

Schaurein – als Motto stimmt es immer noch. Aber es reicht nicht (mehr)! Man muss auch mal über den Tellerrand schauen, den mehr oder weniger angenehmen Tatsachen ins Auge blicken und konstruktiv in der herrschenden Situation reagieren. Dies gilt aber nicht nur im politischen und sprachpolitischen Kontext, wo dies zur Zeit leider 1000%ig zutrifft, jedoch nicht Gegenstand meiner weiteren Überlegungen sein soll, obwohl es genügend Gründe dafür gäbe.

Unser Schaurein wird diesmal zum Schauraus. Das Titelbild stammt aus Indien und wurde auf dem Dach eines Königspalastes, Amber Fort genannt, gemacht. Indien ist eine Welt extremer Gegensätze in allen Bereichen. So ist es dort nicht selbstverständlich, dass jedes Kind zur Schule geht und lesen und rechnen lernt. Man muss darum kämpfen und es bezahlen, aber nur eine wirklich kleine Gruppe der unzähligen Inder kann sich diesen „Luxus“ für ihre Kinder leisten. Vielleicht wird deshalb Bildung dort viel stärker wertgeschätzt als bei uns???

Aber zurück in unsere immer noch niedliche kleine Welt. Auch hier gilt: Öffnen Sie den Blick für neue Ideen, neue Blickwinkel und neue Erfahrungen. Einige können Sie in der vorliegenden Ausgabe von Schaurein finden, kennenlernen und erfahren:

Über die Beziehungen zwischen Lernstrategien und der Entwicklung der Sprech- und Hörfertigkeiten im frühen DaF-Unterricht spricht der Beitrag von Anamarija Lah. Während hier der Blick auf die jungen Lernenden gerichtet ist, bezieht sich der Beitrag von Saša Jazbec und Brigita Kacjan auf die Lehrkräfte und wie sie ein spezielles Phänomen der Sprache, die Phraseme verstehen und empfinden. Irena Erjavec verweist in ihrem Beitrag auf Herausforderungen, die das Unterrichten der Fachsprache Deutsch für die Lehrkräfte bringt. Unsere ständige Rubrik Verbandschronik gibt wieder einen kurzen Rückblick auf das Geschehen im vergangenen Jahr.

Wir haben wieder eine Reihe interessanter Berichte erhalten, hier sind sie zum Nachlesen:

Sabina Mulej, Miha Petek und Gregor Kalamar berichten über ihre Teilnahme an der Internationalen Deutscholympiade, die im vergangenen Sommer in Hamburg durchgeführt wurde. Nada Holc stellt uns den Verein Deutsche Sprache vor, bei dem man/frau Mitglied werden kann, wenn er/sie das möchte. Veronika Žibret berichtet über die internationale Europhras-Konferenz, die im August im Maribor stattgefunden hat. Aleksandra Čeh stellt uns NPL auf Teneriffa vor. Nein, es handelt sich nicht um unbekannte Flugobjekte, sondern um das neurolinguistische Programmieren, das seit vielen Jahren existiert, aber nicht besonders beachtet wird. Dunja Mušič stellt uns ein - ihrer Meinung nach - nachahmenswertes Beispiel für das frühe Fremdsprachenlernen vor, das auf der Luxemburgischen Sprachenpolitik basiert. Lesen Sie in der Vorstellung der Internetplattform OpenProf.net nach, wie Sie konkret an dieser Seite mitarbeiten können. Wenn Sie dies vorhaben, melden Sie sich unter brigita.kacjan@um.si und Sie bekommen eine Einladungsmail. Johann Georg Lughofer bringt uns schließlich in einer umfangreichen Rezension Poetry Slams und einige ihrer Didaktisierungen näher.

Ich wünsche uns allen viel Spaß beim Lesen und ein möglichst intensives Aufblitzen von neuen Ideen für unseren Unterricht!

Und nicht vergessen: Das Jahr 2013 ist ein Jubiläumsjahr – wir feiern im Herbst unser 20-jähriges Bestehen! Schon jetzt sind Sie herzlich zu unserer internationalen Deutschlehrertagung im November eingeladen!

Ihre Präsidentin des SDUNJ,

Dr. Brigita Kacjan

Spodbujanje razvoja slušne spretnosti in spretnosti govora s pomočjo razvoja učnih strategij pri zgodnjem poučevanju tujih jezikov

Anamarija Lah

Förderung der Sprech- und Hörfertigkeit

mit Hilfe der Förderung von Lernstrategien beim frühen Fremdsprachenlernen

Beim frühem Fremdsprachenlernen entwickelt sich vor allem die Hör- und die Sprechfertigkeit. Damit sich diese zwei Fertigkeiten erfolgreich entwickeln, müssen die Lernstrategien explizit unterrichtet werden (diese These vertreten unter anderem Oxford, Derry, Murphy). Schon beim frühem Fremdsprachenlernen kann der Lehrer den Schülern eine breite Palette von Strategien vermitteln, die sie später bei verschiedenen Aufgaben erfolgreich anwenden können. Dabei entsteht ein hohes Maß an Transfer, was gleichzeitig die Schlüsselstrategie eines erfolgreichen Schülers ist.

1 Uvod

Pri poučevanju TJ ni pomembno samo poučevanje jezika, temveč tudi spretnosti, ki pripomorejo k boljšemu in uspešnejšemu učenju. V učnem načrtu, zasnovanem za poučevanje nemščine kot drugega TJ v osnovni šoli (2001), je kot splošni cilj predmeta zastavljeno razvijanje vseh štirih spretnosti: »slušno in bralno razumevanje ter govorno in pisno sporočanje, predvsem v vsakdanjih situacijah. /.../ K temu sodi, da se naučijo sporazumevati z jezikovnimi in parajezikovnimi sredstvi (gestika, mimika), zato da se lahko v nekaterih situacijah pogovarjajo o določenih temah« (Kondrič Horvat et. al, 2001: 7).

Prav tako se poudarja, da mora biti omogočen pouk, ki razvoj vseh štirih spretnosti spodbuja, vendar zgodnje poučevanje TJ ne postavlja v ospredje razvoj bralnih in pisnih spretnosti. Razlog za zamejitev je preprost, saj se v 9-letki predvideva (in to vsebuje tudi prenovljeni učni načrt za slovenščino), da učenci šele do konca prve triade usvojijo tehniki branja in pisanja s pisanimi in tiskanimi črkami ter da se začne selektivno branje uriti šele v drugi triadi (Poznanovič Jezeršek idr., 2011). Zato se pri zgodnjem poučevanju TJ predvsem poudarja zmožnost komunikacije v tujem jeziku. Branje in pisanje se zameji na prepoznavanje temeljnih načel zapisovanja v tujem jeziku – učenci znajo prepisati osnovno besedišče in prepoznajo osnovno zapisano besedišče (Jazbec, 2011: 14–16).

2 Zgodnje poučevanje tujega jezika

O zgodnjem poučevanju TJ se govori do 3. triade, ko postaneta branje in pisanje tudi pri šibkejših učencih avtomatizirana.

V vrtcih in šolah se že dalj časa spodbuja zgodnje učenje TJ, saj so študije pokazale, da pozitivno vpliva na način procesiranja podatkov, gostejšo povezanost sinaps v možganih in na posledično večjo uspešnost pri drugih predmetih. Nevropsihologi ugotavljajo, da učenci, ki so že zgodaj izpostavljeni večjezičnosti, začnejo drugače sprejemati in kategorizirati jezikovne strukture (Lipavc Oštir, Jazbec, 2012: 6).

Med splošne cilje zgodnjega učenja TJ spada senzibiliziranje za jezik in druge kulture (kar je eden temeljnih pogojev ob spodbujanju učenja tujih jezikov znotraj Evropske unije) ter pospeševanje razvoja produktivnih in receptivnih kompetenc (Jazbec, 2011: 8). Tujejezični pouk mora pri mlajših učencih potekati celostno in osredotočeno na določeno vsebino, ne pa na posamezne slovnične strukture. Cilj je, da se zgodnje poučevanje TJ približa naravnemu usvajanju jezika, še vedno pa zgodnje učenje spodbuja nezavedno usvajanje slovničnih struktur, ki jih učenec pri kasnejšem učenju z golj ozavešči.

Teme morajo biti primerne kognitivnemu in čustvenemu razvoju učencev. Izbrane morajo biti take, da se povezujejo s temami, ki jih obravnavajo tudi pri drugih predmetih, saj se tako spodbujata medpredmetno povezovanje ter boljše povezovanje snovi v dolgoročnem spominu (Jazbec, 2011: 21). Glede medpredmetnega povezovanja posodobljeni učni načrt za slovenščino poudarja, da je pri takšnem povezovanju potrebno spodbujati tudi transfer spretnosti (in s tem tudi učnih strategij), ki jih učenci razvijajo pri pouku TJ.

3 Vloga učnih strategij pri učenju tujega jezika

Leta 1975 se je učnih strategij prva lotila J. Rubin (What the good language learner can teach us), za tem pa je njeno definicijo dopolnjeval skoraj vsak strokovnjak s tega področja (npr. Oxford, Chamot, Dansereau idr.), saj so se strategije izkazale kot ključ do uspešne usvojitve TJ. R. Oxford jih je 1990 definirala kot: »Specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self directed, more effective, and more transferrable to new situations« (Oxford, 1990: 8). Ta definicija je še danes večinoma priznana in citirana kot izhodišče za nadaljnja dela in raziskave.

Oxfordova v knjigi povzame, kaj učenec pridobi z obvladanjem učnih strategij. Razvite strategije pozitivno prispevajo h glavnemu cilju, komunikativni kompetenci, in omogočajo učencu, da: postane bolj usmerjen v svoje učenje, pripomorejo k reševanju problemsko orientiranih nalog, z njimi lahko spodbuja svoje učenje, podpirajo učenje ne-/posredno, vključujejo več vidikov učenca, ne samo kognitivnega dela (Oxford, 1990: 9).

Oxfordova ob tem navaja dejavnike, ki vplivajo na izbiro učne strategije. Ti so stopnja učenčevega zavedanja o procesu učenja, na kateri stopnji se uči jezik, zahteve naloge, pričakovanje učitelja, starost in spol učenca (ženske načeloma uporabljajo širši razpon strategij), narodnost, splošni učni stil, druge osebne značilnosti, stopnja motivacije (bolj motivirani uporabljajo širši razpon učnih strategij) in namen učenja (Oxford, 1990: 10).

Uspešna raba učnih strategij je prepoznana kot ključ za uspešno učenje jezika. Zato se jih lotevajo tudi oblikovalci učnega načrta za nemščino kot drugi tuji jezik.

4 Kako učni načrt definira učne strategije

V učnem načrtu za nemščino kot drugi TJ je razlaga učnih strategij prikazana na zadnji strani in skopo opominja učitelja, da so prav strategije ključ do uspešne usvojitve jezika. Na strani 31 preberemo vlogo učnih strategij: »S pomočjo učnih strategij učenci razvijajo sposobnosti samostojnega učenja« (Kondrič Horvat et. al., 2001: 31), kar je okrnjena razlaga že predstavljene definicije R. Oxford. Tako kot pri Oxfordovi so strategije razdeljene v šest

osnovnih skupin, glede na to, ali so posredne ali neposredne.

Neposredne strategije:

- kognitivne/spoznavne strategije,
- kompenzacijske/nadomestne strategije,
- spominske strategije.

Posredne strategije:

- metakognitivne strategije,
- afektivne/čustvene strategije,
- socialne strategije.

Razlaga delitve v učnem načrtu ne odstopa od delitve R. Oxford: »Neposredne strategije zahtevajo miselno procesiranje jezika na različne načine, posredne strategije pa delujejo skupaj z neposrednimi in jih lahko pogosto uporabljamo brez neposredne rabe ciljnega jezika« (prav tam). Učni načrt nadalje opredeli, katere strategije so tiste, ki spadajo v posamezno podskupino.

4.1 Neposredne strategije

Med spominskimi strategijami so v učnem načrtu izpostavljene naslednje: »Ustvarjanje miselnih povezav in zvez (povezovanje), uporaba podob in zvokov (miselni vzorci, ključne besede, zvočne podobe besede), kakovostno ponavljanje ter dejavnost (telesna, nebesedni odziv ali zaznava)« (prav tam). Učni načrt se s tem drži Oxfordine delitve.

V skupino spoznavnih / kognitivnih strategij so uvrščeni: »Vaja, urjenje, sprejemanje in oddajanje sporočil (zapisovanje, označevanje, povzemanje, podčrtovanje), razčlenjevanje, sklepanje in transfer« (prav tam). Kognitivna delitev se v učnem načrtu nekoliko razlikuje od Oxfordine. Samo urjenje oz. utrjevanje znanja je po njeni delitvi dejavnost, ki spada v podskupino vaja. V učnem načrtu predstavljeno razčlenjevanje je v njeni delitvi rekombinacija oz. prerazvrščanje. Pomeni, da že znano besedišče / slovnično znanje prenesemo na novo nalogo / govorno situacijo. Transfer, strategija, ki se v sodobnejšem času prepozna kot ena izmed ključnih pri uspešnem učencu, prav tako pri R. Oxford ne obstaja samostojno, temveč se pojavlja kot podstrategija sklepanja, saj pravzaprav pomeni

¹ »Specifična učenčeva dejanja, ki naredijo učenje lažje, hitrejšo, prijetnejšo, usmerjeno k lastnim potrebam, učinkovitejšo in z večjo možnostjo transferja v nove situacije.«

² Zanimivo je, da v posodobljenem učnem načrtu za nemščino kot prvi tuji jezik, ki je izšel 2011, avtorji spodbujanja učnih strategij ne omenjajo več.

prenašanje obstoječega znanja (Oxford, 1990).

Učni načrt podrobneje predstavlja tudi nadomestne / kompenzacijske strategije, ki so: »Inteligentno ugibanje (uporaba jezikovnih in nejezikovnih ključev), premostitev omejitev v govoru in pisanju (uporaba nebesednega izražanja, gibi, mimika, uporaba sopomenk, prilagajanje sporočila)« (prav tam). Omejitve v tujem jeziku po Oxfordovi lahko premostimo še z uporabo maternega jezika, da poiščemo pomoč in osebo zaprosimo, da nam pomaga poiskati manjkajoči izraz oz. strukturo. Omejitve premagamo tudi tako, da sami izberemo temo, o kateri bomo govorili, ali da iz znanega besedišča oblikujemo novo besedo (ki ni nujno beseda, ki obstaja v ciljnem jeziku) (Oxford, 1990). Vse te strategije učni načrt izpušča, saj je npr. raba maternega jezika pri učenju TJ v našem šolskem prostoru preganjana. Ravno pri mlajši učencih bi se morala ta možnost dopuščati in tudi spodbujati. Prav tako iskanje pomoči pri manjkajočem izrazu praviloma ne poteka v ciljnem jeziku. Mnogi učenci v razredu zato raje molčijo, saj imajo občutek, da je iskanje pomoči znak neznanja. Izbiranje lastne teme za pogovor pa je morda izpuščeno zato, ker glede na predpisani učni načrt učenec ne dobiva svobode, da bi lahko izbral temo. Je pa res, da je strategija uporabna v resnični rabi ciljnega jezika, torej v situaciji, za katero se učenci urijo pri pouku, zato je škoda, da je izbira teme izpuščena.

4.2 Posredne strategije

Med posredne strategije spadajo najprej metakognitivne strategije, ki omogočajo učencu nadzor nad lastno kognicijo. Strategije, ki spadajo v to skupino, so: »Osredinjanje učenja (povezovanje informacij, usmerjanje pozornosti, odlog govora zaradi poslušanja), razvrščanje in načrtovanje učenja jezika, organizacija učenja, postavljanje ciljev, načrtovanje pristopa k nalogi, spremljanje, vrednotenje svojega učenja, samoopazovanje, samovrednotenje (dnevnik)« (prav tam). R. Oxford metakognitivne strategije razdeli na tri podskupine: osredinjenje učenja, razvrščanje in načrtovanje učenja jezika ter samoocenjevanje učenja. Samoopazovanje in samovrednotenje postavi v posebno skupino pod strategijo samoocenjevanje učenja, druge naštetje strategije (razen osredinjenja učenja) pa pod nadpomenko razvrščanje in načrtovanje učenja. Zakaj prihaja pri predstavitvi metakognitivnih strategij do takšnega odklona od razčlenitve R. Oxford, je možno pojasniti s tem, da teh strategij ni preprosto opazovati in med raziskavo beležiti.

Naslednja podskupina so čustvene strategije:

»Manjšanje strahu in bojzani (tehnik sproščanja, ustrežna glasba), spodbujanje samega sebe (samonagrajevanje), ugotavljanje čustvenega stanja (pisanje dnevnika, pogovor o občutkih)« (prav tam), kar je ponovno posnetek delitve R. Oxford.

Kot zadnje so predstavljene socialne strategije, ki se prav tako držijo razčlenitve R. Oxford. Učni načrt navaja: »Spraševanje (prošnja za pojasnilo), sodelovanje z drugimi, vživljanje v druge (empatija)« (prav tam.)

Iz predstavljenega lahko vidimo, da je delitev, ki jo je Oxford zastavila že leta 1990, ostala sprejeta vse do danes, čeprav so jo poznejši raziskovalci dopolnjevali in popravljali. Največji odklon od razporeditve R. Oxford opazimo pri kognitivnih strategijah, katerih temeljna funkcija je manipulacija oz. transformacija ciljnega jezika (Oxford, 1990: 43), in metakognitivnih strategijah, ki so, kot že omenjeno, težje opazovane, saj se mora raziskovalec zanašati na poročanje učenca med izvedbo naloge ali po njej. Ker lahko takšno opazovanje vpliva na učenčev proces razmišljanja, nastanejo pri rezultatih različnih študij odkloni med izsledki (glej Cohen, 1998).

Učni načrt se tako poslužuje delitve strategij, ki jo je 1990 zastavila Oxfordova in ki je doživela različne dopolnitve ali kritike. Zanimivo je, da je predstavljeno samo njeno delo, čeprav so nekatere strategije ponekod predstavljene poenostavljeno ali okrnjeno. Prav tako se pri samem delu z učnim načrtom izkaže kot pomanjkljivost, da posamezne strategije niso navedene pri spretnostih, ki se jih uri znotraj določenega tematskega sklopa.

5 Strategije, ki jih lahko razvijamo pri zgodnjem poučevanju tujega jezika

Ker učni načrt ne ponuja, katere strategije je možno uriti znotraj posamezne spretnosti, bo v nadaljevanju predstavljeno, katere strategije je možno uriti znotraj spretnosti slušnega razumevanja in govornega sporočanja pri zgodnjem poučevanju TJ.

5.1 Neposredne strategije

5.1.1 Slušno razumevanje

Spominske strategije

RAZVRŠČANJE MATERIALA V POMENSKE ENOTE

Učenci lahko material razvrščajo mentalno ali pisno. Skupine lahko oblikujejo glede na določeno besedo (sam., glag.), glede na spol, temo, praktično funkcijo (npr. stvari, ki omogočajo delovanje

avta), jezikovno funkcijo (npr. opravičilo, zahvala), podobnosti, razlike oz. nasprotja, glede na to, kaj čutijo do določene stvari (kaj maram in kaj ne) itn. Te skupine se lahko potem označijo z akronimi ali barvami.

ASOCIIRANJE

Asociacije morajo imeti pomensko vrednost za uporabnika. Lahko so preproste ali kompleksne, lahko so med dvema stvarima ali asociacija na neko razvojno pot (npr. šola – knjiga – učenje).

VSTAVLJANJE NOVIH BESED V SOBESEDILO

Učenec vstavlja besede ali fraze v smiselno poved, pogovor ali zgodbo in si jih tako zapomni.

UPORABA DOMIŠLJIJE

Učenec povezuje nove podatke na podlagi pomena oz. vizualne podobe (abstraktne besede lahko učenec poveže s konkretnim vizualnim simbolom).

MISELNI VZORCI

Razvrščanje snovi v pomenske enote.

UPORABA KLJUČNIH BESED

Novo besedišče učenec pomni s pomočjo zvočnih ali vizualnih povezav. Zvočna povezava je, če se učenec spomni na besedo, ki zveni podobno; vizualna pa, če preko slike novo besedo poveže z njej podobno.

POMNJENJE ZVOČNE PODOBE BESED

Učenec si lahko pomaga s podobno besedo v maternem ali ciljnem jeziku.

STRUKTURIRANO PONAVLJANJE

Ponavljanje poteka najprej zelo pogosto in se potem razširi na daljše intervale (npr. novo snov ponovi 10 min po učenju, nato 20, nato uro, nato ob naslednjem učenju). Ob spiralnem ponavljanju se znanje avtomatizira.

UPORABA FIZIČNEGA ODGOVORA OZ. OBČUTKA

Strategija, ki jo je zelo priporočljivo spodbujati pri mlajših učencih, je, da fizično odigrajo / izvedejo nov izraz ali ga povežejo z nekim občutkom, zaznavanjem (npr. z občutkom toplote).

UPORABA MEHANSKE TEHNIKE

Primer tega so kartice z novim besediščem.

Kognitivne strategije

PONAVLJANJE

Učenec lahko posluša maternega govorca in za njim (tiho) ponavlja, npr. ob poslušanju glasbe.

PREPOZNAVANJE IN UPORABA FORMUL TER VZORCEV

Učenec se uri v prepoznavanju in uporabi ustaljenih formul (npr. Živijo, kako si?) oz. vzorcev

(npr. Čas je, da _____).

VAJA V NARAVNEM OKOLJU

Učenec sodeluje v pogovoru, bere knjigo ali članek v ciljnem jeziku, gleda film itn.

UPORABA VIROV ZA PREJEMANJE IN ODDAJANJE SPOROČIL

Učenec uporablja tiskane ali netiskane vire. Med tiskane spadajo slovarji, sezname besedišča, knjige fraz, enciklopedije, potovalni priročniki, revije, splošne knjige o kulturi itn. Med netiskane vire uvrščamo televizijo, radio, internet, različne razstave idr.

PREVAJANJE

Učenec izraz v ciljnem jeziku pretvori v materni jezik in obratno.

TRANSFER

Spodbuja se prenos znanja besed, konceptov, struktur med jeziki.

OBLIKOVANJE ZAPISKOV

Uri se zapisovanje glavnega sporočila oz. specifičnih točk.

POVZEMANJE

Učenec se uči narediti povzetek daljšega besedila.

POUDARJANJE/OZNAČEVANJE

Učenca se ob poslušanju spodbuja k podčrtovanju, označevanju, obkroževanju, uporabi velikih tiskanih črk idr.

Kompenzacijske strategije

UPORABA LINGVISTIČNIH NAMIGOV

Namigi, ki pomagajo pri razumevanju slišane, lahko prihajajo iz že poznanega o ciljnem jeziku, iz maternega jezika ali iz drugega jezika in so lahko jezikovni ali nejezikovni. Jezikovni namigi so lahko: ne- / formalni nagovori, vzdevki, ki povedo o odnosu med govorcema. Nejezikovni pa ton, obrazna mimika, telesna govorica. Prejmemo jih lahko zvočno (zvoki v ozadju oz. glas govorca), vizualno, prek splošnega vedenja o ozadju pogovora (poznavanje kulture, splošno vedenje o svetu, poznavanje umetnosti) in s povezovanjem novega z že znanim.

5.1.2 Spretnost govora

Za razvoj govorne spretnosti se med posrednimi lahko prav tako uporabljajo nekatere strategije, ki so bile predstavljene pri razvoju slušnega razumevanja, in pa nekatere, ki so izključno namenjene razvoju govorne spretnosti.

Spominske strategije

VSTAVLJANJE NOVIH BESED V

SOBESEDILO

POMNJENJE ZVOČNE PODOBE BESED

STRUKTURIRANO PONAVLJANJE

Kognitivne strategije

REKOMBINACIJA / PRERAZVRŠČANJE

Učenec sestavi elemente v poved / zgodbo, da si jo lažje zapomni.

UPORABLJATI VIRE ZA PREJEMANJE IN ODDAJANJE SPOROČIL

PREVAJANJE

TRANSFER

PONAVLJANJE

Učenec ponavlja novo besedišče, posnema naglaševanje, strukturo povedi, rabo besedišča, idiome, gestiko ali stil.

VAJE ZA IZGOVORJAVO IN PISANJE

Učenec vadi intonacijo, register ali pravilno naglaševanje.

PREPOZNAVANJE IN UPORABA FORMUL TER VZORCEV

VAJA V NARAVNEM OKOLJU

Kompenzacijske strategije

UPORABA MATERNEGA JEZIKA

Dopušča se možnost uporabe maternega jezika za določene izraze.

ISKANJE POMOČI

Učenec s pomočjo mimike in gestike med tvorbo zaprosi za manjkajoči izraz v ciljnem jeziku.

UPORABA MIMIKE IN GESTIKE

IZOGIBANJE KOMUNIKACIJI DELNO ALI POPOLNOMA

Učenec se lahko tvorbi popolnoma izogne, lahko se izogne določenim temam, izrazom ali sredi pogovora prekine komunikacijo.

IZBIRANJE TEME

Učenec s tem poskrbi, da pozna dovolj besedišča za komunikacijo.

PRILAGODITEV OZ. TVORBA PRIBLIŽKA SPOROČILA

Učenec določene dele informacije lahko izpusti, poenostavi oz. posreduje manj natančno.

KOVANJE BESED

Z že usvojenim znanjem tvori izmišljene besede, da lahko posreduje želeno idejo.

UPORABA SOPOMENK ALI PARAFRAZIRANJE

Učenec si pomaga z opisom koncepta ali s sinonimom.

5.2 Urjenje posrednih strategij

Razvoj slušnega razumevanja in govora lahko

urimo z vsemi posrednimi strategijami, saj je njihova naloga, da podpirajo aktivno manipulacijo z jezikom. Zanimivo je, da je ta skupina strategij glede svoje pomembnosti pogosto spregledana in prerediti spodbujana pri učencih.

Metakognitivne strategije

POVEZAVA NOVIH INFORMACIJ Z ZNANIM

Strategija poteka po naslednjih korakih: najprej je treba ugotoviti, zakaj se določena aktivnost izvaja, potem oblikovati potrebno besedišče, ga povezati z že znanim. Učenca urimo, da si med pripravljanjem na govorno produkcijo ali poslušanje pripravi besedišče, ki ga bo predvidoma potreboval oz. pričakuje, da ga bo slišal.

USMERJANJE POZORNOSTI

Učenec se že v naprej odloči, da bo pozoren na povedano / slišano in bo ignoriral motnje. Pozornost je lahko usmerjena splošno na nalogo ali na specifičen aspekt. Usmerjena pozornost se spodbuja z zanimivimi nalogami in materialom, z zmanjševanjem motečih elementov, nagrajevanjem učenca, z opominjanjem, naj se zbere. Pri govoru se usmerja splošno na vsebino in kontekst ter selektivno na naglaševanje, register, stil, fizično razdaljo med govorcema, slovnico, besedišče.

ODLOG GOVORA ZARADI POSLUŠANJA

Govor učenec lahko preloži popolnoma ali zgolj delno (uporablja npr. samo določene fraze), dokler bolje ne razvije slušnega razumevanja. Strategija je znana kot silent period (učenci jo večkrat uporabljajo avtomatično).

UČENJE O UČENJU JEZIKA

O tem učenec lahko prebere kakšno knjigo, se pogovori z drugo osebo (učiteljem, sošolcem – primerjanje izkušenj).

ORGANIZIRANJE

Učenec si organizira urnik učenja, fizično okolje in zapiske (zapisovanje novih besed, dolgoročnih / kratkoročnih ciljev).

POSTAVLJANJE CILJEV IN NAMENOV

Zastavljeni cilj oz. namen učenja je lahko dolgoročen ali kratkoročen (npr. koliko razumeti ob koncu šolskega leta).

ODKRIVANJE NAMENA DOLOČENE JEZIKOVNE NALOGE

Učenec namensko posluša ali govori. Poznavanje namena naloge omogoča učencu, da se lažje osredotoča na nalogo.

NAČRTOVANJE JEZIKOVNE NALOGE

Pri načrtovanju naloge so potrebni štirje koraki:

opisati nalogo / situacijo, določiti zahteve, preveriti lastne jezikovne vire, določiti dodatne jezikovne elemente in funkcije, ki so potrebne za nalogo.

ISKANJE PRILOŽNOSTI ZA VAJO

Za učenca je dobro, da priložnost za vajo išče predvsem v naravnem okolju (obišče tujejezični kino, zavestno razmišlja v novem jeziku, prebere knjigo ali časopis v ciljnem jeziku).

SAMOOPAZOVANJE

Učenec pri tem odkriva napake pri razumevanju ali tvorbi v ciljnem jeziku. Trudi se odkriti, katere napake so pomembne, določiti njihov izvor in jih poskuša popraviti. Pri poslušanju učenec poskuša razumeti večje sklope (ang. chunks) in ob napaki svoje razumevanje popravi.

SAMOOOCENJEVANJE

Učenec ocenjuje svoj napredek. Lahko preveri, kolikšen delež pogovora je razumel, ali posname svoj govor in oceni napredek.

Čustvene strategije

UPORABA TEHNIK SPROŠČANJA

Učenca urimo sproščanja ob globokem dihanju, sproščanju mišičnih skupin itn. Vaje je priporočljivo opravljati pred nalogami, ki bodo ocenjevane.

UPORABA GLASBE

Priporočljivo je poslušati pomirjajočo klasično glasbo.

UPORABA SMEHA

Učenec se lahko sprosti ob gledanju zabavnih filmov, branju knjig, šal itn.

TVORBA POZITIVNIH IZJAV

Učenec izreče ali napiše pozitivno izjavo o sebi, kar ugodno vpliva na njegovo samozavest. Učitelj lahko nauči učenca tipičnih izjav in ga spodbuja, da se pred začetkom dela podkrepí z njimi.

RAZUMNO TVEGANJE

Učenec spodbujamo k tveganju, in sicer kljub možnim napakam, sam pa naj presodi, ali je to v dani okoliščini primerno.

SAMONAGRAJEVANJE

Učenec se nagradi po dobro opravljeni nalogi.

POSLUŠANJE SVOJEGA TELESA

Učenca učimo, kako razumeti svoje telo – kdaj čuti stres, napetost, zaskrbljenost, strah in jezo ter po drugi strani veselje, interes, mirnost in zadovoljstvo. Tako bo lažje nadziral negativni odnos in čustva.

UPORABA SEZNAMA

Učenec individualno doma ali na začetku / koncu ure v šoli tvori seznam svojih čustev do obravnavane snovi, predmeta. Strategija vpliva na njegov odnos do predmeta in motivacijo do dela.

PISANJE DNEVNIKA O UČENJU JEZIKA

Učenec zapisuje svoja čustva, odnos in doživljanje učenja jezika, informacije o uporabljenih strategijah za učenje, ocenjuje svoj napredek. Vse to lahko zapisuje v posebni zvezek ali v zvezek, ki je namenjen učenju jezika.

POGOVARJANJE O SVOJIH ČUSTVIH

Učenec se o svojem doživljanju ob učenju jezika pogovori z učiteljem, s prijateljem, sorodnikom, pri delu v paru itn.

Socialne strategije

Spraševanje za pojasnitev ali potrditev

Učenec se nauči prositi govorca (s pomočjo formul in vzorcev), da ponovi, parafrazira, razloži, upočasni tempo govora ali da poda primere oz. vpraša, če je določena izjava pravilna.

Spraševanje z željo po popravku

Strategija, ki je zelo uporabna v razredu, saj lahko učenec med tvorbo sošolca ali učitelja prosi za popravek. Strategija je povezana s strategijo samoopazovanja (učenec spozna težavo / napako in jo poskuša odpraviti), vendar je priporočljivejša v začetni fazi učenja, pozneje lahko učenčev napredek zavira.

Sodelovanje v paru

To lahko učenec počne z rednim učnim partnerjem, začasnim parom ali v manjši skupini. Pri tej strategiji je treba nadzirati tekmovalnost in rivalstvo. Učenci lahko sodelujejo v igri, simulaciji ali kakšni drugi nalogi.

Sodelovanje z dobrim govorcem jezika

Učenec sodeluje, najpogosteje zunaj razreda, z maternim govorcem ali kakšnim drugim usposobljenim uporabnikom jezika.

Razvijanje kulturnega razumevanja

V razredu je priporočljivo razviti pogovor o razlikah in podobnostih kultur; učenci lahko tudi prinesejo gradivo s potovanj.

Zavedanje o mislih in čustvih drugih

Učenec je pozoren na to, kako drugi izražajo svoje misli in čustva ter, če je primerno, po njih tudi povpraša.

6 Transfer učnih strategij

V zadnjem obdobju je pri poučevanju učnih strategij največ govora o strategiji transferja znanja. Strategijo izpostavljajo, ker lahko pomaga pri

razvoju vseh štirih spretnosti in se pojavlja kot tista ključna, ki povzroči, da je učenec ali uspešen ali neuspešen v šoli.

Transfer je neposreden prenos znanja besed, konceptov, struktur iz enega jezika v drugega – npr. prenos jezikovnega znanja iz maternega jezika, drugega jezika oz. prenos jezikovnega znanja znotraj ciljnega jezika – in je najmočnejši na zgodnji stopnji učenja jezika (Oxford, 1990). V šoli se transfer vsebin spodbuja z medpredmetnimi povezavami, vprašanje pa je, če in kako se spodbuja prenos učnih strategij z naloge na nalogo in njihov transfer med predmeti.

O'Malley in Chamot povzemata spoznanja Derrya in Murphya iz leta 1986, ki sta v svoji študiji odkrila, da je transfer učnih strategij med nalogami najuspešnejši takrat, kadar se jih poučuje ločeno od učne snovi in se nato še dodatno pri posameznih nalogah prikazuje, katere strategije so uporabne pri posamezni nalogi ter kako delujejo. Kot nadgradnja takšnega pristopa k učenju strategij se je pokazal pristop, pri katerem so v naslednjem koraku učenci aktivno uporabljali svoje novo pridobljeno znanje in sošolcem ob neki nalogi predstavljali rabo strategij (O'Malley, Chamot, 1995: 57).

Pomembno je spoznanje, da je poučevanje strategij najuspešnejše, če se poučujejo eksplicitno – sicer znotraj konteksta jezikovne naloge, vendar eksplicitno poudarjeno, katera strategija se pri izvajanju naloge uporablja. Strategije se tako urijo do stopnje avtomatizacije, kar povzroči tudi visoko stopnjo njihovega transferja med nalogami.

V učnem načrtu za nemščino prav tako nikjer ni predstavljeno, kako naj se učitelj loti poučevanja strategij. To je praviloma prepuščeno učiteljem in učbenikom, ki jih uporabljajo pri tujejezičnem pouku. Ti so v duhu razvijanja učnih strategij oblikovani tako, da se lahko pri posameznih nalogah uri določena strategija³, vendar ta ni nikjer posebej poimenovana, niti v priročniku za učitelje. Takšno poučevanje strategij se imenuje implicitno in je bilo spoznano kot dokaj neuspešen način učenja (Oxford, 1990, O'Malley in Chamot, 1995). V teh primerih praviloma samo uspešnejši učenci usvojijo strategije učenja, saj že imajo predispozicijo za uspešno rabo široke palete učnih strategij. Oxfordova predvsem pri transferju poudarja, da mora učitelj ob nalogah

prikazovati, kako prenašati pridobljeno znanje.

Zastavlja se torej ne samo vprašanje, koliko se, glede na predstavljeno paleto možnosti, pri zgodnjem poučevanju tujih jezikov učence uči uspešne rabe učnih strategij, temveč tudi v kolikšni meri jih učenci prenašajo med različnimi nalogami in predmeti.

7 Sklep

Čeprav velja obvladanje učnih strategij že desetletja za ključ uspešnega učenja in »učenja učenja«, kar spodbuja tudi Evropska unija v svoji strategiji za trajnostni razvoj, so strategije skopo zastopane v slovenskih učnih načrtih. Če njihovo kategorizacijo še odkrijemo v učnem načrtu za nemščino kot prvi in drugi tuji jezik iz leta 2001, se v prenovljenem učnem načrtu za nemščino kot prvi tuji jezik (2011) ne pojavijo več⁴, kar je alarmantno, saj so vsi sodobni učbeniki narejeni tako, da učne strategije spodbujajo. Samo implicitno poučevanje strategij ne prinaša zadovoljivih rezultatov (glej Oxford, 1990), kar nam tudi dokazuje trenutno stanje v šolah, kjer se pojavlja splošni trend, da so učenci preobremenjeni s šolskim delom, saj ne poznajo načina, kako na učinkovit način usvojiti nove podatke.

Ker niti starejši niti novejši učni načrt ne navajata možnosti, katere strategije lahko urimo znotraj določene spretnosti, niti ne poznam učitelju splošno dostopne literature, ki bi mu to ozavestila, sem v prispevku zato poskušala predstaviti, katere strategije lahko spodbujamo znotraj razvoja slušne in govorne spretnosti pri zgodnjem poučevanju TJ.

8 Literatura

Cohen, A. D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.

Čok, L. idr. (2000): *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Koper: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Znanstveno raziskovalno središče Republike Slovenije.

Kondrič Horvat, V., et al (2001): *Učni načrt: izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Nemščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

Kondrič Horvat, V., et al (2000): *Učni načrt:*

³ Najpogosteje odkrijemo tako razčlenjeno in pripravljeno besedilo za bralno razumevanje. Besedilo vsebuje uvodna vprašanja za sprožanje motivacije in pričakovanj o vsebini in nato vprašanja o razumevanju prebranega, ki lahko učencu na različne načine pomagajo poiskati namige v izhodiščnem besedilu.

⁴ Prenovljeni učni načrt za drugi tuji jezik še ni bil sprejet.

program osnovnošolskega izobraževanja. Nemščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

O'Malley, J.M., & Chamot, A. (1995): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*: Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Godec Žavcer, I.: *Zgodnje učenje tujega jezika?* <http://www.portalznanja.com/Article/Detail/288>. Povzeto 2. 11. 2011

Holc, N., Emeršič, S., Orešič, H.: *Učni načrt. Program osnovna šola. Nemščina*. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_nemscina.pdf. Povzeto 9. 1. 2012.

Jazbec, S. idr. (ur): *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov 1. VIO osnovne šole. Zgledi CLIL-a*. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnostclil.pdf>. Povzeto 2. 11. 2011.

Lipavac Oštir, A., Jazbec S.: *Zgodnje učenje tujega jezika z vidika nekaterih teorij*. http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/zgodnje_ucenje_tujega_jezika_z_vidika_razlicnih_teorij_lipavic_ostir.pdf. Povzeto 13. 1. 2012.

Poznanovič Jezeršek, M. (idr.): *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf. Povzeto 9. 1. 2012.

Rubin, J.: *What the »Good Language Learner« Can Teach Us* (1975). <http://www.jstor.org/pss/3586011>. Povzeto 15. 1. 2012.

-fil / -fob: Zakaj tako determinirano s konotacijami? O frazemih z vidika učiteljev tujega jezika – nemščine Brigita Kacjan, Saša Jazbec

-phil/-phob: Warum so stark mit Konnotationen determiniert?

Phraseme aus der Sicht von Fremdsprachenlehrerinnen (Deutsch als Fremdsprache)

Im Beitrag wird ein interessantes und in der linguistischen Literatur aktuelles Thema behandelt – die Phraseologie. Als Ausgangspunkt der Überlegungen diente eine kontradiktorisch gestellte Frage »Bin ich phraseophil oder phraseophob?«, über die im theoretischen Teil im Kontext der Phraseodidaktik diskutiert wird. Im empirischen Teil werden die Antworten der befragten Fremdsprachenlehrerinnen analysiert und qualitativ interpretiert. Die eruierten gemeinsamen Nenner der scheinbar so unterschiedlichen Antworten sind zwar nicht repräsentativ, aber dennoch sehr interessant, und zeigen einen positiven Trend in Bezug auf die Phraseologie und Phraseodidaktik bei den Fremdsprachenlehrerinnen auf. Sie sind nicht zuletzt elementare Einflussfaktoren des Fremdsprachenunterrichts, die mit ihren Meinungen und Einstellungen sehr stark auf den Fremdsprachenunterricht und die in ihm dominanten Schwerpunkte Einfluss nehmen..

1 Uvod¹

Se je možno okoliščinam ustrezno in kompetentno izražati in pri tem popolnoma zaobiti frazeme? Drži, da lahko govorce razdelimo v dve skupini; frazeofile na eni in frazeofobe na drugi strani? Takšna vprašanja si kot kritično razmišljujoč frazeodidaktik zastavlja Ettinger v enem izmed svojih novejših prispevkov (2011: 232). Frazeologiefrei, phraseofob, phraseofil so izrazi, nove skovanke, ki natančnemu bralcu ustavijo tok branja in sprožijo vrsto misli in vprašanj. Frazeofil ali frazeofob, ali ni po eni strani provokativno, drzno, sporno, da že vnaprej polariziramo nekaj, česar se »naravno« gledano ne da polarizirati? Po drugi strani pa, zakaj pa ne, takšna vprašanja običajno vspodbudijo k razmišljanju in rezultat so zanimivi, drzni, tudi kritični odgovori. Zakaj ne bi o frazeologiji, rabi frazemov razmišljali tudi s tega stališča?²

V okviru tega prispevka se bova osredotočili na to, kako frazeme dojemajo učitelji tujega jezika – nemščine. Prosili sva jih za komentar, odgovor na zelo odprto zastavljeno vprašanje, ki je dopuščalo zanimive odgovore. S hoteno odprtostjo vprašanja sva se želeli izogniti socialno korektnim odgovorom, zavedajoč se, da s tem tvegava njihovo mnogoterost. Učitelji so sami določili stališče, s

katerega so odgovarjali; kot poznavalci tujega ali maternega jezika, kot govorci jezika (tujega ali maternega) ali kot učitelji tujega jezika... Najin cilj je bil analiziranje in kvalitativno ovrednotenje stališča učiteljev tujega jezika na primeru učiteljev nemščine, iz česar je možno izpeljati njihova stališča do frazemov in rabe frazemov. Za uresničitev zastavljenega cilja so poleg empiričnega materiala potrebna tudi nekatera temeljna teoretična izhodišča o frazemih z vidika jezikoslovja in frazeodidaktike, ki bodo v nadaljevanju na kratko predstavljena.

2 O frazemih z vidika jezikoslovja

Pojem frazem je v različnih jezikih različen in večznačen. Običajno se diskusije o frazemih v jezikoslovju začnejo že pri samem pojmovanju le-teh. Načeloma pa velja, da jezikoslovci frazem kot jezikovni pojav od drugih jezikoslovnih pojavov ločijo po treh kriterijih; morfoloških (večbesednost), sintaktičnih (stalnost) in semantičnih (idiomatičnost).

Donalies, znana nemška frazeologinja, meni, da je večbesednost najpomembnejša lastnost frazemov. Kljub različnim jezikoslovnim diskusijam o samem razumevanju pojma beseda za okvir tega prispevka zadošča naslednji kriterij: Man soll »alle usuellen Verbindungen von mindestens zwei Wörtern –

¹ Prispevek je nastal v okviru nacionalnega projekta ARRS »Frazeologija nemškega jezika. Nemško-slovenski medkulturni in kontrastivni vidiki (J6-3601)«. Projekt poteka od 2010-2013 na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Odgovorna nosilka je izr. prof. dr. Vida Jesenšek.

² Prispevek bo v bolj razširjeni obliki, bolj teoretično podprt objavljen tudi v nemščini, in sicer v eni izmed znanstvenih revij.

welcher Art auch immer – als Phraseme gelten« lassen (Donalies, 2009: 10).

Dolgo časa je stalnost (ponovljivost) veljala za temeljni kriterij pri definiranju frazemov (Fleischer, 1997: 63). Na večznačnost tega kriterija pa je opozorila Donalies, češ stalno, ponovljivo je bolj ali manj vse v jeziku (2009: 12f). S tem se je strinjal tudi Bahns, ugotavlja, da samo analiziranje frekvence ni ustrezno, saj bi potemtakem lahko vsako visoko frekventno stalno kombinacijo besed označili kot frazem (1996: 27). Nekateri drugi jezikoslovci pa menijo, da je najpomembnejša značilnost, ki loči frazeme od drugih prostih besednih zvez, sintaktična anomalija. Novejše raziskave so v nasprotju s tem pokazale, da so frazemi običajne konstrukcije in da jih v bistvu po obliki ne moremo ločiti, saj prihaja le redko do razlik (Hallsteinsdóttir, Faro, 2006: o. S.). Z različnimi stališči strokovnjakov sva pokazali, kako odprt je kriterij stalnost za določanje frazemov. Za pričujoč članek zadošča naslednje. Frazemi so večbesedne relativno stabilne enote. Sestavljeni so iz stabilnih ali manj stabilnih povezav posameznih elementov.

O idiomatiki oz. prenesenem pomenu pa govorimo takrat, ko pomena frazema ne moremo izpeljati tako, da analiziramo pomen njegovih posameznih komponent. Te so lahko ali vse uporabljene v prenesenem pomenu (ins Gras beißen) ali samo nekatere (nicht aus den Augen lassen) ali nobena (Maßnahmen treffen). Podobno kot pri prejšnjih kriterijih je tudi ta pogosto uporabljen, a hkrati sporen (Đurčo 1994: 35). Nekateri jezikoslovci k frazemom uvrščajo samo idiome, katerih vse komponente so rabljene v prenesenem pomenu, ostali pa so iz tega korpusa izključeni itd.

Ne tem mestu se zdi smiselno zaokrožiti teoretične poskuse opisov značilnosti frazemov, in sicer z besedami Donalies (2009: 22): Idiomatičnost je treba razumeti kot „Kann-Kriterium“, kriterij, ki lahko, ne pa nujno, velja.

Izhajajoč iz treh predstavljenih kriterijev v nadaljevanju frazeme razumeva kot večbesedne relativno stabilne zveze, katerih značilnost je idiomatičnost.³

3 O frazemih z vidika frazeodidaktike

Frazeodidaktika – pomembno, a pogosto prezrto področje didaktike – se zavzema za relevantno vključevanje in sistematično kontinuirano in dovolj frekventno obravnavo pri pouku tujih jezikov od vsega začetka učenja naprej. Frazemi niso nepotreben balast, kot je to dolgo veljajlo (gl. Jesenšek 2007), temveč konstitutivni elementi vsakega jezika, tudi vsakdanjega, in prav zaradi tega je potrebno, da so frazemi ustrezno zastopani pri učenju in poučevanju tega jezika.

Za ustrezno in uspešno posredovanje in rabo frazemov pri pouku tujega jezika morajo biti izpolnjeni določeni pogoji:

- ustrezno razvita frazeološka kompetenca učitelja, kar je vseživljenjski proces, ki se začne in zelo intenzivno poteka v času študija in naj bi se nadaljeval tudi kasneje, v okviru učiteljevega spopolnjevanja in samostojnega strokovno raziskovalnega dela.

- Ustrezna in razpoložljiva didaktična gradiva, ki so sicer v določenem obsegu na voljo v učbenikih. Zanimiva, aktualna (multimedijsko podprta in interaktivna) in kakovostna gradiva pa nastajajo pri različnih projektih. Omeniti velja naslednje: večjezično frazeološko gradivo EPHRAS, večjezično spletno okolje SprichWort-Plattform⁴ in multimedijsko gradivo za nemške frazeme.

- Ustrezna didaktična usposobljenost učitelja za uspešno razvijanje frazeološke kompetence.

Na tem mestu velja opozoriti na didaktični model „fazeološki trokorak“ (phraseologischer Dreischritt), ki ga je razvil Kühn (1992). Kasneje so ga Laskowsky (2010), Bergerová (2007, 2010 u. a.) in drugi razširili v t.i. „fazeološki štirikorak“.

„Fazeološki štirikorak:“

1. korak: prepoznavanje frazemov (identifikacija in zaznavanje frazemov v avtentičnih besedilih ali delih besedil),

2. korak: razumevanje frazemov – (prepoznavanje in razumevanje pomena frazemov),

3. korak: utrjevanje frazemov (avtomatizacija določenih posameznih značilnosti frazemov),

4. korak: raba frazemov (dejanska aktivna raba)

³ Pregovori in kolokacije v to definicijo in posledično tudi raziskavo niso zajeti. Pregovore moramo po nekaterih definicijah obravnavati kot stavke, kolokacije pa ne izpolnjujejo kriterija idiomatičnost. V tem kontekstu velja opozoriti na zanimivo empirično raziskavo o rabi pregovorov Kenntnis und Gebrauch von Sprichwörtern bei zwei Gruppen der österreichischen Jugendlichen (Lipavic Oštir, Štavbar 2013), ki je nastala v okviru projekta »Fazeologija nemškega jezika. Nemško-slovenski medkulturni in kontrastivni vidiki«.

⁴ Dostop do nalog in vaj je brezplačen, potrebna pa se je registrirati in nato poslati uporabniško ime na naslov brigita.kacjan@um.si. Čez nekaj dni boste kot registriran uporabnik lahko surfali in delali v tem okolju.

frazemov v pisni in ustni komunikaciji).

Raba modela „frazološki štirikorak“ je lahko za učitelja in učenca poseben intelektualni izziv, lahko deluje kot motivacija za nekoliko drugačno delo z jezikovnimi enotami, kot je to sicer praksa pri pouku tujega jezika. Model je odprtega tipa, kar pomeni, da ni potrebno, da pri vsakem frazemu vedno naredimo vse štiri korake oz. lahko tudi kak korak združimo ali preskočimo, če tako dovoljuje praksa. Vsekakor sta za uspešno razvijanje frazeološke kompetence učencev poleg navedenega potrebni tudi frazeološka senzibiliziranost in fleksibilnost učitelja.

4 O frazemih z aplikativnega vidika

Težišče razprave o frazemih se v tem poglavju prenese na aplikativni nivo, saj bova analizirali mnenja, komentarje uporabnikov oz. tudi neuporabnikov frazemov – učiteljev tujega jezika nemščine. Učitelji so poleg učbenikov, didaktičnih gradiv in medijev še vedno tisti, ki določajo poudarke pri pouku tujega jezika; ti so lahko frazeološki, slovnični, literarni, besedoslovni ali še kakšni drugi. S svojimi stališči do določenih jezikoslovnih pojavov, ki se lahko izražajo implicitno (o tem namenoma ne govorijo, obravnavo, če se da, zaobidejo, jih spontano ne rabijo itd.) ali eksplicitno (jih pogosto rabijo, raziskujejo, o njih veliko vedo, jih z veseljem posredujejo itd.), pomembno vplivajo na proces učenja in poučevanja tujih jezikov. V nadaljevanju se bova posvetili in iskali skupni imenovalci različnih poudarkom, ki jih je možno najti v odgovorih. Ker gre za kvalitativno raziskavo, si ne postavljava vnaprej podrobnih raziskovalnih vprašanj, vodi naju le splošno vprašanje: Kakšna stališča do frazemov lahko razberemo iz odgovorov intervjuvancev?

4.1 Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo od junija do avgusta 2012. Učiteljem tujega jezika – gre za nereprezentativni in slučajnostni vzorec – sva poslali vprašanje Sem frazeofil ali frazeofob?/Bin ich phraseophil oder phraseophob? in prosili za odgovor, komentar. Namenoma brez dodatnih pojasnjevanj,

razlag in spremnega besedila, ker nisva z ničemer želeli vplivati na njihovo perspektivo odgovarjanja. Zavedava se, da je ta odprtost pri mnogih povzročila to, da se odgovarjanja niso niti lotili ali pa so se na vprašanje odzvali z vprašanji. Od poslanih 106 mailov s prošnjo za odgovor sva jih dobili 14⁵. Približno 15-odstotni odziv se morda zdi na prvi pogled skromen, a ga zagotovo odtehta izčrpnost in obseg odgovorov, ki sva jih prejeli⁶. Da bi zagotovili anonimnost odgovorov, so ti v analizi označeni od U1, U2 itd. do U14. Zaradi omejitve obsega tega prispevka vsi odgovori ne bodo objavljeni v celoti, temveč zgolj izbrani in za analizo odmevni izseki. Nekateri izseki pa se bodo pojavili dva ali večkrat, ker jih je možno uporabiti v različnih diskusijah⁷.

4.2 Analiza in interpretacija

4.2.1 O frazemih pri pouku tujega jezika

Gledano s stališča raziskovalk, sva nekako pričakovali več odgovorov, ki bi tematizirali frazeme pri pouku, posredovanje frazemov pri pouku tujega jezika nemščine. Ta tema pa se je izkazala v odgovorih tako kvalitativno kot kvantitativno gledano za zelo obrobno. Tako se je samo še potrdilo že znano dejstvo, da zahtevata odprtost vprašanja in kvalitativna analiza konstruktivnost in fleksibilnost tako od raziskovalcev kot od intervjuvancev, in to bistveno večjo kot pri bolj opredeljenih raziskovalnih vprašanjih, in njihovo kvantitativno analizo.

V redkih odgovorih sva zaznali naklonjenost intervjuvank do frazemov pri pouku tujega jezika nemščine, in sicer različne dimenzije naklonjenosti. Ene so naklonjene rabi, obravnavi pri pouku, pa tudi učenju frazemov pri učiteljih: [...]prav tako se jih kot učenka tujega jezika zelo rada učim, saj nosijo v sebi veliko več kot goli pomen (U4). Druge so bile naklonjene raziskovanju in ukvarjanju s frazemi, komparativno in na nivoju metajezika: Kot učiteljica nemščine sem dijake spodbujala k primerjavi fraz v slovenščini in nemščini, nastala je celo raziskovalna naloga na to temo (U11).

Ena izmed intervjuvank se zaveda pomena frazemov za jezik, a jih pri pouku ne obravnava /.../, kot bi si želela (U10). Razlogi za to odsotnost

⁵ Za poslane odgovore se zahvaljujemo vsem kolegicam, ki jih iz razlogov anonimnosti tu ne moreva imenovati. Kljub poletju in dopustih so si vzele čas za odgovor, refleksijo. Kot zanimivost: ena izmed njih je zapisala naslednje, da poletni poziv k takšnemu »rekreiranju možganov« sprva vzbudi nelagodje, kasneje pa se izkaže, da zelo dobro dene. Morda lahko to razumeva kot potrdilo, vzpodbudo za še kakšno poletno delo.

⁶ Odgovore so poslale samo učiteljice, noben učitelj, zato v nadaljevanju uporabljamo izraz učiteljice.

⁷ Vprašanje je bilo sicer zastavljeno v obeh jezikih, najprej v slovenščini, nato v nemščini, a ker sva vse odgovore dobili v slovenskem jeziku, sva to razumeli kot sugestijo za izbiro jezika – slovenščine – v tem prispevku.

obravnave frazemov so različni: pomemben dejavnik je čas, potem ustrezna količina frazemov za npr. uspešno poslovno komunikacijo; pomembna je tudi ustrezna raven usvojenega tujega jezika za obravnavanje frazemov – verjetno bi šlo bolj za razumevanje besedila, od stopnje B 1 dalje – ter vloga maternega jezika. Včasih je lahko v pomoč prevod v slovenščino, kot npr. pri »Geld zum Fenster hinauswerfen«, ki je prepoznan tudi v slovenščini. “Knapp bei Kasse sein” je tudi še razumljivo z delnim prevodom in pomočjo sobesedila. Pri »in der Kreide stehen« pa je treba že razlagati pomen v preteklosti. (U10).

4.2.2 O frazemih s treh različnih stališč

Naslednja možna klasifikacija odgovorov pa je glede na stališče, iz katerega je posamezna intervjuvanka odgovarjala.

V prvi skupini so tiste intervjuvanke, ki so se postavile v vlogo govorce jezika (neopredeljeno, maternega in / ali tujega) in se poskušile opredeliti za frazeofile ali frazeofobe oz. so se pustile opredeliti (moj sin bi verjetno rekel, da se bolj nagibam k frazeofilstvu, saj tudi v vsakdanjem življenju včasih rada postrežem s kakšnim frazemom, pri katerem me on sprašuje, kaj neki pomeni (U9)). Večinoma vse se v odgovorih nagibajo bolj na stran frazeofilov kot frazeofobov. Nekatere z zadržkom v povednem naklonu (sem frazeofil... (U3), vidim se kot frazeofil (U13)), [...]sem prej frazeofil kot nasprotno (U11), druge raje v pogojnem naklonu (bi rekla, da sem frazeofil.. (U1), označila bi se za frazeofila (U12, U6), bi izbrala odgovor frazeofil (U10) itd.). Nekatere so se opredelile tako za frazeofile kot za frazeofobe (npr. [...] sem frazeofil, ker uporabljam različno besedišče, sem pa tudi frazeofob, ker ne poznam vseh fraz ali jih namenoma ne uporabljam (U3)). Druge niso ne eno ne drugo (U14), seveda z izčrpnim komentarjem, ki se, kot kaže primer, delno celo rima – zakaj tako menijo in kaj pomeni raba frazemov za sam jezik ([...] zame so frazemi tisti, ki v jeziku veliko bolj močno, ekspresivno nekaj izrazijo, da deluje sočno, barvito, pa tudi prebrisano in zvito (U11)).

V drugi skupini so učiteljice, ki se niso razvrščale, temveč razmišljale o frazemih v jeziku danes, o njihovem pomenu za jezik in rabo (jezik brez frazemov je kot juha brez okusa (U8), ali včasih je kaj lepo zaviti v celofan (U11) v medijih (»Da ist immer noch die Musik drin«, podkrepljeno stališče intervjuvanke z izjavo bančnega stratega iz članka v Handelsblattu z dne 06.08.2012 (U10), v šoli (žal frazemov v šoli ne obravnavam, kot bi si želela

(U10), uporabi sem naklonjena in jih [frazeme] tudi tematiziram pri pouku (U4)).

V tretjo skupino sodijo učiteljice, ki so tematizirale vprašanje. Na vprašanje so odgovorile z vprašanjem oz. vprašanji ([...] se to nanaša na to, kar počnem s frazami, kako se jih učim, oz. kako sem navdušena, ko odkrijem novo. (U7)). Ali pa so odgovori ubesedene dileme, ki se pri razmisleku o vprašanju porajajo (Ko presežeš začetno dilemo [...] odgovoriti na kratko, stvar odriniti in se izogniti naporu razmišljanja sredi dolgega vročega poletja, ali se pustiti zapeljati, drugače povedano: speljati – a ne na led [...], se ti kot po tekočem traku začnejo odpirati nadaljnje [dileme]. Skočimo torej naravnost v globoko vodo...) (U 14))

4.2.3 O frazemih v maternem in / ali tujem jeziku

Če razmišljamo o frazemih v maternem / prvem jeziku in tujem jeziku, potem je jasno, da se lahko t. i. frazeološka kompetenca v enem ali drugem jeziku zelo razlikujeta, nikakor pa se ti dve kompetenci ne izključujeta. Medtem ko je v maternem jeziku posameznik spontan pri rabi in razume, uporablja ter pozna bistveno več frazemov, jih pri tujem jeziku šele pridobiva in se jih uči. Večinoma šele na višjih stopnjah učenja jezika. Didaktiki, učitelji se načeloma premalo zavedamo in izkoriščamo sodobna spoznanja o pridobivanju jezika in frazemov, ki jih povzema ena izmed izjav: Zavedam se, da se usvajanje frazemov v materinščini in v tujem jeziku nekoliko razlikuje, saj v prvem primeru razvoj frazeološke kompetence sledi kognitivnemu razvoju posameznika, vendar pa lahko pri učenju tujega jezika izkoristimo znanje materinščine, medjezikovnega ujemanja itd.(U8).

V zvezi z rabo frazemov v slovenščini v primerjavi s frazemi v nemščini je pomembno izpostaviti še medkulturni in komparativni vidik, Osebnostno sem prepričana, da frazemi jezik bogatijo; ko jih prevajamo iz drugih jezikov, pa ozaveščamo tudi (med)kulturne razlike, interference in povezave med posameznimi jeziki in kulturami (U9) – in ugotovitev intervjuvanke v zvezi z razliko med nemščino in slovenščino, ki je ne gre prezreti: Frazemi se mi zdijo zanimiv način uporabe jezika, tudi če so malo prenovljeni, seveda pa slovenščina pri njihovi rabi še zdaleč ni tako kreativna kot nemščina, ta predvsem v marketinškem jeziku (U6).

4.2.4 O filovstvu oz. fobovstvu

Frazeološko oz. frazeodidaktično videnje ljudi glede na -fob ali -fil, se zdi zanimivo, izvirno,

čepprav velja izpostaviti odgovor intervjuvanke, ki je zapisala: -fil / -fob Zakaj tako determinirano s konotacijami? (U14). Celo morda na prvi pogled pozitivno konotiran pol -fil je lahko problematičen, ali kot je razkrit v enem izmed odgovorov [...] frazeofil, [...] pojem razumem kot značilnost osebe, ki z uporabo frazemov pretirava oz. jih poskuša vključiti, kjer za to ni posebne potrebe (U8). Poskus opredelitve izrazov frazeofil in frazeofob ene izmed intervjuvank je pojasnil to konotiranost na obeh straneh – frazeofil: filozofirati v frazah, jih veliko uporabljati in frazeofob: imeti fobijo pred frazami, torej se jih izogibati (U13) – saj jasno pokaže, da sta tako ena kot druga stran zelo negativno zaznamovani (kot npr. filozofirati v frazah, pri čemer predvidevava, da je bil tu mišljen drugi (ekspresivni) pomen besede filozofirati po SSKJ – razpravljati o kaki stvari po nepotrebnem).

Najbolj optimalno je v takih skrajnih primerih ravnati tako, kot meni ena izmed intervjuvank v kontekstu razmišljanja o frazemih pri pouku: [Frazeme] je potrebno posredovati [učencem] tako, da v njih ne vzbujamo frazeofiolov ali frazeofobov, pač pa menim, da je tista srednja pot najbolj primerna (U8).

4.2.5 O frazemih z vidika ljubiteljic jezika

Iz odgovorov intervjuvank je jasno, da se vse zavedajo pomena frazemov za jezik in rabo jezika in da se kot govorke in strokovnjakinje z njimi tudi ukvarjajo. Nekatere so razvile posebne strategije, kot npr. Že kot osnovnošolka sem "zbirala" frazeme v beležkah (U2). Ali poleg zbiranja še vidik več- in raznojezičnosti: Zapisovala sem si fraze, ki so jih zaznala moja ušesa v prleškem narečju, potem v slovenskem jeziku in pri nemškem jeziku (U11). Intervjuvanka je opazila in se z njimi ukvarjala (označila, ugotavljala ali preverjala pomen) tudi pri branju v knjižnih besedilih in pri prevajanju: Med branjem literature sem si jih posebej označila in potem iskala odgovore, kaj dejansko pomenijo, in preverjala, če sem jih pravilno razumela. /.../ Tudi ko sem prevajala, sem naletela na zanimiva odkritja, razlike med jeziki, ki so pogosto imele svoje korenine daleč v preteklosti oz. v zgodovinskih okoliščinah razvoja nekega naroda in njegovega jezika (U 11).

4.2.6 O frazemih s frazemi

Last but not least še to: Pri pregledovanju in prebiranju odgovorov, mnenj, komentarjev, krajših razprav pade v oči tudi veliko število frazemov, ki se v njih pojavlja. Naj navedeva le nekatere, in sicer

razvrščene v nevtralni slovarski obliki po abecedi:

- biti bela vrana,
- die Wirtschaft in Schwung bringen,
- globoko zabresti,
- hoditi po tankem ledu,
- imeti korenine daleč v preteklosti,
- imeti lovopust v svojih vrstah,
- in der Kreide stehen,
- knapp bei Kasse sein,
- pasti v oči,
- pihni mimo,
- piti z maternim mlekom,
- položiti v zibko,
- biti pri srcu,
- pritegniti pozornost,
- se pustiti speljati na led,
- skočiti v globoko vodo,
- vleči za nos,
- zaviti v celofan.

Kot kaže, lahko predvidevava, da je vprašanje o frazemih intervjuvanke spodbudilo k intenzivnejši rabi frazemov pri zapisovanju odgovorov kot sicer. Če na kratko povzameva, imamo pred sabo pravzaprav nabor frazemov, ki načeloma pridejo v poštev pri razmišljanju o rabi frazemov.

5 Sklepne misli

Frazemi kot večpomenske, težko enoznačno opredeljive in v jeziku pogosto prisotne »jezikovne enote« so neusahljiv vir za raziskovanje. Pri pouku tujega jezika so, kot kaže teorija jezikoslovja, neobhodni, v praksi pa, kot kažejo izsledki frazeodidaktike, še vedno prepogosto prezrti. Intenzivno delo frazeodidaktikov, razvijanje didaktičnih modelov (»frazeeološki trikorak« in »frazeeološki štirikorak«) ter razvijanje sodobnih interaktivnih in multimedijskih gradiv za delo s frazemi (Ephras in Sprichwort in drugo) govorijo v prid uspešnemu pridobivanju, učenju in rabi frazemov v ožjem in širšem pomenu besede. Prav tako je kvalitativna analiza empiričnega materiala, to je prejetih odgovorov v pričujočem prispevku, nakazala pozitivne trende za frazeme, rabo frazemov in frazeološko kompetenco tako učiteljev kot posredno tudi učencev. Kljub »stoletnemu Trnuljčičinem spanju«, na katerega so bili obsojeni frazemi pri pouku tujega jezika, kot je pred precej leti ugotavljal Kühn (1987), lahko trdiva in sva pokazali, da se je začelo marsikaj spreminjati, premikati. Zdi se, da je kuhar svojemu vajencu že primazal klofuto, vse ostalo še sledi.

Literatura

Bahns, J. (1996): Kollokationen als lexikografisches Problem. Eine Analyse allgemeiner und spezieller Lernerwörterbücher des Englischen. Tübingen: Niemeyer (Lexikographica 74).

Bergerová, H. (2007): »Überlegungen zur Phraseologismenvermittlung im DaF-Unterricht. Ein Didaktisierungsvorschlag«. In Aussiger Beiträge, 1:163-178.

Bergerová, H. (2010): "Multimediale Unterrichtsmaterialien für die Vermittlung von Phraseologismen. Erste Erfahrungen aus der Praxis". In: Korhonen, Jarmo/Mieder, Wolfgang/Piirainen, Elisabeth/Piñel, Rosa (eds.): EUROPHRAS 2008 Beiträge zur internationalen Phraseologiekonferenz vom 13. - 16. 8. 2008 in Helsinki. Helsinki, Universität Helsinki: 392-398. <http://www.helsinki.fi/deutsch/europhras/ep2008.pdf> (gesehen am 24. September 2010).

Donalies, E. (2009): Basiswissen Deutsche Phraseologie. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Durčo, P. (1994): Probleme der allgemeinen und kontrastiven Phraseologie. Am Beispiel Deutsch und Slowakisch. Heidelberg: Gross.

Ettinger, S. (2011): Einige kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand der Phraseodidaktik. Schäfer, Patrick, Christine Schowalter, Hrsg. In: *mediam linguam*.

Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung. Koblenz-Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 231-250.

Fleischer, W. (1997): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer, 2. Auflage.

Hallsteinsdóttir, E., Šajánková M. and Quasthoff, U. (2006): »Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen«. In *Linguistik online*, 2:1-20.

Jesenšek, V. (2007): Lehr- und Lerngegenstand Phraseologie. V: Jesenšek/Fabčič (Hrsg.): *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung (ZORA 47)*, Maribor.

Kühn, P. (1992): Deutsch als Fremdsprache im phraseologischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 16 (1987), 62-79.

Laskowski, M. (2010): "Phraseodidaktische Einsatzmöglichkeiten von Fernsehwerbung im

DaF-Unterricht". In: Korhonen, Jarmo/Mieder, Wolfgang/Piirainen, Elisabeth/Piñel, Rosa (eds.): EUROPHRAS 2008 Beiträge zur internationalen Phraseologiekonferenz vom 13.- 16.8.2008 in Helsinki. Helsinki, Universität Helsinki: 399-410. <http://www.helsinki.fi/deutsch/europhras/ep2008.pdf> (gesehen am 24. September 2010).

Lipavic Oštir, A., Štaubar, S. (im Druck): Kenntnis und Gebrauch von Sprichwörtern bei zwei Gruppen österreichischer Jugendlicher: Erscheint in der Zeitschrift *Linguistik online*.

Spletne strani

Večjezično frazeološko gradivo EPHRAS: <http://www.ff.uni-mb.si/oddelki/germanistika/projekti/ephras>, 20. 9. 2012.

Večjezično spletno okolje SprichWort-Plattform: <http://www.sprichwort-plattform.org>, 20. 9. 2012.

Multimedijsko gradivo za nemške frazeme: <http://frazeeologie.ujepurkyne.com/index2.htm>, 20. 9. 2012.

Dileme in izzivi: Poučevanje tujega jezika stroke v višješolskih programih

Irena Erjavec

Dilemmata und Herausforderungen: Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht an höheren Schulen

Im Beitrag wird ein kurzer Überblick über einige Herausforderungen geboten, mit denen der Lehrer an einer höheren Fachschule bei der Vermittlung der Fachsprache konfrontiert wird. Aufgrund der in der Regel heterogenen Zielgruppen wird er Ansprüchen einer herausfordernden pädagogischen Situation ausgesetzt. Im Vordergrund der vorliegenden Überlegungen stehen drei fachliche Herausforderungen: Kompetenzförderung, Differenzierung und Individualisierung sowie die Notwendigkeit einer permanenten Fortbildung beziehungsweise eines starken Einsatzes bei der Gestaltung des Unterrichts.

0 Uvod

V uvodu naj osvetlimo širši kontekst dela višješolskega predavatelja tujega jezika v višješolskih strokovnih programih.

Kot lahko preberemo na Državnem portalu republike Slovenije, študij v okviru višjega šolstva predstavlja »nadaljevanje šolanja po pridobljeni srednješolski izobrazbi« (Vpis v višjo strokovno šolo, br. let., br. str.), hkrati pa po opredelitvi na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport »dopolnjuje oziroma zaokroža ponudbo v terciarnem izobraževanju« (Višješolsko izobraževanje, br. let., br. str.). Že sama umestitev višješolskih programov pod Direktorat za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih nakazuje, da se ga obravnava kot del srednješolskega prostora, poudarja pa se njegova povezovalna vloga z visokošolskimi strokovnimi programi in se ga opredeljuje kot »krajše terciarno izobraževanje oziroma kratki terciarni programi«, v nadaljevanju tudi »kot vitalen del visokošolskega« izobraževanja (Prav tam.). Hkrati naj bi višješolski programi bili »izrazito praktično naravnani in [naj bi] diplomante višje šole [usposobili] za takojšnje delo v podjetju« (Vpis v višjo strokovno šolo, br. let., br. str.). Ena izmed nalog višje strokovne šole, kot jih v 2. členu opredeljuje Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI), je, da "na mednarodno primerljivi ravni posreduje znanje in spretnosti, potrebne za delo in za nadaljnje izobraževanje" (Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI),

2004). Pogoji za vpis na višjo šolo so določeni v 29. členu. Kot lahko preberemo na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, so vpisni pogoji za vpis na višješolski program v študijskem letu 2012 / 2013 "opravljena matura ali poklicna matura (oz. zaključni izpit ali diploma pred uvedbo poklicne mature) po kateremkoli srednješolskem programu [...]. [...] Za vpis ustrezajo tudi delovodski, mojstrski oz. poslovodski izpiti, če kandidati opravijo preizkus znanja iz slovenščine, matematike ali tujega jezika v obsegu, ki je določen za poklicno matura, in imajo 3 leta delovnih izkušenj." (Višješolsko izobraževanje / Vpis, br. let., br. str.)

Ugotovimo lahko, da je dostopnost študija na višješolskih programih dokaj široka, saj se na višjo šolo lahko vpišejo kandidati z zelo heterogeno »predizobrazbo«.

1 Strokovni izzivi

Nekakšna vmesna umeščenost med srednjo strokovno in visoko strokovno šolo, ki do neke mere gotovo rezultira v dihotomiji ciljne skupine v pričakovanjih in potrebah glede na nadaljnjo poklicno oziroma študijsko pot, ter heterogena struktura študentov glede na predznanje se odražata v zahtevni pedagoški situaciji, ki ji je izpostavljen predavatelj višje šole. Zaradi tega je brez dvoma postavljen pred celo vrsto strokovnih izzivov¹. Kako se bo soočil z njimi, je v veliki meri prepuščeno njemu samemu oziroma sugestijam, ki jih ponuja

¹ V prispevku razmišljam s stališča predavateljice višje šole za področje strokovne terminologije v tujem jeziku (nemščina) in navajam le nekaj dilem, ki jih lahko identificiram ob nekajletnih izkušnjah na tem področju in jih obravnavajo tudi nekateri strokovni članki. (gl: Literatura in viri.) Področja preverjanja in ocenjevanja članek ne obravnava, saj je že samo po sebi zelo kompleksno in bi zahtevalo samostojen prispevek.

strokovna literatura, saj je na posameznem programu velikokrat zaposlen po en učitelj strokovne terminologije v tujem jeziku, kar izmenjavo izkušenj v okviru strokovnih aktivov, ki je ustaljena praksa v srednji šoli, otežuje. V nadaljevanju se osredotočamo le na nekatere izmed vidikov, ki opredeljujejo delovanje predavatelja jezika stroke: heterogenost ciljne skupine, kompetenčno naravnost vsebin, določenih v katalogih znanja ter diferenciacijo in individualizacijo.

1.1 Heterogenost ciljne skupine

Ko se v okviru višješolskega strokovnega programa soočimo s ciljno skupino študentov, ki ji moramo posredovati vsebine, predpisane s katalogom znanj, se znajdemo v dilemi, kako v okviru števila ur, ki so na voljo, tako heterogeni skupini posredovati predvidene vsebine in pri slušateljih razvijati kompleksne zmožnosti, ki jih zajema kompetenca sporazumevanja v tujem jeziku.

Prva neznanka, s katero se predavatelj tujega jezika na višji šoli spoprime, je vstopno znanje študentov. Zaradi vsega v uvodu navedenega le težko predvideva, s kakšnim znanjem slušateljev ob začetku višješolskega izobraževanja lahko računa. Praviloma je to znanje zelo različno. Mertelj (2011: 74) celo ugotavlja – sicer v kontekstu visokošolskega študija –, da razpon vstopnega znanja po nekaterih navedbah lahko sega od A1 do C1 po Skupnem evropskem jezikovnem okviru (Skupni evropski jezikovni okvir, 2011)². Razen tega ne gre zanemariti dejstva, da glede na izbor študija slušateljem strokovnih programov znanje tujega jezika praviloma ni prioriteta. Pri nekaterih izrednih študentih je prisoten tudi problem precejšnje časovne oddaljenosti srednješolskega učenja, kar ima lahko za posledico nižjo vstopno raven, kot bi jo pričakovali glede na njihovo dotedanjo izobrazbo. Po drugi strani pa lahko ugotavljamo, da je med temi slušatelji praviloma precej takšnih, ki so zaradi velike motiviranosti in praktičnih izkušenj uporabe tujega jezika v delovnem okolju pri študiju zelo uspešni.

Ob zgoraj navedenem nekoliko presenetli podatek, da precejšen delež učiteljev tujega jezika stroke vstopnega znanja študentov ne preverja (Mertelj, 2011: 77).

1.2 Kompetenčna usmerjenost

Ob upoštevanju vseh zgoraj navedenih dejstev postane jasno, da se učitelj znajde v strokovno zelo zahtevni situaciji. Ob omejenem številu kontaktnih ur in kratkem časovnem razponu trajanja predmeta je najbrž nerealno pričakovati, da bomo razlike v nivoju znanja lahko izravnali, saj specifična usvajanja (tuje)jezikovnih zmožnosti zahteva delo na daljši rok. Od študentov se torej upravičeno pričakuje, da bodo eventualni manko v splošnem znanju tujega jezika odpravili z individualnim (seveda s strani predavatelja usmerjenim) delom doma. To velja še toliko bolj, ker katalog znanja kot podlaga za letno pripravo³ temelji na določeni pričakovani ravni znanja, ki naj bi jo študent usvojil v poprejšnjem šolanju. Domnevamo lahko torej, da je kompetenčna usmerjenost najbrž odločujoč faktor pri načrtovanju izvajanja pouka, saj so katalogi znanja za predmet Strokovna terminologija v tujem jeziku zelo usmerjeni v razvijanje kompetenc pri študentih, kar je tudi sicer v skladu s sodobnimi pristopi k poučevanju in s konceptom vseživljenjskega učenja. (prim: Katalog znanja za predmet Strokovna terminologija v tujem jeziku za višješolski študijski program Mehatronika, br. let.) Kljub temu Mertelj (2011) navaja, da se “le redki predavatelji [...] zavedajo, da cilj tujega jezika stroke ni dvig splošne ravni znanja tujega jezika, pač pa razvijanje specifičnih strokovnih kompetenc v tujem jeziku” (Mertelj, 2011: 84). V strokovnih prispevkih naletimo tudi na pomisleke o ustreznosti poimenovanja predmeta Strokovna terminologija v tujem jeziku, saj le-to ne odraža v celoti vsebin, ki jih predmet zajema (prim: Prav tam: 73 – 74.).

Brez dvoma znanje in kompetence, ki pokrivajo pismenost v tujem jeziku na nekem strokovnem področju, presegajo zgolj poimenovanje strokovnih terminov oziroma razumevanje tujejezičnih strokovnih besedil, saj segajo od uporabe v strokovnih besedilih frekventnih – praviloma kompleksnih – jezikovnih struktur, preko komunikacije v različnih situacijah do tvorjenja za stroko relevantnih besedil. Kvaliteten pouk naj bi torej odražal potrebe bodočih diplomantov posameznega strokovnega programa (prim: Jurković et. al., 2008: 46).

² Čeprav se podatki nanašajo na angleščino v visokošolskih programih, so ob upoštevanju vpisnih pogojev na višje šole gotovo do neke mere relevantni tudi za višješolske programe.

³ Termin glede na razpored predavanj v okviru modulov najbrž ni najbolj ustrezen, saj trajanje predmeta časovno ne pokriva vedno celega študijskega leta.

1.3 Diferenciacija in individualizacija

Razmislek, ki se mu v kontekstu našega prispevka gotovo ne moremo izogniti, velja notranji diferenciaciji in individualizaciji pouka. Ob manj številčnih skupinah – in s takšnimi se pri pouku nemščin vedno pogosteje soočamo – prednosti individualizacije gotovo ne smemo zanemariti. Le-ta kljub heterogenosti skupine ponuja dosti možnosti za to, da se predavatelj z izbiro ustreznih pristopov in učnih materialov približa individualnim potrebam posameznih študentov in usmerja njihovo delo. Zato je najbrž že ob identificiranju vstopnega znanja študentov smiselno, da smo pozorni tudi na ta vidik. Seveda pa takšen pristop morda bolj kot kateri drugi predpostavlja ozaveščenost in aktivno vlogo študenta, njegovo individualno delo doma oziroma to, da se zaveda odgovornosti za svoje učne rezultate. S tem se ponovno vrnemo na nujnost vzpodbujanja razvoja kompetenc pri študentih – v tem primeru ključnih kompetenc učenja učenja (prim: Key Competences for Lifelong Learning - A European Reference Framework, 2006).

Nikakor pa ne smemo spregledati dejstva, da sta diferenciacija in individualizacija zahtevna pristopa, ki predpostavljata dobro premišljeno, kompleksno in časovno zahtevno pripravo na pouk, angažiranost ter kompetentnega učitelja. Kot ugotavljajo – sicer spet v kontekstu visokega šolstva – Jurković et. al. (2008: 46), učitelj tujega jezika stroke nastopa v različnih vlogah. Le-te segajo od načrtovanja pouka in priprave gradiv pa vse do evalvacije znanja učencev.

2 Strokovni razvoj

Ne najmanj pomembna vloga učitelja je raziskovanje in iskanje avtentičnih materialov ter njihova didaktizacija oziroma priredba za pouk. Ko se odloča za materiale in pristope, ki jih bo uporabil pri svojem delu, ima učitelj več možnosti, ki pa so zaradi specifičnosti predmeta ob velikem številu različnih višješolskih strokovnih programov ožje, kot se morda zdi na prvi pogled. Ob sicer dokaj omejenem izboru učbenikov, skript oziroma delovnih materialov v tiskani obliki, ki so velikokrat tudi internega značaja, je sedaj na voljo tudi baza učbenikov v elektronski obliki za različne predmete v okviru višješolskih študijskih programov. V okviru projekta Impletum (Projekt Impletum, 2008 – 11), ki je potekal v letih 2008 do 2011 s ciljem zagotoviti podporo višješolskim ustanovam pri uvajanju novih izobraževalnih programov, je nastalo nekaj učnih gradiv tudi za področje predmeta Strokovna terminologija v tujem jeziku – nemščina. To je gotovo dobrodošla baza materialov, ki je lahko v

pomoč učiteljem kot vir idej in dodatnih gradiv ter študentom za samostojno delo. Ne gre pa zanemariti dejstva, da ob specifičnosti vsakega posameznega višješolskega strokovnega študijskega programa in vsakokratne konkretne ciljne skupine študentov raziskovanje in lasten izbor ter didaktizacija materialov ostajajo v ospredju. Na ta način lahko s katalogom znanj predpisane vsebine posredujemo prilagojeno tako ciljni skupini kot tudi stilu poučevanja, ki nam je blizu.

Zaključimo lahko, da so ob visokih standardih in pričakovanjih, ki jih pred višješolskega predavatelja jezika stroke postavljajo katalogi znanj, ob zahtevni pedagoški situaciji, s katero se sooča, in nenazadnje ob izzivih, ki jih preden postavljata hiter razvoj stroke, stalno strokovno izpopolnjevanje, osebni angažma pri pouku ter izmenjava izkušenj zelo pomembni.

3 Zaključek

Če bi želeli iz zgoraj povedanega potegniti nekaj poudarkov za razmislek, bi med njimi gotovo bilo priporočilo o ugotavljanju vstopnega znanja. Pred nami je vsakokrat konkretna skupina študentov s svojimi specifičnimi potrebami. Če identificiramo segmente, ki zahtevajo intenzivnejši pristop, je naše delo lahko učinkovitejše. V skladu s cilji tujega jezika stroke je v ospredju vzpodbujanje razvoja specifičnih strokovnih kompetenc v tujem jeziku. Pri odpravljanju razlik v splošnem znanju tujega jezika prideta v poštev notranja diferenciacija in individualizacija. To predpostavlja in hkrati vzpodbuja razvoj vseživljenjske kompetence učenja učenja, kar vključuje tudi izgrajevanje strategij za razvoj drugih ključnih kompetenc. Glede na raznolikost višješolskih strokovnih programov ostajajo raziskovanje, izbor in priprava materialov za pouk pomembne vloge predavatelja jezika stroke.

Literatura in viri

Brkan, M.; Čepon, S.; Jurković, V.; Mertelj, D. (ur.) (2011): *InterAlia 2: Izzivi jezika stroke v 21. stoletju*: Zbornik konference Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika, Ljubljana, 5.-6. februar, 2010. Ljubljana: SDUTSJ. [online], <http://www.sdutsj.edus.si/InterAlia/2011/>, 2. 7. 2012.

Brkan, M.; Godnič Vičič, Š.; Jarc, M.; Jurković, V.; Zorko, V. (ur.) (2008): *Inter Alia 1: Jezik stroke in vloga učitelja tujega jezika stroke v slovenskem izobraževalnem prostoru*: Zbornik posveta ob 10. obletnici delovanja Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika, 23. november, 2007. Ljubljana: SDUTSJ. [online], <http://www.sdutsj.edus.si/InterAlia/2008/>, 2. 7. 2012.

Jurković, Violeta; Djurić, Melita; Godnič Vičič, Šarlota (2008): Status učitelja tujega jezika stroke v visokem šolstvu. V: Brkan, M.; Godnič Vičič, Š.; Jarc, M.; Jurković, V.; Zorko, V. (ur.) (2008): *Inter Alia 1*. Ljubljana: SDUTSJ. Strani (45 – 69). [online], http://www.sdutsj.edus.si/InterAlia/2008/Jurkovic_Djuric_GodnicVicic.pdf/, 23.9.2012.

Ličer, Adrijana (2010): Uporaba oblik učne diferenciacije in individualizacije na slovenskih osnovnih šolah v 8. in 9. razredu. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta. Oddelek za pedagogiko in andragogiko. [online], <http://www.pedagogika-andragogika.com/files/diplome/2010/2010-Licer-Adrijana.pdf/>, 21.9.2012.

Mertelj, Darja (2011): Učni načrti, ravni znanja tujega jezika stroke in gradiva v višješolskih strokovnih programih. V: Brkan, M.; Čepon, S.; Jurković, V.; Mertelj, D. (ur.) (2011): *Inter Alia 2*. Ljubljana: SDUTSJ. Strani (69-92). [online], <http://www.sdutsj.edus.si/InterAlia/2011/Mertelj.pdf/>, 23.9.2012.

Inter Alia: <http://www.sdutsj.edus.si/InterAlia/>, 21. 9. 2012.

Katalog znanja za predmet Strokovna terminologija v tujem jeziku za višješolski študijski program Mehatronika (br. let.). <http://www.cpi.si/visjesolski-studijski-programi.aspx#Mehatronika/>, 21. 9. 2012.

Key Competences for Lifelong Learning - A European Reference Framework (2006) V: Official Journal of the European Union. 2006. L 394/16. [online], <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF/>, 23. 9. 2012.

Projekt Impletum (2008 – 2011): <http://www.impletum.zavod-irc.si/>, 21. 9. 2012.

Skupni evropski jezikovni okvir (2011). http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_in_mednarodno_sodelovanje/razvoj_izobrazevanja/jezikovno_izobrazevanje/skupni_evropski_jezikovni_okvir_sejo/, 21. 9. 2012.

Slovensko društvo učiteljev tujega strokovnega jezika (SDUTSJ): <http://www.sdutsj.edus.si/>, 21. 9. 2012.

Višješolsko izobraževanje (br. let.). http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/visjesolsko_izobrazevanje/#c17955/, 30. 9. 2012.

Višješolsko izobraževanje / Vpis (br. let.). http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/visjesolsko_izobrazevanje/vpis/, 2.10. 2012.

Vpis v višjo strokovno šolo (br. let.). <http://e-uprava.gov.si/e-uprava/dogodkiPrebivalci.euprava?zdid=1098&sid=725/>, 30. 9. 2012.

Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI) (2004). V: Uradni list RS, št. 86/2004. Stran 10409. [online], <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200486&stevilka=3840/>, 2. 10. 2012.

Verbandschronik Kronika društva

Nationaler Deutschwettbewerb

Im Januar und Februar 2012 fand der Nationale Deutschwettbewerb für die Mittelschüler des 2. und 3. Jahrgangs statt. Es gab zahlreiche Teilnehmer und auch sehr gute Resultate. Wir konnten unter den besten Schülern vier einmonatliche Aufenthalte in Deutschland, sechs einwöchige Aufenthalte in Neumarkt in der österreichischen Steiermark und zwei Plätze bei der internationalen Deutsch-Olympiade IDO verteilen. Im Mai fand außerdem die feierliche Verleihung der goldenen Urkunden am Gymnasium Celje – Center statt, bei der sich Frau Turnšek um den reibungslosen Ablauf und ein ausgezeichnetes kulturelles Rahmenprogramm kümmerte.

Protestschreiben an das slowenische Schulministerium

Am 11. Mai 2012 kamen an der Philosophischen Fakultät in Maribor einige Deutschlehrer aus der slowenischen Steiermark zusammen, um gemeinsam ein Protestschreiben zu verfassen, das an das slowenische Schulministerium gerichtet war und in dem es darum ging, gegen die vorgesehene Degradierung bzw. Streichung des Faches Deutsch als zweite Fremdsprache an den slowenischen Gesamtschulen zu protestieren und unsere Einwände fundiert zu argumentieren.

Auch mithilfe einiger engagierter Mittelschullehrkräfte schickte der Deutschlehrerverband verschiedene gut argumentierte Protestschreiben an das Ministerium.

Als Folge dieser Schreiben wurden wir zu einem Gespräch, das wir in den Zuschriften auch gefordert hatten, in das Schulministerium in Ljubljana eingeladen.

Nach einigen organisatorischen Problemen seitens der ministeriellen Mitarbeiter konnten wir am 11. Juli 2012 schließlich unsere Bedenken, Argumentationen und Vorschläge vorbringen, wobei unsere Gesprächspartnerin seitens des Ministeriums reges Interesse an unseren Ausführungen zeigte (Vielleicht haben wir ja mit unseren Gesprächen und Schreiben auch ein bisschen zur leicht verbesserten Lage des DaF (im Vergleich zur Ausgangslage) beigetragen).

Deutschlehrerkonferenz des kroatischen Deutschlehrerverbands in Zagreb

Am 19. Oktober 2012 nahm die Präsidentin als Vertreterin des SDUNJ an der feierlichen 20. Konferenz des kroatischen Deutschlehrerverbands teil, die diesmal in Zagreb stattfand. Vertreter der befreundeten Deutschlehrerverbände werden auch zu unserer Jubiläumskonferenz, die im November 2013 in Maribor stattfinden wird, eingeladen.

Alljährliche Deutschlehrertagung in Velenje

Aufgrund der aktuellen Finanzkrise wurde unsere Deutschlehrertagung am 16.11. 2012 nur an einem Tag im MIC in Velenje durchgeführt. Die Veranstaltung verlief sehr gut und bot sehr interessante Einblicke in das dortige Ausbildungszentrum MIC.

Neuer Vorstandsvorstand

Da seit den letzten Vorstandswahlen, bei denen eine neue Präsidentin gewählt wurde, bereits vier Jahre vergangen waren, fanden auf der Jahrestagung auch Vorstandswahlen statt.

Der neue Vorstand besteht aus den folgenden Mitgliedern:

Upravni odbor:

1. Brigita Kacjan, Präsidentin, Verantwortliche Redakteurin Schaurein
2. Stanka Emeršič, Vizepräsidentin, Schatzmeisterin
3. Tatjana Lubej, Verbandssekretärin, Webseitenadministratorin
4. Saša Podgoršek
5. Sabina Mulej
6. Simona Hozjan
7. Urška Ravnjak
8. Suzana Ramšak
9. Marija Regoršek
10. Silvija Ravnikar
11. Bojan Veberič

Nadzorni odbor:

1. Nada Holc
2. Vesna Arh
3. Mateja Žavski Bahč

Častno razsodišče:

1. Liljana Kač
2. Marija Trdan Lavrenčič

MOSAIK

Diese vor einigen Jahren erschienene Zeitschrift wird nun nach einigen Jahren Pause erneut erscheinen, allerdings in elektronischer Form. Der SDUNJ hat einen Beitrag nach Bosnien und Herzegowina geschickt, da die erste Nummer dort vorbereitet werden soll. Wann sie erscheint, ist noch nicht bekannt, aber sobald sie online veröffentlicht wird, werden wir sie auf unserer Internetseite verlinken und Sie davon in Kenntnis setzen.

Dr. Brigita Kacjan

Mednarodna nemška olimpijada, Frankfurt, 1. do 14. julij 2012

Sabina Mulej

Tekmovanje

IDO ali mednarodna nemška olimpijada je bila poleg vse zabave in dejavnosti v prostem času tudi tekmovanje, kjer smo morali pokazati naše znanje nemščine. Običajno je bil čas, namenjen tekmovanju, zjutraj in popoldan. V uvodnem delu smo morali rešiti test, da so nas lahko na podlagi rezultatov, ki smo jih dosegli, razvrstili v kategorije A2, B2, C1, pri čemer je bila kategorija A2 za tiste z najslabšim, C1 pa za tiste z najboljšim znanjem. V prvem delu tekmovanja smo morali izdelati plakat (Die Wandzeitung), kjer smo lahko izbirali med različnimi temami: znamenitosti, kultura in problemi v Frankfurtu. Za nadaljnji potek tekmovanja smo se morali razdeliti v skupine. Imeli smo nekaj časa, da smo pripravili igro na temo denar in jo potem predstavili publiki in ocenjevalcem. Zadnji del tekmovanja je bila naloga, kjer smo morali priznanemu umetniku Reinhardu Michlu opisati dogajanje iz zgodbe, ki smo jo skupaj prebrali. Na podlagi našega opisa in navodil je narisal prigodo iz zgodbe, žirija pa je ocenila naše govorne sposobnosti in interpretacijo. Seveda so bili na koncu najboljši iz posameznih skupin tudi nagrajeni s praktičnimi nagradami.

Miha Petek

Bivanje in prosti čas v času IDO

V času mednarodnega tekmovanja iz nemščine smo stanovali v Jugendherberge Frankfurt. Že ob prihodu se je videlo, da je dom urejen in da dvatedensko bivanje v njem ne bo težko. V sobah smo večinoma stanovali po 4 skupaj, zato je bilo prostora v sobi zelo malo. Na nas so pazili vzgojitelji in vzgojiteljice iz Nemčije in drugih nemško govorečih dežel. Ker smo med samim tekmovanjem imeli veliko prostega časa, so nam organizirali različne dejavnosti, ki smo se jih lahko udeležili. Tako smo lahko v samem domu igrali biljard, namizni nogomet in namizni tenis. Obiskali smo tudi različne prireditve, kot so gledališka predstava, Frankfurter Abend, kjer so nam predstavili način življenja v Frankfurtu, njihovo govorico in podobno ter še veliko več. Imeli smo tudi možnost, da si ogledamo mesto bodisi z vzgojitelji bodisi sami.

Z vzgojitelji smo obiskali muzeje, igrali športne igre in podobno. Sami pa smo lahko odšli v mesto samo v tistem času, v katerem niso bile načrtovane dejavnosti. Tako smo si lahko v kinu ogledali film, šli nakupovat ali skočili na kakšno pijačo. Da pa ne bi videli le mesto Frankfurt, smo en cel dan preživeli v Heidelbergu in Sarburgu. Posebno bi rad izpostavil, da so nam organizirali plovbo z ladjo po reki Rhein, ki je večini obiskovalcem predstavljala vrhunec tekmovanja. Da bi se pa lahko še sami preizkusili v gradnji ladij, smo to lahko storili v zadnjih dnevih našega obiska in se nato z našo „ladjo“ tudi spustili po reki. Da ob vseh teh dejavnostih ne bi ostali brez energije, so poskrbeli kuharji in kuharice v domu. Vsak dan smo dobili tri zdrave obroke, s katerimi smo lahko uspešno šli skozi dan. Za nas prosti čas je bilo zelo dobro poskrbljeno in smo se kar navadili na tako natrpan urnik.

Gregor Kalamar

Seminar za spremljevalce

Medtem ko so dijaki tekmovali, smo se spremljevalci udeležili seminarja na temo Landeskunde. Ker nas je bilo 46 učiteljev z vsega sveta, smo se razdelili na dve skupini, vsaka je dobila svojo voditeljico, s katero smo delali. Le včasih smo bili združeni v eno veliko skupino. Naš urnik je bil natrpan, vsak dan smo imeli 6 ur seminarja. Ker smo se vsaj štirideset minut vozili iz hotela v Neu Isenburg v Haus der Jugend, kjer smo imeli prostore za seminar, se pred večerom nismo vračali v hotel.

Govorili smo o aktualnih metodah učenja nemškega jezika in hospitirali na Goethe Institutu. Z lastno dejavnostjo v skupinah smo si nabirali izkušnje za delo v razredu, o vsaki metodi smo se pogovorili in razmišljali o možnosti, kako jo uporabiti za dijake.

Poleg Frankfurta, kjer smo raziskovali stari del mesta, ulice in kavarne, smo si ogledali še Heidelberg. Prav tako smo spremljali delo dijakov. Prisostvovali smo na razstavi plakatov, na predstavitev držav, iz katerih prihajamo, in na zaključni prireditvi. Zanjso se organizatorji še posebej potrudili in povabili dve glasbeni skupini, ki sta nas z odlično glasbo razvajali po podelitvi nagrad in uradnem delu prireditve. Zanimiv je bil tudi Večer z Deutsche Welle. Dijakom so predstavili nova nadaljevanja »Jojo sucht das Glück«. Povabili so igralce te didaktične nadaljevanke, se z njimi pogovarjali, kot prvi smo tudi videli prvi del.

Razen tega nas je v prekrasni dvorani v Rotovžu sprejel župan Frankfurta, zabavali so nas stand-up komiki z zanimivo predstavo, o študiju v Frankfurtu smo veliko izvedeli v Istituto Cervantes, kamor so nas povabili iz Polytechnische Gesellschaft. Za salave smeha je poskrbel Michael Quast z monologom »Frankfurterisch in 15 Minuten«, kjer nas je učil posebne glasove, ki se uporabljajo v frankfurtskem narečju.

Eden lepših delov je predstavljalo druženje s kolegicami in kolegi med odmori, na skupnih potepanjih, ogledih, na poti v Frankfurt in nazaj v hotel.

Der Verein Deutsche Sprache Nada Holc



Visitenkarte des Vereins Deutsche Sprache

Der 1997 gegründete Verein Deutsche Sprache (VDS) ist mit über 35.000 Mitgliedern der größte Sprach- und Kulturverein in Deutschland. Mit seinen über 16.000 ausländischen Mitgliedern in über 100 Ländern gehört er zu den internationalsten Vereinen auf der ganzen Welt. Der gemeinnützige Verein fördert die deutsche Sprache als eigenständige Kultursprache und setzt sich für ihre Weiterentwicklung ein.

Verein Deutsche Sprache e.V. Dortmund, Vorsitzender: Prof. Dr. Walter Krämer

VDS im Internet: vds-ev.de; [facebook.com](https://www.facebook.com/vds-ev.de); VDS-Internet-Forum: <http://forum.vds-ev.de>

Die Mitglieder kommen aus allen Bevölkerungsschichten in Deutschland und im Ausland. Der VDS ist überparteilich und arbeitet mit anderen europäischen Organisationen zusammen, sofern diese die Erhaltung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Europa zum Ziel haben und keine nationalistischen Zwecke verfolgen. Ein besonderes Merkmal des VDS sind seine Regionalvertretungen. Die VDS-Gruppen in zahlreichen Städten und Gemeinden in Deutschland und im Ausland organisieren Lesungen, Vorträge und Wettbewerbe. Der VDS ist ein Mitmach-Verein, der die Angehörigen der Sprachgemeinschaft einlädt, sich mehr mit ihrer Sprache zu beschäftigen. Unterstützt wird der VDS durch einen wissenschaftlichen Beirat, dem angesehene Hochschulprofessoren angehören.

Durch Informationsstände in Fußgängerzonen, Unterschriftensammlungen, Vorträge und Podiumsdiskussionen, Anzeigen und Pressebeiträge, Erarbeitung von Übersetzungshilfen und ähnlichen Maßnahmen versucht der VDS, „die deutsche Sprache als eigenständige Kultursprache zu erhalten und zu fördern“ - so steht es in ihrer Satzung. Außerdem gibt es noch die „Sprach-Nachrichten“, die in vier Ausgaben pro Jahr in einer Auflage von 40.000 Exemplaren erscheinen.

„Ich spreche gern Deutsch“

„Warum spricht in Deutschland niemand Deutsch?“ Diese Frage stellte sich ein englischer Muttersprachler in einem im Internet veröffentlichten Blog: Warum auf dem Fernsehsender ProSieben zu lesen ist: „We love to entertain you“? Warum sagt O2, dass es „can do“? Warum hat Radio Hamburg eine „Morning-Show“? Warum gibt es bei der Deutschen Bahn „Service Points“? Und warum trinken alle einen „Coffee-to-go“? Da fragt man sich: Woran liegt das? Verlieren die Menschen das Vertrauen in die Kraft ihrer Muttersprache oder wollen sie einfach nur modern sein? Haben sich die (immerhin 82 Millionen) Deutschen angefangen, sich für Deutsch zu genießen?

Gerd Schrammen hat seinem Buch „Ich spreche gern Deutsch“ (2009) den Untertitel „Über die mißhandelte Muttersprache“ gegeben. Er meint, die Deutschen hätten ein schäbiges Verhältnis zu ihrer Muttersprache (Bocholt-Borkener Volksblatt 2009). Das würden schon die zahlreichen Anglizismen und amerikanischen Wendungen belegen, die sich in das Vokabular eingeschlichen haben. Die deutsche Sprache sieht Schrammen als ein „einzigartiges und unersetzbares“ Kulturgut an, das vor Mißbrauch geschützt werden müsse. Sicher gibt es englische Wendungen, die nicht mehr wegzudenken sind, z.B. Begriffe wie Team, Fan, Match, Fairplay. Aber hinter der Tendenz, die deutsche Sprache mit englischen und amerikanischen Worthülsen zu überschwemmen, vermutet Schrammen ein gestörtes Verhältnis zur kulturellen Identität und eine Geringschätzung gegenüber den eigenen Wurzeln. Er wird gegen die „stille Invasion“ der englischen Wendungen in die deutsche Sprache weiterkämpfen. Der VDS-Vorsitzende Dr. Kramer hat in einer VDS-Pressemitteilung den Wunsch geäußert, wenn die Bundesbürger so stolz auf ihre Sprache wären wie beispielsweise die Franzosen, dann bräuchte man

den VDS nicht mehr. (Informationen im Internet: www.vds-ev.de). Einen "meeting point" oder einen "Computer" sucht man in Frankreich vergebens. Ähnlich wurde die Politik für Sprachschutzmaßnahmen auch in Polen, Kanada/Quebec und in zahlreichen anderen Ländern gewonnen.

Auseinandersetzung des Vereins mit den Anglizismen und Denglisch

Der Verein setzt sich kritisch mit Anglizismen im Deutschen und Denglisch auseinander. Sie sind der Meinung, dass die Anglisierung und Amerikanisierung der Landessprache(n) in den deutschsprachigen Ländern besonders weit fortgeschritten ist. Mit Denglisch ist ein Gemisch aus Englisch und Deutsch gemeint. 'Handy', 'stylisher Hose' oder 'downloaden' sind hier gute Stichwörter. Manche englische Ausdrücke sind bereits weit verbreitet und schwierig zu übersetzen, zum Beispiel T-Shirt oder E-Mail. Es gibt bislang noch für viele Wörter keine deutsche Bezeichnung, wie z. B. für 'Laptop'. Soll man statt 'Laptop' lieber 'Klapprechner' oder 'tragbarer Rechner' sagen?

In den meisten Fällen gibt es aber gute Entsprechungen für das englische Fremdwort, das sich im Deutschen durchgesetzt hat, z. B. 'Besprechung' für 'Meeting', 'der heiße Draht' für 'Hotline', 'Laden' für 'Shop', 'Nachrichten' für 'News'. Der Verein Deutsche Sprache sucht mit seiner Aktion 'lebendiges Deutsch' nach passenden deutschen Entsprechungen für englische Begriffe. Die Vorschläge wurden von den Internetnutzern und Mitgliedern des Vereins eingesendet. Einige Beispiele: 'Arbeitstreff' anstatt 'workshop', 'Denkrunde' für 'brainstorming' und 'Schnellkost' für 'fast food'. Der Verein sammelt Ideen, jeder kann seine eigenen einsenden. Es gibt auch die VDS-Anglizismenliste, die über 6.000 Einträge mit Übersetzungsvorschlägen enthält. Über eine VDS-Leitseite ist sie kostenfrei verfügbar und über ein Interaktiv-Fenster zu ergänzen. Als Hilfe kann auch das kleine Glossar "Anglizismen deutsch erklärt" der Kölner Autoren Dominik und Heinz Pütz dienen.

Wie schon gesagt will der VDS der Anglisierung der deutschen Sprache entgegenzutreten und die Menschen in Deutschland an den Wert und die Schönheit ihrer Muttersprache erinnern. Dr. Krammer, VDS-Vorstandsvorsitzender und Wirtschaftswissenschaftler an der TU Dortmund (Krämer, 2008), betont: „Wir sind keine Extremisten, keine Puristen. Von den insgesamt 6000 Anglizismen, die es in der deutschen Sprache gibt, sind sicher 50 bis 100 eine Bereicherung.“ Viele Fremdwörter sind Bestandteile der deutschen Sprache geworden. Das Deutsche ist wie viele andere Sprachen Europas eine Mischsprache. Auch ihr Wortschatz lässt sich durch Wörter und Wendungen aus anderen Sprachen oft bereichern. Aber zu viele Fremdwörter machen den Menschen ihre eigene Sprache fremd. Laut dem Verein Deutsche Sprache führen die fremden Anteile im Deutschen zu Missverständnissen zwischen den Gesprächspartnern und grenzen viele Mitbürger aus, die über keine oder nur eingeschränkte Englischkenntnisse verfügen. Der Verein schreibt deshalb Protestbriefe an Firmen und Einrichtungen, wählt den Sprachhunzer des Monats, den Sprachpanscher des Jahres und bietet auch Sprachberatung im Internet an. Am 2. Samstag im September jeden Jahres feiert der VDS den Tag der deutschen Sprache. Mit Informationsständen und Kulturveranstaltungen machen die VDS-Mitglieder auf die Wichtigkeit der deutschen Sprache aufmerksam.

Ist Englisch wichtiger als andere Sprachen?

Europas Sprachen und Kulturen stehen unter starkem Globalisierungsdruck. Sie verlieren weltweit an Geltung und werden in zunehmendem Maße von angloamerikanischem Sprach- und Kulturgut beeinflusst. Das führt zur politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Abhängigkeit Europas von den USA. Europa ist und war schon immer das beste Beispiel für ein positives wie spannungsgeladenes Miteinander vieler Sprachen. Einerseits hat jede Nation das Recht auf ihre eigene Sprache, andererseits benötigen pragmatische oder technische Kommunikationsbereiche möglichst rationale Funktionssprachen. Man denkt: Europa braucht Englisch als gemeinsame Sprache. Denglisch bahnt den Weg dorthin! Die Funktionssprachen müssen aber in die europäischen Landessprachen übersetzbar bleiben.

Ohne diese Voraussetzung ist eine zivile Gesellschaft souveräner Bürger nicht zu gestalten.

Der VDS tritt vehement für ein Europa in sprachlicher Vielfalt ein, ein Europa, das alle bereichert, gerade durch seine nationalen und regionalen Besonderheiten. Gerade deshalb müssen in einem wachsenden vereinten Europa die kulturellen Identitäten der einzelnen Nationen bewahrt bleiben. Der VDS verteidigt die Interessen der „Zivilgesellschaft Deutschland“ gegen das Diktat der „einzigsten“ Funktionalität des Englischen. Ihre Forderung, sich für Deutsch einzusetzen, das Anglizismen-Problem zu erkennen und Partei für die deutsche Sprachen zu ergreifen, geht an Firmen, Ämter, Politiker, Schriftsteller, Journalisten, Sprach- und Kulturwissenschaftler.

Was bringt mir Deutsch?

Tatsache ist, dass Englisch heutzutage nicht mehr nur eine Fremdsprache ist, immer mehr gehört es zu den Schlüsselfertigkeiten und dem Grundwissen eines jeden und ist de facto zu der offiziellen Sprache des neuen Europas geworden. Was heißt das für die, die Deutsch als Fremdsprache lernen? In der heutigen Zeit geht man immer von einem Gedanken aus: Was bringt mir Deutsch? Seit Englisch die Rolle einer Lingua franca übernommen hat, lässt sich für eine einzelne Fremdsprache nicht mehr überzeugend werben. Deutsch wurde als Fremdsprache zwar nach den Zahlen von 2005 in 114 Staaten an öffentlichen Schulen gelernt (Ammon), leider geht die Nachfrage nach Deutsch weltweit zurück und die Deutschschüler-Zahlen sinken. Diese Tatsachen beeinträchtigen auch den Arbeitsmarkt für die Absolventen der Germanistik in zahlreichen Ländern. Viele Deutschlehrer und auch schon Hochschulgermanisten fürchten um ihre Arbeitsplätze.

Der Aufruf des Vereins Deutsche Sprache: Mehr Deutsch in der Schule

Walter Krämer, VDS-Vorstandsvorsitzender meint, das Unterrichtsfach Deutsch an deutschen Schulen schrumpft (Sprachnachrichten Nr. 55(III//2012). „Mit Sorge sehen wir, wie der Anteil des Deutschunterrichts in deutschen Schulen seit Jahren abnimmt“, sagte er. „Dabei ist Deutsch als Muttersprache die Grundlage für jedes weitere Lernen, auch das von Fremdsprachen“. Auch der Zwang zum Englischen an den Schulen und Universitäten in Deutschland schade der deutschen Sprache wie der kulturellen Vielfalt in Europa gleichermaßen. Dadurch würden alle anderen Sprachen marginalisiert. „Die erste Fremdsprache in Europa sollte eine andere Sprache als das Englische sein“, fordert Krämer, denn Englisch lernen die meisten im Laufe ihrer Ausbildung ohnehin.

„Mehr Deutsch statt Englisch an unseren Schulen“ lautete der Aufruf des Vereins Deutsche Sprache zum Europäischen Tag der Sprachen am 26. September 2012. Deutsche Schüler und Studenten können immer schlechter Deutsch. Eine Umfrage nach der anderen an Schulen und Universitäten stellt Mängel in der Lesekompetenz, Grammatikkenntnis und Textverständnis bei Jugendlichen fest, die die Schule verlassen oder sich um einen Studienplatz bewerben.

Gehst Du Schule?

Wolfgang Krischke (FAZ vom 26.8.2009) weist auf einen Trend in der Sprache hin, in dem Grammatik „vollkommen nutzlos für den Unterricht ist“. Nicht nur im Umgangsdeutsch, sondern auch in formelleren Texten kommt die Grammatik immer stärker „ins Rutschen“: vertauschte Fälle, verbeugte Verben, falsche Präpositionen und andere Irrläufer scheinen ein Symptom für die langsame Erosion des gesamten Systems zu sein. Viele der aktuellen Regelverstöße machen folgenden Trend sichtbar: die Verschleifung und Vereinfachung der indogermanischen Sprachen. Grammatische Bedeutungen werden zunehmend nicht mehr durch Endungen direkt im Wort ausgedrückt, sondern durch Umschreibungen und Hilfsörter. Aus dem „Haus meines Vaters“ wird das „Haus von meinem Vater“ und schließlich das „Haus von mein Vater“. Das Englische ist hier dem Deutschen weit voraus.

Warum verstärken sich solche Tendenzen gerade jetzt? Eine der Ursachen soll der Einfluss des Englischen ebenso wie das „Schreibsprechen“ in den E-Mails und Chat-Foren mit seiner Durchmischung

von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sein. In einem gesellschaftlichen Klima obligatorischer Lockerheit, geprägt durch das Geschwätz der Talk- und Casting-Shows, kommt man umgangssprachlich einfach „besser rüber“.

Der VDS fordert Erhaltung der deutschen Sprache in Forschung und Lehre

Der VDS fordert Erhaltung der deutschen Sprache in Forschung und Lehre; Deutsch als gleichberechtigte Konferenzsprache auf Kongressen in Deutschland. Denn viele Wissenschaftler an den Unis machen ihre Fachsprachen zum Einfallstor für englische Wörter in die deutsche Sprache. Heute dominiert international Englisch gerade in den Naturwissenschaften, wo Deutsch einst am prominentesten vertreten war. (Magazin Deutschland.de; www.magazin-deutschland.de). Zum Wissens- und Gedankenaustausch über Sprachgrenzen hinweg ist das Englische zweifellos von Nutzen. Verhängnisvoll wäre es anzunehmen, englische Texte bedürften keiner Übersetzung mehr oder die Wissenschaftler sollten nur noch Englisch sprechen. Eine Neuerung in der akademischen Lehre (seit etwa 10 Jahren) sind sog. „internationale“ Studiengänge mit Englisch als Sprache der Lehre. Diese erleichtern zwar Studierenden aus dem Ausland den Zugang, fördern aber nicht das Deutschlernen.

Die Benachteiligung der deutschen Sprache auf EU-Ebene

Fast 100 Millionen EU-Bürgerinnen und Bürger sprechen Deutsch als Muttersprache. Nach Englisch ist Deutsch die am zweithäufigsten gesprochene Sprache in der Europäischen Union, doch in der politischen Entscheidungspraxis spiegelt sich das nicht wider. Die Benachteiligung der deutschen Sprache auf EU-Ebene führt auch zu Benachteiligungen für den Wirtschaftsstandort Deutschland. Die unheilvolle deutsche Geschichte habe auf die deutsche Sprache gewirkt: Deutsch ist keine der sechs Amtssprachen der Vereinten Nationen. Die schwache Stellung in den Vereinten Nationen hat dazu beigetragen, dass Deutsch auch im Europarat keine prominente Stellung erlangt hat (Ammon, 2010). Amtssprachen sind Englisch und Französisch, Deutsch ist zusammen mit Italienisch und Russisch nur eine Arbeitssprache.

Die slowenischen Germanistik-Professoren, Deutschlehrer und alle Freunde der deutschen Sprache sind eingeladen

Manfred Schröder, Leiter der Außenbeziehungen im VDS, hat die slowenischen Deutschlehrer und alle anderen Deutschsprechenden zum Beitritt in dem VDS eingeladen. Der erste Satz in seinem Brief lautet: „Die deutsche Sprache ist in Not“. National wird sie durch einen übermäßigen anglo-amerikanischen Sprachanteil gefährdet, und international immer mehr verdrängt. Selbst in den deutschsprachigen Ländern wird es in Wissenschaft, Wirtschaft und Konferenzen immer weniger verwendet. In der Überzeugung, dass die ausländischen Deutschsprecher gleichsam „natürliche“ Verbündete des Vereins sind, bitten sie uns um unseren Beitritt. Die Mitgliedschaft ist wichtig für die gemeinsame Sache, das Eintreten für die deutsche Sprache und die sprachliche und kulturelle Vielfalt. Man kann den VDS als stilles Mitglied unterstützen oder die Vereinsarbeit aktiv mitgestalten, z. B. durch Lesebriefe an große Zeitungen, offene Briefe an die Politiker, Organisation von Veranstaltungen an Universitäten und Schulen. Die Mitgliedschaft für die slowenischen Staatsbürger ist kostenfrei. Sie bekommen auch kostenlos die Sprach-Nachrichten.

Kontaktperson für Verein Deutsche Sprache in Slowenien: mag. Nada Holc

E-Mail: nada.holc.zrss@gmail.com

Literatur

Ammon, Ulrich (2010). Welche Rolle spielt Deutsch international. In: Deutschland 2/2010.

Walter Krämer, Walter (2008): „Anglizismen sind so nötig wie ein Kropf“. In: Die Welt vom 10.1.2008. http://www.welt.de/welt_print/article1540060/Anglizismen_sind_so_ntig_wie_ein_Kropf.html

Europhras 2012 Maribor

Frazeologija in kultura

Veronika Žibret

Phraseologie und Kultur

An der Konferenz Europhras 2012 Maribor – Phraseologie und Kultur, die jedes zweite Jahr unter der Schirmherrschaft der europäischen Gesellschaft für Phraseologie Europhras stattfindet, nahmen zahlreiche Forscher und Interessenten der Phraseologie teil, um ihre bisherigen bzw. neuen Forschungen vorzustellen, Wissen auszutauschen und dabei auch viel Neues zu lernen. Dieses Jahr hatte die Philosophische Fakultät der Universität Maribor die Ehre, die wichtigste Veranstaltung im Rahmen der Phraseologie auf internationaler Ebene unter der Leitung von Ao. Prof. Dr. Vida Jesenšek zu organisieren. Gerade die Abteilung für Germanistik der Universität Maribor ist in der Forschung im Bereich Phraseologie seit Jahren sehr aktiv. Das bestätigen auch zwei wichtige beendete Projekte Ephras (Erstellung des mehrsprachigen phraseologischen Lernmaterials) und SprichWort (eine Internet-Lernplattform mit Betonung auf Unterschieden und Gemeinsamkeiten im Sprachgebrauch unterschiedlicher Sprachen und Kulturen)¹, die die Abteilung für Germanistik in Maribor in die Forschungssphäre auf internationaler Ebene einordnen. Es muss auch erwähnt werden, dass Phraseologie auch ein wichtiger Teil des Germanistikstudiums ist. All das hat dazu beigetragen, dass gerade die Philosophische Fakultät der Universität Maribor die Aufgabe bekommen hat, die Konferenz zu organisieren. Außerdem wurde die Konferenz auch in das Programm der europäischen Kulturhauptstadt Maribor 2012 einbezogen, was die Wahl des Leitthemas nur noch festigte – nämlich Phraseologie und Kultur. Also wurden auf der Konferenz die Verbindungen und Beziehungen zwischen Sprache und Kultur in den Vordergrund gestellt und ausführlich besprochen (Vgl.: http://www.europhrasmaribor.si/deu/uber_die_konferenz/).

Die Konferenz fand vom 27. bis zum 31. August 2012 im Rektorat der Universität Maribor statt. Es gab sowohl unterschiedliche Formen der Beiträge als auch unterschiedliche Themenbereiche, die besprochen wurden. Als Teilnehmer konnte man an Plenarvorträgen, Sektionsvorträgen, Workshops, Dissertationsforen, Buch- und Projektpräsentationen und Posterpräsentationen teilnehmen.



Bild 1: Plenarvortrag

¹ Beide Projekte wurden von Ao. Prof. Dr. Vida Jesenšek geleitet.

Während der Plenarvorträge fanden keine anderen Veranstaltungen statt. Hier haben anerkannte Forscher, die von den Organisatoren eingeladen wurden, ihre Vorträge gehalten. Das waren Harald Burger, Jarmo Korhonen, Erika Kržišnik, Annalies Häcki Buhofer, Dimitrij Dobrovolskij, František Čermak und Kathrin Steyer. Jeder Forscher konzentrierte sich auf ein Thema und machte auf bestimmte Probleme und Fragen aufmerksam. Diese Vorträge fanden im großen Saal am Vormittag statt und waren auch ein bisschen länger als die anderen Vorträge. Das Wichtigste dabei war, dass auch die Zuschauer etwas beitragen konnten, da es am Ende jedes Vortrages eine Diskussion gab. Dadurch bekamen Forscher neue Ideen, vielleicht auch neue Fragen, die zu beantworten sind, die Zuschauer dagegen aber Antworten auf ihre Fragen und eventuell auch Ideen für ihre eigenen Forschungen.

Die Sektionsvorträge waren in fünf verschiedene Themenbereiche aufgeteilt, und zwar: Phraseologie und Kultur, Phraseologie und Symbol, Phraseologie in interlingualen und interkulturellen Kontakten, Phraseologie in Wörterbüchern und Korpora und Phraseologie in der Bildung. Die Vorträge fanden gleichzeitig am frühen und am späten Nachmittag statt, man musste bzw. konnte sich also einen Bereich auswählen und sich die gewünschten Vorträge anhören und darüber natürlich auch diskutieren oder Fragen stellen. Jeder Besucher konnte sich auch Vorträge aus unterschiedlichen Bereichen aussuchen, da es in jeder Sektion drei bis vier Vorträge gab und man konnte, nachdem ein Vortrag beendet wurde, den Raum wechseln. Das ermöglichte den Besuchern der Konferenz der Zeit nach ihren eigenen Wünschen zu planen.



Bild 2: Sektion 1: Phraseologie und Kultur

Unter dem Themenbereich Phraseologie und Kultur wurden Vorträge gehalten, die die Phraseologie mit Kultur in Verbindung gesetzt haben. Es wurden phraseologische Einheiten in unterschiedlichen Bereichen der Kultur besprochen (von literarischen Werken bis zu Preetexten), oftmals wurden die Vorträge auch in Verbindung mit der Kultur oder Phraseologie der Muttersprache des Vortragenden gesetzt. Dazu wurden Vergleiche gemacht oder auch Verbindungen zwischen zwei Sprachen und dadurch auch zwischen zwei Kulturen gesucht. Eine häufige Frage, die sich in diesem Bereich auch stellte, war auch, in welchen Textsorten und wie die phraseologischen Einheiten verwendet werden.

Im Bereich Phraseologie und Symbol wurden die phraseologischen Einheiten in Verbindung mit ihrer Bedeutung und dem, was sie vorstellen, gesetzt. Somit wurde hier über unterschiedliche übertragene Bedeutungen, die sie darstellen können, gesprochen und mit der Muttersprache verglichen. Welche Wirkung können phraseologische Einheiten haben bzw. was können sie symbolisieren, wie und in welchen Bereichen? Diese Fragen wurden hier beantwortet und diskutiert.



Bild 3: Sektion 2: Phraseologie und Symbol

Wo sich Linguisten mit Phraseologie beschäftigen, stoßen sie schnell auf die Frage, wie die Phraseologie in einer anderen Kultur aussieht und ob man irgendwelche Parallelen ziehen kann. Genau das wurde im Bereich Phraseologie in interlingualen und interkulturellen Kontakten besprochen. Es wurden viele Vergleiche angestellt, Probleme, auf die man bei der Übersetzung eines Textes mit phraseologischen Einheiten stoßen kann, vorgestellt und diskutiert, worauf man achten muss, wenn man in Kontakt mit ihnen kommt und sie in eine Kultur übertragen möchte. Außerdem wurden auch unterschiedliche Bereiche mit dem entsprechenden Bereich aus einer anderen Sprache verglichen, der Einfluss des Englischen oder Lateinischen auf andere Sprachen dargestellt und Verbindungen auch zwischen wenig verwandten Sprachen geknüpft (wie z. B. eine slawische und eine romanische Sprache).



Bild 4: Sektion 3: Phraseologie in interlingualen und interkulturellen Kontakten

Man kann phraseologische Einheiten nicht analysieren und erforschen, ohne sie gesammelt zu haben oder deren Bedeutung zu kennen. Hier spielen Wörterbücher und Korpora eine ganz wichtige Rolle und diese wurden im Bereich Phraseologie in Wörterbüchern und Korpora besprochen, analysiert, erörtert. Es wurden bestimmte Themenbereiche in Wörterbüchern untersucht und wie die phraseologischen Einheiten in ihnen angegeben sind, was man alles mit Hilfe eines Korpus erreichen kann, wie Idiome in den Wörterbüchern für Übersetzer angegeben sind aber auch wie phraseologische Neologismen identifiziert werden können. Das sind nur ein paar Themen, die hier behandelt wurden.



Bild 5: Sektion 4: Phraseologie in Wörterbüchern und Korpora

Im Bereich Phraseologie in der Bildung wurden die unterschiedliche Arten und Weisen des Lehrens der phraseologischen Einheiten besprochen, welche Möglichkeiten man hat, wie sich das noch verbessern könnte, zu welchen Fehlern es beim Erlernen einer Fremdsprache kommt, wie die Phraseologie in bestimmten Lehrwerken dargestellt ist usw. Da die Vortragenden auch an den Universitäten tätig sind, ist es ihnen auch wichtig, die Phraseologie der Sprache, die sie lehren, Studenten näherzubringen. Dabei muss man auch berücksichtigen, dass das Erlernen der Phraseologie bei einer Fremdsprache nicht automatisch verläuft, da sie normalerweise anders als in unserer Muttersprache ist.

Die Buch- und Projektpräsentationen fanden zur gleichen Zeit statt wie die Posterpräsentationen, und zwar am Dienstagvormittag. Es gab mehrere Buchpräsentationen: *Endangered Metaphors* von Elisabeth Piirainen, *Stylistic Use of Phraseological Units in Discourse* von Anita Naciscione und *Russian-English-German-Turkish-Tatar Phraseological Dictionary* von Elena Arsenteva und Astrid Scharipowa u. a. sowie sechs Projektpräsentationen, die aber in zwei anderen Räumen stattgefunden haben.



Bild 6: Buchpräsentation



Bild 7: Disertationsforum (Foto: V. Žibret)

Im ersten waren das An Online Database for Computational Paremiology von Eitan Mendelowitz, Lexikon moderner deutscher Sprichwörter von Christian Grandl und Kommunikation und Sprichwörter – ein trilinguales Projekt von Marie Meihnsner und im zweiten Raum Phraseologismen und Konstruktionen im Lexikon von Marc Luder, The Significance of Conceptual Blending for Modification von Sylvia Jaki und The Dictionary of Idioms of Comparison von Anna Dolgova. Währenddessen fanden aber auch zahlreiche Posterpräsentationen statt, wobei man sich alle Poster anschauen und den Autoren auch Fragen dazu stellen konnte.

Am Mittwochvormittag gab es dann vier unterschiedliche Dissertationsforen, bei denen jüngere Wissenschaftler ihre aktuelle Forschung im Rahmen ihrer Dissertationen vorstellen und sie dann mit den anerkannten Forschern und ihren Mentoren diskutieren konnten. Das war für sie vorteilhaft, da sie bestimmte neue Ideen und Ratschläge bekommen haben und sich so vielleicht ihren Weg zum Endresultat erleichtert haben.



Bild 8: Workshops

Am Donnerstagvormittag fanden auch Workshops statt, wobei es wirklich darauf ankam, dass die Teilnehmer des Workshops auch intensiv mitgemacht haben. Es ging also nicht nur um Vorträge, wie das bei den anderen Formen der Fall war, wo man sich erst am Ende melden konnte, sondern um intensive Mitarbeit der Teilnehmer, die sich mit den Fragen oder Beiträgen auch in der Mitte des Workshops melden konnten. Die Workshopleiter gaben also ein Thema vor und bestimmten den Verlauf des Workshops, ansonsten konnten die Teilnehmer selbst ziemlich viel dazu beitragen. Dadurch entwickelten sich intensive Diskussionen und es tauchten interessante Feststellungen auf.

Bei der Konferenz gab es aber auch ein Rahmenprogramm, bei der sich die Besucher entspannen bzw. auch etwas Neues über Slowenien oder Maribor erfahren konnten. Es gab beispielsweise zwei Abendessen, das eine am Montag und das andere am Donnerstag, jedes Mal an einem anderen Ort. Außerdem konnte man am Freitag einen ganztägigen oder halbtägigen Ausflug nach Ptuj machen, während der Konferenz wurden aber auch Stadtführungen auf Deutsch und Englisch angeboten, damit die Teilnehmer auch die Stadt besser kennen lernen konnten. Die Stadtführungen wurden am Dienstag, Mittwoch und Donnerstag von Studenten durchgeführt, die das Programm der Stadtführung auch selbst zusammengestellt hatten.

Die Konferenz brachte also ganz viele Menschen mit einem gemeinsamen Interesse (Phraseologie) zusammen. Dabei ging es nicht nur um die deutsche Sprache und Kultur, sondern um eine Unmenge an unterschiedlichen, einzigartigen Kulturen, die der Welt viel anzubieten haben und deren Erforschung

hung im Bereich der Phraseologie interessante Themen und Bereiche eröffnet. Dadurch konnten die Forscher ihre Forschungsergebnisse präsentieren, ihr Wissen mit anderen austauschen und neue Erfahrungen und Informationen sammeln. Man bekam einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand und Ideen für zukünftige Untersuchungen, man kann also sagen, dass die Zielsetzung der Konferenz nicht nur erreicht wurde (Vgl.: http://www.europhrasmaribor.si/deu/uber_die_konferenz/), sondern sogar übertroffen wurde, da in den zahlreichen aktuellen Diskussionen einige neue Forschungsdesiderata aufgezeigt wurden, die einen bedeutenden und sinngebenden Einfluss auf die zukünftigen fachlichen und wissenschaftlichen Konferenzen zur Phraseologie und auch zu anderen Forschungsbereichen haben werden.

Veronika Žibret, Studentin
Universität in Maribor
Philosophische Fakultät
Abteilung für Germanistik
veronika.zibret@gmail.com

Fotos: ŠOK (wenn nicht anders angegeben).

Literatur:

Jesenšek, Vida (ur.), Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru (Hrg.) (2012): Povzetki/Europhras 2012, Maribor, 27. - 31. VII. 2012. Maribor: Filozofska fakulteta

Europhras - 2012 Maribor: <http://www.europhrasmaribor.si/deu/>, 24. 9. 2012

Programm: <http://www.europhrasmaribor.si/slo/wp-content/uploads/2011/07/Program-Europhras-2012.pdf>, 24. 9. 2012

Über die Konferenz: http://www.europhrasmaribor.si/deu/uber_die_konferenz/, 24. 9. 2012

Ephras: <http://www.ephras.org/index.php>, 28. 9. 2012

Sprichwort: <http://www.sprichwort-plattform.org/sp/Projekt>, 28. 9. 2012

NLP na Tenerifih
Nemogoče je mogoče
Več zmoremo, kot si upamo pomisliti
Aleksandra Čeh

V okviru COMENIUSA »Nadaljnja izobraževanja in usposabljanja« - program vseživljenjskega učenja je med 11.3. in 17.3.2012 na Tenerifih potekal seminar »Stressfrei in den Unterricht. Mit neurolinguistischem Lernen und Coaching«. Temeljlil je na usposabljanju za metode in pristope poučevanja pri učenju tujih jezikov. Kot izbranka štipendije za ta seminar sem se močno razveselila že samega kraja, v katerem se je seminar odvijal, drugič zanimive teme ter tretjič novih ljudi ter novih izkušenj, predvsem pa zanimivih idej za pouk.

Kaj sploh je NLP? Seveda ne gre za neznani leteči predmet, pač pa za nevrolingvistično programiranje. NLP so komunikacijski modeli, ki opisujejo, kako deluje človek (prim. Kaufmann/Ortlieb b. l.). V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so v ZDA pod imenom NLP psihologi, antropologi, lingvisti in drugi strokovnjaki začeli zbirati skupek modelov in načel, ki opisujejo, kako delujejo naš um, nevrologija in jezikovni vzorci.

Nevro – nevrološko – povezano z živčnim sistemom in možgani. To je naša povezava z našimi čutili, katerih zaznave so gradniki naše realnosti (raziskava možganov).

Lingvistično – jezik – opisuje vzorce in strukture procesov, ki potekajo v našem telesu. Jezik ni le govornjena beseda, so tudi občutki, govornica telesa in vse drugo, s čimer komuniciramo navznoter in navzven

Programiranje oz. učenje – proces učenja temelji na zavestnem in ciljno usmerjenem ravnanju. Omogoči nam presegati obstoječa neželena ali omejujoča stanja. Razširja možnosti izbire mišljenja in ravnanja (način vedenja, kako se obnašamo, in način mišljenja, ki pa se lahko na podlagi pozitivnih izkušenj spremeni). Na grobo povedano, NLP modeli opisujejo, kako ljudi zaznavamo svet, kako te zaznave notranje organiziramo, predelujemo, kako si ustvarjamo svojo realnost in se nanjo odzivamo (prim. Kaufmann/Ortlieb b. l.).

Ista slika v novem okvirju

Z NLP-jem lahko vsak posameznik za doseganje svojih ciljev pridobi potrebne notranje vire, s katerimi lahko nemogoče postane mogoče. Z NLP-jem se lahko na primer naučimo hitro navezovati stike z drugimi ali utrjevati odnose in v trenutku spremeniti slabo čustveno stanje v pozitivno. Z NLP-jem lahko učinkovito odstranjujemo najrazličnejše strahove, postavljamo jasne cilje, ki nas res motivirajo. Ko bolj razumemo sebe in druge, nas to osebnostno bogati, ustvarja mir in strpnost v življenju.

Bistvo vsega je torej pozitivno razmišljati. Tega se lahko naučimo s pomočjo »reframinga«, nekakšnega preokvirjanja (frame v angleščini pomeni okvir). Predstavlajte si sliko, ki je uokvirjena s preprostimi lesenimi stranicami. Zdaj pa si zamislite isto sliko z baročno bogatim okvirjem. Tako dobi slika povsem drugačen videz, po navadi neprimerljivo boljši. Tudi v vsakdanjem življenju lahko marsikaj podobno spremenimo in si olepšamo svoje življenje. Seveda ne gre za odmik od realnosti, samo na stvari lahko gledamo drugače, bolj pozitivno, kar se bo zagotovo odražalo v našem življenju. Kako je to videti v praksi?

Ni mi bilo všeč, da sem moral tako dolgo čakati na vlak. - Končno sem lahko prebrala svoj zanimiv roman do konca.

Nadrejeni me vedno bolj zalaga z delom. Miza se že šibi pod težo novih projektov. - To dokazuje, da ti šef veliko zaupa.

Moja hčer mora imeti vedno zadnjo besedo. - Drži. Zelo stremi k svojemu cilju. To jo bo kasneje naredilo še zelo uspešno.

Moža jezi, da njegova žena ure in ure nakupuje. - To dokazuje, da izbira zelo skrbno. Njena skrbna izbira pa potrjuje tudi odločitev, da se je med vsemi moškimi na svetu odločila za tebe.

Spreminjamo

Seminar je temeljil na metodah, ki so usmerjene v reševanje težav, k cilju. Bistvo tega je, da postavljamo odprta vprašanja, ne zaprtih, pri čemer so odgovori možni le z DA in NE. Pri odprtih vprašanjih potrebujemo več časa in energije, ne da se odgovoriti z malo besedami. Ta vprašanja (denimo: Kdaj je nastopila težava? Kaj si v tem času naredil drugače? Kaj bi se moralo spremeniti, da bi težave izginile? Kako lahko pripomoreš, da se stvari izboljšajo?) so usmerjena v iskanje rešitve, ne pa le k problemu. Treba si je postaviti cilje, ki so smiselni, merljivi, atraktivni, realni in terminsko torej časovno določeni (S.M.A.R.T. modeli).

Povzemam takole: Ko spremenimo svoj stil govora in komuniciranja, spremenimo svoje razmišljanje. Pomembno je, da se znamo zahvaliti in biti zadovoljni. Zlasti zdaj v obdobju recesije, ko je veliko odpuščanj in vseh zastrašujočih novih reform, se moramo osredotočiti na bistvo. Zdravi smo in imamo zdrave otroke. Nismo lačni, še vedno si lahko privoščimo kavico s prijatelji, ... Ne pozabimo na moč, ki jo ima beseda, in večkrat izrecimo – HVALA.

Zanimiva literatura

OSNOVE NLP:

Bandler, Richard / Grinder, John (1981): Metasprache und Psychotherapie. Struktur der Magie I. Junfermann, Paderborn (orig.: The Structure of Magic. Vol. I. Palo Alto: Science & Behavior Books 1975).

Bandler, Richard / Grinder, John (1986): Patterns. Muster der hypnotischen Techniken Milton H. Ericksons. Junfermann, Paderborn (orig.: Patterns of the Hypnotic Techniques of Milton H. Erickson, M.D., Volume I. Cupertino/ CA: Meta Publications 1975).

Grinder, John / Bandler, Richard (1982): Kommunikation und Veränderung. Die Struktur der Magie II. Junfermann, Paderborn (orig.: The Structure of Magic. Volume II. Palo Alto: Science & Behavior Books 1976).

Grinder, John / DeLozier, Judith / Bandler, Richard (1977): Patterns of the Hypnotic Techniques of Milton H. Erickson, Volume II. Cupertino/CA: Meta Publications.

Dilts, Robert / Bandler, Richard / Grinder, John (1985): Strukturen subjektiver Erfahrung. Ihre Erforschung und Veränderung durch NLP. Junfermann, Paderborn (orig.: Neuro-Linguistic Programming: Volume I. Cupertino/CA: Meta Publications 1980).

Grinder, John / Bandler, Richard (1982): Therapie in Trance. Hypnose: Kommunikation mit dem Unbewußten. Klett-Cotta, Stuttgart (orig.: TRANCE-Formations. Neuro-Linguistic Programming and the Structure of Hypnosis. Moab/Utah: Real People Press 1981).

Bandler, Richard / Grinder, John (1985): Reframing. Ein ökologischer Ansatz in der Psychotherapie (NLP). Junfermann, Paderborn (orig.: Reframing: Neuro-Linguistic Programming and the Transformation of Meaning. Moab/Utah: Real People Press 1982).

Bandler, Richard (1987): Veränderung des subjektiven Erlebens – Fortgeschrittene Methoden des NLP. Junfermann, Paderborn (orig.: Using Your Brain – for a Change. Moab/Utah: Real People Press 1985).

Andreas, Connirae / Andreas, Steven (1988): Gewußt wie. Arbeit mit Submodalitäten und weitere NLP-Interventionen nach Maß. Junfermann, Paderborn (Original: Change Your Mind – and Keep the Change. Moab/UT: Real People Press 1987).

Erickson, Milton / Rossi, Ernest L. (2001): Hypnotherapie. Aufbau, Beispiele, Forschungen. Klett-Cotta, Stuttgart.

NLP IN PEDAGOGIKA:

Lloyd, Linda (1991): Des Lehrers Wundertüte. NLP macht Schule. VAK, Freiburg im Breisgau (orig.: Classroom magic. Effective teaching made easy. Xxyy 1982).

Nagel, Clint Van/ Sindzinski, Robert/ Reese, Edward J./ Reese, Mary Ann (1989): Megateaching. Neurolinguistisches Programmieren im Unterricht. Verlag für Angewandte Kinesiologie, Freiburg i.B. (orig.: Megateaching and Learning - Neurolinguistic Programming Applied to Education. xxyy 1985).

Grinder, Michael (1991): NLP für Lehrer. Ein praxisorientiertes Arbeitsbuch. VAK, Freiburg im Breisgau. (orig.: Righting the educational conveyor belt. Battle Ground/Washington: Michael Grinder & Associates 1989).

Grinder, Michael (1995): Ohne viele Worte. Nonverbale Muster für erfolgreiches Unterrichten. Freiburg im Breisgau : VAK (Original: ENVoY. Your personal guide to classroom management. Battle Ground/Washington: Michael Grinder & Associates 1993).

Schick, Klaus H. (Hrsg.) (1995): NLP und Rechtschreibtherapie. Praxishilfen für Unterricht und Therapie. Lehse- und Rächschreip-Schwihrikkaitn adeh, Junfermann, Paderborn.

NLP IN VADNICE:

Mohl, Alexa (1993): Der Zauberlehrling. Das NLP Lern- und Übungsbuch. Junfermann, Paderborn.

Kutschera, Grundl (1994): Tanz zwischen Bewußtsein und Unbewußtsein. Ein NLP Arbeits- und Trainingsbuch. Junfermann, Paderborn.

Mohl, Alexa (1996): Der Meisterschüler. Der Zauberlehrling Teil II. Das NLP-Lern- und Übungsbuch. Junfermann, Paderborn.

Trageser, Waltraud / v. Münchhausen, Marco (2000): Die NLP-Kartei, Practitioner-Set. Junfermann, Paderborn.

Uporabljena literatura

O'Connor, Joseph in Seymour, John: Spretnosti sporazumevanja in vplivanja – Uvod v NLP, Sledi Žalec, 1996.

Schwarz, Aljoscha A., Schweppe, Ronald P. (2005): Moč podzavesti, nevrolingvistično programiranje. Ljubljana.

Haidt, Jonathan (2006): Hipoteza o sreči. New York: Basic books.

Kaufmann, Tanja in Ortlieb, Marc (b. l.): Unterlagen zum EU Seminar: Stressfrei in den Unterricht mit neurolinguistischem Lernen und Coachen.

Katzengruber, Werner (b. l.): Mein Erfolgsbuch.

Luksemburg: Vzglede Slovincem pri zgodnjem učenju tujih jezikov **Luxemburg: Ein Vorbild für Slowenen beim frühen Fremdsprachenlernen** **Dunja Mušič**

„Je mehr Sprachen du sprichst, desto mehr bist du Mensch.“

(Sprichwort)

Cilj jezikovne politike EU je učiti in naučiti se vsaj dva tuja jezika. Vsak državljan EU bi tako poleg maternega, v zgodnjih letih šolanja usvojil znanje še dveh tujih jezikov. Večjezičnost omogoča vrsto prednosti tako v poslovnem svetu kot pri osebnem razvoju posameznika. Oris zgodnjega učenja tujih jezikov državnice v osrčju Evrope, ki jo s Slovenijo povezuje zgodovinska in jezikovna prepletenost s tujimi jeziki, si je potrebno vzeti za vzgled.

Die Sprachenpolitik der EU hat zum Ziel, das Lehren und Lernen von Fremdsprachen in der EU zu fördern. Alle EU Bürger sollten zusätzlich zu ihrer Muttersprache im Prozess des Frühspracherwerbs zwei weitere Sprachen erlernen. Mehrsprachigkeit ist sowohl beruflich als auch für die persönliche Entwicklung ein Vorteil. Ein Land im Herzen Europas, das, so wie Slowenien, historisch und sprachlich mit Fremdsprachen verbunden ist, bietet uns ein gutes Beispiel wie frühes Fremdsprachenlernen erfolgreich realisiert werden kann. Diese Sprachsituation sollten wir uns zum Vorbild nehmen.

In keinem anderen Land sind die Sprachen so miteinander verflochten wie im Großherzogtum Luxemburg. Luxemburg könnte auch ein kleines Babylon genannt werden, denn hier herrscht auf den ersten Blick Sprachverwirrung. In dieser kleinen Region im Herzen Europas werden offiziell drei verschiedene Sprachen gesprochen. Hier hat sich der Sprachgebrauch des Französischen, des Deutschen und des Luxemburgischen über mehrere Jahrhunderte entwickelt und immer wieder verändert. Die heutige Multilingualität ist nicht nur Folge der Geschichtsentwicklung, sondern auch das Ergebnis von Migrationsbewegungen und der Globalisierung.

Die slowenische Geschichte lag am Schnittpunkt vieler verschiedener Kulturen und Sprachen.

Die Slowenisch sprechende Bevölkerung lebte im Rahmen Frankenreichs und später der Habsburger Monarchie eng zusammen mit Deutsch, Italienisch und Ungarisch sprechenden Bewohnern (Lipavič Oštir/Jazbec, 2007: 11). Die germanische Herrschaft dauerte bis ins 20. Jahrhundert. Nach dem ersten Weltkrieg wurden die Slowenen Teil des jugoslawischen Staates, eines Staates sprachlich verwandter Völker. Erst im Jahr 1991 wurde ein eigener Staat geschaffen und das Staatsbewusstsein wurde ein wichtiges Element der slowenischen Identität (Bernik, 2006: 109).

Zum Sprachgebrauch

Luxemburgisch auch „Lëtzebuergesch“ genannt ist die historisch gewachsene und sprachpolitisch geregelte National- und Muttersprache der Luxemburger. Im täglichen Leben ist das Luxemburgische die lebendige Alltagssprache der Luxemburger und dient zugleich als Symbol der Nationalidentität (Kühn, 2010: 1732). Wie Deutsch, Englisch, Niederländisch, Afrikaans und Friesisch ist es eine westgermanische Sprache. Die historische Grundlage des Luxemburgischen ist das Moselfränkische, ein westmitteldeutscher Dialekt (Weber, 2002: 10). Das Luxemburgische hat dadurch viele Einflüsse der deutschen Sprache vor allem im Wortschatz, in der Morphologie und in der Syntax.

Die zentrale Funktion des Luxemburgischen ist die mündliche Kommunikation. Unter Einheimischen wird die Muttersprache in den amtlichen, öffentlichen und privaten Bereichen angewendet. Im Schriftverkehr dominieren jedoch Deutsch und Französisch. Neben Luxemburgisch werden Deutsch und Französisch im ganzen Land gesprochen. Während das Französische in Regierungskreisen und in

der Verwaltung vorwiegt, ist das Hochdeutsche vor allem die Sprache der Medien. Es ist aber auch Unterrichtssprache in der Grundschule. Die Sprachkontaktsituation im Land ist spezifisch, weil sich hier eine einzige Sprachgemeinschaft dreier verschiedener Sprachen bedient. Man spricht, was die Sprachen in Luxemburg betrifft, von einer „Dreisprachigkeit.“

Die Amtssprache in Slowenien ist Slowenisch und in den Siedlungsgebieten der Minderheiten auch Italienisch und Ungarisch, wo es auch bilinguale Schulen gibt. Im Norden an der Grenze zu Österreich (Kärnten, die Steiermark, Prekmurje) war Deutsch lang die erste Fremdsprache, wurde aber langsam durch Englisch verdrängt (Lipavac Oštir/Jazbec, 2007: 11). Die slowenische Sprache gilt als die Hauptverkehrssprache und Schriftsprache der Slowenen.

Die Grundschule

Die erste Fremdsprache lernen die Schüler in Luxemburg mit sechs Jahren. Für die Kinder in Luxemburg beginnen der Deutsch-Unterricht im ersten Schuljahr und der Französisch-Unterricht im zweiten Schuljahr. Diese Sprachen sind offizielle Sprachen, aber sie werden im Lehrplan als Fremdsprachen bezeichnet.

In der Grundschule/Primärschule (sechs Jahre) ist die Unterrichtssprache Deutsch. Der Sprech- und Schreibunterricht erfolgt schon in der ersten Klasse auf Deutsch. Bei der Kommunikation in der Schule wird Luxemburgisch verwendet, geschrieben wird aber immer auf Deutsch. Die meisten Fächer (Rechnen, Geschichte, Geographie) werden auf Deutsch gelehrt. Die sogenannten Ausdrucksfächer werden auf Luxemburgisch unterrichtet. In der zweiten Klasse werden nur französische Grundwörter gelehrt. Ab der dritten Klasse wird Französisch dann immer systematischer gelehrt. Die Wochenstunden betragen in allen Klassen im Durchschnitt sieben Stunden für Französisch und sechs für Deutsch. (Oestreicher, 1996: 14).

In Slowenien wird die erste Fremdsprache systematisch und obligatorisch erst ab der vierten Klasse der neunjährigen Grundschule gelernt. Der frühe Fremdsprachenunterricht beginnt relativ spät (erst mit neun Jahren). Die häufigste erste Fremdsprache ist Englisch und wird sechs Jahre unterrichtet.

Im slowenischen Schulsystem fängt man mit dem Erlernen einer zweiten Fremdsprache erst ab der siebten Klasse (mit zwölf Jahren) an. Deutsch ist an slowenischen Schulen die meist verbreitete zweite Fremdsprache und wird als Wahl(pflicht)fach 2 Stunden pro Woche unterrichtet.

Sprachen als Vorteil

Der frühzeitige Beginn beim Erlernen einer Zweit-/Fremdsprache kann zum allgemeinen Entwicklungsfortschritt des Kindes beitragen, da es sich in dieser Lebensphase in einem höchst dynamischen Entwicklungsstadium befindet (Europäische Kommission, 2011: 8).

Der Frühspracherwerb sollte systematisch, homogen und kontinuierlich verlaufen. Im Gegensatz zu den Luxemburgern sind die Slowenen noch ziemlich konservativ und möchten die Vorteile, die uns Sprachen geben, unter den Teppich kehren. Es scheint, dass wir den roten Faden verloren haben, denn in der Grundschule haben unsere Schüler vor allem beim Deutschlernen leider begrenzte Möglichkeiten. Unser Erbe der Geschichte - Germanismen - und die deutsche Wirtschaft sind deutliche Zeichen, dass diese Sprache früher und systematischer in die Schule eintreten sollte. Beim Sprachenlernen spielt das Alter eine entscheidende Rolle und diese Tatsache sollten wir näher unter die Lupe nehmen.

Fazit

Der Ansatz, früher mit dem Lernen einer (zweiten) Fremdsprache zu beginnen, findet immer mehr Zuspruch. Es ist wichtig das Sprachenlernen zu unterstützen und Kinder schon früh dazu zu ermutigen. Luxemburg ist sich der Vorteile des frühen Fremdsprachenlernens bewusst. Im slowenischen Raum dagegen wird das Lernen der Fremdsprachen zu wenig gefördert, vor allem Deutsch, das für uns die Nachbarssprache mit ihrem historischen und wirtschaftlichen Einfluss ist. Wichtige Grundlagen für

einen einheitlichen frühen Fremdsprachenunterricht sind in Slowenien gelegt und könnten mit der Motivation der Politik, der Schule, der Lehrenden und der Lernenden in der Praxis schnell realisiert werden.

Literatur

Hoffmann, Fernand (1979): Sprachen in Luxemburg. (Beiträge zur luxemburgischen Sprach- und Volkskunde; Nr. 12). Luxembourg.

Hoffmann, Fernand (1987): Pragmatik und Soziologie des Lëtzebuergeschen. In Goudaillier, J.P. (Hrsg.). Aspekte des Lëtzebuergeschen. Hamburg: S. 91-196.

Kühn, Peter (2010): Deutsch in Luxemburg, S. 1372. V: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin: New York: De Gruyter Mouton. Halbband 2. – XIII. S.1074-1894.

Lipavc Oštir, Alja. Jazbec, Saša (2007): Slowenien - CLIL in deutscher Sprache in der Periode des Frühspracherwerbs. In: Frühes Deutsch: Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Jg. 16, Hf. 11 (2007) S. 11-14.

Oestreicher, Jean-Pierre (1996): Die Sprachsituation und der Sprachunterricht in Luxemburg. Luxembourg.

Uradni list RS, št. 40 /30.5. 2012/ s. 4227.

Weber, Nico (2002): Lëtzebuergesch und Englisch. In KOHNEN, J. (Hrsg.). Germanistik XVII. Luxembourg. S. 1-38.

Internetquellen

Europäische Kommission: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf, 12. 9. 2012.

Europäische Kommission: http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp_de.pdf, 12. 9. 2012.

Eurobarometer: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf, 19. 9. 2012.

Infolux: <http://infolux.uni.lu>, 13. 9. 2012.

Nationale Identität: http://www2.hu-berlin.de/leibniz-zietaet/archiv%20sb/087/07_bern timer.pdf, 19. 9. 2012.

Predstavitev portala OpenProf.com

Matej Posinković

Kaj je OpenProf.com?

Portal OpenProf.com, nedavno objavljen in naslednik uspešno uveljavljenega spletnega portala MojUčitelj.net, je ambiciozen projekt z zelo jasnim ciljem:

Učencem, ki imajo učni problem, ponuditi učinkovito in kvalitetno pomoč, kjer učni problem na portalu OpenProf.com razumemo kot vsako situacijo, v kateri se znajde učenec, ki ne zmore sam nadaljevati s samostojnim učenjem in zato potrebuje zunanjo pomoč.

Na portalu OpenProf.com ponujamo pomoč v treh oblikah:

- s ponudbo urejenega trga posameznih učiteljev – inštruktorjev,
- s ponudbo urejenega in konkurenčnega trga tečajev,
- s ponudbo kvalitetnih učnih vsebin, ki so na voljo v okviru spletnega učbenika.

Kaj je spletni učbenik?

Spletni učbenik je v jedru podoben sistemu Wikipedije: gre za množico med seboj povezanih tekstovnih dokumentov. Se pa od Wikipedije pomembno razlikuje v dveh pomembnih točkah:

- poudarek spletnega učbenika je na vajah in rešitvah (čeprav teorija ni zanemarjena) in
- spletni učbenik bo plačljiv.

V tem trenutku lahko z gotovostjo trdimo, da je projekt konceptualno, tehnološko in inovativno nedvomno daleč najboljši tovrstni projekt na spletu.

Zakaj je sodelovanje zanimivo za vas?

Bistvo sodelovanja je v delitvi sredstev, zbranih s trženjem gradiv spletnega učbenika. Na portalu OpenProf.com smo zavezani (ta zaveza je del pogodbe med ustvarjalci učnih gradiv in portalom OpenProf.com), da bomo, v primeru plačljivosti spletnega učbenika, vsako leto med ustvarjalce učnih gradiv razdelili 50% vseh sredstev, zbranih s trženjem spletnega učbenika.

Sredstva se bodo med ustvarjalce delila po ključu; med bistvenimi parametri pri določanju ključa bodo tudi število prispevanih učnih gradiv in popularnost učnih gradiv. Ker pa je popularnost učnih gradiv vezana na popularnost poglavij, vas vabimo, da ne izgubljate časa in si rezervirate najpopularnejša učna poglavja, predno bodo oddana.

Vas zanima več?

V primeru, da se vam projekt zanimiv in bi se mu radi pridružili, pišite na SDUNJ, kjer vam bodo posredovali več informacij.

Internetne strani:

portal MojUčitelj.net: <http://www.mojucitelj.net/>

portal OpenProf.com: <http://si.openprof.com/>

Matej Posinković

Oprof d.o.o.

Gasparijeva 2, 1000 Ljubljana

podpora@openprof.com



Rezension: Poetry Slams didaktisiert **Johann Georg Lughofer**

Poetry Slams stellen derzeit eine der erfolgreichsten Literaturformate im deutschsprachigen Raum dar.¹ Eine deutsche Übersetzung für den Begriff Poetry Slam wurde erst gar nicht versucht. Worte mit antiker Bedeutungsschwere wie Dichterwettstreit bzw. Dichterschlacht werden zwar manchmal in erklärenden Kontexten bemüht, können aber der aus Amerika stammenden, modernen Performancepraxis keineswegs gerecht werden. Erst 1986 entstand diese von Marc Kelly Smith, heute als „Slampapi“ bekannt, in Chicago ersonnene Veranstaltungsform. Sie verbreitete sich aber in zwanzig Jahren weltweit so schnell, dass heute allein im deutschsprachigen Raum an über 130 Veranstaltungsorten regelmäßige Poetry Slams stattfinden.²

Den großen Erfolg des Formats sichern vor allem die Offenheit der Veranstaltungsorte ohne jeglicher Exklusivität und die Interaktivität der „Events“, bei denen meist die ZuhörerInnen die SiegerInnen küren. Dies lädt die Leute im Gegensatz zu klassischen Lesungen – in Slamkreisen gerne als „mit Wasserglas und Leselampe“ abgetan – zu einem genauen Zuhören und Mitfiebern ein. Im deutschsprachigen Raum wird zumeist eine demokratische Beurteilung bevorzugt, bei der das Publikum in seiner Gesamtheit durch eine Abstimmung per lautem Applaus beteiligt ist.

Auch die aktive Teilnahme auf der Bühne ist bei den meisten Slams für alle Interessierte möglich. Bei einer offenen Liste kann sich jede/r vor Beginn der Veranstaltung eintragen, wobei die Reihenfolge der Auftritte ausgelost wird. Die SlammerInnen können aber genauso gut eingeladen werden. Ebenso treten PoetInnen außer Konkurrenz auf, um Publikum und Jury einzustimmen oder den Abend ausklingen zu lassen. Regeln gibt es sonst wenige: Selbstgeschriebene Texte müssen in einer bestimmten Zeit vorgetragen werden. Nur Requisiten, Kostüme und Musikinstrumente sind nicht erlaubt.

Die literarischen Genres und Formen variieren in Folge dieser Freiheit sehr stark – Lyrik, Lautpoesie, Kurzprosa, Rap, Freestyle-Texte, Kurzgeschichten, Minidramen, Aufzählungstexte, Kabarett- und Comedy-Beiträge. Kein künstlerisches Manifest hält die Bewegung zusammen wie z. B. ehemals die Dadaisten. Große künstlerische Differenzen und Meinungsverschiedenheiten herrschen in der Szene, die aber dennoch nicht ohne jeden künstlerischen Zusammenhalt besteht. Anders (2010, 65) verweist auf die Intertextualität von Slamtexten. Die PoetInnen beeinflussen sich durch ihre Reisetätigkeit in der gesamten deutschsprachigen Welt gegenseitig, so dass bestimmte Stilelemente und Themen immer wieder auftauchen und die Texte aufeinander Bezug nehmen. Bas Böttcher spricht vom Slamtourismus (Frederking/Krommer 2009, 89), vom ständigen Reisen, das den intensiven literarischen Austausch der Szene – mit der Selbstbezeichnung Slamly – ermöglicht. Dazu kommen mittlerweile auch lebendige Internetportale und Diskussionsforen. Inhaltlich zeigt sich im deutschsprachigen Raum ein Hang zum Unterhaltsamen und Komödiantischen, was sich auch in der personalen Überschneidung mit der Kabarettszene spiegelt. Im Gegensatz dazu behielt die Slamly in den USA, welche auch der Hip Hop- und Rapszene nahe steht, eine sozialkritischere Haltung.

¹ Eine an dieser Stelle nicht zu leistende, umfassende Darstellung zur Verortung der kulturellen Praxis des Poetry Slams und seines möglichen Einsatzes in der österreichischen Auslandskulturarbeit vom selben Autor, wobei weniger bzw. nicht auf die einzelnen Lehr- und Didaktisierungswerke eingegangen wird, findet sich bei Lughofer (2012).

² Das Portal www.myslam.net/de/ verzeichnet 330 Slamorte, darunter aber ebenso Lesebühnen und Einzelveranstaltungen und nicht regelmäßig weitergeführte Veranstaltungen. Auf der „Slamkarte“, einem Zählsystem, um in die deutschsprachigen Meisterschaften zu gelangen, werden 131 Veranstaltungen gewertet. Zugriff: 21. 12. 2011.

Formale Grundidee ist die Schwerpunktlegung auf den Prozess des Vortragens selbst, was zu inszenierten – geschrieenen, geflüsterten, gekeuchten etc. – Texten führen kann und soll. Viele PoetInnen tragen auswendig vor, was einen verstärkten Einsatz von direktem Blickkontakt, Mimik und Gestik zulässt. So verwundert es nicht, dass manche Bühnentexte in gedruckter Form an Qualität verlieren, weshalb so gut wie allen Slam-Anthologien CDs oder/und DVDs beigelegt sind.

Mittlerweile hat diese Form der lebendigen Literatur den Sprung von alternativen Kneipen, Cafés und Musiksendern zu etablierten Medien wie ZDF, WDR, ARTE, Sat 1 und 3Sat und zu Instituten wie dem Burgtheater und dem Literaturhaus Wien, dem Admiralspalast Berlin, dem Schauspielhaus Hamburg oder den Kammerspielen München geschafft. Porombka (2001, 20) ordnet das Phänomen sogar als beispielhaft für die nahe Zukunft der Literatur ein: „Das Format Poetry Slam steht paradigmatisch für eine Entwicklung des Literaturbetriebs in Richtung Popularisierung und Eventisierung. Damit einher geht ein Funktionswandel der Literatur für die Gesellschaft, wie sich an der Slam Poetry ablesen lässt.“

Wenn auch dieser populäre Poetry Slam im DaF-Bereich als Neuentdeckung bezeichnet werden kann, gilt das nicht mehr so ganz für den muttersprachlichen Deutschunterricht. Eine Allianz zwischen Schule und Poetry Slam bildet sich schon seit mehreren Jahren heraus. Das lebendige Kulturformat stellt für junge Menschen eine mitreißende Motivation sowie einen niederschweligen Eintritt in die Welt der Literatur dar. Darüber hinaus ist die Mischform zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie die Nähe zur Populär- und Alltagskultur für Unterrichtssituationen spannend. Vom Poetry Slam wird insbesondere eine Brückenfunktion erhofft, welche dem allgemeinen Desinteresse an Literatur entgegentritt. Darüber hinaus wird die Möglichkeit erkannt, durch Poetry Slam und verwandte Formen vermehrt die Grenzen einzelner Medien zu überwinden und den performativen Akt ins Zentrum eines Literatur- bzw. Sprachunterrichts zu stellen, der so fächerübergreifend und medienintegrativ gestaltet werden kann. Viele der erwähnten Punkte und manche darüber hinaus können auch für den DaF-Unterricht fruchtbar gemacht werden.

Slam wird also als lebendige Vermittlungsform für Literatur vielfach didaktisch aufbereitet an Schulen eingesetzt. Entsprechende Fortbildungen für Lehrkräfte sowie Workshops für SchülerInnen werden angeboten. Insbesondere in Projektwochen und außercurricularen Veranstaltungen wird Slam Poetry unterrichtet und mancher Slam durchgeführt. In mehreren Städten Deutschlands, der Schweiz und Österreichs existieren zumeist in der Nähe schulischer oder anderer pädagogischer Einrichtungen U20-Poetry Slams für TeilnehmerInnen unter 20 Jahren. Seit 2004 ist U20 sogar eine Kategorie der deutschsprachigen Meisterschaften. Diese Nähe des Poetry Slams zum Schulsystem wird übrigens auch als zweischneidiges Schwert gesehen, da der pädagogisch-didaktische Zugriff natürlich das subkulturelle Element der Bewegung unterminiert.

Nichtsdestotrotz liegen schon eine Reihe gedruckter Didaktisierungen zu Poetry Slams vor, welche vor allem motivierende Schreibanlässe und Tipps zum Vortrag bereithalten, die zu einem guten Teil leicht modifiziert in den DaF-Bereich auf höheren Niveaustufen übernommen werden können. Diese essentiellen Arbeiten sollen an dieser Stelle besprochen werden.

2007 erscheint als erste umfassende deutsche Didaktisierung Petra Anders' Arbeitsbuch Poetry Slam. Live-Poeten in Dichterschlachten, welche auch Hörbeispiele, Video-Clips und Arbeitsblätter auf CD bietet. In mehreren Themenblöcken wird Poetry Slam definiert, sein Hintergrund beleuchtet und in den Kontext von Dichterwettstreiten anderer Zeiten und Kulturen gestellt. Slamtexte, deren Stilmittel und Gattungen werden analysiert, wobei einerseits behutsame Anleitungen zum Schreiben und Präsentieren eigener Texte, sowie andererseits Anleitungen zur Organisation von Poetry Slams folgen, ja sogar das Berufsbild des Kulturmanagers wird vorgestellt.

Das mit Bildern, Zitaten und nur kurzen Texten recht lebhaft gestaltete Buch regt auf jeder Doppelseite in Kästchen zum Weiterdenken, kreativen Formulieren, Recherchieren und Diskutieren an. Die Arbeitsaufgaben können in Unterrichtssituationen gut verwendet werden, das Buch wendet sich aber vor allem direkt an junge potentielle Poetry Slammer – u. a. mit Selbsttests, mit Tipps zu Schreibimpulsen oder allgemeinen Ratschlägen – wie z. B. die ständige Mitnahme eines Skizzenblocks. Dabei werden auch dem Slam verwandte Formate präsentiert und für den Unterricht vorbereitet, wie das Improvisationstheater, Actionwriting, bei dem Gedichte erst in der Öffentlichkeit verfasst werden, Lyrikduelle, bei denen z. B. zu einem Stichwort zwei PoetInnen in kurzer Zeit Gedichte verfassen, welche dann das Publikum bewertet, oder Poetry Clips, bei denen Gedichte ohne viel Aufwand verfilmt werden. Das lockere Arbeitsbuch misst in einer entspannten und motivierenden Art dem Poetry Slam viel Bedeutung bei.

Die selbe Autorin gab auch im Reclam Verlag in der Reihe Texte und Materialien für den Unterricht die Anthologie Slam Poetry heraus (Anders 2008), welche explizit – so auf dem Buchumschlag – „für Schülerinnen und Schüler“ bestimmt ist, und erstmals eine größere Auswahl von Slam Poetry für den Unterricht zusammenstellt sowie von lebendigen Arbeitsvorschlägen begleitet ist. Anders war auch für die Ausgabe von Praxis Deutsch-Heft 208 Poetry Slam & Poetry Clip (Anders/Abraham 2008) federführend tätig, worin in verschiedenen Beiträgen konkrete Praxisideen für den Unterricht präsentiert werden.

Die mittlerweile weniger aktive Slam poetin und erfahrene Workshopleiterin Xóchil A. Schütz gab ihr Lehrwerk Slam Poetry – eigene Texte verfassen und performen heraus (Schütz 2009), das sich explizit an Lehrende richtet und sich vor allem auf das persönlichkeitsfördernde Verfassen von Texten konzentriert, aber auch die Performance nicht außer Acht lässt, wobei die Autorin stets den Freiraum des Schreibens betont, indem die SchülerInnen sanktionslos Neues und Ungewohntes ausprobieren können. Nach zahlreichen Übungen werden kurz Tipps zum eigenständigen und freien Schreiben sowie zum Überarbeiten und zur Einschätzung literarischer Texte präsentiert. Ebenso sporadisch erläutert die Autorin Stilmittel und die typischen Textgattungen.

Die Ratschläge zur Performance kreisen um die Hauptaussage, man solle sich klar machen, was zu einem passe. So meint die Autorin bei den Anleitungen zum freien Schreiben, mit Texten zur Liebe könne man die Herzen der Zuhörer auf seine Seite bekommen, doch sogleich folgt der Authentizitäts- und Selbstverwirklichungszeigefinger: „Zugleich solltest du nie einen Text schreiben, um das Publikum auf deine Seite zu ziehen, wichtiger als jedes Publikum ist, dass dein Text zu dir passt. Vergiss das nie!“ (Schütz 2009 63)

Doch auch manch originellere Hinweise finden sich, wie die Aufforderung an die Lehrkraft, bei allen Übungen selbst mitzuschreiben. Kopiervorlagen und schrittweise Arbeitsangaben machen es leicht, das Lehrwerk ohne viel Aufwand einzusetzen, wenn auch allzu schematische Schritte wie „Vorbereitung: Du brauchst Stift und Papier.“ nicht mantraartig bei jeder Übung wiederholt werden müssten.

Almut Hille und Matthias Schönleben (2009) fügen Bas Böttchers Poetry Slam Expedition (Bekes/Frederking 2009) in zehn aufeinander aufbauenden Modulen Texte, Tracks und Clips. Materialien und Arbeitsanregungen samt Informationen für Lehrerinnen und Lehrer für den Literaturunterricht mit Klausurvorschlag hinzu und bauen dabei darauf, dass das Zugpferd Poetry Slam der Lyrik zu einer größeren Beliebtheit bei Jugendlichen verhilft. Durch Böttchers Gedichte sollen die SchülerInnen einen Zugang zu einer aktuellen und lebendigen Kunstform finden. Die Selbstreflexivität der Texte soll wiederum gute Anchlüsse an kanonisierte Texte ermöglichen, eine Kontextualisierung, die zu einem vernetzten Wissen führen soll.

Auf die Einbettung in den kulturellen Kontext, auf intertextuelle und intermediale Vergleiche aufbauend ermöglicht dieses Lehrwerk ein kompetenzorientiertes Lernen im Umgang mit Lyrik und Medien. Selbstorganisiertes Lernen (z. B. Gruppenpuzzle mit aufgeteilten Expertenteams) und Projektarbeit (Poetry Clip) werden vorgeschlagen sowie analytische und produktive Zugänge sinnvoll verschränkt: Essayaufgaben behandeln Freiheit und Begrenzung in der Kunst, Erst- und Zweitfassung eines Gedichts Böttchers werden verglichen, der Faustmonolog und Gedichtstrophen umgearbeitet, Lücken vervollständigt, ein Leserbrief geschrieben. Neben den klassischen Bezugspunkten gibt es aber auch modernere wie Popliteratur und Street Art. Die einzelnen Präsentationsformen der Literatur werden besprochen. Leider entspricht das Arbeitsbuch keineswegs dem demokratischen und egalitären Gedanken des Poetry Slams, indem es dermaßen auf einen Performanceliteraten fokussiert. Es verwundert einfach, dass zehn Module auf Bas Böttcher zugeschnitten sind, eine Aufmerksamkeit, die wohl heute kein Goethe, kein Mann und kein Brecht in einem Literaturunterricht mehr bekommt.

Mit ähnlichen Grundlagentexten und Übungen gaben Hille und Schönleben (2009b) ebenso Materialien speziell für Deutsch als Fremdsprache heraus und tragen damit bewusst der Tatsache Rechnung, dass mittlerweile in manchen Teilen der Welt deutschsprachige Poetry-Slams veranstaltet werden und diesbezügliche Analysen von Aussagen, Formen und Klang auch für den DaF-Unterricht von höchstem Interesse sein können. Einzelne Module, die nicht aufbauend funktionieren und so auch einer kürzeren Beschäftigung dienen können, bieten darüber hinaus landeskundliche Informationen zur Geschichte der Slams, zur deutschsprachigen Literatur, zur aktuellen Literaturszene, zu gesellschaftlichen Debatten und zum Lebensgefühl junger Leute. Ein großer Vorteil des Lehrwerks ist das behutsame und differenzierte Hinführen zum eigenständigen Vortrag – gemeinsam werden Gedichtteile von Böttcher gelesen, Leseübungen zum gleichen Text in verschiedenen Stimmungen durchgeführt, Präsentationstechniken und Körperhaltung besprochen, ein Böttchertext wird mit Markierungen zur Betonung, die von den Lernenden selber eingefügt werden sollen, gelesen, und immer wieder werden kurze Vorträge, darunter die Interpretation einer Grafik, sowie spielerische Leseübungen wie ein Vorlesewettbewerb bis zum jeweils ersten Fehler vorgeschlagen. Das Arbeitsbuch bietet genauso einige Übungen zur Phonetik, zum globalen Lese- und Hörverständnis und zum Wortschatz sowie strukturierte Schreibaufgaben – meist Lücken für mehrere Worte in bereits bekannten Slamtexten.

In einem zweiten Teil werden Anregungen und Tipps zum Verfassen und Vortragen von Texten gegeben. Der Bühnenauftritt sowie die Organisation eines Slams werden auch dabei thematisiert. Die Schreibanlässe sind Erfolg versprechend: Was ist Großartiges in letzter Zeit passiert? Was würde man der Bundeskanzlerin sagen wollen? Welches deutsche Wort kommt einem merkwürdig vor? (Die Übung wird durch Auszüge aus Yoko Tawadas faszinierenden und bekannten Text u. a. zum Heftklammerentferner Von der Muttersprache zur Sprachmutter vorbereitet.) Die Lernenden beschreiben einen Traum oder einen vorgestellten Rollentausch. Lyrische Formate wie Elfchen, Siebener, Haiku oder Akrostichon werden bemüht und Texte weitergeschrieben. Das diffizile Gebiet einer effektiven Textüberarbeitung wird leider auch nur mit einer Checkliste angegangen. Zur Performance schlägt das Lehrwerk Sprech- und Aufwärmübungen vor.

Eine umfassende Übersicht zu den Möglichkeiten und zum derzeitigen Stand, inwieweit die kulturelle Praxis Poetry-Slam und dessen Motivationspotential für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht wird, legt Petra Anders (2010) mit ihrer Dissertation Poetry Slam im Deutschunterricht. Aus einer für Jugendliche bedeutsamen kulturellen Praxis Inzenierungsmuster gewinnen, um das Schreiben, Sprechen und Zuhören zu fördern vor. Als Mitorganisatorin der Deutschsprachigen U20-Meisterschaften, die seit 2004 organisiert werden, konnte die Autorin alle dazu eingereichten Texte analysieren und die PoetInnen per Interviews erreichen. So zeigt sie, dass sich Jugendliche vor allem mit sich selbst, dem eigenen Schreiben und gesellschaftlichen Problemen auseinandersetzen. Slam Poetry wird so

zum Katalysator der Individuation und Identitätsbildung. Sie unterstreicht dabei die individuelle, aber auch soziale und kulturelle Bedeutsamkeit des Poetry-Slam für junge Deutsche. Vor allem individuelle Gratifikationen wie die Verarbeitung des Alltags und das Finden eines eigenen Stils stehen im Mittelpunkt. Durch die Vorträge lernen die SchülerInnen, selbstbewusster und freier zu sprechen, was der mündlichen Mitarbeit im Unterricht nachweisbar helfe. Auch im Fremdsprachenunterricht könnten die SchülerInnen ein verstärktes Gefühl für die gelernte Sprache entwickeln. Slampoetry könne darüber hinaus die Leerstelle der in Deutschland fehlenden Jugendlyrik ausfüllen.

Anders evaluiert erstmals didaktische Arbeiten in diesem Feld in Deutschland (auch im Vergleich zu solchen aus den USA). Durch Umfragen und teilnehmende Beobachtung erkennt sie die reale Situation der Workshops als wenig zufriedenstellend, weil die WorkshopleiterInnen, meist aktive SlammerInnen, wenig methodische Raffinesse an den Tag legen. Der Prozess reduziert sich auf die Elemente „Ideen finden – Texte schreiben – Texte vortragen“ (Anders 2010, 163) Die SchülerInnen werden dabei beim Schreiben zumeist allein gelassen. Modernere Methoden der SchülerInnenaktivierung und Schreibprozessbegleitung sind den Leitern in Deutschland weitgehend unbekannt.

Anders bringt manche Verbesserungsvorschläge, z. B. die Integration Jugendlicher mit Migrationshintergrund und Hauptschüler, da die Praxis der Workshops in Deutschland auf die Förderung der Begabten ausgerichtet ist. Weiters regt die Autorin einen jährlichen Bundeswettbewerb U20-Poetry Slam an, der die Workshops und den Deutschunterricht besser koppeln würde. Sie plädiert für Differenzierungen in Altersgruppen bei den Workshops, eine verstärkte curriculare Anbindung, eine intensivere Anleitung und Lenkung beim Schreibprozess, vermehrte Hintergrundinformationen und eine Minderung des Wettbewerbsdrucks durch offene Bühnen, sogenannte „Open Mics“. Dazu entwirft die Autorin ein Modell, bei dem der Simulation eines Slams das Schreiben und Vortragen von Texten in Teams folgen. Analysen von Text und Performance führen langsam zu Bewertungen. Sie empfiehlt ebenso die Produktion von Poetry Clips, einem Hybridmedium zwischen Live-Performance, Schauspiel, Verfilmung und Musikvideo, und betont die Möglichkeiten zum lernbereichsübergreifenden Unterricht. Anders belegt eindrucksvoll, dass Poetry Slam Jugendliche zum Schreiben, Sprechen und Zuhören auf außerordentliche Weise motivieren kann, was bislang nur unzureichend genutzt wird.

Im gleichen Jahr wie Anders veröffentlicht der junge Lehrer Alexander Willrich (2010) mit Poetry Slam für Deutschland. Die Sprache. Die Slam-Kultur. Die mediale Präsentation. Die Chancen für den Unterricht eine leichter zugängliche Übersicht und Einführung zum Poetry Slam sowie zu dessen Didaktisierungsmöglichkeiten und überzeugt dabei insbesondere mit der Veranschaulichung der Slam-Kultur durch passende Texte. Im Gegensatz zu anderen Werken versperrt sich dieses dagegen, seine Aktualität zu verlieren, weil es die Kurzlebigkeit der Szene thematisiert und nicht ein paar derzeit prominente SlammerInnen als Aufhänger benutzt.

Willrich liefert auf den ersten 100 Seiten die notwendige Theorie, um das System Poetry Slam gut zu begreifen. Erstmals werden dabei über Einflüsse und Textgestaltung hinaus Entwicklungen innerhalb der deutschsprachigen Szene beschrieben wie die Karriere vieler SlammerInnen hin zu KabarettistInnen und VerlagsschriftstellerInnen. Originär ist ebenso die detaillierte Besprechung der Kanäle der Öffentlichkeitsarbeit und Vermarktungstechniken, die von den Poetry-SlammerInnen und Slam-VeranstalterInnen im Internet benutzt werden. Ebenso werden Textarten, Sprache, Stilmittel und Inhalte im Slam entlang gut fassbarer Beispiele bestimmt. Willrich fasst auch weitere Gemeinsamkeiten der Slamtext zusammen: zur bereits bekannten Intertextualität kommen Klanglichkeit, Rhythmus und Einfachheit, wobei die Texte keinesfalls anspruchslos sein dürfen, da sich in Deutschland bei Slams ein akademisches Publikum der Mittelschicht einfindet.

Im zweiten Teil wird ein hilfreiches Unterrichtskonzept geboten, das reich an konkreten Vorschlägen, inkl. zahlreicher sympathisch gestalteter Arbeitsblätter, ist, und dennoch den LehrerInnen Raum für eigene Realisierungen und Adaptionen für den jeweiligen Schultyp – vom Gymnasium bis zur Förderschule – lässt. Die Möglichkeiten, Kompetenzen wie Schreiben, Überarbeiten, Recherchieren, Medienumgang, Verbesserung der Aus- und Körpersprache und selbstsichere Präsentation zu erwerben, werden begründet, veranschaulicht und in Unterrichtsschritten umgesetzt.

Dabei wird wie in den vorhergehenden Werken auf den Motivationsfaktor Slam gesetzt, dieser insbesondere auch für Schüler aus benachteiligten Familien fruchtbar gemacht, die zumeist eine hohe Unlust am Schreiben und eine geringe bis keine Lesesozialisation aus dem Elternhaus mitbringen. Für diese Schüler wird erst durch die Slamkultur eine Annäherung an Literatur möglich, da diese als „cool“ gilt und bei Slams – dem Geschmack leider vieler dieser Schüler entsprechend – zumeist auch Männer dominieren, (was der Autor nur feststellt und nutzt, aber nicht gutheißt.) Ganz allgemein betont Willrich ebenso den Freiraum Slam Poetry, der SchülerInnen nicht einengt.

Sein Unterrichtsmodell berücksichtigt eine aktuelle prozessorientierte Schreibdidaktik und gliedert den individuellen Schreibprozess in überschaubare Phasen des Planens, Formulierens und Überarbeitens, wobei als eine vierte Stufe das Präsentieren hinzugefügt werden kann. Doch der Vortrag wird von Willrich ebenso als eine Art des Feedbacks angesehen und somit der Überarbeitung zugeordnet. Der Autor weiß, dass selbst bei professionellen SlammerInnen das Vortragen nicht den endgültigen Abschluss des Schreibprozesses bedeutet: Nach den Publikumsreaktionen werden jeweils weitere Verbesserungen vorgenommen. Überhaupt wird bei Willrich dem sonst eher schwierigen Feld der Textüberarbeitung viel Raum gelassen. Verschiedene spielerische Techniken und Sozialformen werden dazu vorgeschlagen: Feedback-Bögen finden sich als Anlage sowie weitere Checklisten, die z. B. bei Geschichten sogar Details wie Erzählperspektiven und Personenkonstellationen berücksichtigen. Der moderne Pädagoge Willrich plädiert hierbei – m. E. zurecht – für die digitale Textverarbeitung, die auf Rechtschreibfehler hinweist, Korrekturgänge nicht so frustrierend erleben lässt wie bei Handgeschriebenem und deren Resultat bei der Präsentation deutlich leichter zu lesen ist.

Die praktisch-pragmatische Einstellung Willrichs und sein Verständnis für SchülerInnen zeigen sich auch bei seinem Plädoyer für einen thematischen Einstieg per Live-SlammerIn oder Video, wobei er Humor statt anspruchsvoller Lyrik empfiehlt, die eine Verweigerungshaltung auslösen könnte. Bei allen Aufgaben werden schnelle Methodenwechsel nahe gelegt; so früh positive Erfahrungen mit dem künstlerischen Handeln ermöglicht. Die strukturierten vielfältigen Schreibaufgaben, welche – zum Wohl der gleichberechtigten Atmosphäre – ebenso für die Lehrperson zu gelten haben, wurden schon in der theoretischen Einleitung erleichtert: Schon bei Willrichs genauer Slamtextanalyse werden viele simple Möglichkeiten verdeutlicht, welche den Text lebendiger machen – wie Alltagssprache, Dialekte, Reime, Onomatopöie, Interjektionen, Hyperbel und Refrain. Die schwierige Performance kann mit den vielen im Buch vorgeschlagenen Übungsideen wie Pantomimenspiele vorbereitet und trainiert werden, darunter auch der richtige Umgang mit dem Mikrofon, was von SchülerInnen sicher geschätzt wird. Die Bedeutung der Präsentation für die Didaktisierung ist Willrich nicht nur als Schlussmoment wichtig, sondern soll ab der ersten Stunde vorbereitet werden. Von Anfang an ist es ein Ziel des beschriebenen Unterrichts, Selbstzweifel in Selbstbewusstsein umzuwandeln. Kleine Tricks helfen auch hier: so wird selbst das Stilmittel der Anmoderation behandelt, bei der ein persönlicher Bezug zu dem Text hergestellt und erste Lacher beim Publikum provoziert werden können. Das gelungene Übersichtswerk wird mit einer Sammlung unterschiedlicher Slamtexte abgeschlossen.

Mit diesen Werken – insbesondere mit Willrichs (2001) Übersichtswerk und dem konkreten Arbeitsbuch zu DaF von Hille/Schönleber (2009b) – sind also die Weichen gestellt, die junge kulturelle Praxis

der Poetry Slams auch für den slowenischen Deutschunterricht nutzbar zu machen. Eine einzigartige Möglichkeit, Schwung und Lust ins kreative Schreiben zu bringen, Interesse am Vortragen und an der Auseinandersetzung mit Texten, ihren Gattungen, Stilmitteln und Darstellungsformeln zu wecken. Versäumen Sie sie nicht!

Rezensierte und verwendete Literatur

Anders, Petra (2007): Poetry Slam. Live-Poeten in Dichterschlachten. Ein Arbeitsbuch Ilserlohn: Verlag an der Ruhr.

Anders, Petra (2008): Slam Poetry. Texte und Materialien für den Unterricht. Stuttgart: Reclam.

Anders, Petra (2010): Poetry Slam im Deutschunterricht. Aus einer für Jugendliche bedeutsamen kulturellen Praxis Inszenierungsmuster gewinnen, um das Schreiben, Sprechen und Zuhören zu fördern. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider.

Anders, Petra/Abraham, Ulf (Hrsg.) (2008): Poetry Slam & Poetry Clip. Praxis Deutsch 208. Seelze: Friedrich.

Bekes, Peter/Frederking, Volker, Hrsg. (2009): Die Poetry-Slam-Expedition: Bas Böttcher. Ein Text-, Hör- und Filmbuch. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg.

Hille, Almut/Schönleber, Matthias (2009): Die Poetry-Slam-Expedition: Bas Böttcher. Texte, Tracks und Clips. Materialien und Arbeitsanregungen. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg.

Hille, Almut/Schönleber, Matthias (2009a): Die Poetry-Slam-Expedition: Bas Böttcher. Texte, Tracks und Clips. Informationen für Lehrerinnen und Lehrer. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg.

Hille, Almut/Schönleber, Matthias (2009b): Die Poetry-Slam-Expedition: Bas Böttcher. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsheft. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg.

Lughofer, Johann Georg (2012): Poetry Slam – ein ungehobener Schatz für DaF/DaZ? In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.) (2012): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 15. „Körper, Rhythmus, Stimme“. Innsbruck: StudienVerlag, im Druck.

Porombka, Stephan (2001): Slam, Pop und Posse. Literatur in der Eventkultur. In: Matthias Harder (Hrsg.) (2001): Bestandsaufnahmen. Deutschsprachige Literatur der neuntiger Jahre aus interkultureller Sicht. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 27 – 42.

Preckwitz, Boris (2005): Spoken Word und Poetry Slam. Kleine Schriften zur Interaktionsästhetik. Wien: Passagen.

Schütz, Xóchil A. (2009): Slam Poetry – eigene Texte verfassen und performen. Buxtehude: Persen.

Willrich, Alexander (2010): Poetry Slam für Deutschland. Die Sprache. Die Slam-Kultur. Die meidale Präsentation. Die Chancen für den Unterricht. Paderborn: Lektora.

Neue Fortbildungsreihe des Goethe-Instituts »Deutsch lehren lernen« DLL

Das Goethe-Institut hat sein bisheriges Fernstudienprogramm Deutschsprachiger Unterricht in Theorie und Praxis, das in Kooperation mit der Universität Kassel und dem DIFF entstanden ist, inhaltlich und fachwissenschaftlich neu ausgerichtet. Die neue Fort- und Weiterbildungsreihe Deutsch Lehren Lernen (DLL) zeichnet sich durch einen innovativen fortbildungsdidaktischen Ansatz aus. DLL berücksichtigt den aktuellen Stand des Faches Deutsch als Fremdsprache, neue Entwicklungen in der Fach- bzw. Fortbildungsdidaktik, aktuelle europäische Bildungsstandards sowie die veränderten Anforderungen der Lehrkräftequalifizierung weltweit. Das fortbildungsdidaktische Konzept von DLL ist der Aktions- oder Lehrerforschung verpflichtet: Das Lernen im Klassenzimmer/Kursraum kann dadurch optimiert werden, dass Sie als Lehrkraft fremden und eigenen Unterricht beobachten und reflektieren, neue Handlungsmöglichkeiten erkennen und in Ihrem Unterricht erproben.

Für wen ist DLL?

DLL wurde für Lehrende im Primarbereich, in der Sekundarstufe und in der Erwachsenenbildung mit einem abgeschlossenen Hochschulstudium sowie (geringer) Unterrichtserfahrung entwickelt. Welche Ziele kann man mit DLL erreichen? Ziel des Programms ist, dass Sie das Wissen und Können, das Sie in Ihrer Ausbildung oder durch Ihre Lehrerfahrung erworben haben, aktualisieren und erweitern. Sie werden sicherer in Ihren Handlungen im Unterricht und Sie lernen mithilfe von sogenannten Praxiserkundungsprojekten (PEPs), wie Sie sich als Lehrkraft stetig weiterentwickeln können.

Wie kann man mit DLL die Unterrichtskompetenz verbessern?

DLL ermöglicht den Teilnehmenden in jedem Modul Phasen systematischer Beobachtung und Reflexion von Lehrtätigkeit, und zwar der Lehrtätigkeit anderer wie auch der eigenen. Praxiserkundungsprojekte auf der Grundlage von Unterrichtsdokumentationen bilden den Ausgangspunkt dafür, Unterricht zu verstehen und durch die kritische Überprüfung von pädagogischen und fachdidaktischen Konzepten die eigene Professionalisierung voranzutreiben.

Woraus besteht DLL?

DLL besteht aus standardisierten Programmen und bietet die Möglichkeit, durch eine Neugruppierung von Modulen zielgruppenspezifische Programme oder Einzelmaßnahmen zuzuschneiden. Es sind die standardisierten Programme BASIS, AUFBAU und SPEZIAL geplant.

Das Programm BASIS umfasst sechs Module:

- Modul 1: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung
- Modul 2: Das Fremdsprachenlernen
- Modul 3: Deutsch als fremde Sprache
- Modul 4: Aufgaben, Übungen und Interaktionen
- Modul 5: Lernmaterialien und Medien
- Modul 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung

Das Goethe-Institut Ljubljana hat für Sie die 6. Einheit gewählt und zwar "Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung"

Was lernt man in der Einheit Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung?

Worauf stützen wir uns, wenn wir unseren Unterricht planen, welche Konzepte von Lernzielen/Kom-

petenzen liegen unserem Handeln zugrunde? Wie planen wir eine Unterrichtseinheit, welche Vorstellungen sinnvoller Abfolgen von Phasen des Unterrichts gibt es?

Die Art und Weise, wie wir Unterricht planen, wird beeinflusst durch Rahmenrichtlinien und didaktisch-methodische Prinzipien. Mit dieser Einheit erarbeiten Sie sich aktuelle Orientierungspunkte für Ihre tägliche Arbeit als Lehrkraft und lernen Neuerungen im Bereich des Planens von Unterricht kennen.



Bleiweisova cesta 30
1000 Ljubljana / Slowenien
Tel. 00386 1 3000312
Fax 00386 1 3000319
katja.bradač@ljubljana.goethe.org
www.goethe.de/ljubljana

Das Goethe-Institut Ljubljana lädt Sie ein zur Fortbildung

DEUTSCH LEHREN LERNEN!

CURRICULARE VORGABEN UND UNTERRICHTSPLANUNG

DLL ist ein innovatives Fortbildungsprogramm für DaF- Lehrkräfte in allen Schultypen.
Sie werden interessante Aspekte des eigenen Unterrichts erkunden und dabei Neues ausprobieren können.

Termine und Orte:

Auftaktseminar (12 UE, Ljubljana)	Fr., 13.09.2013, 9–17 Uhr Sa., 14.09.2013, 9–12 Uhr
Online-Selbstlernphase (8 Wochen)	Mo., 16.09.–Fr., 10.11.13 Uhr
Praxiserkundungsprojekt	Mo., 11.11.–Fr., 22.11.13
Auswertungsseminar (6 UE, Ljubljana)	Sa., 23.11.13, 9–15 Uhr

Zielpublikum:

- DeutschlehrerInnen an Grundschulen
- DeutschlehrerInnen an Berufs- und Fachmittelschulen bzw. Gymnasien
- DeutschlehrerInnen an Fachhochschulen und Fakultäten
- DeutschlehrerInnen an Sprach- und Volkshochschulen



Teilnehmerzahl: Mindestens 10; höchstens 20 Personen

ReferentIn: Tanja Večernik

Seminarinhalte der Einheit: „Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung“

In dieser Einheit werden folgende Fragen erörtert:

Worauf stützen wir uns, wenn wir unseren Unterricht planen, welche Konzepte von Lernzielen/Kompetenzen liegen unserem Handeln zugrunde? Wie planen wir eine Unterrichtseinheit, welche Vorstellungen sinnvoller Abfolgen von Phasen des Unterrichts gibt es?

Die Art und Weise, wie wir Unterricht planen, wird beeinflusst durch Rahmenrichtlinien und didaktisch-methodische Prinzipien. Mit dieser Einheit erarbeiten Sie sich aktuelle Orientierungspunkte für Ihre tägliche Arbeit als Lehrkraft und lernen Neuerungen im Bereich des Planens von Unterricht kennen.

Teilnahme ist kostenfrei!

Teilnahmebedingung: Seminarteilnahme an allen 3 Teilen der Fortbildung

Weitere Infos: www.goethe.de/dll

Anmeldung bis zum 06. 09. 2013 per Mail, Fax oder Post an:

Goethe-Institut Ljubljana: Katja Bradač
Bleiweisova 30, SI-1000 Ljubljana
Tel: 00386-1-3000312
Fax: 00386-1-3000319
katja.bradač@ljubljana.goethe.org
www.goethe.de/ljubljana

Navodila avtoricam in avtorjem

Schaurein je strokovna revija Slovenskega društva učiteljic in učiteljev nemškega jezika (SDUNJ), ki izhaja praviloma enkrat letno, občasno izide izredna številka, ki je tematsko usmerjena ali posvečena nekemu posebnemu dogodku. Revija objavlja prispevke, ki se nanašajo na učenje in poučevanje nemščine kot tujega jezika na vseh zahtevnostnih stopnjah.

Rubrike: strokovni članki, ideje za pouk, poročila in mnenja, recenzije, intervjuji, kronika društva in oglasna deska.

Avtorje in avtorice prosimo, da pri oblikovanju prispevkov dosledno upoštevate naslednja navodila:

Besedila prispevkov so v nemščini ali slovenščini, naslov in morebitni podnaslov naj bosta v obeh jezikih. Strokovni prispevki in ideje za pouk naj imajo kratek izvleček (do 10 vrstic) v obeh jezikih. Strokovni članki in ideje za pouk naj obsegajo največ eno avtorsko polo (30.000 znakov s presledki), ostali prispevki (poročila, ocene, predstavitev učbenikov in učnih gradiv ipd.) naj ne presegajo 10.000 znakov s presledki. Datoteke pripravite kot .doc datoteke (MS Word 2003).

Oblikovanje: robovi 2,5 cm levo in 2 cm desno, zgoraj in spodaj, pisava Times New Roman, velikost pisave 12, razmak med vrsticami 1,5, brez oštevilčenih strani. Besedila ne oblikujte! Uporabite sprotne opombe pod črto, ki jih oštevilčite z zaporednimi arabskimi številkami od začetka do konca besedila. V besedilu se sklicujte na literaturo na kratek način in v oklepaju, na primer (Priimek, 2000: 20).

Seznam literature uredite tako:

Seznam literature naj bo urejen po abecedi, navedbe spletnih strani naj bodo na koncu seznama in prav tako urejene po abecedi.

Monografija: Priimek, Ime (leto izdaje): Naslov. Kraj: Založba.

Zbornik: Priimek, Ime; Priimek, Ime (ur.) (leto izdaje): Naslov. Kraj: Založba.

Članek v zborniku: Priimek, Ime (leto izdaje): Naslov. In ali V: Priimek, Ime; Priimek, Ime (ur.) (leto izdaje): Naslov zbornika. Kraj: založba. Strani (77–88).

Spletne strani: Slovensko društvo učiteljev nemškega jezika (SDUNJ): <http://www.sdunj.si/>, 8. 6. 2010.

Morebitno **slikovno gradivo, preglednice** ipd. naj datoteka vsebuje na ustreznih mestih v besedilu, slike pa naj bodo poslane še dodatno ločeno od besedila in naj bodo shranjene v drugi datoteki, npr. priimek1.jpg. Pri slikah, ki morajo biti kvalitetne (dovolj slikovnih točk), morajo biti ustrezno urejene avtorske pravice.

Na koncu vašega prispevka dodajte še svoje **osebne podatke** (ime in priimek, naslov ustanove, kjer ste zaposleni ali domači naslov, elektronski naslov), ki bodo objavljeni v Seznamu avtorjev in avtoric. Uredništvo si pridržuje pravico do krajšanja prispevkov. Prispevki izražajo mnenje avtorjev in avtoric in ne Uredniškega odbora. Članek oddajte izključno po elektronski pošti na naslov: schaurein@sdunj.si.

Še nekaj obveznih načel objavljanja v reviji *Schaurein*:

- Tip članka bo določil UO (Uredniški odbor revije *Schaurein*) po načelu ustreznosti.
- Avtorji morajo upoštevati avtorske pravice pri citiranih in povzetih besedilih, tabelah, grafih, slikah itd.
- Za pravilnost jezika – prispevek mora biti lektoriran po novem pravopisu – skrbi avtor prispevka, le za končno lektoriranje celotne revije poskrbi UO.
- Vsi prispevki bodo dvojno slepo recenzirani s strani kompetentnih recenzentov. V primeru nejasnosti o ustreznosti prispevka bo vključen še dodatni recenzent.
- Avtorji prispevkov bodo dobili povratno informacijo o svojem prispevku, in če je prispevek primeren za objavo, tudi navodila recenzenta za dopolnitev oz. popraviljanje prispevka.
- Prispevek se objavi, če avtor upošteva pripombe recenzenta ter pravočasno vrne popravljen in jezikovno ustrezen prispevek. UO si pridržuje pravico zadržati prispevek tudi za poznejšo objavo.

Schreibhinweise

Schreibhinweise in deutscher Sprache finden Sie in dieser Ausgabe aus Platzgründen nur auf unserer Website www.sdunj.si (siehe Zeitschrift - Einladung zur Mitwirkung). Wir bitten um Verständnis.

Aleksandra Čeh

OŠ Markovci
Markovci 33 d
2281 Markovci
aleksandra.ceh@guest.arnes.si

Irena Erjavec

Šolski center Ravne na Koroškem
Na gradu 4
2390 Ravne na Koroškem
irenaerjavec.k@gmail.com

Nada Holc

nada.holc.zrss@gmail.com

Saša Jazbec

Filozofska fakulteta UM
Oddelek za germanistiko
sasa.jazbec@um.si

Brigita Kacjan

Filozofska fakulteta UM
Oddelek za germanistiko
brigita.kacjan@um.si

Anamarija Lah

OŠ Milana Šuštaršiča Ljubljana
Anamarija_lah@yahoo.de

Tatjana Lubej

OŠ Janka Glazerja Ruše
Lesjakova ul. 4
2342 Ruše
tatjana.lubej@triera.net

Johann Georg Lughofer

Filozofska fakulteta UL
Oddelek za germistiko s skandinavistiko in
nederlandistiko
JohannGeorg.Lughofer@ff.uni-lj.si

Matej Posinković

Oprof d.o.o.
Gasparijeva 2
1000 Ljubljana
podpora@openprof.com

Sabina Mulej

Fakulteta za gradbeništvo UM
Smetanova 17, 2000 Maribor
sabina.mulej@um.si

Dunja Mušič

ŠC Novo mesto, Šegova ulica 112
8000 Novo mesto
dunjamusic@gmail.com

Veronika Žibret

Študentka
Filozofska fakulteta UM
Oddelek za germanistiko
veronika.zibret@gmail.com

SCHAUREIN

Strokovna revija slovenskih učiteljev in učiteljic nemščine
Praxisorientierte Zeitschrift slowenischer Deutschlehrer
und Deutschlehrerinnen

ISSN 1318-3605, UDK 811

IZDAJATELJ/HERAUSGEBER

Slovensko društvo učiteljev nemškega jezika
Slowenischer Deutschlehrerverband

GLAVNA UREDNICA/CHEFREDAKTEURIN

Brigita Kacjan

PODROČNI UREDNIKI/REDAKTEURE

Saša Jazbec (Literatura/Literatur)

Vida Jesenšek (Jezikoslovje/Sprachwissenschaft)

Saša Podgoršek (Didaktika/Didaktik)

UREDNIŠKI ODBOR/REDAKTIONSTEAM

Antonija Barba, Horst Ehrhardt, Saša Jazbec,
Vida Jesenšek, Brigita Kacjan, Andrea Kostanjevec,
Rudolf Muhr, Alenka Plos, Saša Podgoršek,

Lučka Pristavec, Nada Puklavec, Laura Schmid Rakovič

JEZIKOVNI PREGLED/SPRACHLICHE DURCHSICHT

Alja Lipavc Oštr, Lisa Steinberg

OBLIKOVANJE/GESTALTUNG

Saša Podgoršek

NASLOVNICA/TITELBLATT

Fotografija: Milan Pak

TISK/DRUCK

Demago d. o. o.

Revija praviloma izhaja enkrat letno.

Die Zeitschrift erscheint in der Regel einmal jährlich.

NASLOV UREDNIŠTVA/REDAKTIONSADRESSE

SDUNJ, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor

schaurein@sdunj.si

www.sdunj.si

Cena posamezne številke znaša 5 EUR.

Naklada: 300 izvodov / Auflage: 300 Exemplare

TRR/BANKVERBINDUNG

Nova KBM

04173-0000888326