

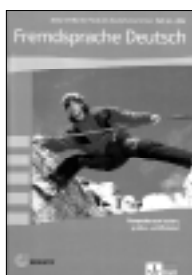


Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.

FREMDSPRACHE DEUTSCH - Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 34/2006: "Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren". München, Goethe-Institut und Ernst Klett Verlag, ISSN 0937-3160



Der Spagat zwischen zwei unvereinbar erscheinenden Tendenzen bei der Konzeption und Anlage von Sprachprüfungen wird schon auf der Titelseite der neuen Ausgabe von

"Fremdsprache Deutsch" (34/2006) deutlich: da sucht ein Kletterer mit weit gegrätschten Beinen mittels eines Seils Halt zwischen zwei Felsblöcken, um nicht in den Abgrund zu stürzen. Nicht ganz so dramatisch stehen sich in diesem Heft die kontroversen Ansichten zu Notwendigkeit und Nutzen bzw. zu Mängeln und Gefahren bei standardisierten Leistungsvergleichen gegenüber, die natürlich nicht nur den Bereich Deutsch als Fremdsprache betreffen, hier aber weniger Tradition haben als etwa in den angelsächsischen Ländern und wohl deswegen heisser diskutiert werden. So weist man im Lager der Befürworter durchaus überzeugend darauf hin, wie wenig aussagekräftig die Bewertung von Prüfungsergebnissen ohne national oder sogar international definierte Kriterien sei. Nur gemeinsam festgelegte verbindliche Standards gewährleisteten eine objektive Evaluation und damit einen Beitrag zu besserer Ausbildung und Bildung an Schulen. Dagegen befürchten die Skeptiker negative Einflüsse durch eine zu starre Ausrichtung des Unterrichts auf Prüfungsinhalte und -formen; konträr zur Einschätzung der

Befürworter glauben sie, dass dies zu einem gravierenden Verlust an Selbstverantwortung auf der Seite von Schülern und Lernenden führen könne.

Ungleiche Debatte?

Die Schwierigkeit des Heftes besteht nun darin, beiden Meinungen genügend Raum zu geben und die Beispiele für die Zertifizierung von DaF-Kenntnissen in verschiedenen Ländern so zu wählen, dass sie potentiell übertragbar sind. Damit beanspruchen solche "positiven" Berichte fast automatisch mehr Platz, da sie der allgemeinen Hinwendung zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und zum Europäischen Sprachenportfolio (ESP) mitsamt seiner Ausformulierung für DaF, den "Profilen Deutsch", folgen, die zuvor erst einmal vorgestellt werden (müssen?). Die Streiter für mehr Individualisierung beim Lehren, Lernen und Testen treten demgegenüber dafür ein, neuere Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung stärker zu berücksichtigen, wobei sie deren Umsetzung eigentlich nur modellhaft zeigen können. Insofern gewinnt man leicht den Eindruck, dass die Debatte ungleich verteilt ist, zumal die Herausgeber des Heftes nicht davon ausgehen wollten, dass alle Leser mit den zitierten Arbeitsinstrumenten genügend vertraut sind. Das bedingt die Eingabe verschiedenster Listen, Tabellen und anderer Skalen, die sicher für mehr Übersicht und Anschaulichkeit sorgen, aber für manchen Leser auch die Wiederholung von Bekanntem bedeuten dürften.

Konkrete Beispiele als Modelle

Ein fachlich informiertes Publikum wird sich demnach vor allem jenen Artikeln zuwenden, in denen grundlegende Fragen anhand von konkreten Beispielen behandelt und auf den Weg einer Lösung gebracht werden.

Das geschieht besonders in den Berichten aus Holland, wo Lernende inzwischen mit einem Sprachenportfolio online arbeiten können, das Bausteine für eine individuelle Beurteilung liefert, während andere Schulen damit experimentieren, ihre Sprachprüfungen als Simulationsspiele zu gestalten. Weitere anregende Beiträge widmen sich der Ausrichtung von Tests an gruppenspezifischen Bedürfnissen oder dem Problem einer realistischen Selbstevaluation sprachlicher Leistungen. Sehr dezidiert wird hier dazu ermutigt, die Zeit für ein notwendiges Training und für individuelle Beratungs- und Beurteilungsgespräche nicht auszusparen.

Nuancierter Blick auf kontroverse Argumente

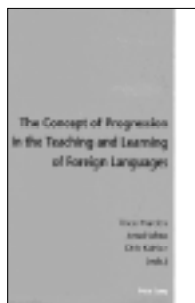
Herausragender Kritiker einer "Globalisierung" von Lernzielen und Prüfungen ist Hans-Jürgen Krumm, für den die pädagogische Funktion von Sprachunterricht absolut gewahrt bleiben muss. Nur dann könnten auch kreativere Konzepte und Methoden, die bewusst individuelle Kenntnisse und persönliche Interessen einbeziehen, ihre positive Wirkung entfalten wie z.B. die Mehrsprachigkeitsdidaktik, Deutsch als Arbeitssprache in anderen Fächern oder die Nutzung der ersten Fremdsprache als Brückensprache für alle nachfolgenden. In vielem, was Krumm zur Stärkung von Lernfähigkeit und zu den Vorteilen offener Curricula sagt, ist er bei genauerem Hinschauen gar nicht so weit entfernt von den Verteidigern von Bildungsstandards, die darin ja eher Orientierungshilfen als gängelnde Vorschriften sehen. Der sog. Washback-Effekt, der immer wieder auch als Motor von Veränderungen genannt wird, kann sich also je nach Situation positiv oder negativ auswirken. Ähnlich nuanciert erscheinen die Argumente Andreas Tomaszewskis für die

Beibehaltung von Grammatiktests, wenn er vorschlägt, sowohl die Einführung als auch die Überprüfung sprachlicher Strukturen an deren kommunikative Relevanz zu binden und dabei ebenfalls die Niveaustufe der Lernenden und die Spezifika der jeweils getesteten Fertigkeit zu berücksichtigen. Und da sich Lehrer mit solchen Zielsetzungen oft immer noch schwer tun, ist dem Artikel eine Checkliste zum Erstellen von Grammatiktests beigelegt.

Das Heft schliesst in gewohnter Weise mit einem aktuellen Fachlexikon und bibliografischen Hinweisen sowie einer Sprachecke zur erneuten Reform der Rechtschreibreform, die nun ab August 2006 zumindest für Schulen endgültig sein soll.

Hannelore Pistorius, Genf

HARDEN, Theo / WITTE, Arnd / KÖHLER, Dirk (Eds., 2006): *The Concept of Progression in the Teaching and Learning of Foreign Languages*. Bern u.a., Lang. ISBN 3-03910-289-3.



Vorstellungen von Fortschritt spielen beim Sprachenlehren und -lernen eine ganz zentrale Rolle: Lernen vollzieht sich in der Zeit; Lernende ‚schreiten fort‘. Aber was genau

unter Fortschritt verstanden wird, von wo nach wo sich Lernende bewegen (sollen), was sich wann verändert und wie (linear und/oder zyklisch), das alles ist nicht in Stein gemeisselt, sondern immer auch Ausdruck der jeweils vorherrschenden Sprachlehr- und -lernmethode und somit historisch bedingt, wie *Harden & Witte* in der umfangreichen Einleitung zu ihrem

Sammelband zeigen (12-24). Beispielsweise führte der kommunikative Ansatz des Sprachenlernens dazu, neben der Grammatik-Progression eine Progression von Sprachverwendungssituationen zu postulieren, die bei den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden ansetzt und die relevanter sein soll als die Grammatik-Progression. Und der kommunikative Ansatz führte auch zu Umgestaltungen der Grammatik-Progression selbst (ein Beispiel für DaF ist die Sequenzierung des Tempuserwerbs in den Lehrbüchern: Einführung des Perfekt vor dem Imperfekt statt umgekehrt, weil das Perfekt häufiger gebraucht wird).

Kollektive und individuelle Dimensionen von Progression

Neben dieser Art von veränderten Sichtweisen auf Fortschritt – Ausweitung des Progressionskonzepts über die Grammatik hinaus auf pragmatische und in der Folge auch auf kulturelle Aspekte des Sprachenlernens; Umgestaltung beispielsweise der Grammatikprogression – umreisen *Harden & Witte* aber noch zwei andere Dimensionen von Progression, die von traditionelleren Modellen des Sprachenlernens noch weitgehend ignoriert würden (16ff.): Das Klassenzimmer als hauptsächlicher Lernraum institutionell gesteuerten Sprachenlernens einerseits und die Konsequenzen dieses Lernraums für den individuellen Lernfortschritt andererseits. Das Klassenzimmer wird – unter Bezug auf die Vygotsky-Tradition – als kollektive Dimension von Progression gesehen, als Ort, an dem Wissen ko-konstruiert wird. Individuelle Progression schliesslich vollzieht sich nur teilweise an diesem Ort und hat noch einmal andere Facetten: Die Aneignung einer Fremdsprache läuft – in konstruktivistischer Sicht – über das ko-konstruierte Wissen, ist aber letztlich ein individuell-kreativer Prozess, in dessen Verlauf ‚das sprachliche Weltbild‘ der Lernenden (Konzeptua-

lisierungen, die einer Sprache eingeschrieben sind) umgestaltet wird. – *Harden & Wittes* Differenzierung des Progressions-Konzepts wirft nicht nur ein interessantes Licht auf Vorstellungen von Fortschritt in den letzten Jahrzehnten, sondern steckt auch eine Art Rahmen und Programm für die empirische Erforschung von Lernfortschritten ab, wobei mit der Ausweitung des Progressionskonzepts ganz offensichtlich auch erhebliche methodologische Probleme verbunden sind.

Der Sammelband geht auf einen Kongress zum Thema „Progression in Language Teaching and Learning“ zurück, der 2004 in Dublin stattgefunden hat. Er umfasst 19 Aufsätze, die in vier Gruppen angeordnet sind, nämlich: allgemein(er) ausgerichtete Beiträge und Überblicksdarstellungen (darunter *Hans Barkowski* zur Grammatik-Progression, *Elke Hentschel* zum Problem von Progression und Regression und *Barbara Schmenk* über Entwicklungen hin zur Lernerautonomie), speziellere curriculare Aspekte (z.B. *Nigel B.R. Reeves* über Sprachkompetenzskalen, *Ruth Pilkington* über das Sprachenportfolio), pragmatische und soziokulturelle Aspekte (z.B. *Lothar Bredella* über literarische Texte und (inter)kulturelle Kompetenz, *Dirk Köhler* zu pragmatischen Elementen von Progression, *Arnd Witte* über kulturelle Stufen beim Sprachenlehren und -lernen) und schliesslich Beiträge mit ganz verschiedenen Ausrichtungen und Akzenten (darunter *Harald Weydt* über Fortschritte beim ungesteuerten Sprachenlernen).

Fortschritt als institutionell gesteuerter Prozess und als individuell erfahrbarer Lernerfolg

Wenigstens ein Beitrag – derjenige von *Theo Harden*: „Progression in Foreign Language Learning: Subjective Experience and Objective Demands“ – sei hier etwas genauer vorgestellt, weil er hilfreiche Präzisie-

rungen des Begriffs Progression vorschlägt *und* Argumente für das oft unbefriedigende Resultat schulischen Sprachenlernens entwickelt. *Harden* macht zunächst einen Unterschied zwischen „progress“ (annäherungsweise: Fortschritt als Resultat) und „progression“ (Fortschritt als Prozess) und betont, dass beide Begriffe heute (d.h., philosophiegeschichtlich gesehen, seit dem deutschen Idealismus) positiv konnotiert sind. Verhängnisvoll in Bezug auf schulisches Lernen wirke sich aus, dass der institutionell vorgegebene Prozess des Fortschritts gewissermassen sich selber genüge (teleologisch bestimmt sei), d.h. dass Lernziele und deren Abfolge, wie sie durch Curricula und Lehrbücher definiert und vorgegeben sind, als etwas fraglos Zweckmässiges und selbstverständlich Richtiges daherkämen (z.B. einfache Grammatik-Items im ersten Kapitel, zunehmend schwierigere in den folgenden Kapiteln), wohingegen individueller Fortschritt (das Resultat des Lernens) nur retrospektiv erfahrbar sei. Nach *Harden* besteht das Problem dabei darin, dass Lernende permanent mit dem konfrontiert sind, was sie noch nicht können (dem jeweils nächsten Kapitel), und viel zu wenig Gelegenheit haben, zu erfahren, was sie schon können (Anwenden des Gelernten): „What is defined as progression by the institution is hardly ever experienced as progress by the individual“. (32) Die Diskrepanz zwischen institutionell definierten Zielen und individuell erfahrbarem Fortschritt resultiere in Frustration und münde in Motivationsverlust. Weitere Schwächen traditionellen schulischen Fremdsprachenlernens, die *Harden* aufführt, sind aus der Konzeption von Sprachhandeln als Problemlösen abgeleitet, sind aber im Kontrast zum ungesteuerten Lernen leicht nachvollziehbar: Der ‚Problemraum‘, in den Lernende in der Schule versetzt werden, ist fremdbestimmt (wird nicht von ihnen selber resp. durch ihre kommunikativen Bedürf-

nisse definiert), die Lerngegenstände sind es auch und drittens sind die für gut befundenen Problemlösungs-Strategien auf ein Minimum beschränkt. (40)

Schulische Lernstrukturen und Erwartungen von Lernenden

Solche Überlegungen führen *Harden* zur scharfen, aber durch Arbeiten aus der kognitiven Psychologie und linguistisch-funktionale Ansätze (v.a. *Givón*, z.B. 1995) gut begründeten These, dass schulische Lernstrukturen und -bedingungen – insbesondere auch das Faktum des Lernens in einzelnen und wenigen Wochenstunden im traditionellen Fremdsprachenunterricht – ‚nur‘ geeignet sind, etwas *über* eine Sprache zu lernen (deklaratives Wissen zu erwerben, z.B. in Form einer Grammatikregel). Das kollidiere scharf mit der Erwartung der Lernenden, der Unterricht führe dazu, die Fremdsprache wirklich brauchen zu können (Erwerb prozeduralen Wissens). Um diese Kollision zu vermeiden, gibt es für *Harden* nur zwei Lösungsansätze: Entweder man passt die Strukturen an (mehr Ressourcen für ein intensiveres Sprachenlernen) oder man formuliert die Ziele bescheidener und steht auch dazu (Beschränkung auf erreichbare Ziele im Sinne des deklarativen Wissens). (43)

Ganz so schwarz-weiss wie *Harden* braucht man indessen die Situation nicht zu sehen, denn, so scheint es, er bewegt sich ja doch, der traditionelle Fremdsprachenunterricht: Es gibt die stärker inhaltsorientierten und aufgabenorientierten Lernansätze, verschiedene Formen der Immersion, Austauschprogramme u.a.m. (vgl. dazu auch verschiedene Nummern von *Babylonia*, darunter 1/06 „Fremdsprachen lehren und lernen in der Primarschule“; Verzeichnis der früheren Ausgaben: <http://www.babylonia-ti.ch/introdel.htm>), und all diese Ansätze sind auch geeignet, den Lernraum der SchülerInnen authentischer zu gestalten und zu vergrössern. Und es gibt

das Sprachenportfolio, das Anlass und Ort sein kann, um über Sprachlernerfahrungen zu reflektieren, das zur Formulierung eigener Lernziele anregt und das insgesamt der von *Harden* monierten Fremdbestimmtheit des Fremdsprachenunterrichts entgegen wirken kann; vgl. dazu auch die Beiträge von *Ruth Pilkington* (Portfolio) und *Heidemarie Sarter* (Autonomie) im vorgestellten Band. „The Concept of Progression“ ist kein einfaches Buch, aber ein gehaltvolles, dem man sich breitere Resonanz wünscht, primär in der angewandten Forschung und dort aktuell z.B. in der Entwicklung von Kompetenzmodellen und von empirisch abgestützten Vorschlägen für Bildungsstandards, aber nicht nur dort, sondern auch in der Lehreraus- und -weiterbildung, denn Vorstellungen von Progression sind allem Lehren und Lernen inhärent! Der Sammelband von *Harden & Witte* bietet eine ganze Reihe von gut informierten, auch kritischen, mehrheitlich analytisch ausgerichteten Beiträgen, die geeignet sind, unsere oft intuitiven Vorstellungen von Fortschritt beim Sprachenlernen zu hinterfragen, zu revidieren und weiterzudenken.

Thomas Studer, Freiburg

*** Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis (nm), Heft 2/2006, hrsg. vom Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF). München, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.**



stu. – Im Editorial von Heft 2/2006 der Neusprachlichen Mitteilungen feiert *Konrad Schröder*, erster Vorsitzender des FMF und verantwortlicher Redak-

tor der nm, die Gründung des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen (GMF), die jetzt, nach 14 (!) Jahren Vorbereitung, gelungen ist. Im GMF sind alle wichtigen Fachverbände Deutschlands zusammengeschlossen. Der neue Verband hat derzeit etwa 10'000 Mitglieder und ist damit der grösste Fremdsprachenlehrerverband Zentraleuropas. Der GMF will – Politik begleitend und Politik beratend – besonders auch „die Sache jeder einzelnen Fremdsprache vertreten, übergreifende Modelle ausarbeiten, ihre Umsetzung in der Unterrichtspraxis vorantreiben sowie Mehrsprachigkeit und Grenzen überschreibende Kompetenzen anmahnen“. (3) – Wir wünschen dem GMF bei der Arbeit an diesen wichtigen Zielen viel Erfolg und Resonanz. Herzliche Gratulation auch von Seiten von *Babylonia!*

Das hier angezeigte Heft umfasst fünf Beiträge und fünf Buchbesprechungen. Unter den Beiträgen, die auf breiteres Interesse stossen könnten, sind die folgenden: eine kritische Auseinandersetzung mit Aspekten der Skalen und des Mehrsprachigkeitskonzepts des Europäischen Referenzrahmens (*Erik Moonen*, 6-15), ein informativer Artikel über Sprachreisen (auch) als Ergänzung zum schulischen Lernen (*Konrad Schröder*, 25-38), ein Aufsatz über Chancen und Probleme bilingualen Unterrichts im Haupt- und Realschulbereich, also in einem Lernumfeld mit ‚erschweren‘ Rahmenbedingungen (*Reinhard Lukas*, 38-44) und eine Darstellung der Ziele, Leitprinzipien und Strukturen der schulartenübergreifenden Fremdsprachenkonzeption in Baden-Württemberg (*Günter Trenz & Martin Wedel*, 45-52).

Zu hoffen ist, dass der Beitrag von *Moonen* nicht so stehen bleibt, sondern, wie es *Schröder* im Editorial wünscht, eine Diskussion entfacht, denn diese Kritik ist z.T. schlecht informiert: Zum Beispiel blendet *Moonen* bei der Kritik der Skalen

deren gut dokumentierte empirische Entstehung völlig aus, verkennt so den (beispielhaften, illustrativen!) Charakter der Kompetenzbeschreibungen vollkommen und differenziert nicht zwischen den (verschiedenen!) Verwendungszwecken der Skalen.

* *Language Teaching Research*, Number 3/2006, ed. by Rod Ellis. London, Hodder Arnold.



stu. – Braucht es sorgfältig kontrollierte Experimente oder beschreibende, ethnographisch orientierte Studien, um mehr über den Einfluss des Lehrens auf das Lernen zu er-

fahren? Die Antwort ist natürlich ein Sowohl-als-auch, Vor- und Nachteile haben beide Methoden: Experimentelle Studien können wenige Variablen genau kontrollieren, müssen aber in der Regel von den spezifischen Lernkontexten abstrahieren; qualitative Studien können das Interaktionsgeschehen im Klassenraum genau beschreiben – und bleiben oft dabei stehen. Problematisch ist in beiden Fällen v.a. auch die Übertragbarkeit der Befunde.

Rod Ellis beschreibt im Editorial der Nummer 3/2006 von *Language Teaching Research* (239-243) einen deutlichen Trend zu mehr qualitativen Studien in den letzten Jahren (wobei diese Untersuchungen auch zunehmend deskriptive Statistik verwenden würden) – und präsentiert, sozusagen als Gegengewicht, drei aufwändige experimentelle Studien, deren gemeinsames Interesse der Wirkung von Instruktionen beim Sprachenlernen gilt:

In der Studie von *Macaro & Masterman* geht es um Effekte eines expliziten Grammatik-Unterrichts auf den

Erwerb der französischen Grammatik bei Erstsemestrigen an einer englischen Universität. Hinsichtlich Korrektheit im schriftlichen Sprachgebrauch wurden bei den Studierenden kaum Verbesserungen festgestellt – dies im Gegensatz zu andern ‚Focus-on-forms-Studien‘.

Boers et al. haben untersucht, wie sich das Unterrichten von formelhaften Wort-Sequenzen bei fortgeschrittenen Englisch-Lernenden an einem College in Belgien auswirkt. In dieser Studie konnte eine Verbesserung im mündlichen Ausdruck der Lernenden nachgewiesen werden, und zwar hinsichtlich der Kriterien Wortschatzspektrum und Flüssigkeit.

De la Fuente hat Effekte von drei verschiedenen Methoden des Wortschatzlernens (gezielte Einführung und Übung von neuen Wörtern, aufgabenzentrierter Ansatz einmal mit speziellem Fokus auf Wortformen und einmal ohne speziellen Fokus) bei Lernenden untersucht, die Spanisch als Fremdsprache an der Universität lernen. Insgesamt waren die Wortschatzleistungen der Lernergruppen mit den aufgabenzentrierten Ansätzen besser als die Leistungen der anderen Lernergruppe, dies aber nicht unmittelbar nach der Unterrichtssequenz (erster Testzeitpunkt), sondern erst eine Woche danach (zweiter Testzeitpunkt). Während sich also in zwei Studien (*Boers et al.* und *de la Fuente*) signifikante Effekte von expliziten Instruktionen auf das Lernen zeigen, ist das in der Untersuchung von *Macaro & Masterman* nicht der Fall. Interessant dabei ist u.a., wie *Ellis* festhält (242), dass es in den beiden Studien mit den positiven Befunden zur Wirkung von Instruktionen um die Vermittlung von Inhalten geht, während bei der Studie ohne Effekte Aspekte von Sprachformen im Vordergrund stehen. Aber das sind natürlich nicht die einzigen – und vielleicht auch nicht die ausschlaggebenden – Unterschiede zwischen den Studien...

LEISEN, Josef (Hrsg.) (1999): „Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) Loseblattwerk, DIN A4; ca. 500 Abbildungen; 320 Seiten; ISBN 3-928475-32-0

Fachlernen jetzt ohne Sprachnot Tipps und Hilfen für methodisches, schüleraktives Arbeiten im Fach



Welcher Fachlehrer kennt die Situation nicht: Sie möchten ein Experiment in Chemie, einen historischen Sachverhalt oder eine mathematische Konstruk-

tionsbeschreibung im Unterricht behandeln. Sie wissen aber genau, dass einem Großteil Ihrer Schüler das hierfür notwendige sprachliche Vorwissen – insbesondere Satzstrukturen, sprachliche Wendungen, grammatische Grundlagen oder Fachbegriffe – fehlen. Wie also unterrichtet man Sachfächer, wenn Schüler des Deutschen nicht oder nur unzureichend mächtig sind? Oder aber Sprachniveau und Sprachkompetenz innerhalb einer Klasse so unterschiedlich sind, dass die Motivation der Schüler und damit der Lernerfolg jeden Tag aufs Neue gefährdet ist?

Lösungen für die aufgezeigten Probleme bietet das „**Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht**“ von J. Leisen. Dieses Lehrwerk hat sich seit Jahren in der Arbeit mit Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, bewährt und deshalb jetzt eine über 300 Seiten starke **2. Ergänzungslieferung** erfahren.

Das „Methoden-Handbuch DFU“ richtet sich an Lehrkräfte aller Schularten und Altersstufen im In- und Ausland sowie an Aus- und Fortbilder. Das als **Loseblattwerk** konzipierte Lehrwerk bietet ein „**System mitwachsender Unterrichtshilfen**“: Der

modulare Aufbau ermöglicht der Lehrkraft die **Erstellung individueller Materialien, die exakt auf die jeweilige Sprach- und Unterrichtssituation vor Ort zugeschnitten sind**. Inhalt des Lehrwerks sind methodisch-didaktische Grundlagen sowie **Arbeitsblätter** mit einer **Vielzahl von konkreten Anregungen, Tipps und Hilfen für die Arbeit im Fach**. Die Arbeitsblätter bieten Beispiele für die erfolgreiche Umsetzung der gelieferten zahlreichen methodischen und sprachlichen **Werkzeuge**. Sämtliche Materialien sind **praxiserprobt** und tragen nachweislich zur Erhöhung der Schüleraktivität im Fach bei.

Das „Methoden-Handbuch DFU“ ist durch folgende **Eigenschaften** gekennzeichnet:

- konstruktivistischer Ansatz;
- Hilfen und Anregungen für die tägliche Unterrichtspraxis;
- schüleraktive Methoden;
- Loseblattform;
- weitgehend selbsterklärende Doppelseiten;
- praktische Handhabung (Beispiele können auch einzeln zur Anwendung einer Methode in den Unterricht mitgenommen werden);
- Arbeitsblätter mit Anwendungsbeispielen für ganz unterschiedliche Sachfächer, die nachweislich in jedem Sachfach funktionieren;
- Hilfen für Standardsituationen (z.B.: Korrektur von Sprachfehlern; Heftführung);
- Werkzeuge zur Erstellung eigener Arbeitsblätter.

Die **2. Ergänzungslieferung** umfasst:

- neue Methodenwerkzeuge;
- den Fachordner Kunst (besonders geeignet, um Sprachanfänger zu aktivem Sprachhandeln anzuleiten);
- wesentliche Erweiterungen der Fachordner Biologie, Chemie, Geschichte, Mathematik und Physik
- einen Ordner mit DFU-Spielen.

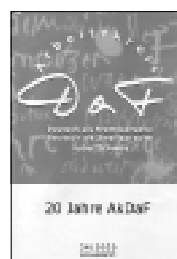
Das „Methodenhandbuch deutschsprachiger Fachunterricht“ wird seit

Jahren **erfolgreich in der Lehreraus- und -fortbildung** eingesetzt (z.B. an Studienseminaren und -kollegs, Landesinstituten für Schule und Weiterbildung, Lehrerakademien, Universitäten, Gymnasien, Gewerbe-, Real- und Gesamtschulen, bei Landeskoordinatoren, RAA, IGS, Sinus und HeLP) und wurde maßgeblich durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gefördert.

Weitere Informationen:

www.varus.com

*Arbeitskreis DaF, Rundbrief AkDaF 54/2006: 20 Jahre AkDaF



hp. - Der AkDaF (Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache) feiert in diesen Tagen sein zwanzigjähriges Bestehen. Grund genug, um im letzten Rundbrief an die nicht ganz einfachen Anfänge zurückzudenken und die pädagogische Entwicklung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/ DaZ) Revue passieren zu lassen. Viele Autorinnen und Autoren berichten von ihren positiven Erfahrungen, als sie sich dank der neuen Vereinigung nun nicht mehr allein an ihrer Kantons- oder Privatschule fühlten, sondern Gelegenheit fanden, Material und Ideen auszutauschen und sich dann sogar bei adressatengerechten Workshops treffen zu können. Diese Kontakte nach aussen wurden intensiviert durch die aktive Mitarbeit des AkDaF im internationalen Deutschlehrerverband (IDV); Monika Clalüna, erste Schweizer IDV-Expertin, hebt in ihrer Rückschau besonders die Offenheit und Solidarität des AkDaF mit Unterrichtenden aus aller Welt hervor.

Von Beginn an setzte sich der Verein

dafür ein, dass seine Mitglieder als professionelle Kursleiter der Erwachsenenbildung anerkannt werden oder eine entsprechende Qualifikation erwerben können. Jetzt kann Rosa-Maria Rizzo ohne falschen Stolz über den Erfolg des vom AkdaF selbst entwickelten Lehrgangs IDIcon TOTO (Interkultureller Dialog und Integration mit Deutsch) informieren, der seit drei Jahren angeboten wird. Um Ausbildung und methodische Fragen geht es schliesslich in zwei Berichten, die die Anpassung von Unterrichtsformen und -inhalten an die konkreten Bedürfnisse ihrer Lerner reflektieren. Dabei greift der Blick in eine Frauensprachschule in St. Gallen vor allem die Migrationsproblematik auf. Beiträge dieser Art machen das Heft auch über seinen aktuellen Anlass hinaus lesenswert. Der Rundbrief wird - aus gegebenem Anlass - vervollständigt durch eine witzig und persönlich gehaltene Vorstellung der Vorstandsmitglieder, durch Hinweise auf neues Lehrmaterial sowie durch zahlreiche Grussbotschaften befreundeter Vereine.