man wird sie auch nicht ohne weiteres ausschalten können. Doch es kann wohl nicht schaden, wenn man sich der Existenz dieser Eigenheiten bewusst wird (auf Siebenbürgisch: sich Rechenschaft gibt, dass sie vorhanden sind) und sie adressaten- und situationsgerecht anwendet, um Kommunikationsschwierigkeiten im Gespräch mit Ausländern vorzubeugen.

Anmerkung: Zur Wendung „sich Rechenschaft geben" siehe z.B. Jacob und Wilhelm Grimm: Deutsches Wörterbuch, Bd. 14, Gütersloh u.a. 1991, S. 345. Ebenso: Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 3. Auflage, Mannheim u.a. 1996, S. 1222.

Martin Bottesch, ZfL

Ist Rumänien immer noch Spitze?

Gedanken zur Sprachkompetenz der Schüler aus der Sicht des Sprachdiplomprüfers

Prüfungen für den Erwerb des Deutschen Sprachdiploms (DSD) finden in Rumänien seit dem Jahr 1995 statt. Zugelassen sind die Schüler des letzten Schuljahres von ausgewählten Lyzeen, unter denen sich alle etablierten Lyzeen mit muttersprachlich-deutschem Unterricht befinden. In den ersten Jahren nach der Einführung der DSD-Prüfung belegte Rumänien hinsichtlich der Prüfungsergebnisse weltweit einen Spitzenplatz.

Eine sehr gute Platzierung der rumänischen DSD-Ergebnisse im weltweiten Vergleich gibt es immer noch, doch lassen sich aus vielfältigen Beobachtungen der letzten Jahre auch einige Aspekte beobachten, die Anlass zur Sorge geben.

Dazu zunächst einmal die folgenden Belege:

- Der Vorsprung, den Absolventen mit „muttersprachlicher" Schulsozialisation vom Kindergarten bis zum Abitur eigentlich haben müssten, ist im Vergleich zu sehr guten DaF-Schulen zurückgegangen. Beispielsweise ist die Sprachkompetenz bulgarischer Schüler, die erst in der 8. Klasse beginnen Deutsch zu lernen (dort allerdings mit einem Intensivdurchgang von 30 Wochenstunden Deutschunterricht) und dann 2 Jahre lang in etwa drei Fächern deutschsprachigen Fachunterricht haben, in der 12. Klasse etwa genauso gut wie die unserer „muttersprachlichen" Schüler.
- Die Sprachkompetenz der Schüler unserer „muttersprachlichen" DSD - Schulen ist unterschiedlich. Es gibt im Hinblick auf die im Sprachdiplom erreichbare Gesamtpunktzahl von 100 Punkten im Bereich der „muttersprachlichen" Lyzeen Siebenbürgens ein Gefälle, das von ca 83 Punkten im Durchschnitt bis hinunter zu etwas unter 70 Punkte im Durchschnitt, je nach Schule, reicht. Die Schulen mit den geringen Punktzahlen sind auch in etwa in jedem Jahr dieselben, so dass man hier Strukturprobleme einzelner Schulen vermuten kann.
- Ein Vergleich der sehr aussagekräftigen Angaben über die Fehlerquotienten im Bereich der Textproduktion, dort, wo also selbstständig und zusammenhängend formuliert werden muss, zeigt beispielsweise im Jahre 1997 für das Brukenthal - Lyzeum einen sehr guten Schnitt von 3,4 (Fehlern bei 100 Wörtern). Für das Jahr 2002 ist der Fehlerquotient im Schnitt sogar auf 2,9 gefallen. Doch hat sich in der Zwischenzeit bei den Korrekturvorschriften des DSD Entscheidendes geändert: Die Fehlerkorrektur ist sehr viel liberaler geworden, so dass der bessere Fehlerquotient in Relation zur Liberalisierung der Korrektur eigentlich noch besser hätte ausfallen müssen. So gibt es inzwischen die grammatischen „Blockfehler", d.h. zwei oder mehr Fehler kommen in einem Satzteil bzw. Satzglied vor. Hier wird nur ein Fehler gewertet. So ist es nur ein Fehler, wenn ein Schüler schreibt: „Er **hat** spät **gekommt**" (Fehler im Hilfsverb und im Partizip) oder „Sie **darfen** nicht **gekommen**" (Fehler im Modalverb und im Infinitiv) oder „...obwohl er **kommte sehr früh**." (Fehler in Verbform und Wortstellung). Auch im Bereich der Rechtschreibung geht es recht liberal zu. Wenn jemand schreibt „**fargeste**" statt „Fahrgäste" so sind dies nicht drei halbe Fehler sondern nur **ein** halber, denn Rechtschreibfehler werden generell nur als halbe Fehler gerechnet.
- Im Bereich der mündlichen Sprachkompetenz ist die Spannweite zwischen Schülern, die gelernt haben selbstständig zu formulieren und denjenigen, die nach wie vor nur reproduzieren und paraphrasieren können, recht groß.

Die Ursachen und mögliche Maßnahmen:

Die Unterschiede von Schule zu Schule ergeben als klares Bild, dass die sprachliche Qualität und die methodische Kompetenz der Deutschlehrer und Fachlehrer von entscheidender Bedeutung ist, denn an keinem Schulort gibt es mehr das, was man als deutschsprachiges Umfeld bezeichnen könnte. Auf dem Schulhof und untereinander

wird selbstverständlich rumänisch gesprochen. So kommt es darauf an, dass der Lehrer eine sprachliche Vorbildfunktion übernimmt. Im Hinblick darauf sind leider viele Probleme zu nennen:

- Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen haben allzu häufig keinerlei sprachliche Vorbildfunktion, so dass man gerade in einem Alter, wo sich Lernen durch Nachahmung vollzieht, besser in rumänischer Sprache unterrichten sollte. So wäre zu überlegen, ob in solchen Fällen nicht lieber zunächst in rumänischer Sprache alphabetisiert werden sollte um dann etwa ab Klasse 3 mit einem qualitativ guten deutschsprachigen Unterricht zu beginnen.
- häufig ist der Fachunterricht insoweit zweisprachig, als Begriffe und schwierige Sachverhalte in rumänischer Sprache erklärt werden, weil die Lehrer entweder selbst nicht sprachlich versiert genug sind oder zu bequem, oder gedankenlos den Weg des geringsten Widerstands gehen.
- häufig wird auch toleriert, dass Gespräche während des Gruppenunterrichts im Fach Deutsch in rumänischer Sprache ablaufen.
- auch gibt es Beispiele dafür, dass Fachunterricht gerade in prüfungsrelevanten Fächern auf Betreiben der Eltern in rumänischer Sprache abläuft und der deutschsprachige Fachunterricht nur auf dem Papier steht um nach außen hin die Bezeichnung „muttersprachliche" Abteilung zu rechtfertigen.
- Die übersetzten Lehrbücher sind häufig neben der methodischen Unzumutbarkeit auch sprachlich fehlerhaft.

Die oben dargestellten Probleme treten an einigen Orten gehäuft auf, nämlich dort, wo Schulleiter und Inspektorate selbst nicht genügend Wert auf sprachliche Qualität der Lehrkräfte legen, dort, wo Stellenbesetzungen und Titularisierungen nach undurchsichtigen, häufig auch gesetzeswidrigen Kriterien vorgenommen werden und man sich dann wundert über die titularisierte Deutschlehrerin, die ihre Schüler auf das Sprachdiplom vorbereiten soll, aber selbst kaum einen längeren Satz grammatisch korrekt formulieren kann, geschweige denn über methodisches Interesse verfügt.

Denn eines muss klar sein: Für die Vorbereitung auf das Sprachdiplom genügt kein rumänischer Unterricht in deutscher Übersetzung. Das „muttersprachliche" Profil muss eine Schule von der rumänischen Nachbarschule dadurch unterscheidbar machen, dass auch methodisch einiges anders läuft, dass Schüler dort die Kompetenzen lernen, die sie in einem vereinigten Europa wettbewerbsfähig machen.

Und noch ein Gedanke: Das Sprachdiplom ist und soll keine Sprachfeststellungsprüfung sein, für die man sich nach Gutdünken vorbereiten kann, sondern setzt über Jahre hinweg einen methodisch anspruchsvollen Deutschunterricht voraus. Daraus resultiert die Komplexität von Fortbildungsmaßnahmen, die sich nicht nur auf sprachliche Perfektionierung beziehen.

Alles in allem ist die sprachliche Substanz der hiesigen Schüler im weltweiten Vergleich noch beträchtlich. Vor allem gibt es auch ein nach wie vor großes Interesse am Deutschunterricht. Doch ist, gerade auch in Zeiten, in denen das ministerielle Interesse an den Fremdsprachen nicht gerade besonders ausgeprägt ist, besondere Aufmerksamkeit aller Verantwortlichen geboten, der Schulleiter, der Inspektorate, damit einer schleichenden Tendenz zur Qualitätsverschlechterung vorgebeugt wird durch besondere Anstrengungen im Bereich von Aus- und Fortbildung.

So ist an der ein oder anderen Schule ein qualifizierter 4-6-stündiger DaF-Unterricht sicher sinnvoller als ein schlechter halbherziger sogenannter muttersprachlicher Deutsch- und Fachunterricht.

Alfred Wiecken,
deutscher Fachberater Hermannstadt

Schülerwettbewerb

des Vereins Deutsche Vortragsreihe Reschitza

Das Thema des 7. Aufsatzwettbewerbs der Vortragsreihe lautet:

MEINE FAMILIE

Alle Deutschlernenden der Klassen 5 - 12 in Rumänien sind zur Teilnahme eingeladen. Die Beiträge sollen bis zum 31. Januar 2003 entweder auf einer Computerdiskette an:
Erwin Josef Ţigla
str. Rândunica 28
1700 Reşiţa
oder per Email: tierwin@terrasat.ro
eingeschickt werden.

Eine

Monographie des Diaconovici-Tietz-Lyzeums

wurde anlässlich der Jubiläumsfeier "125 Jahre Lyzealunterricht in Reschitza" herausgegeben. Das von Dănilă Obersterescu und Dorina Angela Velişcu geschriebene, in rumänischer Sprache veröffentlichte Buch enthält eine beeindruckende Menge von Daten nicht bloß über das Reschitzaer Schulwesen, dessen Anfänge übrigens mit der Ansiedlung der Deutschen im 18. Jahrhundert zusammenfallen (S. 20), sondern auch über die Vergangenheit und Gegenwart der Stadt Reschitza.

Dănilă Obersterescu, Dorina Angela Velişcu:
Monografia Liceului Diaconovici-Tietz
Verlag Intergraf, Reşiţa 2002
Projektkoordination: Boris Vatzulik



***125 Jahre Lyzealunterricht** wurden im September d.J. am Reschitzaer Diaconovici-Tietz-Lyzeum gefeiert.*

Schule und Internet

von Wilfried Dutkowski

Gekürzte Fassung des am 12. Siebenbürgischen Lehrertag in Klausenburg (19. Okt. 2002) gehaltenen Impulsreferates

Einleitung

Das Internet – jeder kennt dieses Wort, jeder weiß, was damit gemeint ist, jeder hat eine Vorstellung, aber meistens ungenau. Dies erkennt man daran, dass die konkrete Frage: Was ist das Internet? meistens nur sehr unpräzise beantwortet wird. SchülerInnen messen diesem Wort die Bedeutung „Internationales Netzwerk" bei, was die Verbreitung und die Topologie, nicht aber den Aufbau bzw. die Struktur klar umreißt.

Das Internet ist also ein physikalisches Netzwerk – sprich der Zusammenschluss von mehreren Computern – das über Telekommunikationseinrichtungen wie Telefon oder Satelliten Computer auf der ganzen Welt verbindet. Diese Computer, die man über die Telefonleitung anwählen kann, heißen Server und die Firmen, die die Server zur Verfügung stellen, heißen Provider.

Als erstes mag es den Einen oder Anderen verwundern, dass das Internet so gut funktioniert, dass die Nutzer – neudeutsch werden diese Menschen „User" genannt – in China und Alaska ohne Probleme dasselbe Internet verwenden können – man sagt sie sind „kompatibel". Die Erklärung liegt in der Verwendung von standardisierten Protokollen, die als „Sprachen" von allen Internetprogrammen „verstanden" werden.

Analyse des Istzustandes

Computerraum, Computerkabinett, Computerlabor – all dies sind Namen für einen Raum, in dem Computer stehen, die von SchülerInnen genutzt werden sollen. In Deutschland verwendet man fast nur den Begriff Computerraum und die Benutzung geht über das „sollen" in den wenigsten Fällen hinaus. Die Klassenstärke von fast 30 SchülerInnen in einem Raum von max. 16 Geräten macht die Administration fast unmöglich. Das Resultat: Manipulation im BIOS oder das Löschen von Systemdateien verhindern den Gebrauch der Geräte in einem „schulrelevanten" Kontext. Ähnliche Erfahrungen sind in Rumänien zu machen, wobei hier oft noch erschwerend hinzukommt, dass die Benutzung des Computerraums nur den InformatikkollegInnen vorbehalten ist.

Die Herkunft der Computer ist in Rumänien unterschiedlich. Einerseits tarnen Unternehmen ihre Entsorgung von Elektronikschrott oft als „Spende" an die Schulen, andererseits können in Abhängigkeit des Engagements der Schulleitung auch neue Geräte angeschafft werden. So gibt es in Rumänien Computerräume mit Neugeräten, funktionstüchtigen Sammelsurien und Lagerstätten für Elektronikschrott. In den wenigsten Fällen findet man in Rumänien eine Projektionsmöglichkeit eines Computerbildschirms, zentrale Administrationsmöglichkeiten oder Druckmöglichkeiten von Arbeitsergebnissen. Da die Computerräume in ehemaligen Klassenräumen eingerichtet werden, findet man dort eine herkömmliche Schultafel auf Kreidebasis anstelle des geräteschonenden Whiteboards. Die beengten räumlichen Verhältnisse lassen nur die Benutzung der Geräte zu, denn Platz für ein Heft oder ähnliche Dokumentationsmaterialien ist nicht vorhanden. In solchen Fällen findet selbst der Informatikunterricht nicht in den Computerräumen statt, sondern in den Klassenräumen auf theoretischer Basis.

Verfügt eine Schule über einen Computerraum mit Internetanschluss, dann entwickelt sich eine Eigendynamik, die den eigentlichen Informatikunterricht vernachlässigt und das unreflektierte Surfen oder das zeitverschwenderische Computerspiel zum Informatikunterricht erhebt. Lediglich der Info-Unterricht für die Realklassen stellt dann noch schulrelevante Anforderungen.

Formulierung eines Zielzustandes

Ohne die methodische und didaktische Diskussion vorweg zu nehmen, soll der folgende Vorschlag für einen Zielzustand in Rumänien auf der Grundlage aufbauen, dass die Einrichtung eines Computerraums mit Internetanschluss sinnvoll ist. Dass der nun folgende Zielzustand subjektiv ist und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, versteht sich von selbst. Ob Spende oder Neukauf: Die Geräte eines Computerraums müssen baugleich und leistungsgleich sein. Dies erleichtert die Administration enorm. Die PCs sollten in einem „gleichberechtigten" Netzwerk untereinander verbunden sein. Diese Art wird Peer-to-Peer-Netzwerk genannt. Jeder PC ist gleichzeitig Server und Client. Ein reines serverbasiertes Netzwerk halte ich in Schulen nicht für sinnvoll, weil der Ausfall des Servers eine Arbeit im Computerraum unmöglich macht. Die relativ niedrigen Anschaffungskosten eines Komplettsystems machen serverbasierte Schulnetzwerke überflüssig.

Die Computer sollten in einer sogenannten Sterntopologie vernetzt werden, weil dieser Standard störungssicherer ist und den neueren Entwicklungen besser angepasst werden kann.

Die Computer müssen so gesichert sein, dass bei jedem Bootvorgang die Rechner in derselben Konfiguration starten. Ob dies mittels einer Karte oder einer Software realisiert wird, ist egal. Die Anbindung des Computerraums an das Internet sollte mit einem Kommunikationsserver auf LINUX-Basis realisiert werden. Zusätzlich sollten ein Drucker und ein Scanner vorhanden sein. Meine Erfahrungen im letzten Schuljahr zeigen, dass die Anschaffung eines Brenners notwendig ist, wenn man sogenannte Start-CDs erstellen will bzw. SchülerInnenbeiträge mit großen Datenmengen transportabel halten will. Ganz wichtig ist eine Administrationssoftware, die es gestattet auf einzelne Rechner zuzugreifen, um bei Problemen vom Lehrerarbeitsplatz den SchülerInnen helfen zu können, aber auch um eine Kontrolle über die Leistung und Mitarbeit der SchülerInnen zu haben. Zur Vorstellung von Beiträgen oder für Erklärungen muss eine Projektionsmöglichkeit vorhanden sein, was einschließt, dass der Raum zu verdunkeln ist. Als weiteres Ziel muss gewährleistet sein, dass der Computer-raum nicht nur im Informatikunterricht genutzt wird, sondern allen KollegInnen für ihren Fachunterricht zur Verfügung steht.

Didaktische Aspekte zum Internet in der Schule

Das Internet ist eine Datenbank, die den Anschein erweckt, alles Wissen der Welt sei hier gespeichert und abrufbar.

Kein Bereich des täglichen Lebens bleibt von einer Homepage verschont. Kochrezepte, Esoterik, Sport, Sex etc. – zu allen Bereichen lassen sich in relativ kurzer Zeit Homepages, Newsgroups oder mailing-Listen finden. Möglich wird dies durch ein Internethilfsmittel, das Suchmaschine genannt wird. Dies ist ein Angebot im Internet, in dem man z.B. zu dem Stichwort „Napoleon" Artikel, Seiten, Bilder etc. finden kann. Aus diesem Angebot kann man sich dann entsprechende Informationen zusammenstellen. Erfolgreich ist man jedoch nur, wenn man sich bewusst macht, dass im Internet nicht alles Wissen gespeichert ist und man jede erhaltene Information kritisch prüfen muss.

Es ergibt sich die Notwendigkeit, das Internet auf zwei Ebenen zum Unterrichtsgegenstand zu erheben: 1. Suchen und Finden von Informationen, 2. die Gefahr der Manipulation der Gesellschaft durch das Internet bewusst machen.

Außerdem ist in unserem Beruf die Visualisierung von Problemen und ihren Lösungen eine wichtige Aufgabe. Deshalb erfreut sich z.B. dynamische Geometriesoftware im Mathematikunterricht immer größerer Beliebtheit. Nur kann sich nicht jede Schule eine solche Software leisten, oder der Mathematiklehrer kann selbst nicht damit umgehen. Im Internet findet man unter www.walter-fendt.de eine Seite, auf der viele Probleme durch JAVA-Applets veranschaulicht werden. Wenn ein Internetzugang zur Verfügung steht, können diese Ressourcen genutzt werden. Auch für andere Fächer bieten sich hier viele Möglichkeiten. So kann der Kunstunterricht für die SchülerInnen bereichert werden durch die Chance Bilder zu sehen, für die man sonst aufwendige Bildbände kaufen oder Reisen machen müsste. Schließlich, und das ist wohl das am häufigsten verwendete Argument für den Einsatz des Internets in der Schule, ist die Büchse der Pandora schon geöffnet. Die Schule kann die sagenhafte Hoffnung sein, dem entwichenen Übel kompetent und mit Augenmaß entgegenzutreten.

Methodische Aspekte zum Internet in der Schule

Wenn man Erfahrungen mit dem Internet hat, wird man es häufig intuitiv verwenden. Dass dies auch unerwünschte Effekte haben kann, zeigt folgendes Beispiel:

Will man im Englischunterricht oder in Gesellschaftskunde das Regierungssystem der USA behandeln und dazu Beiträge im Internet suchen, wird ein regelmäßiger Internetanwender zunächst keine Suchmaschine beauftragen, sondern mit der Adresse www.whitehouse.de einen Eintrag suchen. Diese Adresse hat keine Homepage und dann fällt es einem wie Schuppen von den Augen: die Endung „de" steht für Deutschland. Nun muss man raten: www.whitehouse.us? - Nein, in Amerika ist alles kommerzialisiert, dafür gibt es das Suffix com, also wird man sein Glück mit www.whitehouse.com versuchen. Leider landet man auf einer kommerziellen Pornoseite eines Servers in Kalifornien. Die Adresse www.whitehouse.gov verweist endlich auf die begehrte Seite in Washington D.C.

Mit diesem Beispiel wird deutlich, dass man mit dem intuitiven Zugang zu Internetseiten nur in begrenzten Fällen erfolgreich ist. Dies bedeutet, dass in der Schule der Gebrauch von Suchmaschinen vermittelt werden muss, um gezielt und schnell zu verwertbaren Informationen zu kommen. Ein anderes Beispiel zielt auf die notwendigen Eigenleistungen im Unterricht ab. In Rumänien wird aus dem Internet abgeschrieben, was das Zeug hält. Ich habe im letzten Jahr viele schriftliche Ausarbeitungen zu unterschiedlichen Themen bekommen, und war bei den ersten Abgaben über die hohen sprachlichen Fähigkeiten beeindruckt, die ich aber im Unterricht nicht feststellen konnte. Hier zeigt sich, wie wichtig die Vermittlung zum Umgang mit Informationen ist. Methodisch bedeutet dies den Umgang mit Internettexten zu üben.

Arbeitsgruppen und GruppenleiterInnen
- Blinde Kuh – eine Suchmaschine für Kinder? (Elke Dengel)
- Computer im Kindergarten? (Isolde Meder)
- Netzwerk deutschsprachiger Schulen – Notwendigkeit und Chance? (Iris Müller)
- www.referate.de - Konkurrenz oder Ergänzung? (Dagmar Mazur, Werner Schreiber)
- Der Computerraum – Ein Ausstattungskonzept für Rumänien (Wilfried Dutkowski)
- Wird Schule durch Internet besser? (Gerold Hermann)
- Internet zur Unterrichtsvorbereitung (Marius Goşa)

Austausch über die Ergebnisse der Gruppenarbeit mit Hilfe der Kugellager-Methode

Ein Vorschlag wäre, ein Referat gemeinsam mit dem Internet im Computerraum vorzubereiten. Die SchülerInnen erhalten den Auftrag zu dem Thema mit einer geeigneten Suchmaschine Material zu suchen. Die gefundenen Einträge müssen dann auf ihre Verwertbarkeit überprüft werden. Die Artikel, für die man sich dann entscheidet, sollten ebenfalls gemeinsam gelesen und exzerpiert werden und anschließend verfassen die SchülerInnen ihre Darstellung. So können die SchülerInnen die einzelnen Schritte von der Informationssuche bis zur eigenen Darstellung begleitet einüben. Eine wichtige Erkenntnis für die SchülerInnen nach einer solchen Unterrichtseinheit besteht darin, dass sie erfahren, wie viel Arbeit mit dem Einsatz des Internets verbunden ist und das „Suchen" und „Ausdrucken" allein keine eigenständigen Leistungen sind und von Lehrpersonen nicht bewertet werden dürften.

Konsequenzen

Meine Konsequenzen sollen konstruktiv sein und dazu führen, den Computer in den Unterricht an den Schulen mit einzubeziehen. Deshalb müssen zunächst die technischen Voraussetzungen geschaffen werden, um einen Computerraum in Betrieb zu nehmen, der nicht nur für den Informatik- sondern auch für den Fachunterricht nutzbar ist.

Wenn diese Voraussetzung geschaffen ist, dann geht es daran, die KollegInnen in ihren Kompetenzen zu stärken und weiterzubilden. Im Vordergrund dabei steht die Vermittlung der Medienkompetenz, die sich nicht in einer Fortbildung vermitteln lässt, sondern in mehreren Bausteinen. Eine gute Schule braucht gute LehrerInnen und die bekommt man nur, wenn man die KollegInnen zukunftsorientiert und gut ausbildet.

Die Kompetenzen der SchülerInnen müssen in zwei unterschiedlichen Bereichen erweitert werden. Einerseits die technologischen Grundelemente bei denen, die sich

keinen eigenen Computer leisten können, aber auch die sozialen interaktiven Fähigkeiten müssen geschult und erweitert werden, was in Deutschland unter der Bezeichnung „soziales Lernen" firmiert. Dies muss nicht unbedingt im Computerraum erfolgen, sondern sollte durch Methodenwechsel in allen Fächern erreicht werden, in denen die SchülerInnen im Unterrichtsmittelpunkt stehen und nicht die Lehrinhalte oder die Lehrpersonen. Gruppenarbeit vermittelt Teamfähigkeit und Expertengespräche verdeutlichen die Notwendigkeit des Zuhörens und Vorbereitens.

Der Autor ist deutscher Programmlehrer am Bukarester Caragiale-Lyzeum.

Die Mathematikstunde im Computerraum
lautete das Thema des ZfL-Seminars, das unlängst im Samuel-von-Brukenthal-Gymnasium in Hermannstadt stattgefunden hat. Referent Hartwig Paul (Caransebeş) zeigte anhand des Programms DERIVE, wie der Computer im Unterricht der Mathematik auf verschiedenen Schulstufen effizient eingesetzt werden kann. Das Seminar soll demnächst für Lehrerinnen und Lehrer aus Westrumänien wiederholt werden.



Markus Grolik/Baaske Cartoon

Sprachspiele für die Grundschule

Die im Folgenden vorgestellten Sprachspiele können verwendet werden um die Sprachfertigkeiten der Schüler zu verbessern. Eine Möglichkeit dazu bietet sich jeden Tag im Morgenkreis an. Wir können 5 Minuten das ausgewählte Sprachspiel spielen und etwa alle drei Wochen ein neues einführen.

Mein „Ützelpützelquietscheredeng"
Mein „Ützel..." ist grün.
Mein „Ützel..." ist grün und kann fliegen.
Mein „Ützel..." ist grün, kann fliegen und hat zwei Räder.
usw.
Jedes Kind aus dem Sitzkreis darf ein Merkmal hinzufügen. Zum Schluss soll das „Ützelpützelquietscheredeng" gemalt, geknetet oder spielerisch dargestellt werden und wir überprüfen, ob es alle Merkmale hat.

Aus „Flohs Ideenkiste", Heft 1/2001-2002, Domino Verlag

Ein neues Wort
Ein Kind schreibt ein „neues" Wort aus dem Wörterbuch auf einen Zettel und die richtige Erklärung auf einen zweiten Zettel. Jedes andere Kind versucht auf seinem Zettel das Wort zu erklären. Alle Erklärungen - auch die des Kindes, das das Wort gesucht hat - werden vorgelesen. Dabei wird nicht gesagt, welche die richtige ist. Die Kinder entscheiden sich für eine Erklärung, die sie für die richtige halten. Das Kind, das das Wort ausgesucht hat, liest die richtige Erklärung vor. Ein anderes Kind aus der Gruppe sucht aus dem Wörterbuch das nächste Wort heraus, usw.

Aus „Închide televizorul", Steve und Ruth Bennett, Hiparion Verlag 1998, S. 74

Was zusammen gehört
Fische und ...
Milch und ...
Bananen und ...
Messer und ...
Apfel und ...
Augen und ...
Fenster und ...
Bücher und ...
Kinder und ...
Mutter und ...
Oma und ...
usw.
Alles, was die Kinder nennen, gilt, wenn sie es in Zweifelsfällen begründen können.

Aus: Sprachspiele für Kinder, Kurt Werner Peukert, Rowohlt Verlag 1973, S. 20

Was kann ...?
Was kann man essen?
Was kann man trinken?
Womit kann man fahren?
Was kann in einer Tasche sein?
Was kann man putzen?

Was kann man nähen?
Was kann man im Zoo sehen?
Was kann schwimmen?
Was kann fliegen?
Was kann gehen?
usw.
Die Wörter werden mit dicken Stiften auf Kärtchen geschrieben und gesammelt. Es können bei jeder Wiederholung des Spiels neue Wörter hinzukommen. Alle vorhandenen Wörter werden sortiert, auf dem Boden im Sitzkreis der entsprechenden Frage zugeordnet.

Gibt es das?
Gibt es Bäume, die gehen?
Gibt es Uhren, die stehen?
Gibt es Frösche, die singen?
Gibt es Vögel, die springen?
Gibt es Bienen, die brummen?
Gibt es Bären, die summen?
Gibt es Hunde, die einkaufen?
Gibt es Häuser, die laufen?
Gibt es Väter, die singen?
Gibt es Glocken, die klingen?
usw.
Das Spiel wird einige Male wiederholt. Danach können auch die Kinder ähnliche Fragen stellen.

Wörtersuch- und -sammelspiel
große Dinge und kleine Dinge
leichte Dinge und schwere Dinge
runde Dinge und eckige Dinge
bunte Dinge und einfarbige Dinge
leise Dinge und laute Dinge
schöne Dinge und hässliche Dinge
alte Dinge und neue Dinge
Die Namen der Dinge, die die Kinder nennen, schreiben wir auf Kärtchen und kleben sie auf Plakate - ein Plakat für groß und klein, ein anderes für leicht und schwer usw. - in die entsprechende Spalte. Bei einer Spielwiederholung decken wir die eine oder die andere Hälfte des Plakats zu und lassen die Kinder die Wörter aus dem Gedächtnis nennen.

Reimwörter
LehrerIn: Hammer
Kinder: Kammer, Lammer ...
LehrerIn: laufen
Kinder: baufen, kaufen ...
Sinnvolle Wörter werden auf einem Blatt festgehalten; die Blätter werden in eine Reimwörter-Mappe geheftet und für andere Übungen mit Reimwörtern verwendet.

Neue Sätze
LehrerIn: Mein Auto ist rot.
Kind 1: Mein Auto ist grün.
Kind 2: Mein Auto ist blau.
usw. bis uns keine Farbe mehr einfällt.
Kind 7: Mein Auto ist gelb.
Kind 8: Mein Heft ist gelb.
Kind 9: Meine Mütze ist gelb.
usw. bis alle Kinder dran waren. Nächstes Mal wird mit einem anderen Satz geübt, z.B. Mein Vater liest die Zeitung.

Chorsprechen: Einen Text einmal laut, einmal leise, einmal schnell, dann langsam sprechen.

Erzählen: Im Sitzkreis sagt jeder einen Satz zu einem Thema, z.B. über Katzen.

Zuhören und Sprechen: Wiederholen, was sie von einem Tonband gerade gehört haben, z.B. kurze Sätze oder Wörterschlangen zu einem Oberbegriff.

Vorlesen: Der Lehrer oder ein Kind lesen täglich einen kurzen Text aus einem Lexikon vor, etwa 5 Sätze und am nächsten Tag wird der Text vom Vortag von dem neuen Vorleser frei nachgesprochen.

Adriana Mariş

Tipps und Tricks: Die Kugellagermethode

Einsatz: Die Kugellagermethode kann mit den Teilnehmern an einer Fortbildungsveranstaltung oder mit einer Schulkasse zu folgenden Zwecken angewendet werden: als Einstieg zum Kennenlernen, zum Austausch über einen Sachverhalt, zur Wiederholung von Lerninhalten, zur Einübung von Feedbackregeln, als Übung für das Zuhören und Sich-Artikulieren.

Im Anschluss an eine Gruppenarbeit, können die Ergebnisse im Plenum vorgetragen werden. Anstelle des Plenums kann in dieser Etappe auch die Kugellagermethode eingesetzt werden. Der Vorteil ist, dass in diesem Fall alle Teilnehmer aktiv mitmachen, jeder zu Wort kommt und die Arbeitsergebnisse mehrmals durchdacht werden.

Durchführung: Die Teilnehmer bilden zwei Kreise, einen inneren und einen äußeren, die einander zugewandt sind. Zu jedem Kreis gehören je zwei Mitglieder aus jeder Gruppe; diese stehen (oder sitzen) nebeneinander. Die sich gegenüberstehenden (-sitzenden) Personen tauschen sich zu dem vorgegebenen Thema bzw zur vorgegebenen Fragestellung aus. Das Gespräch soll nicht länger als 3-5 Minuten dauern. Nach dieser Zeit dreht sich der innere oder der äußere Kreis um 1-3 Personen weiter. Jeder Teilnehmer erhält ein neues Gegenüber und tauscht sich auch mit ihm aus. Nach weiteren 3-5 Minuten dreht sich der eine Kreis wieder. Die Rotation der Kreise kann so lange dauern, bis alle Teilnehmer Informationen aus allen Gruppen erhalten haben bzw. sich mit Teilnehmern aus der eigenen Gruppe über den Verlauf und die Ergebnisse der eigenen Arbeit ausgetauscht haben.

Gabriela Stanciu, ZfL

Wortschatzübungen im Kindergarten

Wenn die Kinder ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten kommen, was sicher immer öfter der Fall ist, dann haben wir als Kindergärtnerinnen die Aufgabe mit ihnen Deutsch zu lernen. Im Folgenden ein Vorschlag für die ersten Wörter und Sätze, die die Kinder sich aneignen und verwenden können sollten. Wir verwenden Gegenstände aus dem Kindergarten und viel Bildmaterial in Groß- und Kleinformat, sollten selber immer deutlich und in ganzen Sätzen sprechen und die Kinder mit geringen Sprachkenntnissen in Kleingruppen besonders fördern.

1 Wie heißt du ?
Ich heiße ...
Wie heißt du?
Heißt du ...?

2 Ich bin Peter, wer bist du?
Ich bin ...
Das ist ...
Wer ist das?

3 Ich bin müde/...
Ich bin ...
Bist du ...?
Ja. Nein.

4 Das ist eine Katze/ ...
Das ist ein/eine/ein ...
Was ist das?
Ein/eine/ein ...
Ja/Nein, das ist ein/ eine/ein ...

5 Wo ist der Löffel/...?
Wo ist der/die/das ...?
Der/Die/Das ...ist hier/da/ dort.

6 Wo ist Peter?
Wo ist ...?
Da ist .../Hier/Dort

7 Das ist eine Birne/...
Ist das ein/eine/ein ...?
Ja/nein.
Das ist ein/eine/ein ...
Nein, das ist ein/eine/ein ...
Das ist der/die/das ...
Nein, das ist der/die/das ...

8 Gib mir den grünen Ball/ ...!
Zeig/hol/gib mir bitte einen/ eine/ein ...
Danke.
Zeig mir bitte den/die/das ...

Wenn die Kinder wie oben vorgeschlagen geübt haben, dann kennen sie etwa 20 deutsche Wörter. Ein dreijähriges deutsches Kind verfügt über einen Wortschatz von etwa 1000 Wörtern und lernt jährlich etwa 550 neue dazu. Das bedeutet, dass die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, einen großen Wortschatzrückstand haben. Gleichzeitig ist ihre Spracherfahrung und Sprechfähigkeit sehr begrenzt. Sprechen und Vorlesen, Spiele und Kasperltheater im Kindergarten und Lieder, Reime und rhythmische Spiele, die auch zu Hause geübt werden (zum Beispiel an einem Elternabend den Eltern beigebracht), sollen die Kinder der deutschen Gruppe ständig begleiten, damit im Laufe des Vorschuljahres nicht nur die Kindergärtnerin sondern auch die Kinder die deutsche Sprache bei gemeinschaftlichen Tätigkeiten verwenden können.

Verwendete Literatur:
Wolfgang Maier, **Deutsch lernen in Kindergarten und Grundschule**, 1999 Don Bosco Verlag, München

Der Lehrerwettbewerb Nr. 2 des ZfL

Beim ersten Lehrerwettbewerb - im vergangenen Schuljahr - ging es um Wettbewerbe überhaupt: Wettbewerbe in der Schule, im Kindergarten und anderswo.

In diesem Herbst schreibt unser Zentrum zum Thema **„Das Deutsch unserer Schüler/Kinder"** einen neuen Wettbewerb aus.

Wie sieht es in Ihren Klassen/Gruppen aus?
Gibt es ein **Problem**?
Suchen Sie **Lösungen**
oder haben Sie bereits die „beste" Methode entdeckt, um Sprachprobleme aus dem Weg zu räumen?

Zögern Sie nicht sich zu diesem Thema zu äußern! Sie helfen anderen, wenn Sie über Ihre Erfahrung schreiben. Sie helfen sich selbst, wenn Sie sich weiter mit dem Thema befassen. In der Februar-Nummer unserer Zeitschrift werden die besten Beiträge veröffentlicht.

Das unten abgebildete Plakat für die Bekanntmachung dieses Wettbewerbs wurde allen Schulen mit deutschsprachigem Unterricht zugeschickt.

Senden Sie Ihren Beitrag bis Ende Januar 2003 an das ZfL zu Händen von Adriana Mariş.



TestDaF

TestDaF ist eine Sprachprüfung für all jene, die in Deutschland studieren wollen und bei der Einschreibung ein Sprachzeugnis vorweisen müssen. Im Unterschied zum Deutschen Sprachdiplom II – einer Prüfung für Schüler der letzten Klassen deutschsprachiger Lyzeen – kann sich zu den TestDaf-Prüfungen jeder einschreiben, der ein Studium in Deutschland anstrebt. Die Prüfung ist gebührenpflichtig und besteht aus vier Teilen: Leseverstehen, Hörverstehen, schriftlicher Ausdruck, mündlicher Ausdruck

Die Prüfungsergebnisse werden einer von drei Stufen zugeordnet. Wer die höchste Stufe, die TestDaF-Niveaustufe 5 erreicht, gilt als sprachlich qualifiziert für das Studium an jeder deutschen Hochschule. Selbstverständlich muss sie/er für das Studium auch die fachlichen, finanziellen und rechtlichen Voraussetzungen erfüllen.

Einzelheiten über TestDaF kann man erfahren in der vom Goethe-Institut Bukarest herausgegebenen Zeitschrift PINNWAND, Nr. 4 (Mai 2002), oder auf der Internetseite www.testdaf.de des TestDaf-Instituts.

Wer in Rumänien die TestDaF-Prüfung ablegen möchte, kann sich beim Geothe-Institut in Bukarest anmelden.

Das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)

1. Was ist das ÖSD?

Das ÖSD ist ein sechsstufiges Zertifikatssystem für Deutsch als Fremdsprache, konzipiert für jugendliche und erwachsene DeutschlernerInnen. Ein ÖSD-Zertifikat kann auf Grund einer Prüfung erworben werden.

2. Ziel der ÖSD-Prüfung

Sie soll Auskunft geben über die sprachliche und kommunikative Kompetenz der LernerInnen. Im Vordergrund steht das Prüfen des Sprachkönnens und nicht des Sprachwissens. Das ÖSD soll die LernerInnen auf die sprachliche Wirklichkeit vorbereiten, das heißt mit den Standardvarietäten des gesamten deutschen Sprachraumes (Deutschland, Österreich, Schweiz) vertraut machen. Die Prüfung ist zentral und kursunabhängig.

3. Die ÖSD-Stufen:

Kompetenz in Deutsch 1 (KID 1): KID belegt die sprachliche Kompetenz für Kinder und Jugendliche ab 10 für elementare Alltagskommunikation im privaten Bereich, in der Schule und in halböffentlichen Situationen. Diese Stufe entspricht den „Brakethrough"-Bestimmungen des Europarates / Niveau A1.

Kompetenz in Deutsch 2 (KID 2): Die Stufe bezieht sich auf Alltagskommunikation im privaten Bereich, in der Schule und in halböffentlichen Situationen. Es geht um alltägliche Diskussionsthemen, Lesen und Hören einfacher Berichte und Erzählungen. Diese Prüfung richtet sich nach den „Waystage 90" – Bestimmungen des Europarates / Niveau A2.

Grundstufe Deutsch (GD): Die Kandidaten sollten fähig sein auf elementarer Basis in vertrauten Alltagssituationen zu kommunizieren. Diese Prüfung ist für Jugendliche ab 15 und Erwachsene gedacht und orientiert sich ebenfalls an den „Waystage 90" – Bestimmungen des Europarates / Niveau A2.

Zertifikat Deutsch (ZD) (früher Grundstufe 2): Auf diesem Niveau sollten die LernerInnen fähig sein sich im Alltag und in der Berufswelt sprachlich problemlos zurechtzufinden. Die kommunikative Kompetenz steht zwar noch immer im Mittelpunkt, aber auf diesem Niveau wird bereits auch die formale Richtigkeit beachtet.

Diese Prüfung wurde in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, der WBT Frankfurt und der Schweizer Universität Freiburg erarbeitet und richtet sich nach den „Threshold 90" – Bestimmungen des Europarates / Niveau B2.

Mittelstufe Deutsch (MD): Dieses Niveau erfordert Fähigkeiten, die bereits dem Bereich Sachkommunikation angehören. Parallel zur sprachlichen Kompetenz wird auch eine pragmatische und interkulturelle Kompetenz erwartet. Die Forderungen, die diese Prüfung stellt, entsprechen dem „Effectiveness Level" des Europarates / Niveau C1. Das mit dieser Prüfung verbundene Diplom wird als Nachweis von Deutschkenntnissen an österreichischen Universitäten anerkannt.

Wirtschaftssprache Deutsch (WD): Diese Prüfung wurde zusammen mit der Wirtschaftskammer Österreich herausgegeben und erfordert neben guten Sprachkenntnissen auch eine sehr gute fachsprachliche Kompetenz im wirtschaftlichen Bereich. Dieses Niveau orientiert sich am „Mastery Level" des Europarates / Niveau C2. Auch diese Prüfung wird als Nachweis von Deutschkenntnissen an österreichischen Universitäten anerkannt.

4. Das ÖSD in Rumänien

Im Herbst dieses Jahres wurde zum ersten Mal eine ÖSD-Prüfung in unserem Land durchgeführt. Auf Grund der Lizenzerwerbung seitens des Zentrums für Lehrerfortbildung in deutscher Sprache Mediasch hat am 9. November 2002 in Temeswar eine Prüfung für das Niveau Grundstufe stattgefunden. Von der Wiener Prüfungszentrale des ÖSD war zur Koordination Frau Mag. Karoline Janicek angereist. Sie wies am Vortag der Prüfung fünf hiesige Deutschlehrerinnen in die Prüfungstechnik ein.

Die Prüfung bestand aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil. Die schriftliche Prüfung dauerte anderthalb Stunden und umfasste Leseverstehen, Hörverstehen und Schreiben. Der mündliche Teil bestand aus einem Dialog zu einem vorgegebenen Thema.

Bei aller Ernstheit herrschte eine angenehme Atmosphäre. Alle der insgesamt 65 (!) KandidatInnen haben den mündlichen Teil der Prüfung bestanden. Die Endergebnisse werden von der ÖSD-Zentrale nach der in Wien erfolgenden Korrektur der schriftlichen Arbeiten mitgeteilt.

Im kommenden Jahr soll außer in Temeswar zumindest noch in Hermannstadt eine ÖSD-Prüfung stattfinden. (AB)

Zum verweilenden Lesen

Dass Literatur im Unterricht von Schülern nicht nur passiv erduldet, sondern zu eigenständiger und vor allem eigenwilliger Sprachproduktion anregen und zu kreativen Schreibversuchen verführen kann, zeigen die zwei Gedichte von Anca Dumitrescu aus der 12 E des S. L. Roth-.Lyzeums, Mediasch.

TONGEBILDE

Schmerz.
Wie ein Schrei;
unausgesprochen, -
der die Welt ohrfeigt
und von Wand zu Wand
knallt.
Immer zurückkehrend.
Ohrfeigt mich selbst.

Dumpf und leer;
ungeformt aus dem Nichts.
Nichts mehr da.
Stummer Schrei.

Menschen aus Stein
die Ungesagtes
nicht hören.
Und die Stille schweigt
in immer gleichem Klagen
ihrer Stimme beraubt.

TOTGESCHWIEGEN

Ein herrenloser Schatten
vor dir.
Fordernd
nach der Frage, die du
nicht stellst.

Seine Kälte umhüllt dich
und du frierst.
Darf nicht sein...
Kann es nicht...

Und du spürst
die eisige Kälte
nicht mehr.

Anca Dumitrescu

Der europäische Sprachenpass (Paşaport Lingvistic/Language Passport/ Passeport de langues)

Sprachprüfungen – zumal international anerkannte – haben Hochkonjunktur. Die Attraktivität solcher Kompetenznachweise erklärt sich aus den wirtschaftlichen und sozialen Aufstiegsmöglichkeiten auf einem internationalen globalisierten Arbeitsmarkt sowie aus der persönlichen Motivationslage der Bewerber.

Eine Initiative des Europarats in Straßburg hat den Versuch unternommen, die in den einzelnen Mitgliedsländern sehr unterschiedlich praktizierte Fremdsprachenausbildung nach bestimmten Bewertungskriterien und Lernzielen mit der Einrichtung eines sogenannten „Sprachenpasses" zu vereinheitlichen und nach differenzierten Sprachkompetenzen zu strukturieren. Das „Sprachenportfolio" (e. European Language Portfolio / f. Portfolio Européen des Langues) wird durch weitere Elemente einer Sprachausbildung ergänzt, die sich je nach Lernerinteressen individuell sehr unterscheiden: die Sprachenbiographie und das Dossier.

Im Sprachenpass werden am Ende eines Bildungsabschnitts die Fähigkeiten und Kenntnisse in allen erlernten Sprachen dokumentiert (einschließlich der nicht in der Schule erlernten Sprachen). Im Unterschied zu den üblichen Sprachzertifikaten und -prüfungen macht der Sprachenpass Angaben zu weiteren erworbenen Zertifikaten, zu Art und Dauer des Sprachenlernens, zu Auslandsaufenthalten und zu Projekten des interkulturellen und grenzüberschreitenden Lernens. Im Sprachenprofil (englisch genauer: profile of language skills) wird für jede erlernte Sprache ein Selbstbewertungsschema ausgefüllt, das die erworbenen Kompetenzen in den 5 Bereichen:

Hörverstehen
Leseverstehen
Kommunikationsfertigkeit (an einem Gespräch teilnehmen)
mündliche Ausdruckfähigkeit (Sprechfertigkeit)
Schreibfertigkeit

nach 6 Schwierigkeitsstufen differenziert (A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2), die sehr detailliert formulierten und dem Sprachenportfolio beigefügten Fertigkeiten und Fähigkeiten entsprechen, z.B. die Stufe A1 für das Hörverstehen: „ich verstehe sehr gängige Wörter und sehr übliche Ausdrücke, die sich auf mein konkretes, unmittelbares Lebensumfeld, meine Familie beziehen, wenn der Gesprächspartner sehr langsam und deutlich spricht".

In der Sprachenbiographie wird wie in einem Logbuch der Weg des sprachlichen und interkulturellen Lernens aufgezeichnet. Der Lerner schätzt hier seine eigenen Lernfortschritte und Kompetenzen ein und erhält so Unterstützung im Dialog mit dem Lehrer. Die Daten der Biographie werden nach einem Bildungsabschnitt in das Portfolio übertragen.

Im Dossier werden besonders gelungene Arbeiten aller Art aufbewahrt: Texte, Produktionen auf Ton- oder Videokassette, Diskette oder CD-ROM. So werden die einzelnen Stationen des Lernens ins Bewusstsein des Lerners gehoben und gleichzeitig kann das Dossier zur Dokumentation bei Bewerbungen dienen.

Der entscheidende Unterschied zu anderen Konkurrenzportfolios liegt in der Anwendung eines Bewertungsbezugssystems zur Beschreibung von Sprachkompetenzen, das immer breitere internationale Anerkennung findet (vgl. den Referenzrahmen des Europarats, 2. Entwurf 1996):

Stufe A1 – Entdeckungsphase
Stufe A2 – Zwischenstufe / „Überlebens"-Phase
Stufe B1 – Schwellenstufe
Stufe B2 – Stufe der sprachlichen Unabhängigkeit
Stufe C1 – Stufe der Sprachautonomie
Stufe C2 – Stufe der Sprachbeherrschung

Wie unterschiedlich auch die in den einzelnen Ländern von ihren jeweiligen Spracheninstitutionen implementierten Sprachportfolios aussehen mögen – ihre offizielle Anerkennung wird davon abhängen, ob sie ganz bestimmte Konstanten berücksichtigen: die Gliederung in Pass, Biographie und Dossier; die Verwendung des europäischen Referenzrahmens mit seinen Kategorien und Beschreibungen; die Mehrsprachigkeit sowohl im Aufführen von Lernersprachen als auch in den Erklärungs- und Handlungsanweisungen.

Hinweise zum Sprachenportfolio finden sich auf der Internetseite des Europarats: http://culture.coe.int/lang

D. Oprean
Dr. R. Koppenburg

Erschienen: Deutschbuch 8. Klasse

Im Oktober d.J. ist mit „Deutsch Klasse 8" das letzte der neuen Deutschbücher für den Muttersprachenunterricht in der Allgemeinschule erschienen. Erarbeitet wurde es von einem Autorenkollektiv: Bianke Grecu, Christine Manta-Klemens, Ursula Mărginean, Lars Schneider, Alfred Wiecken, Dr. Rolf Willaredt, Gabriela Zaplanic. Für die Konzeption des im T.C. Sen-Verlag Hermannstadt-Konstanza erschienenen Buches zeichnet Dr. Rolf Willredt, für die Koordination Christine Manta-Klemens und Dr. Rolf Willaredt.

Hier soll nicht eine Rezension des Buches vorgenommen, sondern bloß einiges von den erklärten Absichten der Autoren wiedergegeben werden. Schon der Untertitel weist auf das Konzept hin: „ganzheitlich lernen und handeln in der Schule und außerhalb". Durch welche Charakteristiken des Buches das erreicht werden soll, wird eingangs aufgelistet. Das Buch will sein: „altersgemäß, differenzierend bezüglich Geschlechtern, gleichberechtigend, demokratisch, faktenreich, abwechslungsreich an Themen, vielperspektivisch, fantasiereich, bildreich, graphisch vielgestaltig und ganzheitlich, fächerübergreifend, handlungsorientiert, schüler/innenorientiert, prozess- und produktionsorientiert, Grammatik integrierend, ausgehend von schüler/innennahen Themen, global denkend, aktuell aber nicht modisch, Deutsch als Fremdsprache berücksichtigend, in neuer Rechtschreibung".

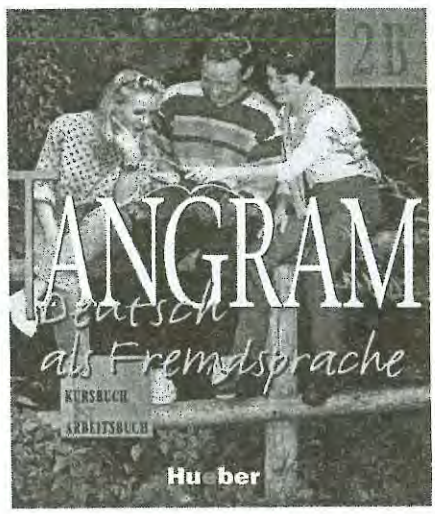
Das gesamte Lehrbuch ist an acht Projekten ausgerichtet, deren Bestandteile so gestaltet sind, dass sie auch in Einzelstunden eingesetzt werden können. „Vorrangig ist aber", liest man im Anhang, „das prozesshafte Vorgehen der Schülerinnen und Schüler, um schülergerechte Ergebnisse zu erhalten. Dabei sind ganz unterschiedliche Darstellungsweisen der Projektergebnisse denkbar und zulässig." Der Anhang enthält auch eine übersichtliche Darstellung der Schritte, in denen ein Projekt durchgeführt wird.

Der Druck des Buches wurde vom rumänischen Bildungsministerium finanziert und vom Institut für Auslandsbeziehungen Stuttgart unterstützt. (MB)



Aus der ZfL – Bibliothek: Bücher, Hörmaterial und Software zum Thema Sprache

Dellapiazza R.M. u.a., ***Tangram – Deutsch als Fremdsprache***, Verlag Max Hueber, 1998, Ismaning.
4 Studieneinheiten: Kursbuch und Arbeitsbuch für Erwachsene und Jugendliche ohne Vorkenntnisse.
Jede Lektion enthält auch Grammatik, Wortbildung, Phonetik und beschreibt verschiedene Lerntechniken.



Lohfert W., Scherling Th.; ***Wörter, Bilder, Situationen*** zu 20 Sachfeldern für die Grundstufe DaF, Verlag Langenscheidt, 1983, Berlin und München.
Das Buch ist ein didaktisches Bilderbuch für Anfänger im Fach Deutsch als Fremdspache. Die Schwerpunkte sind das Erlernen von Wörtern und Redemitteln durch Bilder und die Förderung des Sprechens über Sachen, Sachverhalte und Handlungen.
Aus dem Inhalt: Landschaft, Verkehr, Wohnung, Einrichtung, Kleidung, Körperteile, Krankheiten, Freizeit.

P. Doye, ***Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache***, Verlag Langenscheidt, 1988, Berlin und München.
Aus dem Inhalt: Prinzipien der Kategorisierung – nach Form der Aufgaben und nach Funktion der Aufgaben; Typen von Testaufgaben zur Prüfung des Hörverstehens, Leseverstehens, des Sprechens, des Schreibens, der verschiedenen Fertigkeiten in Kombination, Typen von Testaufgaben zur Prüfung der lexikalischen, grammatischen, phonologischen und orthographischen Kompetenz

G. Neuner, M. Krüger. U. Grewer, ***Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht***,
Verlag Langenscheidt, 1981, Berlin und München.
Aus dem Inhalt: Grundlagen, Prinzipien und Übungsformen einer kommunikativ-pragmatisch orientierten Methodik des Fremdsprachenunterrichts; Übungsabläufe im kommunikativen Fremdsprachenunterricht; Sozial- und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht

D. Middleman, ***Sprechen, Hören, Sprechen – Übungen zur deutschen Aussprache***,Verlag für Deutsch, 1996, Ismaning.
1 Lehrbuch und 2 Hörkassetten.
- vom einzelnen Laut bis zur Sprachmelodie
- für die Sprecherziehung und Sprachtherapie.

H. Aufderstraße u.a., ***Themen neu***, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Verlag Hueber, 1994, Ismaning.
Kursbuch, Arbeitsbuch und Lehrerhandbücher mit Kopiervorlagen und 6 Hörkassetten zu den entsprechenden Lektionen.

W. Bentin u.a., ***Von Wort zu Wort***, Verlag Cornelsen, 2000, Berlin.
Interaktives Wörterbuch/Lexikon, Literaturgeschichte und Dichterbiographien, Training für Rechtschreibung und Grammatik – 1 CD.

L. Wertenschlag u.a., ***Moment mal!***, Verlag Langenscheidt, Berlin und München, 1997.
Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Lehrerbuch, Arbeitsbuch, Testheft und 3 CD-s zu den Einheiten.



Auch nach sieben Jahrzehnten interessant zu lesen:

Die Richtlinien für das siebenbürgische Schuldeutsch

Herausgegeben vom Landeskonsistorium der evangelischen Kirche A.B. in Rumänien, waren sie verpflichtend für die evangelischen Schulen in Siebenbürgen. Wir bringen im Folgenden eine Ablichtung aus den Kirchlichen Blättern XXV, Hermannstadt 1933, S. 30-32.

Amtlicher Teil

Z. 4893/1932. **Rundschreiben**

an alle siebenbürgischen Schulleitungen und Vorsitzenden der siebenb. Bezirkslehrerversammlungen
betr. die Richtlinien für die Erzielung eines einheitlichen siebenbürgischen Schuldeutsch.

Die Richtlinien werden mit dem Auftrage an die obigen Stellen bekannt gegeben, sie im Laufe dieses Schuljahres in den Konferenzen und Bezirkslehrerversammlungen zum Gegenstand eingehender fachlicher Beratung zu machen. Die Lehrkräfte werden sich zu bemühen haben, diese Grundsätze im Unterricht und Verkehr durch eigenes Beispiel und durch Belehrung zu verwirklichen.

Sonderabzüge dieser Richtlinien werden allen Lehrkräften als täglich zu benützendes Hilfsmittel unentgeltlich zur Verfügung gestellt. Den Direktionen der Lehrer(innen)bildungsanstalten wird ein so großer Stock von Sonderabzügen zugeteilt, daß alle Schüler mit je einem Stück versehen werden können.

Etwaige Vorschläge, die sich aus der fachlichen Beratung ergeben, sind dem Landeskonsistorium zu unterbreiten.

Richtlinien für die Erzielung eines einheitlichen siebenbürgischen Schuldeutsch.

Vorbemerkung.

Die Anpassung unserer hochdeutschen Aussprache an die in Deutschland immer mehr Boden gewinnende „Deutsche Hochsprache" ist aus pädagogischen, völkischen, künstlerischen und praktischen Gründen eine unabweisbare Aufgabe für alle deutschen Schulgattungen Rumäniens; sie erfordert die zielbewußte Mitarbeit aller Lehrer in allen Fächern.

Zum Studium des Gegenstandes wird auf das grundlegende Werk von Th. Siebs „Deutsche Bühnenaussprache — Hochsprache" (Bonn, 15. Auflage 1930) verwiesen. Zur praktischen Arbeit in den siebenbürgisch-sächsischen Schulen ist die gründliche Arbeit von Dr. M. Hannerth „Gute siebenbürgisch-deutsche Aussprache" (Sonderabdruck aus „Schule und Leben", Deutsche Lehrerzeitung für Großrumänien, 1931/32, Nr. 5) unentbehrlich. Empfohlen wird ferner die planmäßige Durcharbeitung der Sprechübungen aus der „Deutschen Sprachlehre für Volksschulen" von Hienz-Schiel-Ziegler (Honterus-Buchdruckerei, Hermannstadt 1928).

Zur leichteren Durchführung der Aufgabe sollen die folgenden „Richtlinien" dienen, die eine für die siebenbürgischen Verhältnisse geboten erscheinende vorläufige Einschränkung der „Hochsprache" darstellen und die Mindestforderungen enthalten, die nach planmäßig durchgeführter Sprecherziehung an die Abgangsschüler aller unserer Schulanstalten zu stellen sind, in diesem Sinne also als Richtlinien eines siebenbürgischen „Schuldeutsch" bezeichnet werden.

Der ungeheure Wert und die außerordentliche Bedeutung der Mundarten für Sprache und Volks-

tum werden durch die Arbeit an einer gepflegteren Aussprache des Schriftdeutschen in keiner Weise berührt. Es handelt sich bei der Pflege der Hochsprache bloß um eine reinlichere Scheidung von Mundart und jenem Deutsch, das immer mehr die Sprache des geeinten deutschen Volkstums werden soll.

I. Grobe mundartliche Unarten, deren Abstellung unbedingt zu verlangen ist.

A. Allgemeines.

1. Unsere durchgehends zu schlaffen und zu trägen Mundbewegungen müssen straffer und die Lautbildung muß mehr nach vorne verlegt werden. Die Mitlaute müssen richtig, sauber und deutlich ausgesprochen werden Das Einschieben von Mitlauten (Mentsch, faltsch, eints) oder von e (geren) ist unzulässig.

   Ebenso ist die Vereinfachung von Lautverbindungen (Ferd—Pferd), die Lautangleichung (fümf) und das Auslassen von Lauten (ge'm — geben) nicht statthaft.
2. Die Selbstlaute sind ebenfalls mit straffer Spannung der Lippen- und Zungenmuskeln lautrein, deutlich und einheitlich zu bilden, so daß keine Übergangslaute (Schäule, däi) hörbar werden. Bei ö, ü und eu ist die Aussprache mit mangelhafter Lippenrundung (scheen, iber, Leite) abzustellen.
3. Das Hinüberziehen eines Selbstlautes am Silbenende zum anlautenden Selbstlaut der folgenden Silbe (bearbeiten) und das Erweichen des am Silbenende stets stimmlosen Mitlautes und sein Hinüberziehen zum Anlaut der folgenden Silbe (Wel-dall, Rö-slein, lie-blich) ist ebenso zu vermeiden, wie die gleiche Gewohnheit zwischen Auslaut und Anlaut zweier aufeinander folgender Wörter (Der Mai-ist gekommen, Der Mond-ist aufgegangen), ohne daß jedoch der Fluß der Rede darunter leidet.
4. Die Aussprache des e in Vor- und Endsilben darf nicht infolge zu starker Betonung (durch Überkompensation) dieser Silben zu einem hellen ä führen (bittä, Mädchén), andererseits aber auch nicht zu einem ganz dumpfen o-ähnlichen Laut sinken (gă-angen, Glaubă). Das gleiche gilt von unbetontem „er" sowie von „der, dem, den" als Geschlechtswort. (Vgl. aber auch II. 1).
5. Der Unterschied zwischen Länge und Kürze der Selbstlaute ist viel mehr zu beachten als bisher, insbesondere dort, wo sich die Länge schon aus der Rechtschreibung ergibt (Ekel, Haken, Ameise). Das gleiche gilt von zahlreichen Fremdwörtern (Chēmiker, Dynämik, politisch).

B. Einzelnes.

1. Die Verschlußlaute p, t, k sind kräftig zu behauchen, besonders im Auslaut P'anther, t'ot', K'äfer).
2. Das l darf nicht mit gehobener Hinterzunge, d. h. also nicht zu weit rückwärts gebildet werden, sonst klingt es „dick". Es darf aber auch nicht (aus dem Bestreben heraus, kein „dickes" l zu sprechen) nach kurzen Selbstlauten „aufgelöst" werden, sondern muß mit der Vorderzunge fest artikuliert werden. (Nicht „fallsch" und nicht „faisch", sondern falsch).
3. Das g darf niemals als j (Gejend), ch (berch) oder z (sächsisch Wuezen) gesprochen werden außer in der Endsilbe -ig, wo es -ich lautet und die österreichische Aussprache -ik nicht zu dulden ist.
4. Die Lautverbindung -chs ist nicht als ch+s sondern als ks zu lesen (also nicht se-ch-s, sondern seks, nicht wach-sen, sondern waksen) außer dort, wo das s zur Endung gehört (des Wachstums wach[e]st).
5. Das zwischen zwei Selbstlauten stehende Dehnungs-h darf nicht als besonderer Laut gelesen werden, sondern verschwindet in der Aussprache (Ru-e).
6. Die Lautverbindung -ng ist als ein Laut, ohne nachfolgendes g oder k zu sprechen (Engel nicht Eng-gel, jung nicht jungk).
7. Länge bezw. Kürze des Selbstlautes in folgenden häufig gebrauchten Wörtern ist als falsch abzugewöhnen:
   a) Kurzes e in: Herd, Herde, Erde, Pferd, Schwert, wert.
   b) Kurzes i in: dir, mir, wir.
   c) Kurzes o in: Mond, Montag, Floß.
   d) Langes u in: Fluß, Guß, Kuß, Schluß, Verdruß, und in der Vorsilbe un-.
   e) Kurzes u in: Buch, Buchstabe, Minute, nur, rufen, Spuk, suchen, Tuch.

II. Von der Hochsprache abweichende Eigentümlichkeiten des siebenbürgischen Deutsch, die in der „Umgangssprache des Schulzimmers" (jedoch nicht beim Gedichtvortrag oder künstlerischen Lesen) bis auf weiteres geduldet werden können.

1. Beim Laut e in den Vorsilben be- und ge-, sowie in Endsilben (außer in -el, -em, -en, -er) ist die volle Aussprache — an Stelle der gemurmelten — zulässig, insofern sie nicht zum ä wird (vgl. I. A. 4).
2. Die stimmlose Aussprache des s in allen Wörtern, deren Herkunft noch als fremd empfunden wird (September, Silbe, Sub-) ist zulässig — auch in (Siebenbürger) „Sachse".
3. Länge bezw. Kürze des Vokals in folgenden häufig gebrauchten Wörtern sind nicht als grob mundartlich anzusehen:
   a) Kurzes ä in: Hätscheln, Mädchen, nächst, Städte.
   b) Kurzes e in: Brezel, erst, Februar, Krebs, werden.
   c) Kurzes o in: Cholera, Chronik, Logik, Obst, vorwärts.
   d) Kurzes ö in: Behörde, Börse, Gehöft, rösten.
   e) Kurzes u in: Geburt, Husten, Kukuruz, Luke, nun, Schuster, Urlaub, Wuchs, wuchs und wusch.
   f) Kurzes ü in: düster.

Als leitende Grundsätze seien noch einmal eingeprägt:

1. Unsere durchgehends zu schlaffen und zu trägen Sprechbewegungen sollen straffer werden.

Sprache und Sprechen

Deutsch-Rumänisch

die Sprache – limba
die Sprachaneignung – însuşirea limbii
die Sprachbarriere – bariera lingvistică
sprachbegabt – talentat la învăţarea şi vorbirea limbilor
die Sprachbeherrschung – o bună cunoaştere a limbii
sprachbehindert – cu deficienţă (gravă) de limbaj
das Sprachempfinden – simţ pentru utilizarea corectă a limbii
der Sprachenpass – portofoliul lingvistic, paşaportul lingvistic
die Sprachentwicklung – dezvoltarea limbii
der Spracherwerb – învăţarea unei limbi
die Sprachfähigkeit – capacitatea de utilizare a unei limbi
die Sprachfertigkeit(en) – uşurinţa în exprimare
der Sprachgebrauch – utilizarea limbii, uzul limbii
das Sprachgefühl – simţul limbii
das Sprachgenie – geniul lingvistic
die Sprachgeographie – geografia lingvistică
die Sprachgeschichte – istoria limbii
sprachgestört – cu deficienţă de limbaj
sprachgewandt – care ştie să folosească bine o limbă
die Sprachgrenze – graniţa lingvistică
die Sprachinsel – insula lingvistică
die Sprachkenntnisse – cunoştinţele de limbă
das Sprachkönnen – capacitatea, deprinderea de utilizare a unei limbi, măiestria în vorbire
die Sprachlehre – gramatica
der Sprachlehrer – profesor de limbi
sprachlich – referitor la limbă, lingvistic
sprachlos – fără grai, fără cuvinte
die Sprachmanipulation – manipularea verbală
die Sprachnorm – norma lingvistică
die Sprachpflege – cultivarea limbii
das Sprachportfolio – portofoliul lingvistic, paşaportul lingvistic
sprachschöpferisch – creativ pe plan lingvistic
die Sprachschwierigkeit – dificultatea de a vorbi
die Sprachübung – exerciţiul de limbă
der Sprachunterricht – predarea unei limbi
die Sprachverwendung – utilizarea limbilor
die Sprachverwirrung – amestecarea limbilor, confuzia de limbi
das Sprachzeugnis – certificatul de limbă
die Sprechanlage – staţia de amplificare
der Sprechchor – vorbirea în cor; corul care recită
sprechen – a vorbi
die Sprecherziehung – cultivarea, dezvoltarea vorbirii
der Sprechfluss – fluxul vorbirii
die Sprechgeschwindigkeit – viteza vorbirii
die Sprechpause – pauza de vorbire
die Sprechstörung – deficienţa de vorbire
die Sprechstunde – ora de audienţă, consultaţia
der Sprechtag – ziua de audienţe
die Sprechübung – exerciţiul de vorbire
der Sprechunterricht – lecţii de vorbire, de conversaţie
das Sprechverbot – interzicerea vorbirii, conversaţiei
das Sprechverstehen – înţelegerea limbii vorbite, în comunicarea orală
die Sprechweise – felul de a vorbi
die Sprechwerkzeuge – instrumentele de vorbire
die Sprechzeit – ora de audienţă
das Sprechzimmer – sala de audienţe

Fortsetzung von Seite 19 (Richtlinien):

2. Die möglichſt reine und deutliche Lautgebung im lebendigen Fluß der Rede iſt maßgebend und nicht die oft ſchwankende Ausſprache des einzelnen Wortes.

Hermannſtadt, am 31. Dezember 1932.

Anmerkung des Herausgebers: Die Beiträge geben die Meinung der Autoren wieder, die sich nicht unbedingt mit der Meinung des Herausgebers deckt.

IMPRESSUM:
Die ZfL des ZfL, Nummer 4 / 2002, November 2002. Erscheint zweimal jährlich.
Herausgeber: Zentrum für Lehrerfortbildung in deutscher Sprache
Adresse: Piaţa Regele Ferdinand nr. 25, 3125 Mediaş, Rumänien
Tel./Fax: 0040-269-831724, E-Mail: zfl@isjsibiu.ro, Internet: www.zfl.ro
Verantwortlich: Martin Bottesch
Redaktion: Daniela Oprean, Dr. Rudolf Koppenburg
Gestaltung: Martin Bottesch
© Zentrum für Lehrerfortbildung in deutscher Sprache
ISSN: 1582-4357

Vervielfältigung: Risograph