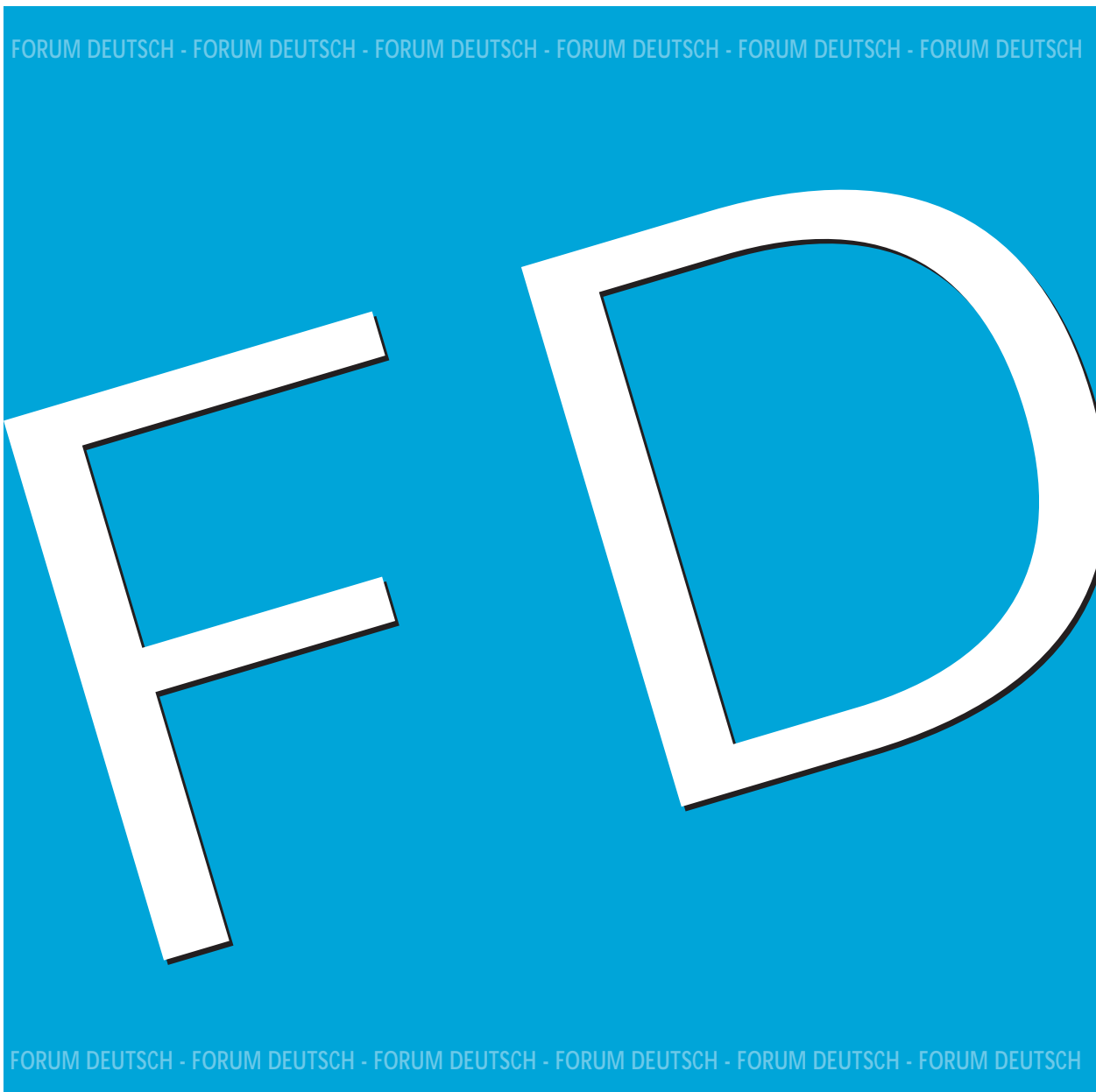


# Forum Deutsch

14. Jahrgang / Herbst 2005  
ISSN 0843-9829-X

Für Deutschlehrerinnen  
und Deutschlehrer  
in Kanada



Publikationen • Informationen • Arbeitshilfen • Diskussionen • Tipps

**Herausgeber:**

Canadian Association of Teachers of German

**Redaktion dieser Nummer:**

Wolfgang Krotter (Redaktionsleitung), Cheryl Dueck, Silke Falkner, Bernd Schliephake, Almut Sohn  
Endredaktion: Wolfgang Krotter, Caroline Kavanagh, Franziska Ruppert

**Redaktionelle Vertreter:**

Cheryl Dueck (CATG), Wolfgang Krotter (Goethe-Institut), Michael Boehringer (CAUTG), N.N. (KVDS)

**Beiträge und Kommentare auf Deutsch, Englisch oder Französisch senden Sie bitte an folgende Adresse:** [krotter@montreal.goethe.org](mailto:krotter@montreal.goethe.org)

**Format:**

Dateien im Format WORD. Abbildungen, Zeichnungen oder Fotografien im Format JPEG. Etwaige Copyright-Erlaubnis muss vom Autor eingeholt werden.

**FORUM DEUTSCH**

ist die Zeitschrift der CATG und wird ermöglicht durch die finanzielle Unterstützung des Goethe-Instituts.

November 2005

## INHALT

### AUS DEM VERBANDSLEBEN DER CATG

<b>Vorwort der Präsidentin</b>	5
<i>Cheryl Dueck, University of Manitoba, Winnipeg</i> .....	

### KULTUR, LANDESKUNDE UND UNTERRICHT

<b>HOME STORY</b>	5
<i>Barbara Köhler</i> .....	

<b>Variable Einsichten/gute Aussichten: Barbara Köhlers 'Guten Tag' im zweiten Jahr DaF. Erfahrungsbericht.</b>	11
<i>Thilo Joerger, Mount Allison University, Sackville</i> .....	

<b>„Ohne kanadischen Hering wäre die Wende noch schneller gekommen...“ Heinz Birch, erster und letzter DDR-Botschafter in Kanada.</b>	17
<i>Ein Interview von Manuel Meune, Université de Montréal</i> .....	

<b>Film als Rede- und Schreibanlass. Zum Einsatz von Filmsequenzen im Deutschunterricht</b>	20
<i>Anette Guse, University of New Brunswick, Fredericton</i> .....	

### SPRACHPOLITIK UND UNTERRICHT

<b>Offizielle Position des Goethe-Instituts zur Einführung der Rechtschreibreform</b> .....	24
---	----

<b>Zur Auffrischung: Quizchen zur neuen Rechtschreibung</b>	25
<i>Wolfgang Krotter, Goethe-Institut Montréal</i> .....	

### SPRACHWISSENSCHAFT, DIDAKTIK, METHODIK, PÄDAGOGIK UND UNTERRICHT

<b>Postmethod Pedagogy: The New Wave in Language Teaching?</b>	26
<i>Janice McGregor, University of Waterloo, Kitchener</i> .....	

<b>Why Current Assessment Techniques Aren't Helping Our Students Learn</b>	30
<i>Ellen Bornowsky, D.W. Poppy Secondary, Langley.</i>	
<i>Glen Sallenbach, H.D. Stafford Secondary, Langley.</i>	
<i>Denise Turner, H.D. Stafford Secondary, Langley.</i> .....	

<b>Deficient Learners and Dismissive Critics: Divisiveness in Second Language Acquisition (SLA) Theory</b>	32
<i>Norma J. Chapple, University of Waterloo, Waterloo, Ontario</i> .....	

<b>Memory and Learning Strategies in Teaching German</b>	36
<i>Michael Hager, University of Toronto</i> .....	

### BERICHTE, VERBÄNDE, INSTITUTIONEN

<b>Die XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Graz Österreich, August 2005 – ein Bericht</b>	40
<i>Anette Guse, University of New Brunswick, Fredericton</i> .....	

<b>Das Multiplikatoren-Netzwerk Kanada: Zweiter Workshop im August 2005</b>	42
<i>Eva Ledwig, Goethe-Institut Ottawa</i> .....	

<b>Presse im DaF-Unterricht</b>	43
<i>Marianne Eiselt, University of New Brunswick, Fredericton</i> .....	

<b>Bericht über das Fortbildungsseminar „Deutsch entdecken“ in Mannheim</b> <i>Alexandra Antonakaki, McGill University, Montréal</i> .....	47
<b>MULTI-KULTI BERLIN</b> <i>Sandra Schratzenholzer, Appleby College, Oakville</i> .....	48
<b>Kunst und Kultur in Berlin: zwei atemberaubende Wochen in der neuen Hauptstadt</b> <i>Isabelle-Luce Levasseur, Marianopolis College, Montréal</i> .....	50
<b>Park View Education Centre – Eine Award of Excellence 2004-2005 Grand Prize Winning Schule</b> <i>Sylvia Kluge, Bridgewater</i> .....	51
<b>Aus dem Goethe-Institut Toronto</b> <i>Ruth Renters, Goethe-Institut Toronto</i> .....	51
<b>Neues (und Gewohntes) aus dem Goethe-Institut Montréal/Ottawa</b> <i>Wolfgang Krotter, Goethe-Institut Montréal</i> .....	52
<b>DAS LETZTE</b> <b>Come in and find out: Quiz zu Anglizismen in deutscher Sprache</b> <i>Herle Jessen und Wolfgang Krotter, Goethe-Institut Montréal</i> .....	54

## AUS DEM VERBANDSLEBEN DER CATG

### Vorwort der Präsidentin

Liebe KollegInnen,

im Namen des CATG-Vorstands möchte ich Sie ganz herzlich zum neuen Schul- und Studienjahr begrüßen. Bis Sie diese Ausgabe von Forum Deutsch in die Hand bekommen, wird eine spannende Bundestagswahl schon längst stattgefunden haben, und Sie werden sich schon auf die Fußball-Weltmeisterschaft 2006 in Deutschland freuen. Vielleicht haben Sie die vom Goethe-Institut organisierte Ausstellung „Planet Fußball“ mit Ihren SchülerInnen oder StudentInnen besucht. Solche Ereignisse im Bereich der Kultur und Landeskunde haben uns letzten Februar in Regina dazu inspiriert, das Rahmenthema für die nächste Tagung im Februar 2006 zu bestimmen: „Kultur und Landeskunde im DaF-Unterricht.“ In Zusammenarbeit mit der Ontario Association of Teachers of German (OATG) wird sich die Canadian Association of Teachers of German (CATG) vom 3.-5. Februar im Goethe Institut Toronto treffen. Ich lade Sie also herzlich ein, daran teilzunehmen.

Die CATG scheint sich in den letzten Jahren neu zu beleben. Letzten Februar fand wieder eine sehr erfolgreiche Tagung in Zusammenarbeit mit der Saskatchewan Association of Teachers of German in Regina statt. Für seine Koordinationsarbeit vor Ort möchte ich Bruce Plouffe besonders danken. Die Tagung war von LehrerInnen aus Saskatchewan und Manitoba gut besucht, und zusammen mit den ReferentInnen und Delegierten aus den verschiedenen Regionen hatten wir einen sehr vollen Tagungsraum im Regina Inn. Die Vorträge und Workshops zum Thema „Lehr- und Lehrstrategien im DaF Unterricht“ waren von hoher Qualität. In dieser Ausgabe finden Sie Artikel über einige der interessanten Konferenzbeiträge: Ellen Bornowskys Studie der Bewertungsmethoden in den Schulen, Anette Guses Workshop zum Einsatz von Filmsequenzen im Deutschunterricht und Michael Hagers Präsentation von kinästhetischen und visuellen Erinnerungs- und Lernstrategien im Deutschunterricht. Als Gastredner sprach Dr. Manfred Prokop über die Ergebnisse seiner neusten Forschung in diesem Bereich und gab uns gute Tipps für den Unterricht.

Für die Zeit und Energie, die meine KollegInnen im Vorstand dieses Jahr in den Verband investiert haben, möchte ich ihnen herzlich danken: Herb Martens als Vizepräsident, Patrick Carter als Schatzmeister, Helma Kroeh-Sommer als Sekretärin und Silke R. Falkner als Alt-Präsidentin.

Den Mitgliedern aller kanadischen Deutschlehrerverbände wünsche ich ein schönes und produktives Jahr. Ich freue mich darauf, viele von Ihnen in Toronto wieder zu sehen.

Mit herzlichen Grüßen

*Cheryl Dueck*

## KULTUR, LANDESKUNDE UND UNTERRICHT

### HOME STORY<sup>1</sup>

**Barbara Köhler**

HOME stand mit großen, mit einem eher dünnen stift dick gezeichneten buchstaben, die vielleicht etwas zu nah beieinander standen, vielleicht doch zu filigran erschienen, um auf den ersten blick völlig deutlich zu sein, blau auf dem pappschild, einem braunen kartonstück, das der junge, der mit seinem rucksack am rand des highways stand, irgendwo auf der strecke zwischen Random Island und Come By Chance, wo es dann schließlich, wie mir erinnerlich ist, zu regnen begann (gemerkt habe ich mir das vermutlich, weil die abfahrt auch nach Sunnyside führt, und Avalon dort beginnt), auf dem noch trockenen schild also, das er in seinen – wahrscheinlich ziemlich klammen – händen hielt: HOME.

Ich war zu verblüfft um zu bremsen. Wie eine entschuldigung kam mir der gedanke, dass ich ihm ja ohnehin nicht behilflich sein könne, denn nach hause würde ich doch erst in zweieinhalb wochen fahren.

Drei wochen später, für ein paar tage wieder in der stadt, in der ich wohne, wo ich nicht geboren wurde, keine verwandten habe, kaum jemanden länger als fünf jahre kenne, wo ich raum habe und manchmal zeit, an einem fluss, der seinen namen vom fließen hat, von allem, das fließt, daheim also, studierte ich nocheinmal eine detaillierte karte dieser halbinsel Avalon; mir war ein verdacht gekommen, denn sie haben seltsame namen dort – aber auch wenn es Paradise, Trepassey, Mistaken Point, False Cape, Witless Bay, Heart's Content, Heart's Desire und Heart's Delight (um von Dildo ganz zu schweigen) gibt: there's no place like HOME. (Or is HOME where The Hearts are? Oder etwa in Little Heart's Ease?)

Dabei fiel mir jedoch wieder ein, dass sich schon das erste B&B dieser reise „Almost Home Bed & Breakfast“ nannte. In Eastport, wo ich gar keinen hafen gesehen hatte, kurz vor der kreuzung, an der man sich entscheiden konnte oder musste: links nach Salvage – oder Happy Adventure rechts. Ich hatte prompt Happy Adventure gewählt; der weg nach Salvage war länger, vor einbruch der dämmerung kaum noch zu schaffen, und letztlich auch nur eine sackgasse, wie es fast alle wege und straßen dortzuland sind, auch wenn nirgendwo mit DEAD END gedroht wird, oder NO EXIT, was in der nachbarprovinz Nova Scotia, wie mir schien, oft als möglichkeit genutzt wird, diskret auf spektakuläre ausblicke hinzuweisen, ohne sie damit der gefahr touristischen ansturms auszusetzen.

<sup>1</sup> Dieser Text entstand im Anschluss an die Lesereise der Lyrikerin Barbara Köhler durch die Atlantikprovinzen

In Newfoundland gibt es an jedem ende der welt – und davon gibt es ziemlich viele – einen hafen, an dem die straße (falls überhaupt eine bis dahin führt) einfach aufhört. Die neuschotten stellen auch in so einem fall schilder auf: ROAD ENDS 100M, und auch gern, weil das häufiger vorkommt: PAVEMENT ENDS – aber wozu dinge beschriften, die ohnehin sicht- und spürbar sind. Es sei denn, man begreift das als eine art humor; und es gab stellen, da liess sich die sache mit dem *pavement* sogar als ausgesprochener hohn auffassen, denn der asphalt endete immer sofort am schild und manchmal auf üble weise. Und manchmal bildete ein schild auch nur den sachverhalt wortlos als pictogramm ab, das aber erst aus nächster nähe, in dem moment, da es einem bereits widerfuhr, erkennbar war. Zwar verwandeln sich auch neufundländische straßen gelegentlich unverhofft in kiespisten, doch dort versucht niemand davon durch gelbe schilder abzulenken.

Die hauptstraße jedenfalls (es gibt auf dieser eigenartigen insel neigung zu einem verabsolutierenden gebrauch der einzahl, die den besagten dingen etwas wesentliches angedeihen lässt: DIE hauptstraße zum beispiel, an sich und überhaupt), der TransCanada One schlägt einen 900 km langen, nach norden gewölbten bogen über die insel, und verbindet St John's, die hauptstadt mit flug- und überseehafen, im osten, mit Channel-Port-aux-Basques im südwesten, wo eine fähre nach Nova Scotia ablegt, touchiert die küsten sonst aber kaum; alle straßen zum meer zweigen davon ab. Kurz hinter St John's steht ein schild, das ROUGH ROAD NEXT 38KM verspricht, wovor jemand mit ironischer sorgfalt noch eine 7 gemalt hat, was so ziemlich genau bis Corner Brook nächst der westküste reicht.

Ausserhalb von Avalon, der (zwar mit 40% der gesamtbevölkerung, doch, da das nicht mehr als 200 000 leute sind und die hälfte davon in St John's wohnt, auch nur relativ) dicht besiedelten südöstlichen halbinsel (die selbst wiederum aus mindestens fünf halbinseln, die auf der karte nicht benannt sind, besteht), gibt es lediglich vier, fünf mögliche umwege auf diesen ca. 112 000 quadratkilometern insel und inseln: hoch im norden der riesigen, spärlich besiedelten Northern Peninsula eine große schlaufe mit 4 enden, die nur auf einer seite, an der westküste zur Strait of Belle Isle hin, die sie von Labrador trennt, auf den vielleicht 50 kilometern zwischen Plum Point und Eddies Cove mit 16 weiteren winzigen Points und Coves bestückt erscheint, wovon es eines sogar zu dem namen Nameless Cove gebracht hat; im süden auf der Burin-halbinsel, zwischen Winterland, Fortune und Lawn; im osten auf Bonavista und ein stück weiter nördlich, zwischen Gambo und Gander, die durch 40 km TransCanada Highway direkt verbunden sind, gibt es THE LOOP, in dem sich ein highway 320, der irgendwann 330 heisst – was nebenher eine völlig abwegige vorstellung von der anzahl der straßen in Neufundland hervorruft – 220 km die küste entlang schlängelt, was sich noch, via 331 und 340, bis nach Notre Dame Junction am TCH1 verlängern liesse. Im unwegsamen inneren, in der schlinge dieses LOOP wurde ich dann, wenn auch – oder naturgemäß – in der gegenrichtung, fündig: HOME POND. Ein gewässer, doch weder ein ort noch ein weg dahin.

Ich hätte mich über unsichere pfade, mit einer karte, die für soetwas nicht gemacht war, auf den weg in die wildnis machen können, bestimmt hätte ich dann auch THE MOOSE gesehen, aber vielleicht hätte mich auch jemand für ein moose gehalten, es war nicht nur Indian Summer, sondern auch jagdsaison und angezeigt, nicht ohne *Hunters Orange*, eine grellfarbige kluft, wie sie hierzulande straßenbauarbeiter und müllmänner tragen, in die gegend zu gehen. Ich habe auch eine entsprechende tafel gesehen, die das dringlich empfahl – allerdings bei Cape Split, Nova Scotia. In Neufundland haben sie's nicht so mit schildern; „MOOSE WARNING“ ist eine der ausnahmen, das findet sich alle paar kilometer: obacht beim elchtest. Und es ist darauf nicht die elegante silhouette eines langbeinig trabenden elchs abgebildet, mit der auf deutschen autos Skandinavien-erfahrung demonstriert wird, sondern etwas ziemlich statisches, mächtiges, schweres, eher bisonähnlich, mit einem gewaltigen geweih. Und oft genug folgen eigenartige bremsspuren.

Die neufundländer (*nicht* die hunde, davon bekam ich nur einen eisbärgrößen in acryl und einen ponygrößen in bronze zu gesicht und einige auf postkarten, jedoch keinen einzigen „echten“ – irgendwo tief in der südlichen wildnis aber, nördlich des Round Pond, der gar nicht rund ist, gibt es einen oder *den* Newfoundland Dog Pond, was immer das heissen mag) – die neufundländer jedenfalls nutzen die jagdsaison gerüchtheilber vor allem, um sich in kleinen grüppchen fern aller zivilisation ordentlich zu betrinken; aber da sie dazu bewaffnet sind und ausser einem kater womöglich noch andere beutetiere vorzeigen möchten, ballern sie wohl – mir wurden einige warnende anekdoten zuteil – auf alles, was sich irgendwie bewegt; und ich glaube nicht, dass es dann von großem nutzen wäre, neonorange zu leuchten.

Um den HOME POND war ich also gereist, eine, meine art *middle of nowhere*. Noch etwas mittiger im LOOP, behauptet die karte, befindet sich der Ocean Pond, genau auf der 50-km-luftlinie zwischen den küstensiedlungen Centreville und Main Point, die in beiden richtungen des LOOPs gleichweit entfernt sind und beide eher sehr peripher. Auch die halbinsel Bonavista hat einen Ocean Pond aufzuweisen, und der könnte in etwa die mitte dieses reichgegliederten gebildes darstellen, obwohl er sich nicht innerhalb des dortigen *loops* befindet, von dem allerdings keineswegs ausgemacht ist, dass es so genannt wird. Eine merkwürdige namensdoppelung ist mir hingegen auf Avalon begegnet, wo sich zwei Zufallsbuchten, Chance Cove, in ganz unzufällig erscheinender symmetrie und ca. 250 km luftlinie abstand in nordnordwest, am isthmus von Avalon, und südsüdost, am *Irish Loop*, gegenüberliegen.

Während die provinz Nova Scotia stellenweise den eindruck macht, als hätte jemand eine Europa-karte genommen, zerschnitten und zu einem quilt in form Nova Scotias wieder zusammengeheftet, so dass Liverpool zwar an der mündung des Mersey River liegt, der aber ein abfluss des Lake Rossignol ist, und man von dort über eine brücke nach Brooklyn kommt, von wo aus es nur

ein paar kilometer nach East und West Berlin sind und indianische namen wie *Ecum Secum* und *Tatamagouche* genauso eingearbeitet sind wie scheinbar ganz Schottland, halb Irland und ein gutes stück Frankreich und es von New Germany nur ein katzensprung nach New Canada ist – Neufundland dagegen wirkt tatsächlich wie eigens und vollständig neu erfunden: *Terra Nova*, *Terre Neuve*.

Als hätte es zwischen allen, die hier – neben einem mix aus schottisch und irisch akzentuiertem englisch – akademisches französisch und seltsame, anderswo längst verschollene dialekte wie ein elisabethianisches cornish sprechen, eine verabredung gegeben, aus den alten heimatnamen keine namen zu importieren, sondern wenn schon mit allem, dann auch mit dem benennen tatsächlich einmal neu zu beginnen.

Manche ortsbezeichnungen klingen wie übersetzt aus der – bis auf drei kurze vokabellisten – verschollenen sprache der Beothuk, die schon seit 1829 als ausgerottet gelten (ihnen soll übrigens der name „Rothäute“ verdankt sein; zum schutz gegen böse geister, kälte oder mosquitos, wird berichtet, hätten die Beothuks sich komplett mit rotem ocker eingerieben). Ein paar heilige haben es über den ozean geschafft, St Brendan hat seine eigene fähre, St Jaques und Bernard, St Mary und Veronica, St George, Alban und Joseph: kleinere weiler am rand der wildnis, am ufer des meeres, aber samt und sonders mit einem anhängsel, dem anghaken eines apostrophierten s, wie es St John's als hauptstadt demonstriert. Und sich so deutlich von St. John, der zwar nicht haupt-, doch weitaus größten stadt New Brunswicks unterscheidet.

Aber nur einem teil der objekte auf meiner karte, die sich *Official Highway Map of Newfoundland & Labrador* nennt, ist auch ein name beigegeben; und nur ein kleiner teil der tatsächlich vorhandenen objekte (wie seen und inseln) ist überhaupt auf dieser karte zu finden. Aus dem flugzeug, sah ich, sieht Neufundland aus wie ein über den ozean gebreitetes, völlig mottenzerfressenes tuch, mit mehr löchern als stoff. Oder hübscher: wie ein riesiges, unregelmäßiges stück aus allen löchern glitzernder, versteinertes spitze. Eine wasserinsel, *île d'eau* – sogar dem anstössigen ortsnamen *Dildo* fließt derart eine erfreuliche etymologie zu: *d'Île d'eau*, von der wasserinsel. Um die bezeichnung *Lake* zu verdienen, scheint für große gewässer eine mindestlänge von 10 kilometern erforderlich; aber auch etwas größere, wie zb der besagte *HOME POND*, müssen sich den „teich“ schon gefallen lassen. Bei bergen und hügeln verhält es sich ähnlich: während es ein *Mount Cormack* auf gerade mal 320 m bringt, klingt *Lewis Hill* trotz seiner beachtlichen 815 m (und damit höchster berg der insel) doch relativ unerheblich. „HILL“ zählt auch zu den drei dortzulande beliebten verkehrszeichen und steht oft genug an stellen, nach denen sich die 30°-schräge mit abrutschendem lkw auf gelbem grund als irgendwie untertrieben erweist. In allen höhenlagen aber gibt es tümpel, teiche, seen, sumpfe, kleinere meere, wasserspiegel.

Und an allen enden der welt gibt es einen hafen. Harbours, Ports und Coves und Points und Bays und Capes und kaum ein ort, der auf –town zu enden versucht. Aber kein kaff zu klein, kapitale zu sein: mit dem auf zwei inseln, den *Twillingate Islands*, gelegenen städtchen *Twillingate* habe ich, wie die örtliche *Get-Around-Map* in freundlichen kleinbuchstaben (die von der größe des *WELCOME* ums dreifache übertroffen wurden) mitteilte, immerhin *The Iceberg Capital of the World* besucht. Selbstredend ohne eines dreidimensionalen eisbergs ansichtig zu werden; bergs gibt es nur während der sommersaison – abbildungen allerdings in jedweder form, überall, rund ums haus und ums jahr. In *Nova Scotia* sind sie weniger bescheiden und verkünden es auf großen tafeln gleich am highway: *CHRISTMAS TREE CAPITAL OF THE WORLD*, *BLUEBERRY CAPITAL OF THE WORLD* und was es noch alles gibt. Und *Leamington, Ontario* („*Tomato Capital of the World*“), gelingt es sogar postkarten mit einem foto der gigantischen beton-tomate im ortskern bis in die souvenir-shops *Ottawas* (für alle nichtkanadier: die tatsächliche landeshauptstadt, das kapitälchen) zu lancieren.

Das dritte beliebte verkehrszeichen zeigt eine kleine gebirgskette mit drei spitzen gipfeln und deutet auf eine verschärfung des straßenzustands hin. Ich fand es meist recht gut getroffen. Manchmal wird es noch durch die aufschrift *BUMP* ergänzt und beschreibt damit ziemlich genau ein geräusch, das das auto gleich machen wird. Während in *Newfoundland* oft schon 100m vor der betreffenden stelle eine erste vorwarnung ergeht, wird mit diesem wirklich nützlichen zeichen (sofern bremsen noch irgendetwas nützt) in *Nova Scotia* eigenartigerweise gegeizt; zumal an der nordost-küste, wo eine üble bande von straßenbauern ihr unwesen treibt, die ihre tagwerke mittels einer grabenartigen rinne quer über die ganze fahrbahn voneinander abzugrenzen pflegt. Natürlich gab es auch in dieser provinz highways, auf denen wenig zu befürchten war, den *TransCanada* oder auf *Cape Breton Island* den touristisch zu 100% erschlossenen *Cabot Trail*, frisch asphaltiert und markiert; aber gerade auf *Cape Breton* gab es auch hinreissende nebensträßchen mit altrosa asphalt, der grau, schwarz und bläulich vielfach geflickt, buntscheckig überpolstert war, die *yellow line* in der mitte auf dem besten wege vergessen zu werden, im belag zu versickern, lange nicht aufgefrischt, müd. Sie führten durch lichte birkenwäldchen, ahorn, laubleuchten, farne. Durch kleine buchten, röhricht, große stille. Über einspurige brücken. Unter aquarelierten wolken am meer entlang, in der ferne die *Highlands*. Und am ende der welt wieder ein kleiner hafen.

So kam ich nach *Bay St. Lawrence*, wo ich *Sonny Williams* begegnete, der dort in der fischerei-genossenschaft arbeitet. Er stand mit scharlachrotem anorak und ausgebeulter schwarzer trainingshose vor dem ockerroten hafenschuppen in der sonne, die baseballcap, deren ehemaliger rotton nicht mehr zu benennen war, in die stirn gedrückt, und grüßte erfreut und erkundigte sich gemächlich, nach einer bemerkung über den *awful nice day*, nach dem woher. Als ich die auskunft *Germany* gegeben hatte, sagte er etwas, von dem mir in diesem moment klar wurde, dass



ich es schon oft gehört hatte, eigentlich immer an dieser stelle des gesprächs: „O, THAT'S FAR FROM HOME!“ – und zwar auch immer mit der gleichen eigenartigen mischung aus erstaunen, hochachtung und sachtem mitleid. Ich fragte, wo denn sein HOME sei, und er wies auf die andere seite der bucht, wo, gerade noch in sichtweite, ein einzelnes häuschen stand; die kiespiste nach Meat Cove, wo das wirklich allerletzte ende der Cape-Breton-welt ist, führte in der nähe vorbei. Auf meine frage, ob es nicht einsam sei, so ohne alle nachbarschaft, erwiderte er mit einer art sanftem entusiasmus: „O, I CAN SEE LIGHTS!“ – er hatte überhaupt die gewohnheit sätze mit O zu beginnen und sein i klang mehr nach oy: OYCAN SEE LOYDS, zwischen den sprachen wurden lichter zu leuten, leuchtete ein sehläuten über die bucht.

Sonny war es auch, der mir die elche in großbuchstaben setzte; als ich ihm von Neufundland erzählte, fragte er, der noch nie im leben in dieser nachbarschaft auf der anderen seite der Cabot Strait gewesen war, die eigene insel überhaupt kaum je verlassen hatte, ob ich dort etwa THE MOOSE gesehen hätte. Auch diesen satz begann er mit O und der bestimmte artikel machte, mit einem – wie mir schien – sonderbaren unterton, dass der elch in meinen ohren zum totem, zu einem übernatürlichen wesen mutierte. Gewiss, elche gibt es auch auf Cape Breton, sie waren vor einigen jahren, jahrzehnten wieder eingebürgert worden, erzählte Sonny, und hatten sich, durch den großen nationalpark, in dem sie nicht bejagt werden dürfen, zu einer mittleren landplage entwickelt. Aber er blieb bei seinem bestimmten artikel und ich hörte auch beharrlich den singular, obwohl MOOSE genauso gut eine mehrzahl meinen kann, und hatte kein einziges gesehen, weder da noch auf Newfoundland, nur immer diese schilder mit der imposanten silhouette. Wie bildstöcke in katholischen genden. Im Terra Nova National Park sogar eine große tafel am straßenrand mit der diesjährigen statistik über auto-elch-kollisionen, und ich bin mir nicht sicher, glaube aber, auf der hinfahrt sei da elf, auf der rückfahrt, von Fogo Island her, 5 tage später, schon dreizehn gestanden. Obwohl ich ja sonst auf Neufundland keinen einzigen fall von *roadkill* gesehen hatte, wo nur gelegentlich reifenfetzen am straßenrand lagen, während es in Nova Scotia plattgefahrene stachelschweine, waschbären, streifenhörnchen und fasane waren.

Zum abschied stellte sich Sonny dann vor; nicht weil man sich im leben nochmal begegnen könnte, sondern weil ein gutes gespräch einen würdigen abschluss braucht, ein ganz wörtliches sich-erkennlich-zeigen. Ich hatte schon registriert, dass der Williams-clan in dieser gegend weit verbreitet und dominant war, aber was war das für ein vorname? Söhnchen? Ein stämmiger mann mitte fünfzig? Oder doch Sunny? Sönnchen? Ein name, so gut wie keiner. Ein glück. Er strahlte und wandte sich dem einlaufenden fischerboot zu.

Eine straße hat kein DEAD END, wo doch ein hafen ist, und weil der hinweg nur ihre eine seite ist und der rückweg die andere hälfte, ist auch EXIT, wo ein eingang ist. Die devise der provinz

Newfoundland & Labrador, von jedem autonummernschild dort abzulesen, lautet: A WORLD OF DIFFERENCE. Weiträumig übersetzt sich das in: eine Anderswelt. Und so lebt diese insel auch in einer eigenzeit, die ebenso für den südlichen teil Labradors gilt, das auf wenig differierender geographischer länge also zwei verschiedene zeiten hat: *Newfoundland Standard Time*, eine halbe stunde vor der Atlantik, der kanadischen ostküstenzeit, die auch für den rest Labradors gilt (und für die beiden französischen inselchen St-Pierre et Miquelon unmittelbar vor der neufundländischen südküste), anderthalb vor Quebec, Ontario und der US-küste, vierundeinhalb sowohl *nach* Greenwich als auch *vor* British Columbia im westen. Um zwölf geht die welt unter, sagt man in Kanada, und in Neufundland eine halbe stunde später.

Aber für die reise in die Anderswelt gilt nur das schiff, zum übersetzen brauchts eine fähre. Der hafen, an dem die straße endete, hiess Farewell, das asphaltband führte direkt ins meer. Zwischen inseln, die auf der karte schon nicht mehr vorkamen, oder wenn, so doch keinen namen hatten, schob sich langsam die weisse autofähre heran, schlug einen großen bogen, legte rücklings an. Die heckklappe öffnete sich, ein paar autos rollten heraus, ein lkw, mehrere pick-ups; zeit verging, dann wurden die wartenden hineingewinkt. Es war ein blauer tag, wolkenloser himmel, tiefblaues meer, keine spur der angeblich neufundlandtypischen *RDF*-wetterlage – rain, drizzle, fog – und das feste land, die inseln schienen sich beim zurückschauen in bläulichen dunst aufzulösen. Nach einer viertelstunde hatte ich herausgefunden, dass man erst auf der rückfahrt zahlt, und die fähre machte ihren zwischenstop bei Change Islands: ein anleger, zwei häuschen am rand des waldes, in dem die kiespiste und ein einziges auto richtung norden verschwand. Gegen mittag erreichten wir ManO'War Cove, Fogo Island. Endstation. Die bugklappe öffnete sich. Zeit verging.

Fogo, wird dort behauptet, leite sich vom portugiesischen *fuego* ab, feuer; schon im 17. oder 15. jahrhundert sollen portugiesen in der gegend dorsch gefischt haben. Mir kam dieses *fuego* allerdings etwas spanisch vor; in Portugal heisst feuer, soweit ich weiss, fogo. Und Fogo ist ja auch eine der Kapverden benannt, ein aktiver vulkan am fünfzehnten breitengrad. Andere wieder behaupten eine herkunft aus *fog*, dem nebel. Aber auch das altisländische *faga*, reinigen, könnte beteiligt sein; schließlich landeten wikinger lang vor den portugiesen auf Neufundland. Feuerland, nebelland. Fegefeuer. Eine insel mit ca. 5000 einwohnern, über elf kommunen verstreut, die größte davon liegt, mit 936 (so genau vermerkt auf dem ortseingangsschild, als käme so schnell keiner dazu oder davon), im äussersten norden: Fogo. Die straße führt vom fährhafen direkt dahin, eine halbe stunde fahrt, über Stag Harbour, Little Seldom und Seldom Come By; mitten auf der insel zweigen dann noch zwei asphaltstraßen richtung osten und westen ab. Und auch im ort Fogo geht es hauptsächlich strikt nach kompass zu: Main Street East, Main Street West, North Shore Road und South Shore Road.



Um zwei buchten, eine nach südwesten, die andere, mit dem hafen, nach nordost geöffnet, lagen um drei weisse holzkirchlein ein paar dutzend meist weisser häuser hingewürfelt auf dem grauen fels, mitten in der mittagssonne. Die anglikanische kirche hatte ein schwarzes dach und, wie mit einem breiten rotstift entworfen, rote kanten und fensterrahmen, die römisch-katholische grüne, sie hiess *Our Lady Of The Snows*. Die unitarische ganz in weiss. Der himmel war fast wolkenlos, nur ein hoher zirrostratus, hauchdünne schleier, die das blau aufhellten, das licht noch verstärkten. Das meer schien seltsam unbewegt, obwohl ein heftiger wind wehte. Die schindelhäuser waren weiss, das town office, die Scotiabank, der supermarkt weiss, die kleine reihe läden und das chinesische restaurant ums eck, ein paar andeutungen von zaun weiss gestrichen, ein paar alte grabsteine gleich neben der strasse, die fischfabrik weiss, die kühl-ikws, die dort warteten, und sonderbare behältnisse, würfel von 2m kantenlänge, daneben und die boote im hafen: weiss. Weiss, weiss. Das weiss nahm überhand, übernahm jegliche gestalt, jede form, es glänzte, leuchtete, strahlte, blendete. Überblendete selbst das grau, das vielfarbige felsgrau, auf dem alles bestand, das asphaltgrau der hauptstrasse, das silbrige holzgrau der anleger und der boote auf dem schiffsfriedhof neben der fischfabrik, von denen eins innen ganz gelb war. Ein weissrausch, eine überbelichtung, blendung, als ob sich die dinge in meinen augen auflösen wollten in licht. Als ob das sehen hier tabula rasa machen wollte, die bilder löschen, nocheinmal beginnen auf schlohweissem grund.

Peg's B&B, das einzige und „downtown“ plaziert, war ausgebucht wegen einer hochzeit im ort. Durch vermittlung der reizenden landlady (die übers wochenende, wie dann auch mein vermierter, zu einer hochzeit nach St John's fuhr) fand ich quartier gleich hinter dem etwas abgelegenen friedhof von Our Lady Of The Snows, ein paar schritte vor Sargents Cove, beinahe mit meerblick. Im sichtfeld des straßenfensters befand sich immerhin Brimstone Head, die attraktion der gegend: „*Famously known as one of the four corners of the earth*“, preist ihn das örtliche faltblättchen mit handkolorierter schatzinsel-karte, „*according to the Flat Earth Society*“. Auf ihrer homepage spricht diese eigenartige gesellschaft zwar von 5 – unter umständen auch 6 – ecken und der anspruch Fogos erscheint nicht unumstritten, denn Grönland und Island werden ebenso als kandidaten für die entsprechende ecke benannt, wenn auch ohne nähere lokalisation – doch neben der Osterinsel und einem see in Sibirien, der weder im atlas noch im internet auffindbar ist, existieren ohnehin nur äusserst vage angaben für diese mysteriösen ecken und enden („...*somewhere near the south of Tasmania or New Zealand*...“); Brimstone Head ist mit abstand die präziseste und, wenn man davorsteht, auch völlig unzweifelhaft.

Fogo Head, sozusagen der hausberg, eine eher sanfte erhebung im norden, war aus dem hinterzimmer zu sehen. In der senke zwischen den beiden bergen, die in Banks und in Sargents Cove auslief, zwischen denen ein kleinerer hügel klippen ins meer schob, hatte sich in dessen windschatten und in langer zeit soviel erde angesammelt, dass es tief genug war für gräber. Wie der rest

Neufundlands besteht ja auch Fogo Island hauptsächlich aus blankem fels, der zwar zu teilen von einer üppigen schicht flachwüchsiger pflanzen bedeckt wird, einem würzigen teppich aus moosen, zwergkoniferen, kriechwacholder, blaubeeren, rentierflechte, rebhuhnbeeren, molte- und rauschbeeren, dazwischen graspolster; es gibt niedrige wäldchen und moore in flachen senken, aber keine tiefgründigen böden. Die häuser balancieren oft auf den unwahrscheinlichsten stelzkonstruktionen, liegen mit einer seite oder manchmal nur mit einer ecke dem fels auf, werden in der waage gehalten von untergeschobnen holzrollen und stämmchen, manchmal sieht man diese abenteuerlichen unterbauten offen und glaubt nicht, dass sie auch nur *einen* sturm überstehen könnten, aber sie stehen ja, auf fels gegründet, seit jahrzehnten schon. Und manchmal wird ein haus verschoben, der kamin wird abgerissen und später, anderswo, wird ein neuer gemauert, und das ganze haus zieht um, wird davongerollt, mit allem drin und dran.

Wichtig für den bestand der holzhäuser ist allerdings ein regelmäßiger neuanstrich. Ein paar jahre nicht gestrichene häuser ergrauen mit der zeit; später spalten sich die schindeln, die oberfläche wirkt lebendig, das haus struppig, gefiedert. Länger verlassene gebäude geraten dann allmählich aus dem lot, beginnen mehr und mehr auszusehen wie frühe kinderzeichnungen von behausungen, windschief, krumm und krakelig, aber halten sich erstaunlich lang noch und scheinbar allen gesetzen der statik zum trotz, bis sie endlich zusammensinken – doch selbst das tun sie nicht ohne eine gewisse grazie. Die farbe also ist das wichtigste und weiss ist die billigste. Noch billiger ist nur eine weisse plastik-verkleidung, die schalbretter bis in die maserung optisch perfekt imitiert und gar nicht gestrichen werden muss; der unterschied fällt praktisch bloß auf, wenn man versucht, aufs holz zu klopfen. Ein graziles altern ist damit vermutlich nicht mehr möglich. Fogo aber ist keine reiche gegend, die leute leben vom meer, von einem längst überfischten meer.

Dieses meer gab es selbst auf dem friedhof, hinter dem ich wohnte; am tor begann eine kleine reihe von trittsteinen, quadratische betonplatten mit einer art vierpassmuster in der oberfläche, weissgestrichene votivtafeln, mit schwarzen buchstaben einer *LOVING MEMORY* bedeckt, nur namen, keine jahreszahlen, und kleinen zeichnungen. *MY FOUR SISTERS: CATHERINE, STELLA, JOSEPHINE, YVONNE. THREE BROTHERS. DROWNED AT SEA. BELOVED*. Diese andeutung eines weges endete in blau-weiss, mit himmel und meer und horizont als untergrund, von dem das blau schon ein bisschen blätterte, oder sollten das etwa wellenkämme und wolken sein, *IN MEMORY OF MARTIN WALBOURNE*, im grünen gras, in dem noch wilde blumen blühten. Weiter gab es, scheinbar regellos übers gelände verstreut, ganz wie auch die häuser im ort standen, schmale, weisse grabsteine, manche mit schwarz nachgemalter schrift, *WE SHALL MEET AGAIN*, manche mit weiss eingefasstem weissen kies davor; nur zwei schwarze stelen, mit weisser schrift allerdings, zwei der familie Pickett. Die namen auf den steinen waren die gleichen wie die der seitensträsschen und an

den häusern: Coleman, Freake, Walbourne, Bryan... Die Paynes hatten zwar keine straße, aber die grocery, und ein felsen im hafen war nach ihnen benannt. Ein zweig der familie, war mir aufgefallen (in Pickett's Lane), versprach mit einem geschnittenen türschild „The Payne's – no aches!“ Alle anderen straßen- und hausnamen waren gewiss auf den anderen beiden friedhöfen zu finden, die ich nicht gefunden habe. Der weg dorthin hat keinen namen auf dem plan.

Selbstverständlich gehörte zum friedhof von Our Lady Of The Snows auch ein schneeweisser zaun – und das war, soweit ich mich erinnere, von allen zäunen, die ich auf Fogo, vielleicht sogar in Neufundland überhaupt gesehen habe, der einzige, der ein grundstück vollständig und allseitig umschloss. Ein zwischending von latten- und bretterzaun, war er niedrig genug um kein hindernis zu sein, das tor ein sichtlich handgeflechtes drahtornament und vertäut mit einem einfachen knoten. Der liess sich leicht lösen, aber wer weiss, ob ich ihn wieder richtig geknüpft habe.

In dieser WORLD OF DIFFERENCE schienen mir die leute erstaunlich wenig erpicht, sich oder auch nur ihre grundstücke von einander abzugrenzen; wohl gab es zäune – aber weniger als feststellungen denn als gesten, den einen oder anderen meter eher ornametal, augenscheinlich aus rhythmischen erwägungen in die landschaft gesetzt, als eine art zeichen und völlig problemlos zu umgehen. Ein alleinstehendes gartentor zwischen zwei pfosten, mitten auf der wiese. Ein ausserordentlich graziles geflecht aus dünnen fichtenstämmchen zwischen felsblöcken. Ein rechter winkel aus solidem lattenzaun, etwa 5 meter in beiden richtungen, und keinerlei fortsetzung folgte. Ein der form nach perfektes karree, dem nur ab und zu ein paar meter fehlten, oder auch nicht fehlten: ein wechsel von zaun und freiraum. Ich bin mir nicht einmal sicher, ob damit wirklich die grundstücksgrenzen gemeint waren. An Fogos südwestbucht hatte jemand ein regelrechtes stakkato von zäunen errichtet, ein – bei näherer betrachtung allerdings merkwürdig zusammenhangloses – labyrinth, das zudem noch enorme stapel von zaunslatten zu einer weiteren verwendung enthielt. Zu welchem der drei benachbarten wohnhäuser dieses arrangement gehörte, war nicht absehbar.

Ähnlich schwierig, wenn nicht unmöglich war es, die vielfältigen *outbuildings* jeweils bestimmten häusern zuzuordnen. Es gab keinerlei erkennbares muster, eine fast zu perfekte zufallsverteilung nur, die anmut eines würfelwurfs. Das grundmuster „haus“ allerdings – quader plus prisma, vier wände plus dach – in mannigfachen variationen: an das wohnhaus vorn noch ein kleines geklebt, als windfang, hinten ein halbes mit flacherem dach quer, und eins oder das andre noch als anbau an die seite; ringsum dann schuppen, katen, keuschen, hütten, remisen über die gegend verstreut, bis hinunter zum meer, bis zu den *fishhouses* auf den anlegern, den einen proto-, den archetyp dekliniert durch alle größenverhältnisse und nutzungsmöglichkeiten, bis zur hundehütte, zur mailbox, bis hin

zum vogelhäuschen: weiss, wenige mit farbigen kanten, mit schwarzem, einige auch mit farbigem dach, nur ein paar der *outbuildings* ockerrot, deren kanten dann oft weiss.

Ereignet hat sich auf und in Fogo nicht viel; freitagnachmittag traf ich am ende der South Shore Road zwei junge fischer, deren namen ich vergessen habe. Der eine war ebenso atemberaubend schön wie der andere hässlich, ein seltsames paar, in blaumann und ölzeug. Sie erzählten, dass sie schon fünf monate auf Fogo seien und in der nächsten woche nach hause fahren würden. Wo das sei? Labrador, sagte der kupferblonde mit den sommersprossen und mir ist, als hätte ich gesagt: „O, THAT'S FAR FROM HOME!“, denn es klang mir so sehr weit weg, so jenseits des nordwinds. Die beiden lachten und gingen, nach gegenseitigem gute-reise-wünschen, wieder an die arbeit, verschwanden dort, wo sie auch aufgetaucht waren: hinter den *fishhouses*, wo ein paar boote festgemacht hatten. Spurlos. Ich blieb zurück mit dem sonderbaren gefühl eine wichtige frage nicht gestellt zu haben – und ohne die leiseste ahnung, welche das hätte sein können.

Zum abendessen versuchte ich mein glück erst bei Beaches bar&grill an der Main Street, was sich als ganz eigene hölle herausstellte: ein riesiger, dunkler, hauptsächlich leerer raum mit niedriger decke, an dessen einer wand eine reihe flipper und ein-armiger banditen blinkte, vor sich hin schnurrte und klimperte; rechterhand, hinter einem durcheinander von tischen und stühlen, dämmerten am irgendwie in einen winkel gequetschten tresen ein paar 40-watt-lampen unter grünen schirmen und zwei düstere gestalten. Die kellnerin schaute nicht eben erwartungsvoll und ich machte auf der schwelle kehrt.

Es gab ja noch den chinesen. Und wie weiss dort der reis war.

Am samstag ging die hochzeit vonstatten. Frühmorgens schon, als ich mich aufmachte, um den rest der insel zu erkunden, fuhren mit luftballons in lila, goldgelb und weiss behängte autos auf der Main Street hin und her.

Im osten der insel endet die straße in Tilting, wo die straßenschilder grüngerandet sind – wie auch die meisten häuser – und mit einem kleeblatt verziert: irisches gebiet. Aber kein mensch war dort zu sehn, ausser einem kleinen jungen, der sein hockeytor mitten auf die straße und direkt hinter eine kurve gestellt hatte. Ich schaffte es gerade noch zu bremsen, dann waren wir beide einen moment sehr verblüfft. Als ich, nach einem spaziergang um die hafengebucht, wieder zurückfuhr, waren auch das kind und das tor verschwunden. Erst auf der weststrecke und gegen mittag belebte sich die gegend etwas, blockierten hin und wieder zwei autos, deren fahrer in gegenrichtung und seelenruhig von fenster zu fenster plauderten, den weg. Geduld; es war ohnehin in jede richtung nur etwa eine viertelstunde zu fahren.

Der bräutigam wurde am nachmittag, mit trauzeugen und freunden, an bord eines schon etwas rostigen kleinen trawlers im hafen, der NEWFIE PRIDE hiess, von einem beträchtlichem

medienaufgebot, zwei fotografen und einem kameramann, abgelichtet. Zu erkennen war er an der roten rose am revers, wo die anderen fünf eine gelbe trugen.

Ich kraxelte, weil der nebel vom morgen verschwunden und der tag blau und windstill war, auf Brimstone Head, und betrachtete die inseln im westen, die ich für die Change Islands hielt. Beim abstieg sah ich, wie die braut mit langem kleid und schleier, gefolgt von fotografen und kameramann, über die klippen der südbucht balancierte, für ein foto mit sinkender sonne vielleicht – und als hintergrundkulisse Brimstone Head, der streifen am horizont vielleicht die Change Islands.

Am sonntagmorgen liess ich, wie vereinbart, den schlüssel auf dem küchentisch und die tür unverschlossen. Ich würde mit der vormittagsfähre in Farewell ankommen, mit der ich – dann – vor zwei tagen – abgefahren war. Ich entrichtete meinen obolus am mauthäuschen von ManO'War Cove und rumpelte über die heruntergelassene bugklappe an bord. Irgendetwas wollte der mann, der die wagen einwies, von mir, ich verstand kein wort, es erinnerte aber an englisch – sollte dies das cornish aus der shakespeare-zeit sein? Erst als ich die hellgelben zettel in seiner hand sah, begriff ich, dass es sich um den durchschlag der mautquittung handeln musste – aber hatte ich denn eine bekommen? In einer kleinen panik fand sich nicht die leiseste erinnerung und das sagte ich auch: „O, I have forgotten!“, er grinste kurz und winkte mich weiter. Als ich aus dem auto stieg, fiel mir die geste des kassierers wieder ein, mit der er die beiden zettel, den weissen und den gelblichen, aus dem fensterchen reichte, und die, mit der ich sie in die hosentasche gestopft hatte; es war merkwürdig erleichternd, einen davon doch noch loszuwerden. Dass der mann auch noch hinkte, dachte ich, hätte nicht sein müssen. Und: was für ein komischer gedanke.

Die bewegung, mit der das schiff sich Change Islands näherte, war eine ganz andere als in meiner erinnerung; während es auf der hinfahrt dem anleger direkt und umstandslos zustrebte, manövierte es nun, um mit dem heck zur straße zu landen, mit der linken flanke zum kai. Die autos, begriff ich, standen auf der hinfahrt in fahrtrichtung der fähre, auf der rückfahrt, die es so in einem doppelten sinne war, entgegengesetzt. Als wir ablegten von den Change Islands, glaubte ich, dass es nun vielleicht besser sei, sich vorerst nicht mehr umzudrehen, jetzt auf keinen fall zurückzuschauen. Ich war ja auf dem heimweg. Farewell voraus.

[Wochen später entdeckte ich auf der karte von Labrador im äussersten norden, am 60sten Breitengrad, kurz vor Cape Chidley am ausgang der Hudson Strait und über 300 km nördlich der letzten fährstation, der letzten provinzflugpiste, des letzten fleckens, der mit mitteln des 20sten jahrhunderts einigermaßen erreichbar war, Home Island. Noch weiter nordwärts, jenseits des polarkreises, heisst dann ein südlicher ausläufer der Baffin Bay, durchquert von dem gleichen längengrad, Home Bay. Auch Sackville, New Brunswick, wo der zweite teil meiner reise, die fahrt durch Nova Scotia, begann und endete, liegt auf diesem meridian.]

## Variable Einsichten/gute Aussichten: Barbara Köhlers 'Guten Tag' im zweiten Jahr DaF. Erfahrungsbericht.

Thilo Joerger, Sackville

Die folgenden Zeilen berichten über eine Serie von Unterrichtseinheiten zu einem Gedicht von Barbara Köhler in einem Sprachkurs im zweiten Jahr. Sie wollen als Mitteilung einer schönen Lehrerfahrung verstanden sein und zu ähnlichen Unternehmungen anregen.

Beeindruckt durch die Erfahrung einer Dichterlesung von Barbara Köhler an der Saint Mary's University anlässlich der Jahrestagung der ACTG im Herbst 2003 entstand in mir der Wunsch, meine Eindrücke mit meinen Studierenden zu teilen.

Dass ich in der arbeitsteiligen Struktur unseres Curriculums an der Mount Allison University für deutsche Literatur vor 1832 zuständig bin, machte es unwahrscheinlich, dass ich die Zeitgenossin Barbara Köhler in meinen älteren Epochen und Welten gewidmeten Literaturunterricht einbringen konnte. Der einzige Kurs, in dem solche Thematik möglich war, war mein Sprachkurs für Fortgeschrittene.

Die Praxis weiß, dass der Sprachkurs im 2. Universitätsjahr für uns Lehrende, aber auch für Lernende, erhebliche Schwierigkeiten mit sich bringt: Die Studierenden kommen aus vielen verschiedenen Kursen, Disziplinen und Lebensbereichen, mit extrem unterschiedlichen Kenntnissen, Interessen und Fähigkeiten. Zumeist braucht es bis etwa Ende November, bis eine einigermaßen homogene Gruppe entsteht. Eine solche Gruppe war zu dem Zeitpunkt (Mitte November 2003) mein Los: Mitte drittes Semester Deutsch.

Rudimentäre Grammatikkenntnisse, vier Monate Sommerferien zwischen den Semestern, ein am täglichen Gebrauch orientierter Grundwortschatz und wenige idiomatische Strukturen waren inzwischen vorhanden und an traditioneller Lektüre wie Kurzgeschichten (De Bruyn, Bichsel, Wondratschek) und an diversen anderen Textsorten (Zeitungsausschnitte, Formulare, Fahrplan) geschult.

Die Gruppe war anfänglich gegenüber Gedichten, und selbst gegenüber erzählender Prosa, eher hilflos, in einigen Fällen sogar aggressiv; das hatte sich bei mehreren traditionellen Texten erwiesen (Rilkes "Panther", Hesses "Im Nebel", de Bruyns "Kurz vor Feierabend" etwa). Nach geduldigem Insistieren und vielen Fragen haben sie sich dann doch etwas geöffnet. Diskussionen verliefen anfangs stockend, aber zeigten bald beginnendes Interesse und eigenen Ausdruckswillen, vor allem, nachdem zu Hause angefertigte individuelle Kurzaufsätze (max. 100 Wörter) beim Vorformulieren halfen. Vokabularhilfen wie *Gedicht / Vers / Zeile / Strophe / Reim / Struktur / Sonett / das (lyrische) Ich / Du / Bild / Metapher* usw. waren bereitgestellt worden.

Barbara Köhlers Texte zeichnen sich durch hohes Reflexionsniveau, sprachliche Komplexität und große Lust am Wortspiel/Sprachspiel aus. Der Entschluss, in den Sprachunterricht auf diesem niedrigen Niveau ausgerechnet einen Köhler-Text anzubringen, war impulsiv und, wie mir bald schien, übereilt. Aber ich hatte ihn angekündigt und konnte nun nicht mehr zurück. Im Folgenden soll mitgeteilt werden, wie dieses mir schon bald als waghalsig erscheinende Unternehmen dann doch beachtlich gut endete.

Erste Überlegungen galten, nachdem ich mich vom Schock der Einsicht in die Schwierigkeit des leichtfertig angesagten Unternehmens erholt hatte, der Suche nach einem "machbaren" Text sowie methodologischen, strategischen Ansätzen. Keinesfalls sollten die Studierenden einen einfach durch Wortschatzhilfen 'übersetzbaren' Text vorgelegt bekommen. Was mich an Köhlers Texten fasziniert hatte, war gerade ihre überraschende, spielerische Leichtigkeit, die Art, wie Strukturen ihre "Bedeutung" bei zunehmender Reihung von Wörtern und Satzteilen ständig verloren und neu gewannen und damit die Leser/Hörer zu stets neuen Reaktionen, auch Selbstdefinitionen herausforderten. Das sollte vermittelt, ja von den Studierenden "erfahren" werden. Reines Übersetzen fiel also von vorn herein aus. Langweilig durfte es auch nicht werden: Ein gewisses Faszinosum galt es zu erhalten, gerade auch, wo Verstehens-Schwierigkeiten zu entmutigen drohten.

Nachdem ich mich für Köhlers Text GUTEN TAG entschieden hatte, begannen wir mit einer Aufgabe: Für die Sitzung in der folgenden Woche galt es, semantisierende Vorbereitungen zu leisten. Die Gruppe erhielt als Aufgabe: Wortschatzübungen – sie sollten verschiedene Bedeutungen, idiomatische und lexikalische Informationen in den in der Bibliothek vorhandenen deutschen Wörterbüchern (mit Signatur empfohlen) nachschlagen, dann mit den jeweils gefundenen Bedeutungen eigene deutsche Sätze bilden. Diese sollten sie am Anfang der nächsten Sitzung vorstellen<sup>1</sup>.

Die Sitzung mit den vorgestellten Wortschatzfunden verlief von Anfang an in positiv geladener Atmosphäre: Schnell stellte sich heraus, dass die Gruppe (nicht alle 25 waren erschienen) sich mit viel Begeisterung an die Arbeit gemacht hatte und mit mehr Wortbedeutungen anrückte, als ich für möglich gehalten hatte. Die Studierenden waren erstaunlich fündig geworden, hatten Spaß an der Suche gehabt und waren stolz, ihre Ergebnisse vorzustellen, bzw. untereinander vergleichend zu kommentieren. So hatte etwa jemand bei "zukommen auf" als Beispielsatz "Wir bitten sie, *auf* die Party *zu kommen*" vorgestellt. Anlass, an Vorsilben und Präpositionen zu erinnern und den Beispielsatz "Ein Gedicht kommt auf uns zu" als Vorausdeutung anzuführen.

Nach ausführlicher Kommentierung der gefundenen Lösungen und Beispiele war es Zeit, den Text<sup>2</sup> vorzustellen.

## GUTEN TAG

immer hinterher im regen stehen  
gelassen bleiben als ob gehen  
die frage sei: dahingestellt  
& was aus allen Wolken fällt

mir zu betrifft mich offenherzig  
verheult verlacht den rest verschmerz ich  
vergeh verkomme auf dich zu  
entferne mich was bleibt bist du

bei trost bei dir beizeiten  
JUST TRAVELLIN' es kommt nicht an  
auf sprüche soviel ist versprochen

und haltlos was ich sagen kann  
verstummt verspielt zwischen uns beiden  
der regen naß bis auf die knochen

Nachdem Kopien des Gedichttextes ausgeteilt waren, wurde die Gruppe zu individuellem (leisem) Lesen aufgefordert, anschließend zum lauten Einlesen in 2-er bzw. 3-er Gruppen. Schon dabei fanden sich einige mutige Lautleser, die zunächst versuchten, ihrem Sinn gemäß vorzutragen, und es ergaben sich erste Vorschläge zu Lesevarianten. Damit war die Stunde zu Ende. Die eigentliche Besprechung des Textes wurde für die folgende Stunde geplant. Die Studierenden bekamen die Auflage, sich zu Hause mit dem Text nach Belieben zu beschäftigen.

Die nächste Stunde begann mit erneutem individuellem Vorlesen. Insgesamt viermal wurde der Text gelesen. Dann wurde zur Kommentierung aufgefordert.

Großer Frust entstand natürlich durch die unbedingt auferlegte Begrenzung, nur in der (für die Studierenden) Fremdsprache reagieren zu können, wurde aber dann im Gespräch abgebaut durch Neuentdeckungen und Ideenvergleiche, wie überhaupt die Beschäftigung mit dem Text erstaunlich angenehme Qualitäten in meinen Damen und Herren Studierenden aufgezeigt hat: Sie blieben freiwillig über 15 Minuten länger nach der Sitzung (und das abends nach 20 Uhr), weil es noch Ideen, Assoziationen und Versionen anzubieten und zu besprechen gab. So etwas ist sonst nie passiert. Die Zeit reichte für eine recht intensive Beschäftigung mit den beiden Quartetten (ab und zu gab es Hinweise, den Schluss nicht aus dem Blick zu verlieren). Die Besprechung der Terzette musste auf die nächste Stunde (letzte Semesterwoche) verschoben werden.

Zu meinem großen Erstaunen war die Gruppe durchaus bereit, in der letzten Stunde weiterzupuzzeln. Diesmal hatten sie die Freude am Spiel mit den Textteilen entdeckt, die Möglichkeit, immer neue Varianten zu bauen und neue Bedeutungen zu erkennen. Recht interessante Versionen kamen zur Sprache; der

<sup>1</sup> s. Anhang 1

<sup>2</sup> *Blue Box. Gedichte.* Suhrkamp: Frankfurt/M. 1995; zweite Aufl. 2000.



Lehrende hielt sich und etwaige Meinungsandeutungen zurück, bot Wortschatzhilfe und stellte bisweilen ein paar Fragen. Immerhin hatten zwei schon nach dem ersten Lesen die Sonettform bemerkt.

Am Ende der Sitzung (wieder hielt der Text uns 10 Minuten länger als im Stundenplan vorgesehen) wollten die StudentInnen unbedingt wissen: Was bedeutet das Gedicht WIRKLICH? Wie versteht der Lehrer diesen Text?

Da die Gruppe wusste, dass ich mit Barbara Köhler im Briefkontakt stand: Was sieht Frau Köhler in diesem Gedicht? Wie versteht SIE es? Ich habe geantwortet, dass ich nicht wisse, was es wirklich BEDEUTE. Es SEI wirklich. Auch ich verstehe den Text bei jedem Lesen anders. Frau Köhler habe keinen Kommentar dazu gegeben, außer einigen brieflichen Bemerkungen zum Fremd-Reisen-Kontext. Diese hatte ich als Kopien mit englischer Interlinear-Übertragung bereit und teilte sie aus:

JUST TRAVELLIN' spielt sich zwar als zitat auf, ist es aber nicht wirklich, vielleicht eine art tom-waits-zuschreibung, den (bzw seine musik) habe ich damals gerade heftig u ausdauernd verehrt; es klingt wie eine gute zweite zeile. manchmal muss man halt sachen, wenn man sie nicht findet, erfinden. fand ich. wir haben es also mit der geste des zitierens zu tun, die jedoch auf nichts ausser sich selbst u die geste des reizens verweist: ein fremd-wort. (B. Köhler. Briefl. Mitteilung)

Wir verabschiedeten uns zum Semesterende mit dem Vorhaben, die erste Sitzung im neuen Semester nochmals GUTEN TAG zu widmen. Auch das ist sehr ungewöhnlich: Bei früher zur Diskussion gestellten Titeln wollte niemand länger als eine Stunde bei einem Text verbringen, egal wie viel Ertrag vorlag. Immerhin waren am Ende der Stunde einige der Ansicht, dass hier zwischenmenschliche Beziehungen an- und ausgesprochen würden, dass die Verwirrung des Textes der Komplexität der mitgeteilten Emotionen entspreche.

Der Lehrende stellte für die geplante letzte Sitzung zu diesem Thema im neuen Semester eine Serie von Fragen mit der Intention, kritische Ansätze zu provozieren<sup>3</sup>. Als weitere Hausaufgabe noch im alten Semester, per E-Mail einzusenden bis zum letzten Semestertag, bat ich die Gruppe um eine kurze schriftliche Meinungsäußerung zu GUTEN TAG, mit der erklärten Absicht, sie Barbara Köhler, sozusagen als Zwischenschritt, zukommen zu lassen.

Diese Reaktionen kamen binnen zweier Tage bei mir an und zeigten eine große Bandbreite zwar zumeist nicht kritischen, aber emotionalen und sehr interessierten Reagierens. Hier einige Beispiele:

Das Gedicht ist zu schwer - Es gibt keine Interpunktion, keinen Reim und keine Methode - Es geht um die Liebe, Regen und verlorene Liebe - "Der Regen ist mein Lieblingscharakter in diesem Gedicht" - Es ist nicht nur ein Gedicht, sondern auch ein Spiel: man kann sein eigenes Gedicht machen - Das Gedicht erzählt keine Geschichte, sondern Gedanken. Es macht mich traurig, aber es gibt mir auch einen Trost -

[Besonders schön:] Ich verstehe nichts und alles. Wir können nichts verstehen, aber wir verstehen, was wir können. Unsere Liebe bedeutet nichts und alles. Das ist es, was Köhler in ihrem Gedicht "Guten Tag" sagt . Es gibt viele verschiedene Ideen in diesem Gedicht. Diese Tatsache ist wichtig. Es ist der Versuch des/der Sprecher/in, ihre oder seine Situation zu verstehen. Sie oder er muss an viele Dinge denken. Ist es gut, dass sie oder er verlassen ist? Oder ist sie oder er verlassen und allein?

Diese Person denkt über die Liebe zu jemandem nach. Diese Person ist verwirrt. Er oder sie versteht nicht alles. Er oder sie ist traurig aber gleichzeitig froh. Ich denke, dass dieses Gedicht von der Liebe spricht. Vielleicht sagt der Titel "Guten Tag" dann, dass die Liebe normal ist wie das Leben.

Ich fand den Gebrauch von unterschiedlichen Satzstrukturen sehr interessant. Sie verursachten wirklich unterschiedliche Bedeutungen, abhängig davon, ob Sätze unterbrochen waren, oder ob man sie Linie für Linie durchlas. Ich gebe zu, daß ich hinsichtlich der Poesie nicht besonders kenntnisreich bin, aber der Effekt war bemerkenswert. Dieser Effekt war sehr wahrnehmbar im ersten Satz, wo die/der Erzähler(in) sowohl pathos-anspornend als auch nachdenklich war.

Eine Studentin, frustriert durch sprachliche Ohnmacht, konnte sich nicht enthalten, mir im Anhang zu ihrer deutschen Stellungnahme noch eine englische Anmerkung zu schicken. Sie zeigt deutlich, wie fruchtbar ein anspruchsvoller Text wie der von Barbara Köhler auf diesem sprachlich noch sehr begrenzten Niveau werden kann:

\*\*that wasn't at all what i wanted to say. I'm still getting frustrated with my limited vocabulary. but it's getting better. i have to think that. at any rate, here's what i really thought of the poem (more for my sake to just get a reaction out of my brain... delete it freely.)\*\*

Love and hate, happiness and disappointment; these are so closely related... juxtaposed and yet essentially intertwined. In this way, Köhler reflects upon the different implications of these constructs by capturing in her writing one thought into the

<sup>3</sup> s. Anhang 2.

next, making many meanings not only possible, but crucial to one's understanding of the poem. It's similar in style to Peter Bichsel's work; thoughts are encapsulated in small, seemingly incoherent phrases, paralleling the disjointed brain-workings of someone trying to make sense of something that is, and will remain, impossible to be fully understood: the human relationship.

Barbara Köhlers Antwort kam prompt und drückte große Freude an den Reaktionen auf ihren Text aus, und war so ermutigend, dass ich sie im neuen Semester sogleich mit der Gruppe teilte. Dies wiederum führte zu einer weiteren, nun sehr angeregten Diskussion, in der wirklich jede und jeder etwas zu sagen hatte. Viele versuchten sich in Analysen, die auf dem am Semesterende ausgeteilten Fragenkatalog basierten, sprachen dann aber doch sehr private Gedanken aus und zeigten, dass sie tatsächlich über längere Zeit mit diesem Text gelebt hatten, und das gern.

Als Resultat der letzten Besprechung erbat ich mir einen letzten Antwort-Text auf das Gedicht. Er zeigte erheblich differenziertere und verständigere Reaktionen<sup>4</sup>. Damit war unsere Begegnung mit Barbara Köhlers Gedicht zu Ende, und damit ist mein Bericht hier am Ende angelangt.

Warum meinte ich, ihn vorlegen zu müssen? Einfach, weil so schöne Erlebnisse nach Mitteilung rufen, und weil ich hoffe, damit Mut machen zu können zu ähnlichen Versuchen. Wie der Roman und das Buch ist auch der Literaturunterricht schon häufig totgesagt worden. Angesichts des herrschenden Pragmatismus und der an Wirtschafts- und Berufspraxis orientierten Anforderungen an unsere Disziplin schien es mir wichtig, mitzuteilen, dass auch heute, gerade in einer extrem heterogenen Gruppe (die Studierende aus den Wirtschafts- und Naturwissenschaften ebenso einschloss wie Musiker, bildende Künstler, Politikwissenschaftler, Ökonomen und Leute aus der Fächerrichtung "Internationale Beziehungen"), dass gerade bei so scheinbar nur zweckorientierten KommilitonInnen Sinn für literarisches Erleben besteht, und zugleich, dass erhebliche Fortschritte im sprachlichen Reflexionsniveau über die Beschäftigung auch mit (oder gerade mit) schwierigeren Texten erreichbar sind.

Ermutigt durch die geschilderten Erfahrungen habe ich im Folgejahr Jahr Barbara Köhlers Text "WITTGENSTEINS NICHTE"<sup>5</sup> im zweiten Jahr vorgelegt und hatte beachtlich positive Reaktionen zu verzeichnen. Studierende mögen härtere Brocken!

Als aktuelle Fußnote ist anzumerken, dass Barbara Köhler im letzten Herbst Sackville besucht hat und außer einer öffentlichen Lesung auch mit den - von ihr so genannten - "Studies" aus dem letztjährigen Kurs zusammentraf. Eine gemeinsame Sitzung mit den "Studies" und der nachfolgenden Fortgeschrittenengeneration,

denen eine kurze vorbereitende Konfrontation mit GUTEN TAG zuteil geworden war, verlief zu allseitiger Begeisterung. Barbara Köhler las ihr Gedicht für die Studierenden zweimal auf je verschiedene Weise, beantwortete Fragen und sprach über ihre Arbeit in einer so fesselnden Weise, dass sie eine beachtliche Anzahl der Studierenden so faszinierte, dass sie sich zur öffentlichen Lesung einfanden — an einem Freitag Nachmittag um 16.00 Uhr! Besonders attraktiv war ein buntes orientalisches Faltspielzeug aus Papier, das Frau Köhler mitgebracht hatte und das bei jedem neuem (Ent-)Falten immer wieder ganz neue Farb- und Formvarianten zeigte. Eine visuelles Gegenstück zu ihrem Gedicht.

## ANHANG

### Anhang 1: Wörter zum Nachschlagen für das Labor am 26. November 2003

Bitte benutzen Sie Nachschlagewerke in der Bibliothek. (Liste umseitig).

Finden Sie ALLE möglichen Bedeutungen.

Bilden Sie je einen Satz zu jeder Wortbedeutung, die Sie finden.

hinterher  
stehen lassen  
gelassen  
stellen  
hinstellen  
dahinstellen  
dahingestellt  
Wolke(n)  
fallen  
aus allen Wolken fallen  
betreffen  
offenherzig  
verheult  
verlachen  
verschmerzen  
vergehen  
verkommen  
zukommen auf + Akkusativ  
(sich) entfernen  
Trost  
bei Trost sein  
beizeiten  
ankommen  
Spruch, -e  
Sprüche machen  
versprechen  
haltlos  
verstummen  
verspielen  
verspielt  
naß (nass)  
Knochen

<sup>4</sup> s. Anhang 3.

<sup>5</sup> Wittgensteins Nichte. Vermischte Schriften. Mixed Media. S. 94-95.



## Anhang 2: Fragen zu Barbara Köhlers "GUTEN TAG"

- Wie viele Personen gibt es in diesem Text?
- Wer spricht?
- Spricht nur eine Person? (Gibt es ein lyrisches Ich? Gibt es ein lyrisches Du?)
- Wenn mehr als eine Person spricht, wer spricht in direkter Rede, wer im Zitat?
- Wer sagt: "JUST TRAVELLIN'?"
- Wie verstehen Sie diese zwei Wörter?
- Sehen/hören Sie männliche oder weibliche Rede?
- Zählen Sie die Verben im Text!
- Was drücken die Verben aus? Kann man sie klassifizieren/gruppieren?
- Was sagen die Verben über das lyrische Ich aus?
- Viele Wortfolgen kann man anders kombinieren. Warum? Was ändert sich?  
Unsicherheit, Vieldeutigkeit (Unentschlossenheit)
- Was bewirkt die Kleinschreibung und die fehlende Interpunktion?  
Unsicherheit, Vieldeutigkeit (Unentschlossenheit)
- Was für ein Gedicht ist das? Ein Liebesgedicht? Eine Elegie? Ein lustiges Gedicht?

## Anhang 3: Reaktionen auf "GUTEN TAG" - Auszüge (21 eingereichte Texte)

- Dieses Gedicht ist ein Sonett. Das Sonett ist ein Liebesgedicht. Liebe macht uns nicht bei trost. Eine Minute sind wir froh. Die nächste Minute sind wir traurig. Dieses Gedicht ist auch so. Die Wörter haben viele Bedeutungen. Man versteht etwas glückliches und etwas trauriges. Die Bedeutung ist manchmal nicht klar. Ich mag das. Es ist wirklich, wie die Liebe ist.  
Die Liebe ist nicht perfekt. Sie ist schmerzlich. Sie ist auch wunderbar. Manchmal verstehen wir die Liebe nicht. Ein Leben ist besser mit Liebe. Wir fühlen mehr mit Liebe. Ohne Liebe sind wir immer allein. Liebe bleibt immer im Herzen.
- Wir lieben, wir hassen, wir sind froh, und wir sind bedrückt. Wir haben alle diese Gefühle. Manchmal haben wir diese Gefühle zusammen. Diese Tatsache bedeutet, dass wir leben. Das ist was Köhler in ihrem Gedicht "Guten Tag" sagt.
- Fühlen ist besser als nicht fühlen. „Guten Tag“ ist ein unkonventionelles Liebesgedicht. Es gibt viele unterschiedliche Ideen in diesem Gedicht. Es ist in Sonnet-Form, aber es reimt sich nicht. Es hat ein paar Pronomen, aber

nicht zuviele. Es handelt von vielen unterschiedlichen Gefühlen. Die Struktur ähnelt Peter Bichels Kurzgeschichten. Die Sätze sind kurz, und schwer zu verstehen, aber das ist wichtig. Die Frau (oder der Mann) ist konfus. Wir sollen auch konfus sein.

– Ich mochte dieses Gedicht so sehr. Es kann viele Interpretationen haben. Es ist ähnlich wie ein innerer Monolog. Ich denke, dieses Gedicht ist ein innerer Monolog. Es ist ein langer Gedankengang. Es kann viele andere Ideen haben.

Die Wörter verbinden dieses Denken. Zuerst war das Gedicht nicht so klar. Vielleicht soll das Gedicht nicht klar sein. Ein Gedankengang ist nicht so klar. Dieses Gedicht hat keine Interpunktion, aber das ist gut. Es hat viele Bedeutungen. Jedes Wort hat eine Bedeutung, aber die Wörter neben dem Wort geben ihm andere Bedeutungen. Der Leser oder die Leserin kann seine/ihre eigene Interpretationen machen. Das Gedicht ist sehr klug. Zum Schluss: Das Gedicht gefällt mir.

– „Guten Tag“ von Barbara Köhler kann viel bedeuten. Köhler hat das Gedicht in gewisser Hinsicht geschrieben, dass man seine eigene Bedeutung finden kann. Für mich ist es ein Liebesgedicht.

– Es ist ein trauriges Liebesgedicht. Es gibt einen Mann und eine Frau. Die Frau hat den Mann verlassen. Er steht im Regen. Der Regen bedeutet die Tränen des Mannes. Er hat die Frau geliebt. Er ist jetzt sehr traurig.

Die Frau hat den Mann nicht geliebt. Für sie war der Mann ein guter Freund. Sie sagt „Just Travellin“. Das bedeutet, dass sie den Mann nicht geliebt hat. Der Mann denkt jetzt, dass er seine Geliebte verloren hat. Die Frau mochte nur eine Liebesaffäre.

– Das Gedicht ist ein Sonett. Es ist eine Gedichtform. Ein Sonett ist normalerweise ein Liebesgedicht. Hier hat Barbara Köhler das Sonnet angewendet, weil sie eine Ironie schaffen möchte. Mit einem Sonett erwartet man etwas Fröhliches. „Guten Tag“ von Barbara Köhler ist nicht fröhlich. Es ist für mich sehr traurig.  
Ich möchte mehr Gedichte von Barbara Köhler lesen. Ich finde „Guten Tag“ sehr interessant.

– "GUTEN TAG" von Barbara Köhler ist ein interessantes Sonnett. Ich denke, dass es eine Rede ist. Es ist eine Rede im Kopf. Die Frau in Gedicht hat eine Beziehung. Aber die Beziehung ist jetzt fertig. Sie weiß, dass bessere Tage kommen werden. Vielleicht wird sie andere Männer kennen kennen. Das nächste Mal wird er kein Englisch sprechen. Er wird nicht 'JUST TRAVELLING'sagen, und die zwei werden zusammen bleiben. Ein Sonnett muss optimistisch sein. Das Sonnett klingt traurig bis zum Ende. Am Ende kommt ein Hoffnungslicht. Vielleicht muss sie das nächste Mal nicht 'hinterher laufen.' Sie kann mit dem Mann spazieren gehen. Das wird nicht so schwer sein wie hinterher laufen.

## Literatur

### 1. Werke

#### a. Prosa

Wittgensteins Nichte. *Vermischte Schriften*. Mixed Media. Gestaltung zusammen mit Hans-Dirk Hotzel. Suhrkamp: Frankfurt/M. 1999.

#### b. Lyrik

*Blue Box. Gedichte*. Suhrkamp: Frankfurt/M. 1995.

*cor responde. Gedichte*. Deutsch/Portugiesisch. Mit Ueli Michel. pict.im.: Berlin, Duisburg 1998.

*Deutsches Roulette. Gedichte*. Suhrkamp: Frankfurt/M. 1991.

*In Front der See. Rheinsberger Bogen 2*. Hrsg. v. der Kurt-Tucholsky-Gedenkstätte Schloß Rheinsberg 1995.

#### c. Übersetzungen /Übertragungen

Beckett, Samuel. *Trötentöne. Mirlitonnades*. Französisch und deutsch. Übertragen von Barbara Köhler. Suhrkamp: Frankfurt/M. 2005.

Stein, Gertrude. *Tender Buttons/Zarte knöpft*. Englisch und deutsch. Übertragung und Essay von Barbara Köhler. Suhrkamp: Frankfurt/M. 2004.

*to change the subject.: Twin Spin / Niemand's Frau. Sonette von Shakespeare*. Radikalübersetzungen / Gesänge zur Odyssee. Mit Ulrike GRAESNER. Wallstein: Göttingen. 2000.

Weiter diverse Video- und Text-Installationen, Ausstellungen, öffentliche Raumarbeiten und andere Gemeinschaftsarbeiten

### 2. Über Barbara Köhler

Blumensath, Heinz. *Barbara Köhler im Gespräch*. Mit Spielfilm. SFB. In der Reihe: Galerie der Autoren. Erstsendung Dez. 1996.

Boa, Elizabeth. *Revoicing Silenced Sirens: A Changing Motif in Works by Franz Kafka, Frank Wedekind and Barbara Köhler*, in: *German Life and Letters*. 57 (1). 8-20.

Grimm, Erk. *Writing in the Private Sphere: East German Writers and the Return of Repressed Identities*, in: *What Remains?* East German Culture and the *Postwar Republic*. Hrsg. v. Marc Silberman (Harry & Helen Gray Humanities Program Series, Volume 2). Washington, DC: American Institute for Contemporary German Studies. The Johns Hopkins University, 1997. 84-98.  
<<http://aicgs.org/Publications/PDF/silberman.pdf>>

Kaiser, Herbert. *Begründung der Jury zur Verleihung des Literaturpreises Ruhrgebiet 1999 an Barbara Köhler*.

Stadtbücherei Gladbeck, 19. November 1999. < <http://www.literaturbuero-ruhr.de/proben/kaiser.htm> >

Littler, Margaret. *Rivers, Seas and Estuaries: Margins of the Self in the work of Barbara Köhler*. In: GÖRNER, R. und KIRK-BRIGHT, S. (Hrsg.). *Nachdenken über Grenzen*. München: iudicium, 1999. 191-207.

Paul, Georgina. *Multiple refractions, or Winning Movement out of Myth: Barbara Köhler's Poem Cycle 'Elektra. Spiegelungen'*, in: *German Life and Letters*. 57 (1). 21-32.

Paul, Georgina und Schmitz, Helmut (Hrsg.). *Entgegenkommen. Dialogues with Barbara Köhler*. (German Monitor, 48) Amsterdam/Atlanta, GA: Rodopi, 2000. Darin die folgenden Arbeiten:

Georgina PAUL & Helmut SCHMITZ: *Introduction*.

Barbara KÖHLER: *Aus cor responde* (1998).

Barbara KÖHLER: *Tango. Ein Distanz*.

Barbara KÖHLER & Georgina PAUL: *'Ich wäre mir so gerne selbst/verständlich': Ein Gespräch*.

Birgit DAHLKE: *'... auf einem Papierboot bestehen': Schreiben in der DDR der 80er Jahre*.

Karen LEEDER: *Two-way Mirrors: Construing the Possibilities of the First Person Singular in Barbara Köhler's Poetry*.

Roger THIEL: *Hölderlin auf halbmast: Überlegungen zu Barbara Köhlers Gedicht 'Endstelle'*.

Helmut SCHMITZ: *'Viele Ausgänge?' On some Motifs in Barbara Köhlers Poetry*.

Margaret LITTLER & Hilary OWEN: *Barbara Köhler's cor responde. German and Portuguese Correspondences: Dialogue or Palimpsest?*

Kerstin MEY: *Sprachgesten und Spielräume. Zu Prosatexten von Barbara Köhler*.

Anthonya VISSER: *Bild-Sprache: Barbara Köhlers Texte für öffentliche Räume*.

Barbara KÖHLER, Karen LEEDER, David MORLEY & Georgina PAUL: *The Challenge of Translation. Variations on Barbara Köhler's 'Rondeau Allemagne'*.

Schmitz, Helmut. Barbara Köhler, in: *Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, ed. H.-L. Arnold (text + kritik), 1998.

Sommerhage, Claus. *Einsätze. Barbara Köhlers Gedichte., in: Sinn und Form 4/1992*.

Visser, Anthonya: *Gespräch mit Barbara Köhler*, in: *Deutsche Bücher 2/1992*.

### 3. Englische Übersetzungen von Texten Barbara Köhlers

Paul, Georgina (Übers.). Barbara Köhler: Deutsches Roulette / German Roulette, in: Comparative Criticism. Bd. 21 (Myth and Mythologies), Teil. II. Februar 2000. (Dr. Pauls englische Übersetzung von "Deutsches Roulette," gewann den ersten Preis in des Wettbewerbs "John Dryden Translation Competition" (1998), welche jährlich von der British Comparative Literature Association / British Centre for Literary Translation veranstaltet wird. Vgl.: <<http://www.bcla.org/tcresult.htm>>)

## „Ohne kanadischen Hering wäre die Wende noch schneller gekommen...“

**Heinz Birch, erster und letzter DDR-Botschafter in Kanada.**

*Ein Interview von Manuel Meune, Montréal*

### Könnten Sie etwas zu Ihrem beruflichen Werdegang sagen?

Ich kam mit 18 Jahren aus dem Krieg zurück. Ich geriet im Mai 1945 an der Elbe für einen Tag in amerikanische Gefangenschaft. Gemäß einer Vereinbarung zwischen den Amerikanern und den Sowjets wurden wir nach 24 Stunden in sowjetische Gefangenschaft überführt. Aus dieser wurde ich im August 1945 in Frankfurt/Oder entlassen. Ich hatte 1943 eine Lehre als Industrie-Kaufmann begonnen, konnte sie aber durch die Einberufung zum Kriegsdienst nicht zu Ende führen. Auch nach dem Krieg war dies nicht mehr möglich, da mein ehemaliger Betrieb ausgebombt war. Ich erlernte daher zunächst den Beruf des Kraftfahrzeug-Handwerkers und wurde dann im Rahmen einer Umschulung Modellschlosser. Dann bekam ich ein Angebot, ich sollte mein Abitur in der Volkshochschule nachholen. 1949 wurden an den Universitäten die Arbeiter- und Bauernfakultäten (ABF) gegründet; ich bestand die Aufnahmeprüfung an der Martin-Luther-Universität in Halle. In den ersten Monaten an der ABF bekam ich auf Grund des Einkommens meiner Eltern ein ganz geringes Stipendium. Als mein Vater in seinem Betrieb als Aktivist ausgezeichnet worden war, wurde mir das Grundstipendium zugestanden. 1952 begann ich ein Studium im Fach Völkerrecht und Internationale Beziehungen an der Akademie für Staats- und Rechtswissenschaften in Potsdam-Babelsberg. Nach Ablegung des Staatsexamens (1952) nahm ich meine Tätigkeit im Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten der DDR auf und war als junger Diplomat über drei Jahre in China tätig (1957-1961). Von 1964 an war ich auf außenpolitischem Gebiet in der Abteilung Internationale Verbindungen des Zentralkomitees der SED tätig.

### Wie sind Sie zum Botschafterposten gekommen und warum hat Kanada so spät eine DDR-Botschaft bekommen?

Bis in die 70er Jahre hinein gab es die Hallsteindoktrin. Mit ihrer Hilfe war die Bonner Regierung bestrebt, die Aufnahme diplomatischer Beziehungen anderer Staaten mit der DDR zu verhindern. 1972-73 wurde die diplomatische Blockade der DDR durchbrochen und es kam zu einer Anerkennungswelle der DDR. Es entstand die Notwendigkeit, schnell die notwendigen Kader für die Besetzung der diplomatischen Vertretungen auszuwählen. So wusste ich schon 1973, dass ich Botschafter in Kanada werden sollte – aber es tat sich lange Zeit überhaupt nichts. Nachdem die USA 1975 die Beziehungen aufgenommen hatten, hatte Kanada zwar das gleiche getan, aber die jeweiligen Botschafter hatten ihren Sitz in Moskau oder Warschau und seitens der DDR in Washington. Selbst als die USA in Berlin bereits eine diplomatische Mission eingerichtet hatten, hinkte Kanada hinterher. Zuerst mussten wir über die Errichtung gegenseitiger diplomatischer Missionen in Moskau verhandeln aber der dortige DDR-Botschafter hatte offensichtlich andere Prioritäten. Vom Außenministerium übermittelten wir ihm immer wieder entsprechende Verhandlungs-Konzeptionen aber ständig funktionierte etwas nicht. Zwischen der DDR und Kanada kam es nicht zu einem Austausch von Missionen in den jeweiligen Hauptstädten. Die Beziehungen wurden weiterhin über die Missionen in Warschau und Washington geregelt.

So kam ich 1976 zuerst als Gesandter nach London, und wurde 1978 als Botschafter nach Indien geschickt. Ende 1984 kam ich nach Berlin zurück. Als Stellvertretender Abteilungsleiter in der Abteilung USA-Kanada-Japan-Australien-Neuseeland konnte ich mich nun auch wieder stärker mit den Beziehungen zu Kanada beschäftigen. Ich hatte regelmäßig Kontakte mit der kanadischen Botschaft in Warschau; der Botschafter kam oft nach Berlin. Die Verhandlungen liefen weiter, wurden intensiver und irgendwann war die Zeit reif für eine DDR-Botschaft in Kanada. 1988, kurz vor der Winter-Olympiade in Calgary begann die Botschaft der DDR in Ottawa ihre Arbeit. Ich wurde am 9. Februar 1988 durch die Generalgouverneurin, Jeanne Sauvé, akkreditiert. Die Wirtschaftsbeziehungen zum Nutzen beider Länder standen für uns an erster Stelle – erst danach kam die Kulturpolitik. Wegen der Hallsteindoktrin waren sie auf der Strecke geblieben und wir hatten uns über wirtschaftliche Beziehungen nur langsam zu normalen völkerrechtlichen Beziehungen bewegt.

### Wie waren die Anfänge in Ottawa?

Mein Vorgänger, Gerhard Herder, war als Botschafter in den USA gleichzeitig auch in Kanada akkreditiert. Durch seinen Sitz in Washington konnte er nur periodisch seine Verantwortung für die Beziehungen der DDR zu Kanada wahrnehmen. Sein Handelsrat, Peter Schreiber operierte zunächst ebenfalls von Washington aus und nahm bei Dienstreisen die Direktkontakte zu kanadischen Handelspartnern auf. Mit der Einrichtung der Botschaft in Kanada ging er als erster DDR-Diplomat nach Ottawa, um seine Handelsaktivitäten von dort aus zu verstärken.

Ich kam später nach und hatte mit ihm eine fruchtbare Zusammenarbeit. Gemeinsam konnten wir mehrere Reisen zu kanadischen Partnern durchführen, bei denen wir Land und Leute besser kennen lernen konnten. Wir hatten kein kanadisches Personal. Am Anfang waren nur ein Botschafter, ein Diplomat und der Handelsrat vorgesehen. Erst später im Gefolge der recht schnellen Entwicklung der Beziehungen sind es ein paar mehr geworden.

Wir hatten viele gute und fruchtbare Kontakte mit Horst Schmidt, einem Kanadier deutscher Herkunft, der Minister in Alberta gewesen war und später zuständig für Wirtschaft und Tourismus wurde. Er machte von Edmonton aus viel für die Entwicklung der Wirtschaftsbeziehungen mit der DDR. Unvergessen sind auch seine Anstrengungen und Beiträge für die Anerkennung der DDR. Im Laufe der sich seit 1988 verstärkenden Beziehungen bahnten sich viele Dinge an, die leider nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten nicht fortgesetzt wurden.

### **Können Sie Beispiele Ihre Aktivitäten auf dem wirtschaftlichen Gebiet geben?**

Es gab auf vielen Gebieten Kooperationsansätze mit Kanada. Die DDR vereinbarte z.B. eine Lieferung von Drahtseilmaschinen aus dem Schwermaschinenkombinat SKET in Magdeburg. Mit kanadischer Elektronik versehen waren die Maschinen für den weiteren Export nach China vorgesehen. Das ganze Vorhaben befand sich noch im Anfangsstadium, aber wir dachten damals, dass es für beide Länder wichtig werden und weiter ausbaufähig sein könnte. In der DDR wurde der „Multicar“ gebaut, ein kleines Transportfahrzeug, das in verschiedenen Varianten geliefert wurde (z.B. als Schneefräse). Wir hofften auf eine Koproduktion mit Kanada, aber es ist nicht mehr dazu gekommen; mit der Wiedervereinigung wurde es viel zu teuer. Einmal kam der stellvertretende Minister für Kohle und Energie der DDR nach Montréal, um Spezialisten der Energieeinsparung zu treffen. Unsere Fachleute waren beeindruckt von den Methoden der kanadischen Spezialisten, die es ermöglichten, beim Stromtransport zu sparen.

Sonst hatten wir unsere Fischflotte vor der kanadischen Küste. Wir hatten Quoten, haben aber auch viel Fisch gekauft. Ich war einige Male im „Fishery“-Ministerium. Die Fischindustrie war in der DDR eine hoch politische Sache. Zu Sylvester musste Hering da sein, denn die Deutschen essen dann Heringssalat. Ohne guten kanadischen Hering wäre die Wende noch schneller gekommen – sage ich einmal spaßeshalber. Ende 1988 hatten die Kanadier auch keine groben Fänge, aber wir haben es ihnen hoch angerechnet, dass sie uns trotzdem unterstützt haben und so waren rechtzeitig zum festlichen Jahreswechsel schöne fette Heringe in bester Qualität in der DDR vorhanden. Im März 1989 waren der Handelsrat, der Direktor vom Fisch-Kombinat Rostock und ich in den Maritimes, mit der Vorstellung, eine Art Joint Venture mit den Kanadiern zu gründen, damit in Ostdeutschland die Fischindustrie nicht zerstört wird, aber leider ging unser Plan nicht auf.

### **Was waren die größten Veranstaltungen, die Sie als Botschafter organisiert haben?**

Die größte war wohl kurz nach meiner Akkreditierung im Februar 1988, bei den Olympischen Winterspielen in Calgary. Ich habe dort mit unseren Sportlern mitgefiebert und für sie einen Empfang gegeben. Samaranch, Vorsitzender des Olympischen Komitees, war unser höchster Ehrengast. Katharina Witt, die Gewinnerin der Olympischen Goldmedaille, war natürlich auch da. In der Botschaft in Ottawa konnten wir nicht direkt Empfänge geben, denn sie war in einem Bürogebäude. Zum Jahrestag der DDR am 7. Oktober gaben wir unseren Empfang in einem Hotel – es kamen Leute von deutschen Vereinen, Handelspartner, Botschafter und Diplomaten und natürlich auch Vertreter der kanadischen Regierung.

### **An welchen kulturellen Veranstaltungen haben Sie sich beteiligt?**

Ich war auf mehreren Veranstaltungen. Mit Freude erinnere ich mich an Auftritte des Leipziger Gewandhaus-Orchesters unter Kurt Masur in Toronto. Kulturbetrieb gab es übrigens schon, ehe wir die Botschaft hatten, durch die „Liga für Völkerfreundschaft“, eine selbständige Dachorganisation, die Kontakte mit den „Freundschaftsgesellschaften“ pflegte, welche im Ausland die DDR unterstützten. Wir hatten weniger Kontakte zur Liga, denn ihre Anleitung erfolgte zum Teil über die Abteilung „Auslandsinformation“ im ZK der SED.

Wenn eine aktive Freundschaftsgruppe etwas organisierte, ging ich natürlich hin. Die Arbeit des „Kanada-DDR-Komitees“ war recht ergiebig. Es hatte in Toronto z.B. eine sehr schöne Ausstellung mit DDR-Büchern veranstaltet. Präsident war Horst Döhler – ursprünglich aus Altenburg. Er hatte in den 30er Jahren am antifaschistischen Kampf in Kanada teilgenommen. Er hat sich immer für die Anerkennung der DDR eingesetzt. Er hatte mich schon Anfang der 70er Jahre in Berlin besucht, als ich im Außenministerium arbeitete (seine Tochter studierte in Leipzig). Als ich ihn in Kanada besuchte, war er allerdings schwer krank, und als in der DDR alles den Bach runterging, fand sich niemand, der ihn im Komitee wirklich ersetzen konnte. Unterstützung fanden die „Freunde der DDR“ in Kanada auch durch eine weitere DDR-Institution, die „Gesellschaft Neue Heimat“. Sie war speziell für die „Bürger deutscher Herkunft im Ausland“ gedacht, und bot ihnen Lehr- oder Ausstellungsmaterial. Ich fand übrigens den Begriff „Neue Heimat“ etwas problematisch – als hätte man den Leuten gesagt: „du kommst nie wieder in die DDR zurück; wir brauchen dich nicht; bleib dort“.

### **Der Austausch zwischen kanadischen und DDR-Künstlern war nicht sehr rege, und Kanadier hatten es schwer, DDR-Bürger nach Kanada einzuladen. Wie sehen Sie das?**

Eins muss man verstehen: Die DDR hatte nicht viele Devisen und eine Reise nach Kanada war sehr teuer. Von Mitte der 70er Jahre an verlangte selbst die tschechische Fluglinie CSA von uns US-Dollar. Wenn einer das Privileg hatte, nach Kanada zu reisen, mussten andere die Flugkosten erst einmal erwirtschaften – der Exportverkehr musste die notwendigen Devisen einbringen.



Für private Einladungen von DDR-Bürgern war die Botschaft nicht zuständig. Einmal wollte ein ausgewanderter deutscher Pastor aus Edmonton seine Verwandtschaft zum Jubiläum seiner Ernennung nach Kanada einladen, hatte Schwierigkeiten und wandte sich an mich. Ich empfahl ihm, an Honecker zu schreiben. Das machte er auch und es klappte sofort. Im „Luther-Jahr“ 1983 waren übrigens viele nordamerikanische Pastoren in die DDR gekommen. Im Außenministerium mussten wir damals unser Ja geben, wenn Pastoren aus der DDR nach Kanada oder in die USA reisen wollen. Das haben wir grundsätzlich gemacht, in den meisten Fällen ohne Vorbehalte. Wenn die Staatssicherheit nicht gerade mutmaßte, dass einer in geheimdienstliche oder andere Aktivitäten verstrickt gewesen sein könnte, die gegen den Staat gerichtet waren, lief das reibungslos!

### **Wie lief die konsularische Betreuung von Leuten mit DDR-Pass?**

Wir hatten über 90 Leute mit DDR-Pass in Kanada. Wenn sie ein Anliegen hatten, wandten sie sich an uns. Viele hatte zwei Pässe, was laut unserer Gesetzgebung eigentlich nicht möglich war – aber wer's nicht angibt... Manche hatten den DDR-Pass behalten, um kein Geld umtauschen zu müssen, wenn sie in die DDR einreisten. Andere Leute waren vor langer Zeit über Angehörige nach Kanada gekommen, als die Grenze noch offen war, und am Ende waren auch Leute dabei, die den Ausreiseantrag gestellt hatten und offiziell ihre Ausreisegenehmigung erhalten hatten. Sie konnten unter Umständen ihren DDR-Pass behalten – in den 80er Jahren war einiges lockerer geworden.

### **Wie waren die Kontakte zu den westdeutschen Diplomaten?**

Wir sind uns nicht aus dem Weg gegangen. In London oder Indien hatte ich manchmal das Gefühl, die Westdeutschen benehmen sich uns gegenüber etwas vetterhaft oder auch ein bisschen arrogant. Zugleich konnte ich aber erleben, wie sie uns in Notfällen unterstützt haben. So konnten wir z.B. auf die Hilfe des Botschafters der BRD vertrauen, als ein seltenes Medikament, das in der DDR nicht zu Verfügung stand, schnell nach Indien herüber geschafft werden musste. Dieses Medikament sollte einer unserer schwer erkrankten Mitarbeiter das Leben retten. Hier gab es keine Klassenschranken. In Ottawa hatten wir ganz normale Beziehungen zueinander. Als neuer Botschafter ging ich zum westdeutschen Botschafter und sein Nachfolger machte mit großer Selbstverständlichkeit bei mir seinen Antrittsbesuch.

### **Gab es manchmal Anfeindungen von Seiten antikommunistischer Kanadiern bzw. Deutschkanadier?**

Natürlich bekam man manchmal einen Drohbrief. Bei den Deutschkanadiern gab es schon einige negative Urteile, aber man muss sehen, wo die Leute herkamen. Mit den Kanadiern konnte man meistens sachlich vorankommen, auch wenn es Augenblicke gab, wo man hätte sagen können: Er ist Antikommunist! Z.B. war Alan McLain, Director General im kanadischen Außenministerium,

ein sehr ehrlicher Mann. Er hat sich bei allen ideologischen Vorbehalten, die sich nun einmal ergeben können, in den Verhandlungen sehr stark dafür eingesetzt, dass endlich eine DDR-Botschaft in Ottawa eröffnet werden konnte. Während meiner Tätigkeit hatten wir eine gute, vertrauensvolle Zusammenarbeit. Alan McLain war ein unermüdlich für sein Land tätiger Diplomat, dessen früher Tod mich sehr erschütterte.

### **Gab es politisch besonders heikle Fragen, an deren Entwicklung Sie beteiligt waren?**

Ich besuchte sehr oft das Außenministerium in Ottawa, um zu erklären, wie die DDR zur Abrüstung stand, und um zu erfahren, wie der kanadische Standpunkt war. In der Zeit, als Honecker von den Raketen als „Teufelszeug“ sprach, wandte ich mich an Trudeau. Er war 1984 in der DDR gewesen und unser Ziel war es, ihn erneut einzuladen – obwohl er schon sehr zurückgezogen lebte –, was er aber ablehnte. In der DDR war Trudeau der Kanadier, da er sich für die Abrüstung stark gemacht hatte. Wir wollten uns mit ihm über lebenswichtige Sachen wie diese unterhalten, denn es war klar, dass im Fall eines Krieges die DDR und die BRD als erste getroffen werden.

Mehrere Male war ich in Montréal bei Vertretern des Jüdischen Weltkongress. Damals ging es um die Entschädigungssache, in der sich lange Zeit nichts bewegt hatte. Honecker hoffte, auf diese Weise von den USA die „Meistbegünstigungsklausel“ für die DDR zu bekommen. Die DDR hatte, glaube ich, 100 Millionen Dollar vorgeschlagen – eine Summe, die sie sich im Grunde genommen nicht leisten konnte; für die jüdische Seite war es wiederum zu wenig. Die Verhandlungsführer der DDR trafen sich in Amerika mit Vertretern des jüdischen Weltkongresses und diese kamen nach Berlin. Jede Seite wusste wahrscheinlich von vornherein, dass es schwierig ist, voranzukommen, aber um die Dinge nicht einschlafen zu lassen, hat man immer wieder verhandelt – was ich ermutigend fand. An direkten Verhandlungen war ich nicht beteiligt. Meine Kontakte in Montréal ergaben sich anfangs rein zufällig, basierten aber dann auf gegenseitiger Achtung.

### **Manchmal hört man, die Deutschen hätten ein positiveres Bild von Kanada als von den USA. Was war Ihr Kanada-Bild?**

Karl May hatten wir als Kinder und Jugendliche natürlich alle gelesen aber nicht nur. Ich interessierte mich z.B. für Inuit-Geschichten. Nach der Wende wurde berichtet, in der DDR habe es nichts über fremde Länder gegeben, damit die Leute nicht auf die Idee kommen, dass es andere Länder gibt, wo Sie hinreisen könnten. So war es natürlich nicht! Über ferne Länder konnte man viel erfahren, auch wenn es schwierig oder auch unmöglich war dort hin zu reisen. Es existierte unter anderem ein sehr schöner Bildband über Kanada, der selbst bei kanadischen Partnern hohen Anklang fand.

Ich hatte am Anfang nicht unbedingt mehr Sympathie für die Kanadier als für die Amerikaner. Vielleicht sind die Kanadier noch freundlicher, einfacher im guten Sinne. 1972 war ich kurz in den USA gewesen, mit einem Professor, der sich drüben

Forschungsmaterial zu Marx und Engels anschauen wollte. Die Leute in den Bibliotheken und Archiven halfen uns sehr. Die Amerikaner konnten politisch bis aufs Messer streiten, aber wenn das vorbei war, kam der gesellschaftliche Teil und ganz plötzlich waren alle liebenswerte Menschen. Bei meinem Aufenthalt in New York hatte ich 1972 Angela Davis kennen gelernt. Während ihres ersten Besuches in der DDR 1972 und zu den Weltfestspielen 1973 durfte ich ihr als Betreuer zur Seite stehen.

### **Interessierte Sie die kanadische Innenpolitik? Wie reagierten Sie z.B. auf die Québec-Frage?**

Ich bin nicht de Gaulle... Sicher hat es mich interessiert. Meine Privatmeinung war und ist, warum soll es für Québec mehr Autonomie geben? Zwar könnte Quebec wirtschaftlich als Staat bestehen, aber wäre das von Nutzen für das kanadische Volk? Ich halte nicht viel von Separatismus. Wenn ich Kanadier wäre, würde ich sagen: Wir bleiben so, die Stärkeren sollen etwas für die Schwächeren tun. Lenin hat übrigens geschrieben, Föderalismus sei fortschrittsfeindlich. Auch der Föderalismus in Deutschland offenbart viele Schwächen. Nehmen wir bloß die Bildung in der Bundesrepublik: Jedes Ländle hat sein eigenes Bildungssystem! Die DDR hatte ein pädagogisches Zentralinstitut, wo man sich ernsthaft und zum Nutzen der Schüler mit Lehrplangestaltung befasste – Frau Honecker konnte dort nicht alles bestimmen.

### **Welche Sprachen haben Sie gelernt?**

Ich habe an der Universität zuerst Russisch gelernt, mein Schul-Englisch konnte ich erst später aufpolieren. In China hatte ich mehr mit Englisch zu tun, und konnte es dort schon verbessern. Nachdem ich wieder in Berlin war, konnte ich es mit Hilfe einer ehemaligen Emigrantin weiter voran bringen. Mein Einsatz in London half mir schließlich bei meinen Sprachkenntnissen weiter. Als ich 1973 erfuhr, dass ich nach Kanada ging, hat meine Frau Englisch gelernt und ich Französisch. Schon frühmorgens auf der Fahrt zur Arbeit ging es im Auto in zwei Sprachen wild durcheinander. Während meiner Zeit in London und New Delhi hatte ich wenig Gelegenheiten französisch zu sprechen, so dass ich bei meiner Ankunft in Kanada es nicht so gut konnte und mich vorwiegend auf mein Englisch stützte.

### **Wie war die Stimmung, als klar wurde, dass die Tage der DDR gezählt sind?**

Es war kompliziert, das ganze Geschehen zu verfolgen. Wir waren weit weg... Ich hatte Verbindungen mit der Botschaft in Washington, die über Funk mehr Informationen bekam, und die sie uns rüberfaxte – damit ich mehr über den offiziellen Standpunkt Berlins in die Hand bekam. Ende 1989 und Anfang 1990 war ich zu einem kurzen Urlaubsaufenthalt in Berlin, und es gab eine Zusammenkunft aller Botschafter mit Hans Modrow. Weisungen gab es kaum. Es war klar, dass es mit der DDR irgendwann vorbei ist, und dass wir diesen Weg auf alle Fälle in Würde

gehen. Wir haben bis zum Ende versucht zu sehen, was sich noch machen lässt. Wir haben mit den Kanadiern eine Kulturvereinbarung verhandelt und verabschiedet, in der es u.a. um Austausch von Künstlern ging. In Gander (Neufundland), wo ich schon öfter DDR-Vertreter auf der Durchreise nach Süden getroffen hatte, hatte ich die Gelegenheit, mit dem letzten DDR-Premierminister, de Maizière, zu sprechen. In Kitchener feierte eine deutsche Gruppe schon im Juni 1990 die Wiedervereinigung. Herr Wolfgang Behrends, Botschafter der BRD, und ich hielten eine Rede. Es war nicht so einfach – ich wollte auch keine Trauerrede halten. Die Atmosphäre war relativ locker aber als ein ehemaliger DDR-Bürger vorgestellt wurde und erzählte, wie er nach Kanada gekommen war, um dort seine Zukunft zu finden, fand ich, dass es nicht unbedingt hätte sein müssen.... Wenn man sich mit Geschichte beschäftigt hat, ist man realistisch, aber meine Überzeugungen werde ich nicht zu Grabe tragen. Ich habe weiterhin meine Vorstellungen, die zu meinen Lebzeiten sicher nicht mehr in Erfüllung gehen. Die jungen Leute müssen selber sehen, wie sie ihr Leben gestalten – doch es kann nicht sein, dass in einer Gesellschaft ein Teil der Bevölkerung alles hat, ein weiterer Teil im relativen Wohlstand lebt und der Rest in Armut und Unwissenheit.

Im September 1990 bekam ich den Auftrag, bis zum 15. Dezember wieder in Berlin zu sein. Ich flog am 9. September nach Hause, die Abwicklung und Übergabe des Botschaftseigentums übernahm Herr Günter Cawein, der erste Botschaftsrat. Ein Jahr zuvor bis kurz vor dem Ende der DDR waren wir noch damit beschäftigt gewesen, über einen neuen Platz für den Bau unseres eigenen Botschaftsgebäudes zu verhandeln. Wir standen buchstäblich vor der Unterzeichnung der erforderlichen Vereinbarungen. Bei einer Realisierung des Neubau-Vorhabens hätte die BRD auf einer Seite vom Rideau-Kanal und wir auf der anderen Seite gestanden. Die kanadische Botschaft in Berlin sollte in der Nähe der Friedrichsstraße ein Gelände für 99 Jahre bekommen und wir hätten die Stelle am Rideau-Kanal für einen Dollar bekommen... Die Geschichte hat es nicht so gewollt. Nur schweren Herzens habe ich meinen Posten in Kanada verlassen. Land und Leute hatten mich ganz in ihren Bann gezogen.

---

## **Film als Rede- und Schreibanlass. Zum Einsatz von Filmsequenzen im Deutschunterricht**

**Anette Guse, Fredericton**

*Die von visuellen Medien ausgehende Faszination auf Schüler und Studenten ist seit langem bekannt. Während fast alle Deutschprogramme an Universitäten einen Filmkurs anbieten, der sich mit Beispielen der deutschen Filmgeschichte analytisch beschäftigt, wird das Medium Film im Sprachunterricht vergle-*



ichsweise wenig eingesetzt, obwohl es durch seine visuelle Komponente enorme Verstehenshilfen anbietet. Sollen Filme nicht nur zur Unterhaltung gezeigt werden, sondern zugleich auch Sprachfertigkeiten trainieren, müssen sie aber didaktisiert werden. Dabei erweist es sich als praktisch, von einem Filmausschnitt auszugehen. Zu zeigen, wie Filmsequenzen mit gezielten Arbeitsaufträgen zu mündlicher und schriftlicher Textproduktion im Unterricht genutzt werden können, war das Ziel eines Workshops, den ich im Rahmen der CATG-Jahresversammlung in Regina im Februar 2005 gehalten habe. Der vorliegende Beitrag fasst diesen Workshop zusammen und stellt einige Vorschläge der Arbeitsgruppen vor.

Als feste Bestandteile unserer Kultur sind Spielfilme gegenüber didaktisierten Videoserien besonders attraktiv, weil sie authentisch sind und die Sehgewohnheiten einer zunehmend visuell orientierten Generation ansprechen. Es ist jedoch nicht nur das Medium selbst, das Neugier und Motivation weckt, sondern auch die Geschichten, die in Filmen erzählt werden. Dieses natürliche Interesse an Geschichten kann man sich durch das Zeigen von Ausschnitten zunutze machen. In einem Fortgeschrittenenkurs des Goethe-Instituts Toronto mit dem Schwerpunkt mündliche und schriftliche Textproduktion habe ich so z.B. Filmsequenzen benutzt, um Gespräche und kreatives Schreiben anzuregen. Wie ein Film eingesetzt wird, hängt natürlich vom Unterrichtskontext und vom Lernziel ab.

Die Arbeit mit Filmsequenzen ist vergleichbar mit dem Lesen und Besprechen von Textausschnitten, z.B. aus längeren Erzählungen. Der Film an sich kann als Text verstanden werden, und so ähneln letztlich auch die Aufgabentypen denen des Leseverstehens. Auch die Kriterien für die Auswahl einer Sequenz sind vergleichbar mit denen für Textausschnitte<sup>1</sup>. Am besten werden Schlüsselszenen ausgewählt, wie z.B. die erste Begegnung der Hauptpersonen. Nach Marie-Luise Brandt sollte dies eine Szene sein, die auch ohne Ton verständlich wäre, wo also die Bildaussage „spricht“, was sie besonders lernerfreundlich macht. Gut eignen sich Szenen vom Anfang oder vom ersten Drittel eines Filmes, also noch vor der Anbahnung des Konflikts, weil damit Raum für Vermutungen und Hypothesenbildung bleibt.

Prinzipiell empfiehlt sich bei der Arbeit mit Filmsequenzen der folgende methodische Dreischritt einer Aktivität vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen der Sequenz, wobei die Aufgabe der Zielgruppe und Lernstufe angepasst werden sollte (offen – eng).

Der erste Schritt dient dazu, die Videosequenz vorzuentlasten und Impulse zu geben. Dazu bieten sich verschiedene Möglichkeiten:

## 1. Vor dem Sehen

### a) Einstieg über den Ton: Musik oder Sprache

Das Bild wird ausgeblendet, nur die Tonspur läuft. Die Lerner sollen anhand der musikalischen Untermalung einer Filmsequenz Vermutungen zum Thema oder zur Handlung des Filmes äußern.

### b) Einstieg über ein Assoziogramm

Mit Hilfe eines Assoziogramms kann Vorwissen abgerufen oder Wortschatz erarbeitet werden. Oft bieten sich Begriffe aus dem Filmtitel an, z.B. zu *Im Juli*: „Juli: Was fällt Ihnen spontan zu diesem Begriff ein?“

### c) Einstieg über Bildmaterial

Mit einem *Bild von einem Gegenstand*, der zentral für die Handlung des Filmes ist, können Reaktionen und Spekulationen zum Thema und der Handlung des Films provoziert werden. Brauchbar ist auch das *Poster zum Film*, das man meist leicht im Internet finden kann (z.B. Filmdatenbank). Auch *Standfotos* (mit der Pausentaste des Videogeräts festgehaltenes Bild) oder Abbildungen von Standfotos in der Literatur, auf der Video/DVD-Hülle haben starken Aufforderungscharakter, über Inhalte zu spekulieren.

### d) Einstieg über schriftliche Vorgaben

Ein *Transkript einer Szene* zu lesen, kann motivierend und spannend sein, wenn z.B. die Aufgabe daran geknüpft wird, sich über den Dialog eine Vorstellung von den Personen zu machen und ihr Verhältnis zueinander zu beschreiben. Ein kreativer Einstieg ist das Arbeiten mit *Wortkarten mit Schlüsselwörtern* des Textes. In Partner- oder Gruppenarbeit legen die Lerner die Wortkarten in eine für sie sinnvolle Reihenfolge und erzählen dazu eine Geschichte.

## 2. Während des Sehens:

Der Sinn von Aufgaben während des Sehens ist, das Sehen und Hören zu steuern.

Dazu können verschiedene Beobachtungsaufgaben gestellt werden:

### a) Aufgaben zur Bildinformation

- landeskundliche Information
- Information über den Handlungsort
- Informationen über die Hauptpersonen oder ihre Beziehungen zueinander

Den Film ohne Ton zu zeigen ist eine Option, um die Aufmerksamkeit ganz auf die Bildinformation zu lenken.

### b) Aufgaben zur sprachlich-inhaltlichen Information

Bei Sequenzen, in denen der Dialog ausschlaggebend ist und die Handlung vom Bild allein nicht verstanden werden kann, ist der Aufgabentypus „Textkarten in sinnvolle Reihenfolge bringen“ eine gute Verstehenshilfe.

### c) Aufgaben zu filmischen Aspekten

Für Lerner, die häufiger mit Filmen arbeiten, sind filmanalytische Aspekte wie Kameraperspektive, Einstellungsgröße und Kamerabewegung eine interessante Beobachtungsaufgabe.

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen zum methodischen Vorgehen mit Filmsequenzen stützen sich im Wesentlichen auf die Darstellung von Marie-Luise Brandt, *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Fernstudieneinheit Bd. 13. Langenscheidt: Berlin, 1996.

### 3. Nach dem Sehen:

Die Aktivitäten nach dem Sehen des Filmausschnittes setzen an den Eindrücken bzw. Aufgaben an. Wichtig ist, vor allem in heterogenen Gruppen oder in Anfängergruppen, das Verständnis durch vorstrukturierte Arbeitsblätter oder Fragen zu sichern. Auch Wortschatzarbeit oder Aufgaben zur mündlichen oder schriftlichen Textproduktionen können hier anschließen, z.B.

- Vermutungen über die Hauptperson (Alter, Kleidung, soziales Milieu, die Begegnung)
- Charakterisierung der Hauptperson
- Spekulation über Themen oder Konflikte in diesem Film
- einen Fragebogen zur Hauptperson ausfüllen (Lerner versetzt sich in die Rolle)
- Umkehrübung: Fragebogen entwerfen
- eine Fortsetzung der Szene schreiben (Drehbuch, Dialog)
- wie geht die Geschichte weiter?
- eine Filmkritik schreiben

Zur Veranschaulichung dieser methodischen Schritte möchte ich einen einfachen Unterrichtsvorschlag für eine Mittelstufe oder Fortgeschrittene zu dem Film *Im Juli* (BRD 2000, Fatih Akin) vorstellen. Der Film ist ein „dialogstarkes“ Roadmovie mit einer Liebesgeschichte und viel Situationskomik: „Juli (Christiane Paul) lockt ihren Traumtypen, den schüchternen Referendar Daniel (Moritz Bleibtreu), auf eine Party. Dort, sagt sie, würde er die Frau seines Lebens kennen lernen, womit sie sich selbst meint. Doch Daniel verliebt sich am Abend Hals über Kopf in eine hübsche Türkin. Als diese am nächsten Tag nach Istanbul fliegt, reist er ihr hinterher[...]“ (<http://www.filmdb.de/filmanzeige.php?filmid=Im%20Juli>).

Ausgewählt wurde die Sequenz, in der sich Juli und Daniel zum ersten Mal begegnen. Daniel kommt aus dem Schulgebäude. Auf dem Straßenmarkt, wo Juli an einem Schmuckstand arbeitet, verwickelt diese ihn in ein Gespräch. Sie verkauft Daniel einen Maya-Ring mit einem Sonnensymbol, der ihm Glück bringen soll. Die beiden verabreden sich für eine Party, doch verpassen sich dort. Auf die Bildfläche tritt Melek, eine hübsche Türkin mit einem T-Shirt mit einer Sonne.

#### 1. Vor dem Sehen

- Assoziogramm: Was fällt Ihnen zu dem Wort „Glück“ ein?
- Wissen Sie, was ein Talisman ist? Haben Sie einen Glücksbringer? Welche Gegenstände können Glücksbringer sein?

#### SEQUENZ 1

##### 2. Während des Sehens:

###### Beobachtungsaufgabe:

Beobachten Sie die beiden Hauptpersonen dieser Szene.

Wie sind sie angezogen? / Wie bewegen sie sich? / Wie sprechen sie? / Was tun sie?

##### 3. Nach dem Sehen:

- Vergleichen Sie die beiden!
- Was wird wohl auf der Party passieren?
- Schreiben Sie einen Dialog.

#### SEQUENZ 2

##### 2. Während des Sehens:

###### Beobachtungsaufgabe:

- Wie verhält sich Daniel?
- Wer ist Melek?
- Geben Sie dieser Szene einen Titel!

##### 3. Nach dem Sehen:

###### Anschließende Aufgaben:

- Wie finden Sie Daniel und Juli? Formulieren Sie ein schriftliches Portrait!
- Welche Konflikte erwarten Sie in diesem Film?
- Wie könnte die Geschichte weitergehen?

Bei weniger fortgeschrittenen Lernern ist es nötig, die Aufgaben stärker zu strukturieren, z.B. durch Richtig/Falsch Aufgaben, Bereitstellung von Vokabular und Minizusammenfassungen, wie sie z.B. in der Didaktisierung des Projekts „Filmrucksack“ des Goethe-Instituts Milano zu finden sind (siehe Seite 13 und 14 des PDF-Dokuments). Diese Aufgabentypen sind identisch mit Aufgaben zur Überprüfung von Hör- und Leseverstehen und können leicht modifiziert und auf andere Filmsequenzen übertragen werden.

Die Workshopteilnehmer der CATG-Tagung erarbeiteten in Gruppen Vorschläge zu jeweils einer Sequenz aus zwei leicht erhältlichen Filmen: *Crazy* und *Bella Martha*. Obwohl unter der Zeitbeschränkung nur Entwürfe möglich waren, zeigen die hier vorgestellten Ergebnisse von zwei Gruppen auch, welche kreativen Freiheiten das Medium Film Lehrenden ermöglicht.

#### Arbeitsgruppe *Bella Martha*

Der Film ist eine heitere Komödie, die auch interkulturelle Vergleiche ermöglicht: „Meisterköchin Martha (Martina Gedeck) kriegt in ihrem Liebesleben wenig gebacken. Nach dem Unfalltod ihrer Schwester nimmt die Perfektionistin deren neunjährige Tochter Lina (Maxime Foerste) zu sich. Als dann noch der schicke Italiener Mario (Sergio Castellitto) in Marthas Leben tritt, gerät ihre geordnete Welt vollends aus den Fugen. [...]“ (<http://www.filmdb.de/filmanzeige.php?filmid=Bella%20Martha>). Ausgewählt wurde die Sequenz der ersten Begegnung zwischen Martha und Mario. Martha besucht unerwarteterweise aus ihrer Krankenbeurlaubung das Restaurant und trifft dort in ihrer Küche auf Mario, von dessen Einstellung sie nichts weiß.

#### 1. Vor dem Sehen (Vorentlastung):

- Assoziogramme: Kochen, Küche, Essen, Restaurant
- Sensibilisierung auf kulturelle Unterschiede zwischen Italien und Deutschland, möglichst mit anschaulichen, die 5 Sinne ansprechenden Beispielen wie populäre italienische Musik, deutsche klassische Musik, Bildern von Italien, kulinarischen Spezialitäten. Eine Collage erstellen mit deutschen und italienischen Speisekarten und Werbematerial aus Zeitschriften usw.

## 2. Während des Sehens (Arbeit mit der Sequenz):

- einen Miniausschnitt aus der Szene ohne Ton sehen  
→ Körperhaltungen und Gefühle beobachten
- einen Dialog schreiben lassen
- danach die Gesamtszene sehen, nach dem Sehen und Besprechen ein Rollenspiel erarbeiten.

### Arbeitsgruppe *Crazy*

Der Film ist ein „Teenager-Drama“ nach Benjamin Leberts autobiographischem Bestseller. Er behandelt die Themen Freundschaft, körperliche Behinderung, Schulversagen, erste sexuelle Erfahrungen in der Pubertät: „Der halbseitig gelähmte Benjamin (Robert Stadlober) kommt ins Internat, wo er bald eine Außenseiterrolle einnimmt. Dann aber schließt er sich der Gruppe um den coolen Janosch (Tom Schilling) an. In der Gruppe wächst Benjamin über sich hinaus, bis er und Janosch sich in dasselbe Mädchen verlieben.“

(<<http://filmbd.de/filmanzeige.php?filmid=Crazy>>)

Die ausgesuchte Sequenz befindet sich ganz am Filmanfang. Gezeigt wird eine schöne, hügelige deutsche Landschaft, durch die ein Auto fährt. Benjamin wird von seiner Familie in sein neues Internat gebracht. Nach dem Abschied von seinen Eltern und seiner Schwester trifft er in seinem Zimmer seinen Zimmerkameraden Janosch, dessen Begrüßung nicht gerade herzlich ausfällt.

### 1. Vor dem Sehen (Vorentlastung):

- Aspekte des deutschen Schulsystems besprechen: Notenskala, die Bedeutung einer 6 oder einer 5 erklären; Abitur; sitzenbleiben/durchfallen.

### 2. Während des Sehens (Arbeit mit der Sequenz):

1. Schritt: ohne Ton spielen und Untertitel abdecken  
→ kulturelle Gegebenheiten und Besonderheiten beobachten und sammeln: das Schloss, die Landstraße, das Internat, Teenager rauchen, Alkohol, Beziehung der Eltern.
2. Schritt: die Sequenz mit Ton und englischen Untertiteln zeigen  
→ innere Monologe der Eltern und Schwester im Auto erraten und schreiben lassen
3. Schritt: im Unterrichtsgespräch Beobachtungen aufgreifen und Spekulationen anstellen lassen: z.B. wie alt ist der Junge jetzt wohl? Was ist mit seinem Arm? Wie wird die Schule sein? Werden sich die beiden Jungen befreunden? Wird er es ganz toll finden, wird es auch Mädchen geben? usw.
4. Schritt: den Film weiterzeigen, evtl. die nächste Schlüsselszene.

In der Abschlussdiskussion des Workshops kam die Frage auf, ob die Alternative von Filmsequenz gegenüber dem Ansehen des ganzen Films nicht auch frustrierend und demotivierend sein könne. Der Einwand ist berechtigt, denn es ist völlig nachvollziehbar, dass Schüler, wie wir selbst auch, wissen wollen, wie der Film weitergeht und endet. Wenn möglich, sollte deshalb der Film entweder im Unterricht (Gemeinschaftserlebnis!) oder

vielleicht im Rahmen eines deutschen Clubs oder einer Filmserie an der Universität gezeigt werden. Eine andere Frage war, ob Untertitel nicht die Verstehensleistung unterminierten und deshalb nicht besser auf dem Bildschirm durch einen Klebestreifen ausgeblendet werden. Richtig ist, dass die Lerner von der Stütze Untertitel automatisch Gebrauch machen, auch wenn sie Dialogteile schon recht gut verstehen können. Da es bei dieser Arbeit mit Filmsequenzen aber nicht vorrangig um Hörverstehenstraining geht, sondern das Ziel ist, durch intellektuell ansprechende Themen Sprech- und Schreibenanlässe zu schaffen, können Untertitel je nach Unterrichtsziel einfach toleriert werden.

Zahlreiche hervorragende Didaktisierungen zu aktuellen Spielfilmen liegen in der Fachliteratur und von einzelnen Projektgruppen vor, die größtenteils über das Internet zugänglich sind. Sie können einfach übernommen werden oder auch zu eigenen Entwürfen inspirieren. Oft funktionieren Entwürfe zu Filmen, für die Lehrende sich selbst interessieren, besonders gut. Es ist nicht unbedingt erforderlich, den ganzen Film didaktisch aufzubereiten. Je nach Unterrichtskontext und Zeitrahmen kann es genügen, mit einem oder zwei Ausschnitten zu arbeiten und diese in den Unterricht zu integrieren. Mit meinem Überblick zu methodischen Schritten und den Beispielen hoffe ich, Anstöße und Hilfen für eine Einbeziehung des Mediums „Film“ in den Deutschunterricht gegeben zu haben.

### Zitierte Literatur und Hinweise zu ausgewählten Webseiten:

Brandi, Marie-Luise. *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Fernstudieneinheit Bd. 13. Langenscheidt: Berlin. 1996 (mit Video).

*Begegnungen: Spielfilmsequenzen als Sprech Anlass*. Goethe-Institut: München. 1991. - Video: 47 Min. (Videomaterialien für den Deutschunterricht)

D'Alessio, Germana. *Deutsche Spielfilme der neunziger Jahre*. Goethe Institut: München. 2000. (*Schwarzfahrer, Wir können auch anders, Keiner liebt mich, Jenseits der Stille, Das Leben ist eine Baustelle, Comedian Harmonists, 23, Lola rennt*)

**Aktuelle deutsche Spielfilme im DaF-Unterricht:** Sieben Arbeitshefte zum Herunterladen mit Materialien und Unterrichtsvorschlägen zu: *Lola rennt, Good bye Lenin, Das Wunder von Bern, Kurz und schmerzlos, Emil und die Detektive, Jenseits der Stille, Im Juli*. Ein Gemeinschaftsprojekt des Goethe-Instituts Mailand mit dem Sprachenzentrum der Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI).

<<http://www.goethe.de/ins/it/dll/sdl/mat/de203692.ht>>

**Aktuelle deutschsprachige Filme im DaF-Unterricht:** An den Österreich Instituten finden regelmäßig Abende statt, an denen neue deutschsprachige Filme gezeigt werden. Diese Seite bietet Didaktisierungen, in denen die Filme vor- und nachbereitet werden, sowie Hintergrundinfos zu den Filmen, Übungsblätter mit Lösungen u.v.m.

<<http://www.oesterreichinstitut.at/filmdidaktisierungen.html>>

**CinéAllemand – ein Projekt der Goethe-Institute in Frankreich:** Informationen und didaktische Materialien. (*Im Juli, Otomo, Alaska.de, Lola rennt, Der Tunnel*)  
<<http://www.goethe.de/fr/lyo/cineallemand/deindex.ht>>

**Deutsche Filme im Unterricht:** Eine Seite mit Rezensionen für besonders empfohlene Filme für den Deutschunterricht  
<<http://www.digischool.nl/du/lehrer/rezensionen/film/rezensionen.php>>

**Filmdatenbank:** Nicht nur zu deutschen Filmen. Kurze Inhaltsangaben, Abbildungen wie Filmposter und Standbilder: < <http://filmdb.de> >

**Institut für Kino und Filmkultur:** Filmhefte (nicht DaF-spezifisch, aber trotzdem sehr nützlich)  
< <http://www.film-kultur.de/hefte.html> >

**Kinofenster.de:** Eine Webseite der Bundeszentrale für politische Bildung für Fachleute aus der Film- und Bildungsbranche und junge Leute, die gern ins Kino gehen.  
< <http://www.kinofenster.de/nav/indl4.htm> >

## SPRACHPOLITIK UND UNTERRICHT

### Offizielle Position des Goethe-Instituts zur Einführung der Rechtschreibreform zum 1. August 2005

Am 1. August 2005 endete die siebenjährige Übergangsphase von der alten zur neuen Rechtschreibung. Sie ist nunmehr in 14 Bundesländern für Schulen und Verwaltungen verbindlich. Die Bundesländer Bayern und Nordrhein-Westfalen verlängern die Übergangsphase um ein Jahr.

I. Etwa 20 Millionen Menschen lernen derzeit weltweit die deutsche Sprache. Seit 1998 tun sie das an unseren Instituten gemäß den Regeln der neuen Rechtschreibung. Das Goethe-Institut hat die neuen Regeln von Anfang an sowohl für den Unterricht als auch bei seiner Materialproduktion übernommen.

II. Mit der verbindlichen Einführung der neuen Rechtschreibung zum 1. August 2005 wird an den Goethe-Instituten im In- und Ausland nunmehr ausschließlich die neue Rechtschreibung verwendet (ungeachtet der Entscheidung von Bayern und Nordrhein-Westfalen).

III. Auch für Tests und Prüfungen ist nunmehr ausschließlich die neue Rechtschreibung verbindlich.

IV. Das Goethe-Institut fordert die mit der Überarbeitung der Reform befassten Gremien auf, schnellstmöglich Klarheit in die noch strittigen Punkte zu bringen.

- Dabei spricht sich das Goethe-Institut für eine Überarbeitung der Reform entlang des Kompromissvorschlags der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung aus.
- Gleichzeitig ersucht das Goethe-Institut den von der Kultusministerkonferenz einberufenen Rat für Rechtschreibung die Schwierigkeiten für Lerner von Deutsch als Fremdsprache bei seinen Beratungen zu bedenken.

V. Das Goethe-Institut weist darauf hin, dass auf Grund der bereits vielfach diskutierten Schwächen des Regelwerks nach wie vor einige Zeitschriften und Zeitungen in alter Schreibweise erscheinen. Auch Teile des Literaturbetriebs verwenden weiterhin die alte Schreibweise.

Dies führt im Ausland immer wieder zu Irritationen und Verunsicherung, welche der Werbung für Deutsch als Fremdsprache entgegenarbeiten.

VI. Die vielfältigen Auseinandersetzungen über diese oder jene zu präferierende Schreibweise offenbaren jenseits aller Argumentationen eine Wertschätzung, eine Liebe zum sprachlichen Detail, ein Ringen um Wortreichtum und Ausdrucksvermögen, das geeignet ist, vor allem eines zu zeigen: wie wichtig die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache ist. Dies wird vom Goethe-Institut ausdrücklich unterstützt.

## Zur Auffrischung: Quizchen zur neuen Rechtschreibung

Wolfgang Krotter, Montréal

Welche Schreibweise ist korrekt:

1. dass
2. daß
3. schließen
4. schliessen
5. Kaffeeernte
6. Kaffeernte
7. nummerieren
8. numerieren
9. Mikrophon
10. Mikrofon
11. kennenlernen
12. kennen lernen
13. Rad fahren
14. radfahren
15. Preis geben
16. preisgeben
17. zurzeit
18. zur Zeit
19. 20-jährig
20. 20jährig
21. gestern abend
22. gestern Abend
23. als Erster
24. als erster

...und hier die Auflösung mit Begründung:

- 1-4  
Korrekt: *dass / schließen*  
Grund: ß nur nach langem Vokal oder Diphthong, nie nach kurzem Vokal
- 5-6  
Korrekt: *Kaffeeernte*  
Grund: Kein Wegfall von Buchstaben bei Zusammensetzung
- 7-8  
Korrekt: *nummerieren*  
Grund: Stamm- bzw. Parallelschreibung
- 9-10  
Korrekt: Beides  
Grund: Sowohl die alte (*Mikrophon*) als auch die neue Schreibweise (*Mikrofon*) ist zulässig.
- 11-12  
Korrekt: *kennen lernen*  
Grund: Die Kombination VERB + VERB wird immer getrennt geschrieben
- 13-14  
Korrekt: *Rad fahren*  
Grund: Die Kombination Substantiv + Verb wird immer getrennt geschrieben.
- 15-16  
Korrekt: *preisgeben*  
Grund: Ausnahme zur vorstehenden Regel (13-14): Verblasste Kombinationen wie *preisgeben, stattfinden* oder *teilnehmen*.
- 17-18  
Korrekt: *zurzeit*  
Grund: neue Zusammenschreibung, zwingend nur bei *irgendetwas, irgendjemand, umso, zurzeit*
- 19-20  
Korrekt: 20-jährig  
Grund: Bindestrichschreibung bei Ziffern (*8-mal, 20-jährig, 3-fach*) außer bei Suffixen (*30er Jahre, 100%ig, 12tel*)
- 21-22  
Korrekt: *gestern Abend*  
Grund: Großschreibung nach *gestern, heute, morgen*
- 23-24  
Korrekt: *als Erster*  
Grund: Großschreibung bei Substantivierung, besonders nach Artikel (*das Gleiche, in Schwarz, auf Deutsch*)



## SPRACHWISSENSCHAFT, DIDAKTIK, METHODIK, PÄDAGOGIK UND UNTERRICHT

### Postmethod Pedagogy: The New Wave in Language Teaching?

Janice McGregor, Kitchener

#### Abstract

Many language teaching methods and approaches have been discussed and analyzed in our classrooms. After studying many of them, I came to realize that none are fully applicable to each and every classroom situation. This has been a problem for language teachers everywhere who wish to find the best way to educate their students. In the past, theorists have consistently forgotten to consider different countries and their social and education systems when coming up with different language teaching methods and approaches. How language students learn in different countries under diverse governments is important to take into account. It can not be assumed that two different groups of students will benefit from the same method or approach. In light of these and other problems, a new type of pedagogy called *Postmethods* gained importance. *Postmethod* pedagogy recommends that teachers do not always follow specific rules and guidelines, as theories and methods would prescribe. Teachers are instead encouraged to study practical components of approaches and methods to learn how to select certain parts for their classroom teachings and foster their own teaching skills. I intend to examine *Postmethod* pedagogy and show how it contrasts with some of the more structured, traditional language teaching methods. Because it is still a relatively new idea in language teaching, I hope to shed some light on how functional this pedagogy is for language teachers and how beneficial it is for language students around the world.

#### Postmethod Pedagogy: The New Wave in Language Teaching?

People all over the world spend most of their lives communicating with others in various ways. Whether in a classroom, an office, or simply in daily routines, corresponding with others is a basic task that is required in every facet of our existence. Many people feel the need to be multilingual in today's world, and therefore seek out teachers and classes to help them achieve that goal. The world seems to be getting smaller and smaller, and the ability to speak many different languages is a great advantage for most. But is this really a new idea? Going back in time, one thing is certainly clear: people have had the need to teach and learn foreign languages for centuries, and many language teaching ideas have been around for that long. As language teachers, it is important not to underestimate the history of this profession.

Research has shown that many of the well-known language teaching methods and approaches are simply revised versions of ideas already "created" by a few men a hundred years back. For this reason, it would seem that Will Durant, an American author, may have been right when he said that, "education is a progressive discovery of our ignorance." (source?) In his 1989 article about the concept of method, Pennycook quotes Kelly (1969) as saying that "nobody really knows what is new or old in present-day modern language teaching procedures. There has been a vague feeling that modern experts have spent their time in discovering what other men [sic] have forgotten." If this is in fact the case, then one thing can surely be said: new ideas are sorely needed in this highly in-demand profession, and certainly not by way of another method. There are numerous reasons why many people feel that the idea of a method is simply not appropriate for the language classroom anymore, if it ever was. In the last fifteen years, new trends and ideas have been discussed in language education circles. Richards and Rodgers (2000) describe this time as the "Postmethods era", as many language teachers and others in the profession have rejected the concept of method, in favour of the concept of *Postmethod Pedagogy*. But is this concept really new and different, or is it just another passing fad or phenomenon? A closer inspection of the history of language education must first be considered.

#### History at a Glance

When looking deeper into the history of language education, it is important to take into consideration the specific reasons for learning foreign languages throughout different eras. During the Classical, Renaissance and Modern eras, oral communication was highly sought after, whereas the Middle Ages and the Enlightenment eras emphasized written communication (Pennycook, 1989). In the Middle Ages, monasteries were exceptionally interested in the reading and writing of Latin texts, hence written communication was of great importance (Pennycook, 1989). This cyclical adventure of different aims for language learning is remarkable for a few reasons. One would assume that each time oral communication became significant, new ideas in language teaching focusing on oral communication would be made, and the same would then also be said for eras of written communication. This is hardly the case. Pennycook (1989) notes that although this statement would seem to be true, there has been a recurrence of the same ideas in language teaching. In the same article, Pennycook quotes Kelly (1969) as stating that Saint Augustine of the 4<sup>th</sup> century, Francis Bacon of the 17<sup>th</sup> century and Henry Sweet in the early 19<sup>th</sup> century all made arguments in favour of teaching grammar inductively. This demonstrates how repetitive one popular concept has been. Quoting Lambley (1920), Pennycook also writes, "In 1415, a treatise entitled *Feminina* argued that teaching should follow the natural model provided by mothers with their children", an argument which he also claims has been recurring for centuries (e.g. "motherese"). Later in his article, Pennycook quotes Caravolas (1984) and provides some of Comenius' (1592-1670) views, who advocated many general teaching principles that would still find



support today. Some of these views are as follows, (a) The teacher should be lively and interesting, (b) presentations should be brief, (c) examples should be concrete, (d) students should always be active, (e) activities must be useful and relevant, (f) there should be variety in every class, and (g) games should be used (Pennycook, 1989). It is clear that education topics have been considered, analyzed, and discussed for many centuries, and although much has been said in light of language education, it has lately become quite obvious that language education experts are in a bit of a rut.

In the early 20<sup>th</sup> century, most language teachers were using the *Grammar-Translation Method* in their classrooms. This method dominated European and foreign language teaching between 1840 and 1940, and is still used in many parts of the world today, albeit in modified forms (Richards and Rodgers, 2001). The *Grammar-Translation Method* emphasized reading and writing, and almost no emphasis was given to speaking or listening skills (Richards and Rodgers, 2001). One must note that this method takes on ideas which appeared in the Middle Ages and the Enlightenment, as it was during those times that writing and reading was emphasized, and speaking and listening was not. In the late 19<sup>th</sup> century, demand increased for oral proficiency in foreign languages, and a second method gained importance, the *Direct Method* (Richards and Rodgers, 2001). Teachers using this method would conduct classrooms only in the target language, and question-and-answer periods were used to help students speaking skills (Richards and Rodgers, 2001). Contrary to the *Grammar-Translation Method*, grammar was taught inductively in the *Direct Method*. Both of these methods were popular for a very long time, and still exist today in various forms. However, Richards and Rodgers (2001) stated that the lasting legacy of both of these was not necessarily what they preached, but rather the concept of method itself.

Major controversy about how languages should be taught began post *Direct Method* (Richards and Rodgers, 2001). A frenzy of new language teaching saw many new methods and approaches emerging. Some gained major attention and others were written off as impractical. The *Audiolingual Method* saw some major use around the world, and the *Situational Method* also received much attention. The *Audiolingual Method* drew on behavioural psychology, which was prominent at the time. It encouraged repetition and taught language skills in order of listening, speaking, reading and writing. The *Situational Method* took a more scientific foundation for an oral approach to teaching foreign languages, but similarly to the *Audiolingual Method*, encouraged a lot of repetition (Richards and Rodgers, 2001). In the seventies, a cluster of varied methods attracted some interest, such as *The Silent Way*, *Community Language Learning*, *Suggestopaedia*, *Total Physical Response* and Krashen and his *Natural Approach*. In the following years, *Task-Based Language Learning*, *Competency-Based Instruction*, and *Communicative Language Learning (CLL)* surfaced (Richards and Rodgers, 2001). Some popular ideas and approaches to teaching languages were also found in *Multiple Intelligences*, *Cooperative Learning* and

the *Whole Language Approach*. It has indeed been a century of methods and approaches in language teaching. Kelly, Pennycook and many others have now proven that none of these so-called fresh ideas were ever entirely innovative. As discussed earlier, many of the ideas we find helpful today can be traced back many centuries. It is baffling to imagine that such an overwhelming array of methods could all be thought of as appropriate for the foreign language classroom. How can all of these method creators believe that they have found the perfect formula for language teaching?

### The Concept of Method

Recently, many language education theorists have discovered that there are quite a few problems with the idea of a “perfect method”. Pennycook (1989) brought up a solid point when he quoted Stern (1983) as saying that with regard to language teaching, there is a “fundamental weakness” in the concept of method. He also discusses the importance of seeing the concept of method as a product of early scientism – an attempt to define and solve the problematic (Pennycook, 1989). People always seem to be caught up in finding a perfect formula that will work in all situations. However, teaching is certainly not something that is cut and dried. Every classroom is different; foreign language education requires teachers to be thinkers and not just doers. Language learners are diverse and call for adaptable teachings to maintain their interest and attention. Hence, the idea of applying one method to class teachings is simply too positivistic and scientific for the needs of the language classroom. This statement correlates to the next fallback of the concept of method.

Pennycook (1989) states that the concept of method is *prescriptive* rather than *descriptive*, and quotes Clarke and Silverstein (1988) saying: “Prescriptions are implicit in virtually all discussions of the relationship between theory and practice.” Pennycook concludes his point by saying that this suggests a “troubling relationship in which methods serve the advancement of academic careers and limit the practice of teachers.” The hierarchy that exists between the theorists who have created methods and the teachers who should apply them is something that inhibits the teaching process greatly. In fact, Pennycook (1989) suggests that the concept of method endorses the gradual “de-skilling” of the teacher’s role in the classroom. Teachers should, according to the concept of method, learn, understand, and *be* that method, in order to create the type of learning environment necessary to have the ‘perfect outcome’. However, when it comes to language teaching and teaching in general, it is clear that no method will provide this so-called ‘perfect outcome’.

Existing hierarchies between experts and teachers (Pennycook, 1989), and the fact that the concept of method is very positivistic and prescriptive in its nature (Pennycook 1989) are not the only reasons why the concept of method is not appropriate for the foreign language classroom. The concept of method fails in another profound and important way: there is no room to consider any outside influences, whether political or social

(Kumaravadivelu, 2001). Most methods are developed by Western experts who sell their books and theories to many schools around the world (Pennycook, 1989). In his 2001 TESOL article, Kumaravadivelu says, "From Pakistan, Shamim (1996) reports that her attempt to introduce communicative language learning into her classroom met with a great deal of resistance from her learners, making her 'terribly exhausted' and leading her to realize that, by introducing this methodology, she was actually 'creating psychological barriers.'" This creates a great problem for some language teachers worldwide: use of Western language teaching methods may not be applicable in underdeveloped countries. This is an important sign to everyone in the field that selling Western methods and approaches to other countries is an absurd idea, as the concept of method typically does not allow for any adjustments at all. All of these problematic parts of the concept of method scream out for a fresh, new outlook on language education.

### The Concept of a Postmethod Pedagogy

The idea of *Postmethods* is very exciting for language teachers. A way of teaching that allows for a lot of creativity finally exists. According to the concept of *Postmethod Pedagogy*, "teachers become critical thinkers, and must be motivated to improve and explore self" (Kumaravadivelu, 2001). Methods turn into fads because of all the above mentioned fallbacks that they consist of. They are not timeless. If teachers are creative, fresh and constantly consider their surroundings, as the concept of *Postmethod Pedagogy* would suggest, their ideas can never become a so-called 'passing phase'. Kumaravadivelu discusses at length which qualities an ideal postmethod teacher should have. His most important point is that "the postmethod teacher, like the postmethod learner, is an autonomous individual" (Kumaravadivelu, 2001). Through self-motivated research, the teacher can discover, learn and improve all aspects of his classroom. Kumaravadivelu states that teachers can begin their research by using questionnaires, surveys and interviews that will help them gather learner profiles. "These will include learning strategies and styles, personal identities and investments, psychological attitudes and anxieties, and sociopolitical concerns and conflicts" (Kumaravadivelu, 2001). For the teacher to remain autonomous and the teachings to remain interesting, learner profiles must be considered. Being aware of all elements of a learner profile is not something that is particularly important in most methods. This is one point that shows how the idea of *Postmethod Pedagogy* cannot be labeled as a method or an approach. It is something altogether new and different; a language teaching idea that does not prescribe, a language teaching idea that encourages the teacher to break away from the hierarchies surrounding him, and also a language teaching idea that supports teacher research in all aspects.

This all sounds so wonderful and clear, however, the beginner language teacher must be taken into consideration. Using a specific method seems ideal in such a case; the beginner teacher is new, nervous, and appreciates any help they can get to ensure

a smooth start. However, teaching is a learning process. If a beginner teacher were to use one specific method from day one, they could most likely continue to rely on that method entirely, and would end up losing some of their own creativity. It is possible that the beginner language teacher may not think critically about what is being done, most likely due to lack of experience. Although Pennycook (1989) talks about recent studies done in classrooms that prove that "there is far less co-ordination than expected among what teachers claim to be doing, and what actually appears to be occurring in classes", it seems true that beginner language teachers will probably use what works until they become more confident teachers and start to be critical thinkers. If they are never encouraged to do so, there is a risk that they may continue to use a prescriptive method without any variation. If a beginner language teacher follows one method in the classroom, sees no drastic problems, and hence does not question any of the method's possible fallbacks, the teacher will cease to be a critical thinker. What teachers need, then, is not a method but a *template* for success in the classroom. This allows for much more teacher creativity and input. Using a template will help teachers find out what works best for them in different situations, and why certain things do not work. A specific method that (according to some theorist) is supposed to work in every classroom is unfeasible. However, a creative teacher will find that using different ideas from various methods may benefit the class. This simply depends on the situation and which concepts are chosen, which the foreign language teacher must always be aware of. The concept of *Postmethods* provides teachers with a *template* for success – it gives them the confidence to be autonomous and practical, without compelling them to have to depend on the restrictions of a method (Kumaravadivelu, 2001). It is clear that success is up to the teacher through research, creativity, and hard work; not through the rules of a method.

The concept of *Postmethod Pedagogy* leaves the teacher with a lot of room to consider different aspects of the classroom environment, and how to influence what is going on around them so to benefit the students in the best possible way. *Postmethods* provides a new way of thinking and teaching that will allow for the language teacher to consider the social and political environment around them. As already stated, this is completely different from the positivistic concept of Method. In order for teachers around the world to be able to adapt anything into their classroom, consideration of social and political surroundings is key. Language teachers should also get to know their students better by incorporating learner profiles into the classroom. It is when teachers consider these points that they will be able to pick and choose appropriate ideas from various methods for their classrooms.

As shown, a *Postmethod Pedagogy* requires its teachers and learners to be autonomous, which in turn calls for its teachers to do consistent research to continue self-improvement. It encourages constant critical thinking and questioning of what can be done better. It also encourages teachers (especially beginner teachers) to do learner profiles for their students and then pick

and choose certain ideas from various methods that they think are useful for students. A *Postmethod Pedagogy* reminds teachers to take outside influences (whether political, social or otherwise) into account. This gives beginner language teachers and language teachers in general a better understanding of what kind of an environment students need. A *Postmethod Pedagogy* creates well-rounded language teachers and learners who are creative and can think for themselves. Since there has never been a method that accounts for social influences, this idea of a *Postmethod Pedagogy* is indeed a fresh one. Teacher research has been a component of some methods, but it has rarely been more than getting teachers to read materials related to that method in order to be better educative tools.

### Significant Contrasts

The concept of *Postmethod Pedagogy*, in comparison to most methods, places the language teacher at the forefront of all aspects of classroom happenings. This concept elevates the role of the language teacher to a new significance. Encouraging language teachers to be autonomous by way of research, picking appropriate concepts from various methods if need be, thinking critically and understanding their students by learning their social surroundings are practices that, as a group, are not found in any other method or approach. Taking all of these into account can only be an advantage for language teachers. Another remarkable thing about the concept of a *Postmethod Pedagogy* is that teachers and students are encouraged to respect one another in a way that no method can prescribe. Some methods and approaches emphasize the importance of a caring and helpful teacher, but a *Postmethod Pedagogy* sets teachers and students up for success in a more concrete way. When the language teacher puts time and effort into being creative through teacher research by pulling concepts from different methods, generating learner profiles and constantly adapting to the needs of the class, the students will respect their teacher much more. Upon being challenged, they want to do well, are motivated to work hard, and are logically more likely to succeed. Students who see that their teacher cares and works hard to provide a diverse and exciting learning environment will ultimately enjoy class more. Language teachers also benefit from this type of a relationship. They are motivated by the students' hard work, and also respect their use of critical thinking skills. In this case, both teacher and student are very willing participants in the classroom setting.

### The Latest Hype?

It is important, now, to refer back to the main question posed in this paper. Is the concept of *Postmethods* just a passing phenomenon or new wave in language teaching? *Postmethod Pedagogy* rejects the concept of method, seems to propose a functional and realistic template for foreign language teachers around the world, raises the bar for language teachers and students, and creates the basis of a healthy student-teacher relationship that the concept of method cannot always, if ever, do. The concept of *Postmethods* has a very timeless approach, and can be applied to people in all situations, since it sees the teacher as an intellectual and creative being. For these reasons, it is apparent that the concept of *Postmethods* seems to go where the concept of method has not gone before. Kumaravadivelu states in his article, "The greatest challenge the emerging *Postmethod Pedagogy* imposes on the professional community today is to rethink and recast its choice of the organizing principle for language learning and teaching. The concept of method has long been the preferred choice." And although it may continue to be a work in progress, the concept of *Postmethod Pedagogy* allows for many opportunities in foreign language education. It seems clear that this concept cannot then simply be a new wave, fad or phenomenon, as the concept of *Postmethods* certainly exceeds that. For these reasons, teachers all over the world will be able to find it a useful and realistic concept to apply to their classrooms.

### Works Cited

- Hazelrigg, Amy Cecilia, Alastair Pennycook, and Jim Sayers. *Dialogues Around 'The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching,' by Alastair Pennycook (1989)*. The TESOL Quarterly Dialogues: Rethinking Issues of Language, Culture and Power. Eds. Karen E. Johnson and Judy Sharley. TESOL: Alexandria. 2003.
- Kumaravadivelu, R. *Towards a Postmethod Pedagogy*. TESOL Quarterly Vol. 35, No. 4 (2001): 537-560.
- Pennycook, Alastair. *The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching*. TESOL Quarterly Vol. 23, No. 4 (1989): 589-618.
- Richards, Jack C., and Theodore Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press: Cambridge. 2001.

## Why Current Assessment Techniques Aren't Helping Our Students Learn

Ellen Bornowsky,  
D.W. Poppy Secondary, Langley

ebornowsky@sd35.bc.ca

Glen Sallenbach,  
H.D. Stafford Secondary, Langley

gsallenbach@sd35.bc.ca

Denise Turner,  
H.D. Stafford Secondary, Langley

dturner@sd35.bc.ca

Governments appear to be jumping on the assessment bandwagon, creating policies designed to instill a greater sense of accountability into the education system, assuming that more accountability will automatically result in improved student learning. However, current research indicates that accountability through assessment policies alone does not have the positive effect on student learning that governments would hope. Assessment policies that lead to better student achievement are far more complex than policy makers seem to acknowledge. A study conducted among high school teachers and students of second languages in Langley, British Columbia reveals that assessment policies must meet a high standard of criteria in order to have a positive impact on student learning.

### Summative Evaluation Alone Doesn't Work

Summative evaluation represents an overview of previous learning either by accumulating evidence over time, or by evaluating performance at the end of units or other transition periods for purposes of grading student performance and accountability. However, the most current literature on assessment indicates that summative evaluation on its own does little to improve student learning. (Black & Wiliam, 1998a, Fullan, 2002, Stiggins, 1999) On the other hand, formative assessment is the process of providing information to students (feedback) that they can use to improve their performance. Formative assessment must be integrated into the learning process, be criterion-referenced and have a clear focus on the mastery of learning outcomes. It must also include the learner in the process through a variety of techniques and create positive perceptions that serve to motivate students. Rick Stiggins of Portland's Assessment Training Institute has coined the term *assessment literacy* for educators and speaks of assessment FOR learning as opposed to assessment OF learning.

A team researching assessment practices in Langley generated a list of eight best practices associated with formative assessment which included: (1) a focus on the mastery of learning outcomes, (2) the provision of quality feedback, (3) integration into the learning process, (4) the creation of positive perceptions of learning, (5) criterion-referencing, (6) inclusion of the learner in the process, (7) diversification, and (8) conducted in the target language. Data were gathered from high school second language

teachers and students regarding their perspectives on the use of formative assessment. The study focused on the attribute of 'quality feedback' in developing the students' writing skills. Writing skills were chosen because literacy is currently an area of concern in the province and in the Langley district. As well, any results and recommendations could be transferred more easily to other curricular areas. The data gathered not only gave an indication of the ineffectiveness of formative assessment policies, they also brought to light current assessment practices among language teachers that could serve as a starting point to improve classroom assessment strategies.

### Quality Feedback is Difficult to Achieve

The research team focused on quality feedback, which is defined as being private, accurate, frequent and timely. It also states strengths and weaknesses with corrective measures and provides students with opportunities for improvement. Teachers and students in the study indicated that four of the five characteristics of quality feedback are difficult to achieve when students are learning to write in the second language. The first characteristic of **privacy** was largely achieved by the teachers providing the feedback in a variety of ways, especially through written comments or symbols. However, even though students commented that of all the options provided, written feedback was the most useful means of improving their writing. Teachers frequently expressed doubts about the merits of this method and were unsure about whether the students' level of responsiveness was high enough to warrant the amount of time and effort it takes to generate the comments.

**Accuracy and clarity**, the second characteristic of quality feedback, are important issues, because if students don't understand their teachers' feedback all of the time, then they cannot use the feedback to improve their performance. Students indicated that they did not always understand the words used by their teacher, whereas teachers believed that their students did not understand their expectations or could not read their handwriting.

Not surprisingly, the researchers discovered that teachers are not able to provide **immediate written feedback**, the third characteristic of quality feedback. Although the literature (Vandergrift & Belanger, 1998) revealed that students learn best when feedback is immediate, both teachers and students indicated that on average, written feedback is given within two to three classes. In a linear timetable system, where students enroll in eight subjects over a five day rotation, two to three classes could take up to five or six days. Comments made by teachers revealed their understanding of the importance of providing immediate feedback; but they frequently cited lack of time as the biggest hindrance to accomplishing this task.

The fourth aspect of quality feedback, as shown by the current literature (Black & Wiliam, 1998a) indicates that students respond best when feedback **focuses on only one** concept at a time. However, teachers in the sample appear to provide too much feedback, since they tend to identify all students' errors.



Students and teachers agreed that, along with pointing out errors, teachers identified methods of improvement most of the time. The teachers indicated that they do not want to miss an opportunity to show students how to do something correctly. However, by trying to fix all of the mistakes on each assignment submitted by every student, it was not surprising that teachers complained that time was an issue when it came to providing feedback.

An interesting insight about quality feedback, and its fifth characteristic derived from the literature review, was that unless students are **given opportunities to use the information** they are given, then it does not really qualify as feedback. This is the only characteristic of the five that appeared to be achieved without too much difficulty. Students in this study indicated that teachers usually allocate time both during and outside of class to use the feedback. Common techniques used by teachers in the study included having students do peer editing in class and/or revisions at home prior to submitting a good copy for a final mark.

### **Weak Policy Language Provides no Incentive for Implementation**

The researchers discovered that classroom teachers were not aware of departmental, school or ministry policies specifically dealing with formative assessment in the learning environment. Possible causes for this lack of knowledge include weak policy language (i.e. the use of 'must') and a lack of rules or pressures that act as incentives for implementation. Yet another barrier to effective policy implementation can be found in an over-arching emphasis on summative evaluations for the purposes of accountability.

The researchers discovered that teachers' professional autonomy makes mandating specific classroom practices difficult, and that by the time legislation filters down to the classroom, formative assessment policies have lost considerable power. The curriculum documents most commonly referred to by classroom teachers are the Integrated Resource Packages, where the assessment strategies are just suggestions rather than laws.

### **External Blocks Impede Implementation**

This study also found a number of external blocks impeding the implementation of formative assessment policy. Teachers in the research sample all demonstrated a high degree of competence and professionalism, yet they each expressed a significant degree of frustration at the lack of time available to them to conduct assessment adequately. Teachers specifically referred to the large numbers of students in their classes, and one teacher stated succinctly: "I know how to do it, but I can't do it effectively with 34 students in a class!"

Another interesting discovery was that the research team could not find any district, school or departmental policies con-

cerning formative assessment. None of the teachers interviewed were aware of any such policies, but many believed that other departments (especially English language arts) might have formative assessment policies in place.

In the end, the researchers discovered only a weak connection between formative assessment policies and actual classroom practice. Although it appeared that, collectively, teachers in the sample are providing their students with all aspects of quality feedback, it did not appear that any single teacher consistently incorporated all of the attributes of quality feedback. Teachers described professional practices aligned with the intent of government policies, but the researchers contend that formative assessment is happening due to teacher professionalism, more so than due to the policies themselves. Evidence of this outcome can be found in the teachers' lack of knowledge of ministry assessment policies and the lack of local initiatives specifically dealing with formative assessment. Especially revealing was the lack of consistency or standardization of practice among teachers of second languages.

### **Recommendations**

Several steps can be taken to better ensure that formative assessment policies have a greater impact on student learning, especially on students of second languages with whom this study focused. First, the Ministry of Education and individual school **districts should place stronger emphasis on formative assessment**. Current policies tend to focus on summative evaluation in order to hold educators accountable, rather than emphasizing formative assessment for the improvement of student learning.

Second, the Ministry of Education and school districts should take steps **to ensure the effective implementation of formative assessment policies**. To accomplish this, the ministry should ensure that all the stakeholders in education are well informed about the legislation and ministry documents on formative assessment, perhaps through professional development sessions.

Third, school districts should play a leading role in the consistent and systemic realization of ministry formative assessment policies. Districts can do this by helping **create a shared vision of formative assessment practices and commit to assisting teachers to improve their professional practice**. This could involve establishing structures that support teachers, such as building in collaborative time for professional conversation and in-service focusing on formative assessment.

Finally, second language teachers in School District 35 (Langley) along with teachers in other curricular areas, should work together to find solutions to the challenges they have identified regarding the implementation of formative assessment in order to efficiently provide effective feedback to their students. The data gathered from questionnaires and interviews revealed a need and a desire among teachers for greater co-operation and collaboration which could enable them to better address the key

issues surrounding formative assessment. Teachers need to be made explicitly aware of: (1) the value of written comments, (2) the timeliness with which feedback is provided, (3) the need to focus on only one concept at a time, (4) the impediments to students' understanding of the feedback, and (5) instructional planning which includes time for students to use the feedback.

Through a concerted effort by the ministry, district leaders, and classroom teachers, formative assessment policies can begin to impact student learning and improve achievement as policy makers had originally intended.

A copy of the report may be obtained from any of the authors.

Ellen Bornowsky, Glen Sallenbach, Denise Turner (2004) *Why Current Assessment Techniques Aren't Helping Our Students*. Unpublished graduate paper, Educational Administration and Leadership Program, Department of Educational Studies, Faculty of Education, University of British Columbia, Vancouver, B.C.,

*(Ellen Bornowsky, Glen Sallenbach and Denise Turner are second language teachers in Langley, British Columbia teaching German, French, and Japanese respectively. All three have recently completed an M.Ed. in Educational Administration and Leadership at the University of British Columbia)*

## References

- Black, Paul and Dylan Wiliam. *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education Principles, Policy & Practice*, March, Vol. 5, Issue 1. 1998a.
- Black, Paul and Dylan Wiliam. *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan, October, Vol. 80, Issue 2. 1998b.
- British Columbia Ministry of Education (2003e). *Curriculum: Integrated Resource Packages Appendix D: Assessment And Evaluation*, retrieved April 15, 2003 from [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/irp\\_apd.html](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/irp_apd.html)
- Stiggins, Richard. *Assessment, Student Confidence and School Success*. Phi Delta Kappan. Nov. 1999.
- Fullan, Michael. *The Three Stories of Education Reform*. Phi Delta Kappa, April Vol. 81 No. 8. 2002. retrieved May 17, 2003 from <http://www.pdkintl.org/kappan/kful0004.htm>
- Vandergrift, Larry and Claire Belanger (1998). *The National Core French Assessment Project: Design and Field Test of Formative Assessment Instruments at the Intermediate Level*. Canadian Modern Language Review. June 1999.

## Deficient Learners and Dismissive Critics: Divisiveness in Second Language Acquisition (SLA) Theory

Norma J. Chapple  
University of Waterloo, Waterloo, Ontario

### Abstract

This paper is an examination of the Firth and Wagner debate and its impact on the field of SLA. I explore the pre-debate state of SLA, F&W's article, its detractors, supporters, F&W's response, and the debate's continued relevance and classroom impact. I examine articles related to the debate from the *MLJ* spanning 1997 and 1998, plus an article from 2004. The debate underscores the need for SLA to accept a plurality of theories.

Alan Firth and Johannes Wagner's 1997 article "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research" has drawn diverse reactions in the field. It has been referred to as an "enjoyable controversy" (Kasper, 1997, p. 308), as "naïve criticism" (Gass, 1998, p. 84), as a "provocative critique" (Hall, 1997, p. 301) and, by one critic, as "misleading" and "irrelevant" (Long, 1997, p. 322). These reactions are indicative of an ongoing shift in the SLA paradigm towards a more holistic approach. The field has begun to shift, but adherents such as Karen Ann Watson-Gegeo still call for an even more radical movement towards new epistemologies. SLA is slowly moving away from a narrow, etic, and de-contextualised perspective towards a more broad, emic, and contextualised perspective.

### The State of SLA

SLA appears at first to be a definable, quantifiable unity, however, this is far from the case. At least forty different theories comprise SLA (Kasper, 1997, p. 311), it is not a unified theory nor can it be reduced to a single method or approach. One of Firth and Wagner's detractors, Susan Gass (1998), acknowledges that "SLA is a broad field often practiced by individuals who at times, because of their different academic backgrounds and orientations, appear to be talking past one another" (p. 83). However, this divisiveness cannot be mistaken for a helpful multiplicity and plurality. It has merely lead to arguments that have hampered the field and "generated more acrimony than useful theory" (Watson-Gegeo, 2004, p. 331).

SLA struggled to define itself as a serious area of research in the 1960s and at this time "models of inquiry coming from the natural sciences were very much dominant" (Rampton, 1997, p. 330). These models are based on an empirical model that inherently denies fluidity, plurality, and context. SLA is based on outmoded Chomskian ideas that are fundamentally based "in structuralist linguistic theories" (Watson-Gegeo, 2004, p. 332). They rely exclusively on positivistic methods that ignore cultural and socio-political contexts.



SLA is predicated on a psycholinguist view that sees language acquisition in Chomskian terms. The learner is equipped with, and sometimes mistaken for, a Language Acquisition Device. The psycholinguists claim that the psycholinguistic approach is best because “acquisition and learning of skills are generally considered to be psychological processes” (Poullisse, 1997, p. 325). The psycholinguist camp champions the idea of experiments on learners in laboratory settings, with a pure focus on language acquisition systems.

In contrast to psycholinguistics, “sociolinguistics can be characterised as the attempt to refute Chomsky’s assertion that linguistics can be most sensibly defined as the study of the ideal speaker-hearer in a homogenous speech community” (Rampton, 1997, p. 329). Socio-linguistics incorporates a broader definition of a learner and emphasises contextual and environmental concerns, rather than seeking to isolate and eliminate variables.

### The Firth-Wagner debate

The Firth-Wagner debate raged in the *Modern Language Journal* from 1997 until 1998. Indeed, critics continue to discuss the role of interaction in evaluating second language acquisition. Firth and Wagner (1997) decried the current domination of SLA by psycholinguists and the de-contextualised Chomskian methods they employ (p. 288). The responses range from ringing endorsements to dismissive commentaries.

Firth and Wagner (1997) advocate embracing socio-cultural theories and reject the simplistic terminology of a defective learner and a monolingual native speaker. Instead, they argue for theories that emphasize the value of context and environment in evaluating a learner’s capabilities and roles (p. 288).

Firth and Wagner’s critique focuses on the de-contextualizing, or even de-humanizing, terminology that results from SLA’s ‘scientific’ approach. ‘Deficient learner’ is one of the terms Firth and Wagner find distasteful and inaccurate. They believe it presents ‘nonnative speakers’ as flawed versions of idealized monolingual native speakers (p. 285). The implication is that there is a flaw or a defect in a learner using a second language (p. 294). Comparing a nonnative speaker to a native speaker is unhelpful, because the comparison is between two different items. The nonnative speaker can never attain the language proficiency of the native speaker since he will always be using Interlanguage (p. 292).

Interlanguage is another site of struggle for Firth and Wagner (p. 292). It describes the phases of relative competence a learner is able to move through, although he can never achieve native fluency. The binary opposition inherent in this model seems designed to keep the nonnative speaker subjugated and relegated to the base of an unscaleable mountain, the summit of which is the sole property of the native speaker. There are undeniable power struggles at work in the terminology used. In addition to terminology, the focus on laboratory experiments in strictly controlled contexts is another flaw, according to Firth

and Wagner. They argue that language use should be the focus of study, not language learning systems (p. 288). They further argue that language use should be studied in natural contexts; studied as it is used in everyday speech by people in everyday environments (p. 288). They claim that unnatural settings force participants to act in unnatural ways (p. 294).

They assert that language is a socially and culturally contextualized entity and must be understood as such. The lab is not a natural or useful setting to study language that is a tool used in everyday activities (p. 296).

### Firth and Wagner’s detractors

The detractors of Firth and Wagner include Susan Gass (1998), Nanda Poullisse (1997), and Michael Long (1997). They claim that Second Language Acquisition cannot be studied without studying acquisition. Gass (1998) claims that what Firth and Wagner are actually referring to is Second Language Studies, and not SLA. SLA is the branch of Second Language Studies that focuses on acquisition. The most obvious support of this point is Gabrielle Kasper’s (1997) article, entitled “‘A’ stands for acquisition.” Poullisse’s (1997) article “Some words in defense of the psycholinguistic approach” and Long’s (1997) “Construct validity in SLA research” both discuss the similar “misunderstanding” Firth and Wagner seem to have about the function of SLA. Gass (1998) maintains that the “goal of [her] work...has not been to understand language use per se” and that, in SLA in particular, use is not an end in itself (p. 84). This is a part of the larger argument of terminology and nomenclature.

The terminology is defended with responses ranging from denial of the use of the offending terms (Gass, 1998, p. 85) to bafflement at the concept that the terms could be construed as offensive (Poullisse, 1997, p. 326). Poullisse denies the idea that SLA views learners as deficient and claims that the focus is not on “degenerate, unsuccessful, or inferior” speech since communication is an interactive process, a two-way street (p. 326). The idea of only studying the learner, rather than exploring the person within the context of broader social roles is addressed by Gass (1998) in her article “Apples and oranges: or, Why apples aren’t orange and don’t need to be.” She bluntly states that Firth and Wagner’s criticism of SLA’s general preoccupation with the learner “makes as much sense as would a criticism of a primatologist’s general preoccupation with primates” (p. 85). Long (1997) agrees that a learner is not merely a learner, but also has many social roles (p. 320), but as Gass (1998) points out, these roles are irrelevant (p. 86).

The last issue that is a major focus is the laboratory setting. Long (1997) acknowledges that context is important, but it cannot be the focus since SLA is ostensibly about acquisition regardless of context or roles (p. 320). The importance of context “neither obviates the need for theories of [linguistic] processes, nor shifts the goal of inquiry to the theory of the settings” (p. 319). The setting is also tied to the use of exclusively monolingual native speakers. Long (1997) and Gass (1998) both defend this

choice by saying no one denies the existence of multilingual native speakers, however it is easier to eliminate them from studies in order to better control the variables (Gass, 1998, p. 86; Long, 1997, p. 320). Controlling the variables is the method by which SLA traditionally achieves its results. Poulisse (1997) justifies the empirical positivistic model by saying that “coding and quantifying data makes the results of the research more concrete” (p. 325) and that replication ensures that the findings are reliable. Having control over the variables and the setting is important in quantitative data collection and replication. Poulisse concludes, “if these theoretical and methodological practises have been the effect of SLA researchers adopting a psycholinguist approach, then we may be grateful that they did, because they all appear to be very sound and fruitful to the study of language” (p. 325).

### **Firth and Wagner’s supporters**

The supporters of Firth and Wagner include Joan Kelly Hall (1997), Anthony Liddicoat (1997), Ben Rampton (1997), and Karen Ann Watson-Gegeo (2004). They use the opportunity to discuss not only the debate, but also use the opportunity to advance some ideas on how to re-conceptualise the field (Hall, 1997, p. 302). Liddicoat (1997), in his article “Interaction, social structure, and second language use: A response to Firth and Wagner”, addresses the idea of native and nonnative speakers (p. 315). He claims that native speaker and nonnative speaker are not pre-existing states, but rather are roles constructed and created in the institutional setting (p. 314). The roles are not actually those of native speaker and nonnative speaker, but rather interviewer and interviewee and are caused by the setting (p. 315). Liddicoat further combats the idea of deficient nonnative speakers by saying, second language users are not deficient and are often capable of expressing themselves quite well using a variety of techniques and strategies (p. 316).

The idea of idealising native speakers is combated by Rampton (1997) in his response article “Second language research in late modernity: A response to Firth and Wagner.” Rampton maintains that native speakers do not and do not want to seem to “lord” (p. 331) over their language. In “fluid multilingual times” (p. 331) it is vital to recognize the nature of multi-, bi-, and semi-lingualism (Firth & Wagner, 1997, p. 291). Many transactions occur between nonnative speakers who, often using English as the lingua franca of business, have found ways to downplay and neutralise linguistic problems of difference (Rampton, 1997, p. 332). In addition, there are native speakers who use colloquial forms of speech that play with meaning and de-emphasise clarity. The presence of both these forms precludes the application of such narrow definitions of native and nonnative speakers (p. 332).

The primary concern of Firth and Wagner supporters seems to be on the importance of context and plurality. “In mainstream SLA it is assumed that the knowledge base of a language learning system is based on a hierarchy of such linguistic systems as the

phonological, the morphological, the syntactic, and the pragmatic” (Hall, 1997, p. 302). The components of these systems “are taught as the primary objects and while they are taught within a communicative context they are generally assumed to be context-free” (p. 302). Learners in a socio-cultural paradigm do not merely put blocks of grammatical information together, but rather familiarise themselves with language through context and routine (p. 304). The emphasis is on process rather than product and context is the most important element. Watson-Gegeo (2004) succinctly addresses the notion of context by reminding us that context is “ubiquitous and fundamental” (p. 340).

Hall (1997) says that “searching for a single theory that will yield the answers to all questions is, it seems to me, an impossible, and therefore futile task” (p. 306). Language itself is not always seeking to be clear and coherent, colloquial English often plays with its polysemousness and intentionally obfuscates its meanings (Rampton, 1997, p. 332). Rampton adds a final word of caution that the “urge to uniformity is ...epidemic among linguists” (p. 331).

### **Firth and Wagner’s response**

Firth and Wagner wrote a response article in 1998 entitled “SLA property: No trespassing!” In this article, they conclude, “SLA seems to be dominated by Chomskian thinking to such a degree that other’s frames of reference for the understanding of language and cognition have become inconceivable” (p. 92). They restate their arguments that the distinctions drawn between native and nonnative speaker are “far from clear-cut” (p. 92).

The comparison between native speakers and nonnative speaker is not merely unhelpful, but unnecessary. Firth and Wagner argue that the baseline data against which nonnative speakers should be compared should be culled from “advanced foreign/other/additional language speakers, not natives” (p. 92). They further claim that laboratory results are flawed because the environment in which the data was elicited arguably produced faulty results due to its artificial nature. Firth and Wagner go so far as to assert that the “experimental, elicited data may provoke the nonnative speaker into acting as an interactional guinea pig” (p. 92).

Interlanguage is once again critiqued for its assumption of an end of language acquisition of learning (p. 91). Firth and Wagner maintain that language acquisition does not “stop outside the classroom” (p. 91) and that the “notion of acquisition is far less clear cut than Kasper, Long, and Poulisse appear to assume in their responses” (p. 91). Firth and Wagner also disagree with the notion that communication is merely the efficient transfer of information, and argue that it is difficult to observe since meaning is a concept built up between the people in dialogue and what may appear “abnormal” to an observer may be “normal” to the interactants (p. 92). Firth and Wagner continue to be “astonished that SLA research has, in general, resisted data types, from a variety of mundane, everyday, or professional social contexts in actual speech communities” (p. 92).

Finally, Firth and Wagner address the concern that they have overlooked the acquisition aspect of SLA. The response is that acquisition cannot occur without use and, as many of the articles in the debate mention, people learn language best by employing it in conversation. Firth and Wagner echo Hall in their urge for open-mindedness to multiple methods since, as they put it, "there is more than one way to skin a cat" (p. 95).

### The debate continue

Watson-Gegeo's September 2004 article "Mind, language, and epistemology: Towards a language socialisation paradigm for SLA" shows that while progress has been made much has stayed the same despite progress in other cognitive sciences, which should have de-bunked psycholinguistics' claim to SLA (p. 332). The dominant epistemology that has so far governed SLA must be dismantled to make room for other ways of knowing and learning. There are multiple ways of knowing and learning; the empirical positivistic method adopted by SLA is merely one of many ways and not perhaps the best. Language is inherently weighted with political meanings and the terminology used by SLA cannot be viewed as innocent. The privileging of native speakers and the use of the terms deficient or nonnative or even learner become imbued with significance. SLA cannot afford to continue to treat "aspects of culture in ways that are reductionist and superficial" (p. 340).

### Classroom application

The division between a theory and practise is prominent in SLA, and while Firth and Wagner's debate may have sparked controversy between theorists it also has implications for the classroom. Although Firth and Wagner (1998) argue that the classroom is not the only learning environment by which people use and acquire other languages, it is an important venue for language acquisition. Language is acquired through use and routine and it is by participation that people acquire language and are able to best employ it (Hall, 1997, p. 303). Students in language classrooms should not be trained to adeptly manipulate grammatical concepts (p. 304). Rather, students should be provided with opportunities to practise relevant role-play. Hall posits that it is through engagement in social rituals and routines that students become familiar with prototypes or templates for interaction. When students become familiar with these routines they use them as a base for further creative interaction (p. 304). However, classrooms are diverse spaces and teachers and learners are varied in their abilities, means, and methods. In an arguably post-method era of teaching, it is diversity itself that must be addressed and used as a tool to facilitate students learning a foreign language.

### Conclusions

SLA is slowly moving to embrace wider definitions of itself and to accept that there are more approaches than just psycholinguistic and sociocultural. SLA has been critiqued for its narrow focus and positivistic methods since the 1970s, and the Firth-Wagner debate is a result of the mounting disquiet SLA adherents feel about some of the basic tenets of the field. The debate reveals that one model does not fit all, and language cannot necessarily be quantified and measured in its entirety only through empirical studies. Language and its acquisition are interdependent on multiple levels, some of which remain unknown. To claim that there can only be one right approach is to diminish our chances of understanding language acquisition as a rich and complex process.

### References

- Firth, Alan and Johannes Wagner. *On Discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research*. *Modern Language Journal*, 82/ii, 285-300. 1997.
- Firth, Alan, Wagner and Johannes. *SLA property: No trespassing!*. *Modern Language Journal*, 83/i, 91-94. 1998.
- Gass, Susan. *Apples and oranges: Or why apples are not orange and don't need to be a response to Firth and Wagner*. *Modern Language Journal*, 83/i, 83-90. 1998.
- Hall, Joan Kelly. *A consideration of SLA as a theory of practise: A response to Firth and Wagner*. *Modern Language Journal*, 82/ii, 301-306. 1997.
- Kasper, Gabriele. *'A' stands for acquisition: A response to Firth and Wagner*. *Modern Language Journal*, 82/ii, 307-312. 1997.
- Liddicoat, Anthony. *Interaction, social structure, and second language use: A response to Firth and Wagner*. *Modern Language Journal*, 82/ii, 313-317. (1997).
- Long, Michael H. *Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner*. *Modern Language Journal*, 82/ii, 318-323. (1997).
- Poullisse, Nanda. *Some words in defense of the psycholinguistic approach: A response to Firth and Wagner*. *Modern Language Journal*, 82/ii, 324-328. 1997.
- Rampton, Ben. *Second language research in late modernity: A response to Firth and Wagner*. *Modern Language Journal*, 82/ii, 329-333. 1997.
- Watson-Gegeo and Karen Ann. *Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA*. *Modern Language Journal*, 88/iii, 331-350. 2004.

## Memory and Learning Strategies in Teaching German

Michael Hager, Toronto

Successful language learners distinguish themselves from the less successful ones in various ways, e.g., intelligence or motivation. But what do successful learners do that makes them so successful at learning? Among other things successful learners apply effective strategies to learning a foreign language. These strategies consist of a sequence of steps that enhance the student's learning, and they are indispensable because they function as tools for active, self-directed involvement in learning. This involvement is paramount to developing competence. Appropriate learning strategies result in improved proficiency and increased self-confidence.

Learning strategies are not new to the modern world; they have been around for thousands of years. One of the best known examples is mnemonic devices used in ancient times to learn lines by storytellers. Only recently has research (Oxford, 1990; Chamot et al., 1999; Cohen, 1998; MacIntyre and Noels, 1996; Oxford and Cohen, 2003) started to establish the various types of language learning strategies that our students use every day. These types range from naturalistic language practice techniques to analytic, ruled-based strategies. Learning strategies are often known by other names: for example, learning skills, thinking skills or problem-solving skills. Learners implement such strategies for all types of subjects, including reading and spelling in one's native language and learning vocabulary in a foreign language.

The word strategy comes from the ancient Greek word *strategia* which means generalship or the art of war. Today, military strategy refers to the optimal management of troops, ships, or aircraft. A similar word is *tactics*. It refers to measures used to achieve successful strategies. These two words have several characteristics in common: planning, competition, conscious manipulation, and movement toward a goal. The idea of strategy is used today in nonmilitary settings to refer to a plan, step, or conscious action toward achieving a goal. Within the field of education, strategy has taken on this meaning and has been transformed into learning strategy (Oxford, 1990, p. 7-8).

### Learning Strategies

Pressley et al. (1985) propose that strategies are cognitive operations used by learners to attain a cognitive goal like understanding and remembering. Weinstein and Mayer (1986) claim that strategies include learners' behaviors or thoughts used while learning. Weinstein and Mayer (1986) also believe that these elements influence the learner's encoding process. According to Oxford (1990) and Oxley and Norris (2000), learning strategies are used by the learner to help in the acquisition, storage, retrieval, and implementation of information. We will primarily be interested here in storing information in memory.

Focusing our senses is the first step in using or setting up a strategy. We can use one of three ways to achieve this focus: 1.) input from the external world, 2.) recalling past information already stored in memory, or 3.) constructing, imagining, or piecing together new information that has never occurred before (Dilts et al., 1991). Our lives and learning consist of how we construct and piece together our memories in response to what we perceive in the external world. A strategy is the ordering of particular steps in this continual process. These steps can be represented by any sensory mode and found internally, externally, or a combination of both.

*Markova (1992) provides a good example of what a learning strategy could look like. This strategy is for learning to play chess taken from one of Markova's students, Jerome.*

*I gotta be standing up and moving around. And it's gotta be real quiet or I can't think.*

*Then I gotta look steady with my eyes at one thing, and one thing only, like the chess board, then I gotta close my eyes and I see it in my mind, then I hear way inside my mind what to do (Markova, 1992, 16).*

Dilts et al. (1991) maintain that a typical strategy must first have input from the external world, and at the same time, the learner must access any relevant information pertaining to the input in memory. A strategy consists of the appropriate sequencing of all relevant information. After compiling all information into an appropriate sequence, the learner must evaluate the results through a set of criteria. Finally, the student needs to test the new strategy in the external environment (p. 378) to establish whether it works well and if not make any appropriate changes. Our example from above demonstrates these steps very well. Jerome orients his senses when he is moving around, seeking silence, and focusing on the chess board. Then he listens to his inner voice. All of these items are in an appropriate sequence. If Jerome had continued telling about what he did, he would have followed up by checking his internal evaluation of the results with the external environment by playing a round of chess.

In research I have done with 30 students, I have established that a learning strategy needs to use at least three of our senses appropriately. In my study I asked students what they did to successfully learn something. To be able to make a comparison, I also established in the same manner as in the successful learning strategy what my subjects did when they were not successful at learning something. LeDoux (2002) maintains that a subjective evaluation of what one does is a very good source for establishing what an individual strategy looks like. Letting the subjects describe what they do is the most direct manner of assessing strategies (p. 203).

One example of a positive learning strategy is a strategy for mimicking accents. The subject needed a good feeling before being able to start. Then he had to have external input from the to-be-mimicked person. This was obtained by watching and listening to the person in question. Once he had his positive feeling



and the external input, the interviewee saw the shape of the person in his mind's eye. The shape was usually of the person's face and shoulders. At this point, the subject looked for a key movement in his mental visual images that he considered typical for the person in question. These images were clear enough for identification but not clear enough for details. The more he liked the person, the more the mental visual images of that person were in color. These mental images of the person in question are located near and in front of the interviewee.

Shortly after the test person commenced viewing his mental visual images, his inner voice considered how the to-be-mimicked person sounded to the test person. The voice, the accent, the color of voice, and temperature of voice of the to-be-mimicked person were important. The subject also focused on whether the voice of the to-be-mimicked person "transported" any kind of emotion that could be important for the successful mimicking of that person.

While accessing these two types of mental images, the test person emotionally stimulated his body according to what he saw and heard in order to copy this person. After which he tested externally his conclusions by acting like this person. At this point, he felt as if he were putting on a coat of his feeling of this person.

In this strategy, we see that the test person had to have external input and access the appropriate (positive) feeling for this situation. He started viewing his images in his inner eye and listening to his images in his inner ear that provided him with the necessary internal feelings and internal visual and auditory images to mimic his person. Finally, he mimicked this person externally to get feedback from others. If the others laughed and enjoyed or even praised his good work, he was satisfied and accepted what he had learned.

A negative learning strategy is for learning business associates' names. This strategy normally transpired at meetings where the interviewee met new business associates. At this time the subject was rather excited and/or nervous because of the situation. The external input was either visual through reading the name on a business card or auditory through an oral introduction. The interviewee saw the whole person, whose name he wanted to learn in his mind's eye. This internal picture consisted of the person and the last situation both concerned parties were in. This mental visual image was in color but without details and was relatively clear. Nowhere in the strategy did the subject have any internal sounds associated with the strategy.

The interviewee searched his mental picture for the needed name; however, he could not find it in the mental visual image. Consequently, he tried to use as many other visual connections as possible; at the same time he gets more and more frustrated. Finally, he jumped from one mental picture to another unsuccessfully trying to find the connection that would give him the name. This procedure led to the subject being blocked and just stopping the process.

### Memory Storage

The manner of storing information can affect its successful retrieval. Grinder (1989) believes that the visual mode is the most effective means for storing information. The visual mode of storage works almost like a movie. When looking for stored information, one simply has to fast-forward, or rewind the movie. One can watch for the needed information, stop the film any time, and retrieve the needed material.

However, Service (1992) has found that the auditory mode of storing information is essential for successfully acquiring foreign language vocabulary. She has found that the improper use of the auditory mode can impair or impede the learning of vocabulary. Auditory storage can function very much like a cassette recorder. You must fast-forward it or rewind it and again and again stop the cassette to hear if you have found the right location. Auditory storage is not as an effective process as the visual mode. It does, however, have its advantages, for example, when it is not possible for the person to visualize, when the input and output channels are both auditory, i.e. music, and when information is sequenced (Grinder, 1989).

Syer and Connolly (1987) maintain that the kinesthetic mode is pertinent in storing information, for example, when learning a sport. Logie (1995), however, maintains that many forms of movement are stored visually. Kinesthetic storage resembles a roller coaster ride. The kinesthetic information is stored, for example, in vibrations. As you roll along the rollercoaster track, you feel all the vibrations, but you are unable to put your finger on the vibration you are looking for. On this ride it is also rather difficult to stop just anywhere. Perhaps this is the reason why various forms of motion are visually stored. However, this mode of storage is essential for emotions that play an important role in learning (Goleman, 1995).

Rudolf Arnheim (1969) asserts that all thinking - no matter how theoretical - is visual in nature. Even though the visual mode is the most widely used mode for learning and storing information, we need to teach students how to use all sensory forms of learning and storage to be effective and flexible learners. The visual mode is in general the most effective mode for the learning and storing of information but not the only one.

### Language Learning Strategies

Scarcella and Oxford (1992) define a learning strategy for foreign languages as "specific actions, behaviors, steps, or techniques - such as seeking out conversation partners or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task - used by students to enhance their own learning" (p. 63). A strategy indicates conscious movement toward a goal, and Pressley and McCormick (1995) believe that language learning strategies need to be controllable so learners can take measures to manage their learning and reach desired goals. According to Cohen (1998), a strategy is habitual when the user is no longer consciously aware of it and then Cohen (1998) considers it a process and not a strategy. Strategies for L2 need to facilitate the learners' autonomy and at the same time support the learner's conscious control of



the learning processes (Hsiao and Oxford, 2002). Moreover, students can be more self-reliant and improve communicative competence through the use of strategies.

Oxford (1990) and Hsiao and Oxford (2002) propose six language learning strategies. These six strategies are memory strategies for remembering and retrieving new information, cognitive strategies for understanding and producing the foreign language, i.e., practicing and analyzing and reasoning; compensation strategies for using the language despite knowledge gaps, i.e., guessing intelligently; metacognitive strategies for coordinating the learning process, i.e., arranging and planning your learning, evaluating your learning; affective strategies for regulating emotions, i.e., lowering your anxiety or encouraging yourself; and social strategies for learning with others, i.e., asking questions or empathizing with others (Oxford 1990, 17); we are concerned here with memory strategies.

The fundamental cognitive processes of memory consist of memorization and remembering. These processes can occur deliberately and strategically or incidentally. Deliberate and strategic implementation requires motivation and attention, while incidental use requires no attention, effort, or need for motivation. "The more deliberate the memory process, the more likely memory strategies will be used as facilitators to compensate for limitations in the size of working memory" (Oxley and Norris, 2000, p. 80). Therefore, learning strategies can be specific actions taken by the learner to facilitate learning; they make learning easier, faster, more enjoyable, more effective, and more transferable to new learning situations (Oxford, 1990, p. 8). What specific actions does the learner take in order to set up an effective memory strategy?

Oxford (1990) divides memory strategies into four sets: Creating Mental Linkages, Applying Images and Sounds, Reviewing Well, and Employing Actions. She believes that memory strategies are more effective if used with metacognitive strategies, such as paying attention, and affective strategies, such as reducing anxiety (p. 38). Memory strategies comprise very simple principles; ordering of items, association, and review. Each of the three principles involves meaning in some form. The first two need to be personally meaningful to the language learner, and the reviewed information has to be significant to the learner.

The most formidable aspect in language learning is perhaps learning vocabulary. Oxford (1990) believes that students can effectively cope with vocabulary learning through the use of memory strategies. They allow learners to store verbal material and retrieve it when necessary for communication (p. 39). Moreover, Oxford (1990) maintains that combining visual and auditory elements for language learning is beneficial for four reasons. First, memory's storage capacity for visual elements is larger than for auditory ones (also see Grinder 1989). Second, the most effectively transferred information to long-term memory is in the visual mode. Third, visual images are perhaps the most effective element for recalling verbal information. And fourth, the most preferred mode of learning is the visual one (Oxford, 1990, p. 40; also see Grinder, 1989).

Various experts (Oxford, 1990; Grinder, 1989; Hager, 1994, 2000) have put forth that students prefer using one sensory mode more than the others for learning. Therefore, all sensory modes - for example, visual, auditory, and kinesthetic/tactile - must be used and linked in the learning process. Oxford (1990) suggests the cardinal rule for memory strategies, as well as for other kinds of learning strategies, is "different strokes for different folks" (p. 40). The following memory strategy implements this cardinal rule for learning vocabulary.

### Vocabulary Strategy

I have previously proposed (Hager 1994, 2002) a learning strategy that uses three sensory modes, visual, auditory and kinesthetic. To commence with this strategy, learners should assume a comfortable position and a positive emotional state for learning. In their mind's eyes, learners imagine a picture or little video/movie for the meaning<sup>1</sup> of the foreign word (here German). This picture is beautifully colored, and it is clear and easy to recognize. Once students have a good mental visual image for the word, they write the word with its gender (if applicable) somewhere in the picture or video. The writing can be in big, crazy, and colorful letters. However, the written word needs to be easy to see and recognizable in the mental image.

Now learners should hear in their inner ears a sound or sounds for the same word. This sound or these sounds should be pleasant to listen to (not too loud but also not too soft, or not too harsh or negative). Students should also say the word to themselves with their inner voices, again with a pleasant voice. After this, learners imagine a feeling (motion, emotion, and touch) for the same word<sup>2</sup>. To check whether students have learned the word, they ask themselves what the meaning in English is. If they do not know the meaning, something went wrong in the process. Student need to repeat the complete process for this particular word. There was something wrong with the visual, auditory, or kinesthetic images that prevented the storage of the word in memory. The learner must be sure to use positive colors, sounds, and feelings when possible. The visual image must be clear and easy to see and recognize; otherwise students will not be able to store the word in memory. The inner voice needs to be positive for effective storage and the feeling has to also be positive so that the emotional areas of the brain do not shut down the learning process.

Once the strategy has been successfully implemented, learners should review the words approximately 10 days later by calling up the images for the learned words. Recalling the visual images will usually call up the other sensory images associated with this word. Those words that are not stored in memory, should be learned again with this memory strategy. However, students must be more cautious about the quality of their sensory images the second time through.

<sup>1</sup> Students have a vocabulary list with the words in the target language and English so that they easily know the meaning of each word.

<sup>2</sup> During this step, students can also imagine a taste of a smell for the word.

If all the above mentioned research is correct, this type of memory strategy should be extremely effective. To check the effectiveness of this strategy, students<sup>3</sup> were taught 15 words<sup>4</sup> in German or 10 words in French with this method. Twenty-four hours later, the learners were quizzed on these words. They were also quizzed 10 days and 10 weeks later on the same words. Each quiz was a pop quiz and different in format. The participants in the control groups were given the same list of words on the same day as the test groups were taught the words with the above-mentioned strategy. The control groups were told to learn the words on the list. (They were allowed to do so in any way they chose.) The control groups were given the same quizzes at the same times as the test groups. The results from students who took all three quizzes were the basis of this study. These results are in Table 1. The test groups in comparison to the control groups were approximately 10% better for German and 14% for French for the twenty-four hour testing. However, at the 10 day testing there was no significant difference between the two groups for either German or French. I attribute this slight variation to the use of these words in regular class work during the 10 day period. Interestingly enough, at the 10 week testing, the test groups were almost 18% better for German and more than 13% for French than the respective control groups. I believe this significant difference is due to the use of visual, auditory and kinesthetic images that the students produced while using this technique. The students in the test groups for each language were able to more effectively store these words in long-term memory. Logie (1995) maintains that using visual and auditory input for short-term memory supports the effective transfer of information into long-term memory and I believe that the kinesthetic aspects of this technique provide the positive emotions for successful learning.

	Control groups		Test groups		Difference in %	
	German 21	French 25	German 25	French 54	German	French
(PARTICIPANTS)						
Quiz 1	70.0 %	62.4 %	79 %	76.8 %	9 %	14.4 %
Quiz 2	93.0 %	93.2 %	94.6 %	95.3 %	1.6 %	2.1 %
Quiz 3	59.5 %	72.8 %	76.8 %	85.9 %	17.3 %	13.1 %

Table 1: Results of effectiveness of vocabulary strategy for German and French.

<sup>3</sup> The students were college level students who were taking their second semester of beginning German or their second semester of beginning French.

<sup>4</sup> These words came from the students' textbook. They were new words introduced in the chapter students would start after they were taught the words with the above strategy. So the words were relevant to the work being done in class.

## Conclusion

In the preceding article, we have discussed briefly what learning strategies are, e.g., how they are sequenced, and we looked at memory strategies more closely. Through the research presented here, we have seen that it is necessary to use as many of our senses as possible in our learning strategies. The improper use of a sense or the deletion of one or more senses in a learning strategy can be detrimental to its proper implementation. This research has shown that the proper use of at least three senses in learning vocabulary is very conducive to successful vocabulary acquisition.

## Bibliography

- Arnheim, Rudolph. *Visual Thinking*. CA: University of California Press: Berkley. 1969.
- Chamot, A.U., S. Barnhardt, R.B. El-Dinary, and J. Robbins. *The Learning Strategies Handbook*. NY: Addison Wesley Longman: White Plains. 1999.
- Cohen, A.D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Addison Wesley Longman: New York. 1998.
- Dilts, Robert B., Todd Epstein, and Robert W. Dilts. *Tools for Dreamers: Strategies for Creativity and the Structure of Innovation*. CA: Meta Publications: Cupertino. 1991.
- Fuster, Joaquin. *Cortex and Mind: Unifying Cognition*. Oxford University Press: Oxford. 2003.
- Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence*. Bantam Books: New York. 1995.
- Grinder, Michael. *Righting the Educational Conveyor Belt*. OR: Metamorphous Press: Portland. 1989.
- Hager, Michael. *Target Fluency*. OR: Metamorphous Press: Portland. 1994.
- \_\_\_\_\_. *Deutsch im Berufsalltag*. Heinle: Boston. 2002.
- Logie, Robert. *Visio-Spatial Working Memory*. UK: Lawrence Erlbaum: Hove. 1995.
- LeDoux, Joseph. *Synaptic Self: How Our Brain Becomes Who We Are*. Viking: New York. 2002.
- MacIntyre, P.D. and K.A. Noels. *Using Social-Psychological Variables to Predict the Use of Language Learning Strategies*. *Foreign Language Annals*. 29, 373-386. 1996.
- Markova, Dawna. *How Your Child is Smart: A Life-Changing Approach to Learning*. Conari Press: Berkley. 1992.
- Oxford, Rebecca. *Language Learning Strategies*. Heinle and Heinle: Boston. 1990.

- Oxford, Rebecca and A. Cohen. *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Addison Wesley Longman: London. 2003.
- Oxley, Judith and Janet Norris. *Children's Use of Memory Strategies: Relevance to Voice Output Communication Aid Use*. *Augmentative and Alternative Communication* 16, 79-94. 2000.
- Pressley, M. and C. McCormick. *Advanced Educational Psychology for Educators, Researchers, and Policymakers*. HarperCollins: New York. 1995.
- Pressley, M., D.L. Forrest-Pressley, D. Elliott-Faust, and G. Miller. *Children's Use of Cognitive Strategies: How to Teach Strategies and What to Do if They Can't Be Taught*. *Cognitive Learning and Memory in Children*, M. Pressley and C.J. Brainerd (eds.). New York: Springer-Verlag. 1985.
- Scarcella, Richard and Rebecca Oxford. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Heinle and Heinle: Boston. 1992.
- Service, Elisabet. Phonology, *Working Memory, and Foreign Language Learning*. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A/1, 21-50. 1992.
- Weinstein, C. and R. Mayer. *The Teaching of Learning Strategies*. *Handbook of Research on Teaching*. M. Wittrock (ed.). 315-327. Macmillan: New York.. 1986.

## BERICHTE, VERBÄNDE, INSTITUTIONEN

### Die XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Graz Österreich, August 2005 – ein Bericht

Anette Guse, Fredericton

„Begegnungssprache Deutsch: Motivation, Herausforderung, Perspektiven“ - unter diesem Thema veranstaltete der **Internationale Deutschlehrerverband (IDV)** vom 1. bis 6. August 2005 in Graz/Österreich die **13. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer**. Mehr als 2000 Lehrkräfte und Wissenschaftler aus 99 Ländern nahmen an diesem Kongress teil und diskutierten grundsätzliche Fragen der Sprachenpolitik, neue Erkenntnisse der Sprachlehrforschung und Sprachdidaktik sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Deutschunterricht weltweit - so die Veranstalter der IDT, der alle vier Jahre stattfindenden globalen Fort- und Weiterbildungsveranstaltung für DaF in ihrer Abschlusserklärung.

Als Mitglied des Multiplikatorennetzwerkes für DaF in Kanada und als eine der beiden Stipendiatinnen des Goethe-Instituts hatte ich die Gelegenheit, an dieser spannenden Tagung teilzunehmen und ein Bild vom DaF-Unterricht auf internationaler Ebene zu bekommen. Die Diversität der Konferenzteilnehmer und das heisst auch, der Kontexte, in denen Deutsch gelernt und gelehrt wird, war einer der nachhaltigsten Eindrücke. Richtungsweisend waren die Resolutionen, die auf der Abschlußveranstaltung als Grundsätze und politische Empfehlungen zur Förderung und Unterstützung der „deutschen Sprache als Mittel der Verständigung und Begegnung“ verlesen wurden, so z.B. die Forderung nach Unterstützung der Mehrsprachigkeit, nach einer Sprachenpolitik der Internationalität, nach Verbesserung der Sprachkurse und Bedingungen für Einwanderer, nach Offenheit in der Handhabung der Rahmenstandards etc. Überraschend war die Forderung an die deutsche Öffentlichkeit nach erhöhter Sprachloyalität zur deutschen Sprache – die vorschnelle Bereitschaft, auf Englisch zu kommunizieren, untergrabe die Motivation zum Deutschlernen.

In 40 Sektionen, unterteilt nach 8 thematischen Gruppen - **Begegnungssprache Deutsch, Deutsch im sprachpolitischen Kontext, Sprache und Kultur, Zielgruppenorientiertes Lernen, Lehr- und Lernformen, Sprachliche Kompetenzen, Qualitätssicherung, Sprachlehr- und Sprachlernforschung**, - wurden Präsentationen und Workshops angeboten. Daneben gab es eine Reihe von Vorträgen von ausgewiesenen Vertretern des Faches zur Theorie und Praxis von DaF, Diskussionsforen, Podiumsk Diskussionen, thematische Ausstellungen und „Schaufenster“ der deutschsprachigen Länder sowie eine Ausstellung der Verlage. Ein wichtiger Bestandteil der

Kongresserfahrung war natürlich auch das kulturelle Rahmenprogramm mit Konzerten, Lesungen, Theater- und Musikveranstaltungen und einem Ausflugstag zur Erkundung der Landeskultur der Steiermark. Graz selbst mit seinem historischen Stadtkern aus der Renaissance war ein Veranstaltungsort, der viele Entdeckungen (Überraschungen) bereithielt – angefangen von den Plätzen in der Altstadt, wo sich die Menschen tummelten, und der Symbiose von historischer und moderner Architektur bis zu der einladenden österreichischen Gastronomie und dem schon fast mediterran anmutenden Ambiente.

In den Sektionen sollten Forschungsbeiträge, sowie innovative Konzepte und Beispiele aus der Praxis vorgestellt und diskutiert werden. Im Vorfeld der Tagung hatte ich mich für die Sektionen „Kunst im DaF/DaZ Unterricht“ und „Dramapädagogik und experimentelle Lernformen“ entschieden. Vor allem die letztere Sektion mit hervorragend vorbereiteten und originellen Beiträgen erwies sich als ergiebig. Gut übertragbare Ideen lieferte z.B. ein Workshop zu einem handlungs- und produktionsorientiertem Umgang mit Literatur am Beispiel des Romans „Der Hahn ist tot“. Zur Nachahmung regte auch ein Beitrag über Fotos und Bilder als Impuls zu Dialog und szenischem Spiel an. Beim „orchestrierten Sprechen“ lernten die Teilnehmer ein dynamisches Spiel mit Redeteilen kennen zur Entwicklung mündlicher Sprachfertigkeit mittels eines Stimmenensembles. Sehr viel Spass machte ein „Icebreaker“ für den Anfängerunterricht, der den ersten Kontakt mit Deutsch erleichtern und ein entspanntes Ambiente schaffen sollte. Die Aktivität involvierte Fingerfarben und imitatives Erlernen von Phrasen, deren Bedeutung aus dem Kontext klar wurde. Diese, wie die meisten der vorgestellten Unterrichtsprojekte hatten zum Ziel, Lernern Gelegenheit zum „erfahrungsbezogenen, entdeckenden Sprachlernen“ zu geben, und ferner „Lernsituationen so zu gestalten, dass die kreativen, kognitiven, emotionalen, sozialen und motorischen Kompetenzen der Lernenden in den Unterrichtsprozess miteinbezogen werden können“. Wie stark dieser Ansatz die Lernenden in das Unterrichtsgeschehen einbezieht, konnten die Workshopteilnehmer durch die "hands-on"- Methode der Präsentationen selbst erleben.

Die Sektion „Kunst und Deutsch“ zeigte, wie Musik, bildende, darstellende und angewandte Künste den deutschsprachigen Raum im DaF-Unterricht kulturell lebendig machen und Anstöße zu interkulturellem Lernen geben können. Ein Beitrag befasste sich z.B. mit den Österreichbildern in den Filmen „Die Trapp-Familie“ (BRD 1956) und „The Sound of Music“ (USA 1965). Eine polnische Referentin berichtete von einem Projekt über Fernsehwerbung, bei dem die Schüler anhand des unterschiedlichen Umgangs mit Tabuthemen, anhand der Rollen von Frau und Mann in der Gesellschaft, von Familienfesten usw. die landeseigenen Stereotypen und Klischees diskutierten und so interkulturelle Vergleiche anstellten. Mit bildender Kunst und der Möglichkeit, inhaltsbezogen Sprache zu lernen, indem ein echtes Mitteilungsbedürfnis geschaffen werde, beschäftigten sich zwei Vorträge. Einmal wurde von einer

Museumspädagogin das Museum als Lernort vorgeführt, ferner stellte eine Kollegin aus der russischen Föderation ein von ihr entwickeltes Sprachlehrbuch vor, das sich auf anspruchsvollem Niveau ganz den Themenbereichen Musik, Kunst, Literatur, Architektur, Fernsehen, Journalismus, Theater widmete.

Aufregend war nicht nur zu sehen, was andernorts innovativ erprobt wird, sondern auch, wie sich Kernaussagen der DaF-Forschung und die praktischen Beiträge ergänzten. So hatte H. J. Krumm in seiner Abschlussrede betont, dass sich DaF neue kommunikative Handlungsfelder, eine neue „inhaltliche Domäne“ erschliessen müsse, die zu einer echten Begegnung mit der deutsch-europäischen Vergangenheit und Gegenwart führen solle. Auch sollte „Deutsch als Reflexionssprache“ (C. Kramsch) erprobt werden, in der der Lerner sich selbst auch kulturell einbringen können sollte. Oder so bezeichnete H. Barkowski in seiner Vorlesung „The Working Brain und der Fremdsprachenunterricht – 4 Modellierungen der Sprach(en)verarbeitung und ihre Bedeutung für Lehr- und Lernarrangements“ effektiveres, lustvolleres Lernen als ein wichtiges Ziel der Spracherwerbsforschung. Eine wesentliche methodisch-didaktische Konsequenz zur Unterstützung des Aufbaus eines Sprachgedächtnisses sei, Sprache in Netze zu knüpfen durch vielkanalige, viele Sinne ansprechende und affektiv wie kognitiv situierte Lernangebote. Dabei sollten insbesondere die rhythmischen und musikalischen Eigenschaften von Sprachen sowie die allgemeine Musikalität von Menschen genutzt werden (z.B. durch prosodisches Lernen, Rhythmuslernen, artikulatorisches Nachsprechen). Auch das Bereitstellen automatisierender Lernverfahren (z.B. pattern drills) sei ein notwendiger Bestandteil von Erwerbsstrategien. Die fruchtbare Wechselwirkung zwischen anwendungsbezogener Sprachforschung und der Unterrichtspraxis wurde in diesen Momenten der Tagung besonders deutlich und war eine ausgesprochen positive Erfahrung.

Ingrid Schwerdtfeger schließlich provozierte und philosophierte in ihrem Vortrag, in welchem sie dem Mythos des Lehrers und des Lernens als körperliche oder seelische schmerzliche Erfahrung nachging. Sie wandte sich gegen die Betonung des Rationalen im modernen Diskurs des Lehrens, sowie gegen die Überbetonung von Effizienz und Effektivität und der Unterbetonung von Leiblichkeit und Gefühlen. Dagegen plädierte sie für eine Ethik des Lehrens und des Fremdsprachenlernens und riet im Praktischen zu einer „lebensfreundlichen Ironie“, die sich des Humors bediene: „Komisch ist, was das Geltende sichtbar macht“. Erforderlich sei dazu die Bereitschaft des Lehrers, die eigene Position zur Disposition zu stellen, zum einen, im Verhältnis zu sich selbst, zum anderen zum Lehrgegenstand sowie zum Schüler.

Neben den diversen fachlichen Aspekten wurde auf der Tagung an verschiedenen Stellen auch der politische Kontext von DaF deutlich, so natürlich an den Themenschwerpunkten Mehrsprachigkeit und interkulturelle Verständigung im Kontext von globalisierter Bildungs- und Sprachenpolitik. Bemerkenswert war auch, dass H. J. Krumm in seiner Schlussrede den Mangel an Konzepten zur Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen



konstatierte. Die Debatte um Output und Lernergebnisse habe zu einer Vernachlässigung dieser politischen Aufgaben geführt (H. J. Krumm). Die Anerkennung der materiell schwierigen Situation, mit der DaF vielerorts zu kämpfen hat, fand Zustimmung.

Die nächste IDT wird 2009 in Jena/Weimar stattfinden. Auf der Abschlussveranstaltung auf der Schlossbergbühne Kasematten wurde den nächsten Veranstaltern feierlich die „IDT“ übergeben. Mit der musikalischen Untermalung von „Tanzgeiger“, sowie einer humorvollen Slide-show „Das war die IDT 2005“ und pointierten Schlussreden endete die Tagung in Hochstimmung. Die IDT als Forum, das neue Impulse gibt, war in Graz ein Erfolg, auch wenn die Größe der Veranstaltung zuweilen schon Navigationsgeschick und Ausdauer erforderte. - Österreich für mich als Deutsche: eine erfrischende kulturelle Erfahrung! Ein Glücksfall auch, dass auf dem Schlossberg am selben Abend ein Konzert des deutschen Liedermachers Konstantin Weckers zu sehen war, das ich mit meiner Kollegin Dr. Silke Falkner besuchte und das für mich einen besonderen, poetischen Schlusspunkt setzte.

---

## Das Multiplikatoren-Netzwerk Kanada: Zweiter Workshop im August 2005

**Eva Ledwig, Ottawa**

In der dritten Augustwoche dieses Sommers fand in der Nähe von Ottawa zum zweiten Mal der sogenannte Multiplikatorenworkshop statt. Diese Veranstaltung geht auf eine Initiative des Goethe-Instituts Toronto zurück, die Fortbildung der kanadischen DeutschlehrerInnen auf regionaler und nationaler Ebene zu fördern.

In einem Treffen mit den Fachberatern und anderen Repräsentanten von Universitäten, Schulen und des Goethe-Instituts wurde im Winter 2004 beschlossen, ein Fortbilder-Netzwerk aufzubauen, das kanadaweit funktionieren und wirken könnte. In Anlehnung an das Konzept des Trainernetzwerks in den USA geht es darum, eine Gruppe von erfahrenen DeutschlehrerInnen, die in der Fortbildung tätig sind, zu höchst qualifizierten Workshopleitern/Trainern/Experten auszubilden. Diese sollen als Multiplikatoren ihre Expertise in die einzelnen Regionen Kanadas tragen.

Die Organisation der einzelnen Workshops und vor allem auch die mühevollen Aufgabe, ein nationales Netzwerk zu spinnen, liegt in den Händen von Ruth Renters, Beauftragte für die pädagogische Verbindungsarbeit am Goethe-Institut Toronto. Mit Entschlossenheit und Enthusiasmus setzt sie sich für die Verwirklichung des Projekts ein, das übrigens durch StADaF (*Ständiger Ausschuss für Deutsch als Fremdsprache*) finanziell unterstützt wird.

Die Moderation der Workshops und damit die Ausbildung der potentiellen Multiplikatoren hat Ruth Renters dem Fachberater Ekkehard Sprenger ans Herz gelegt. Ursprünglich aus der Lehrerfortbildung in Schleswig-Holstein kommend, betreut er im Auftrag des Goethe-Instituts San Francisco seit einigen Jahren das oben erwähnte Netzwerk in den USA. Als erfahrener Trainer von Trainern versteht er es, aus festgefahrener Denkleisterei heraus und auf neue Wege des Lernens und Lehrens zu locken.

Der erste, einwöchige Multiplikatoren-Workshop fand letztes Jahr im Sommer statt, ebenfalls in der Nähe von Ottawa, in einem abgelegenen *Retreat Centre* in der Kleinstadt Arnprior. Der Einladung von Ruth Renters folgten rund 15 TeilnehmerInnen aus verschiedenen Schulformen und aus allen kanadischen Provinzen.

Bei dem ersten Zusammenkommen (2004) galt es noch sicherzustellen, dass die teilnehmenden DeutschlehrerInnen nicht nur ihre Bereitschaft, sondern auch die für einen Multiplikator nötige Fachkompetenz mitbrachten. Folglich ging es im ersten Jahr zu einem großen Teil noch um praktisch-methodische Fragen im DaF-Unterricht. In der Herbstausgabe 04 von *Forum Deutsch* hat André Oberle bereits über den ersten Multiplikatorenworkshop berichtet und einige Inhalte aufgezählt.

Im diesjährigen, zweiten Workshop konnte auf der im letzten Jahr gefestigten Basis aufgebaut werden. Die Workshopdidaktik trat in den Vordergrund. Themenbereiche wie zum Beispiel Werkzeuge der Moderation, Steuerung von Gruppenprozessen, Psychologie des Lernens und andere füllten die fünf arbeitsintensiven Tage des Workshops. Auch wenn sich Übungen, Techniken und Methodik aus der Fremdsprachendidaktik oft auf die Workshopdidaktik übertragen lassen, so sind hier doch Kompetenzen gefordert, die über Fach- und Sachkenntnis hinausgehen. Deswegen erweist es sich als echte Herausforderung für die Teilnehmer, den Lehrertisch abzulegen und den des Trainers aufzusetzen. Alle TeilnehmerInnen haben jahrzehntelange Erfahrung als Deutschlehrer und die meisten bringen auch eine gute Portion Erfahrung im Bereich der Lehrerfortbildung mit, aber die wenigsten können auf eine solide Ausbildung als Moderator zurückgreifen.

In dem Profil der Workshopteilnehmer spiegelt sich die Fortbildungslandschaft Kanadas wider. Denn eine kontinuierliche, organisierte Ausbildung für Leiter von Fortbildungsseminaren hat es hier bisher nicht gegeben. Diese Lücke soll das neu entstehende Multiplikatorennetz füllen. Sicher bringt eine qualifizierte, erfahrene Lehrkraft wichtige Grundvoraussetzungen schon mit. Um die Qualität der Fortbildung in Kanada zu steigern, bedarf es aber einer Art Institutionalisierung der Fortbildung für Fortbilder.

Das in Kanada entstehende Multiplikatorennetz, das noch in den Kinderstiefeln steckt und sicher auch noch einige Kinderkrankheiten zu überwinden haben wird, ist der Versuch,



eine nationale Struktur zu schaffen, die die Ausbildung von Trainern tragen kann und deren Qualitätsanspruch sich auf die lokalen Fortbildungen für Deutschlehrer ausweitet.

Der Aufbau eines nationalen Netzwerks ist eine enorme Herausforderung und verlangt Engagement aller Beteiligten. Parallel zu der Ausbildung der Multiplikatoren durch regelmäßige Workshops muss die eigentliche Netzwerkarbeit geleistet werden, damit möglichst viele Deutschlehrer von der Kompetenz der Fortbilder profitieren können. Etablierte Strukturen wie die der regionalen und nationalen Deutschlehrerverbände werden dabei als stützende Säulen eine wichtige Funktion haben.

In den nächsten Monaten werden die Multiplikatoren einige konkrete Schritte unternehmen, um tragkräftige Beziehungen untereinander und auch nach außen herzustellen. Eine Hälfte der Gruppe wird sich in Vancouver (Januar 06), die andere in Toronto (März) zu jeweils einem Echoseminar treffen. Diese Zwischentreffen werden sich von den Sommer-Workshops insofern unterscheiden, da sie jeweils an Fortbildungsveranstaltungen für DeutschlehrerInnen gekoppelt sein werden. Des Weiteren werden die Multiplikatoren im Internet auf der gerade entstehenden Länderportalseite-Kanada des Goethe-Instituts einen Platz finden, so dass potentielle InitiatorInnen von Lehrerseminaren einen Überblick über das Fortbildungsangebot bekommen können und die Kontaktaufnahme erleichtert wird.

In den nächsten Jahren wird es sich herausstellen, ob es den Multiplikatoren gelingt, ihr Netz über die Weiten Kanadas zu spannen. Während die Teilnehmer am Ende des ersten Workshops 2004 noch mit einer gewissen Skepsis gegenüber der Verwirklichung des Projekts auseinander gingen, wurde der zweite Workshop einstimmig mit einem positiven Blick in die Zukunft beendet. Der Optimismus von Ruth Renters reißt einfach mit, der Professionalismus von Ekkehard Sprenger beginnt einzureißen!



Auf dem Foto sehen Sie die Gruppe bei einer der kurzen Pausen: Von links nach rechts, vorne: Ekkehard Sprenger (Workshopleiter, San Francisco), Ruth Renters (Netzwerk-Organisatorin, GI Toronto), Edmund Borschel (Fachberater, Alberta);

Mitte: Hildegard Schieweck (Deutsche Sprachschule Oakville), Alain Forget (Collège Ahuntsic, Montréal), Helma Kroeh-Sommer (Int. Schule Montréal), Carsta Vogel (Centro de Idiomas-VW, Puebla), Isolde Hey (Goethe-Zentrum Vancouver), Silke Falkner (U of Saskatchewan), Ellen Black (U of Saskatchewan);

hinten: Walter Kampen (Princess Margaret School, Winnipeg); Alexandra Heberger (U of Manitoba), Marion Villabos (GI Toronto), Eva Ledwig (GI Ottawa), Kim Fordham (University of Alberta).

## Bericht über Fortbildungsseminar „Erlebte Landeskunde: Medienstadt Hamburg“

**Marianne Eiselt, Fredericton**

Meine Freude war groß, als ich vom Goethe Institut Montréal Bescheid erhielt, ein Stipendium für das Lehrerfortbildungsseminar „Erlebte Landeskunde: Medienstadt Hamburg“ erhalten zu haben. Das Thema „Medien in Deutschland“ war für die 21 DaF-Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer, die aus Europa, Süd- und Nordamerika angereist kamen, von besonderem Interesse. Was uns geboten wurde, war einmalig und erfüllte komplett unsere Erwartungen, denn wann bekommt man schon einen Lokaltermin beim Spiegel-Verlagshaus, beim Axel-Springer-Verlag, bei „Gruner und Jahr“, bei Radio Hamburg und beim NDR, wo die Tagesschau produziert wird. Wir hatten ein vierzehntägiges, volles Arbeitsprogramm, was uns erschöpfte, aber wir waren ja schließlich nicht (nur) zum Reeperbahnbummel gekommen!

Im vorliegenden Beitrag gebe ich einen kurzen Einblick in die deutsche Presselandschaft und diskutiere danach den Einsatz der Presse im DaF-Unterricht. Schließlich folgen Lehranregungen, die

ich ansatzweise dem Hamburg-Seminar unter Leitung von Carola Ganskopf und Frederike Arndt zu verdanken habe.

### Authentische Texte im DaF-Unterricht?

Zunächst stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, authentische Texte, Werbung, Kleinanzeigen und Fotos aus deutschen Printmedien im DaF-Unterricht zu verwenden. Versteht man die Aufgabe der Spracherziehung darin, die kommunikativen Fähigkeiten sowie landeskundliches und kulturelles Wissen zu fördern, können Presseinhalte im Rahmen dieser Aufgabenvorgabe nur förderlich sein, da in deutschsprachigen Tageszeitungen und Zeitschriften ungefilterte Einblicke und Wissen über die Kultur eines Landes, dessen Sprache man lernt, vermittelt werden. Außerdem geben authentische Zeitungstexte die Sprachwirklichkeit des Landes wider. Reportagen, Nachrichten und Anzeigen entsprechen einer muttersprachlichen Norm. Sie transportieren sehr viel mehr an landeskundlicher Authentizität als die gängigen Lehrbücher, die vorwiegend Texte verwenden, die spezifisch für didaktische Zwecke erstellt wurden. Nicht zu unterschätzen ist auch, dass Authentizität motivierend wirkt und Sprachenlernen interessant und spannend macht, da diese Texte, Annoncen und Fotos in der Realität tatsächlich vorkommen. Die Lerner erfahren, wie etwas in dem Land wirklich ist.

Ein weiterer Vorteil der Arbeit mit Zeitungen und Illustrierten ist, dass die Presselandschaft für Studierende überschaubarer wird. Sie entwickeln eine Vertrautheit, die ihnen die Möglichkeit gibt, über aktuelle Themen mitreden zu können. Der Umgang mit der Presse gibt Lernenden außerdem die Selbstsicherheit, Zeitungs- und Zeitschrifteninhalte für Projekte zu nutzen, und regt sie zum Schreiben von Leserbriefen und kritischen Analysen an. Studierende lernen, sich differenziert mit Pressemeldungen auseinander zu setzen. Mehr noch: Sie lesen internationale Nachrichten, Hintergrundinformationen und kulturelle Highlights aus europäischer bzw. deutscher Perspektive.

Authentische Texte im Unterricht können aber auch Nachteile haben, wenn beispielsweise die Komplexität der Sprache über dem Lernniveau der Lernenden liegt, oder nicht vorhandenes Wissen vorausgesetzt wird. Diese Probleme können bei einer sorgfältigen Textauswahl seitens des Lehrers oder der Lehrerin, sowie durch entsprechende Vorentlastung (Vokabelhilfen und Hintergrundinformationen) vermieden werden.

### Die Presselandschaft in Deutschland

Welche Rolle spielt das Zeitungs- und Zeitschriftenlesen in Deutschland überhaupt? Eine Studie von *SevenOneMedia* mit 14- bis 49-jährigen Deutschen ergab, dass diese Gruppe durchschnittlich 39 Minuten pro Tag mit Printmedien verbringt (1999-2002). Dieses Ergebnis beinhaltet nicht die Zeit, die möglicherweise noch zusätzlich dem digitalen Presseangebot im Internet gewidmet wird.

Täglich erscheinen rund 350 überregionale und regionale/lokale Tageszeitungen, 25 Wochenzeitungen und 7 Sonntagszeitungen mit einer Auflage von über 28 Millionen Exemplaren. Die überregionalen Qualitätszeitungen wie die *FAZ*,

die *Welt*, die *Frankfurter Rundschau*, das *Handelsblatt*, die *Süddeutsche Zeitung* und die *taz* sind Hauptmeinungsträger für Politik und Wirtschaft. Die *Süddeutsche Zeitung* ist mit 400 000 Exemplaren die auflagenstärkste Zeitung im überregionalen Bereich, hat jedoch ihren regionalen Schwerpunkt in Bayern. Die überregionale *FAZ* hat ihren regionalen Schwerpunkt in Hessen, wo die lokalen Frankfurter Ausgaben einen Anteil von 1,7 Millionen von den insgesamt 28 Millionen erreichen.

Der größte Teil der Auflagen kommt aus dem Bereich von Tageszeitungen mit lokalen Ausgaben, die über aktuelle Ereignisse der jeweiligen Region berichten. Der Riese dieser Kategorie ist derzeit die *Westdeutsche Allgemeine Zeitung (WAZ)* mit einer Auflage von 1 Million Exemplaren in Nordrhein-Westfalen. Die regionalen Zeitungen sind die eigentlichen Träger des Zeitungsmarktes. Die Wochenzeitung *Die Zeit* mit einer Auflage von 450 000 und das *Deutsche Allgemeine Sonntagsblatt* bieten Hintergrundinformationen und Reportagen über Politik, Kultur und Gesellschaft. Sonntagszeitungen wie *Welt* und *Bild am Sonntag* und die neue *FAZ-Sonntagszeitung* können sich auf dem Pressemarkt nicht leicht durchsetzen, vor allem wegen der Vertriebsprobleme (Teichert, 2004).

Im Gegensatz zu diesen Abonnementszeitungen werden die weniger anspruchsvollen Boulevardzeitungen am Kiosk gekauft. Über 4 Millionen Exemplare der *Bild* werden täglich vertrieben und so ist sie mit Abstand das auflagenstärkste nationale Boulevardorgan. Jede einzelne *Bildzeitung* findet im Durchschnitt drei Leser, so dass von 12 Millionen Lesern ausgegangen werden kann (Teichert, 2004). Bekanntlich ist das Niveau der *Bild* nicht sehr hoch – und doch hat sie meinungsbildende Funktion. Hier werden Themen angesprochen, die die Öffentlichkeit berühren, und die dadurch von Millionen Menschen wahrgenommen werden. Als Barometer der „Stimme des Volkes“ wird die *Bild* nun auch von der Meinungselite wahrgenommen und umgekehrt werden Boulevardthemen von der Qualitätspresse aufgegriffen (Groebel 2004, 43).

Der deutsche Zeitschriftenmarkt expandiert mit über tausend Titeln, die alle Facetten des gesellschaftlichen Lebens in Deutschland reflektieren. Spitzenreiter sind Frauenmagazine und Fernsehzeitschriften mit einer Reichweite von je 40 Millionen Lesern, gefolgt von Motor & Autozeitschriften (inklusive *ADAC-Motorwelt*) mit 23 Millionen Auflagen. Einen neuen Trend verfolgen erfolgreiche Programmzeitschriften wie *TV-Today* und *TV-Personas* des Verlags Gruner & Jahr, *TV-Spielfilm* von der Verlagsgruppe Milchstraße und *TV-Movie* vom Bauer-Verlag (Teichert, 2004).

Zu den Zeitschriften gehören natürlich auch Nachrichtenmagazine, Publikumszeitschriften und Spezialzeitschriften. Der weltweit bekannte *Spiegel* und *Focus* sind gesellschaftspolitische Magazine und auch die Illustrierten *Stern*, *Bunte*, und *Gala* sind einflussreiche Society-Organen mit Fotoreportagen über Weltkatastrophen, Skandale, Kriminalfälle, Film- und Fernsehstars, Mode und Sex.

### Arbeiten mit der Presse

Es ist nichts Neues, Zeitungen als pädagogisches Mittel im Deutschunterricht einzusetzen. Die hier vorgestellten Unterrichtsmaterialien zum Thema „Presse in Deutschland“ bieten jedoch neue Ansätze. Die Übungen und Projekte sollen neben sprachlicher Vermittlung vor allem Kulturträger sein. Dazu dient die Analyse von Aufbau und Sprache der Zeitung. Hier geht es auch um projektbezogenes Lernen mit Vorschlägen für Arbeiten, die realitätsbezogene Anwendung finden. In Form eines lustigen Rollenspiels werden schließlich auch eine TV-Show und Kontaktanzeigen verknüpft.

Die Unterrichtsmaterialien sind besonders für DaF-Lerner didaktisiert, die im Ausland Deutsch lernen und wenig Kontakt mit deutschsprachigen Ländern haben. Die Arbeitsvorschläge sind für fortgeschrittene DaF-Studenten und -Studentinnen gedacht, die im zweiten und dritten Jahr ihres Studiums stehen. Die Arbeit mit der Zeitungsanalyse ist jedoch – schon wegen ihrer Relevanz auch für Lesekurs-Studenten ohne jegliche Deutsch-Vorkenntnisse geeignet.

Die Arbeit mit Printmedien kann verschiedene Themenbereiche umfassen:

- **Aufbau (Ressorts):** Politik, Wirtschaft, Feuilleton, Sport, Lokales, Anzeigenteil
- **Textsorten:** Nachricht, Bericht, Reportage, Kommentar, Glosse, Leserbrief
- **Anzeigen:** Kleinanzeigen, Familienanzeigen, Bekanntschaftsanzeigen, Stellenangebote, Geschäftsanzeigen
- **Erscheinungsbild:** Bildanzeigen, Aufmacher, Schlagzeilen, Platzierung
- **Zeitungsinhalte:** Tendenz (politische Ausrichtung), Anspruchsniveau, Berichterstattung und Kommentar von einzelnen Ereignissen
- **Journalistisches Schreiben:** kurze, verständliche Sätze, Aktiv statt Passiv, Satzmelodie

### Übung zur Zeitungsanalyse

Um deutsche Presseerzeugnisse erst einmal kennen zu lernen, bietet sich eine genauere Untersuchung eines Exemplars an. Hierzu werden die Lerner in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält eine unterschiedliche deutschsprachige Zeitung (oder Zeitschrift), die innerhalb der Gruppe diskutiert und analysiert werden soll. Das folgende Handout enthält Anweisungen und gibt Anhaltspunkte für die Erarbeitung einer Zeitungsanalyse:

#### FRAGEBOGEN ZUR ZEITUNGSANALYSE

**Sie erhalten eine deutschsprachige Zeitung und sollen sie genauer untersuchen. Bitte schauen Sie sich in der Gruppe Ihre Zeitung an und blättern Sie ein bisschen. Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe, was für ein Presseerzeugnis Sie vor sich haben und orientieren Sie sich dazu an den unten genannten Fragen. Sie haben dafür 15 Minuten Zeit. Präsentieren Sie danach die Ergebnisse aus Ihrer Gruppe vor der ganzen Klasse.**

- Wie heißt die Zeitung?
- Wo erscheint die Zeitung? Wie oft erscheint die Zeitung?
- Wie heißt der Zeitungsverlag?
- Ist es eine regionale oder überregionale Zeitung?
- Wie hoch ist die Auflage?
- Wie beurteilen Sie das Gesamterscheinungsbild der Zeitung?
- Wie ist das Layout? Farbig? Schwarz-weiß?
- Wie hoch ist der Bildanteil in der Zeitung? Wie hoch ist der Textanteil?
- Gibt es Werbung in der Zeitung? Wenn ja, wie viel und was für welche?
- Wie ist Ihr Eindruck vom Inhalt der Zeitung?
- Mit welchen Hauptthemen befasst sich die Zeitung?
- Welche Rubriken gibt es in der Zeitung? Wie viel Platz nehmen die einzelnen Rubriken ein?
- Wie heißt die Überschrift des Leitartikels der Zeitung? Wie lauten die Schlagzeilen auf der ersten Seite?
- Wie schätzen Sie den Sprachstil der Zeitung oder der Zeitschrift ein?
- Gibt es Hinweise auf eine politische Ausrichtung der Zeitung?
- Welche Leser möchte die Zeitung Ihrer Meinung nach erreichen? Wie sieht die Leserschaft der Zeitung aus?
- Gibt es ähnliche Zeitungen in Kanada?
- Welche Zeitungen oder Zeitschriften lesen Sie?

### Übungen mit Textsorten

Beim Erarbeiten von Textsorten werden neue Vokabeln und journalistische Textformen eingeführt, die in Zeitungen vorkommen und die auch im alltäglichen Schreiben effektiv Anwendung finden. Die verschiedenen Textsorten (journalistische Darstellungsformen) sollen Lesern deutlich machen, ob es sich um eine rein sachliche Meldung oder um einen Kommentar handelt, um eine Dokumentation oder um eine Reportage. Zunächst bietet sich eine Brainstorming-Aktivität bezüglich der verschiedenen Textsorten in der Zeitung an. Eine weitere Aufgabe für Lerner könnte dann sein, sich einen Text vorzunehmen und ihn nach seinen Charakteristiken zu bestimmen: Handelt es sich um chronologische Fakten, eine Nachricht oder einen Bericht, um eine sachliche oder kommentierende, eine persönliche oder literarische Darstellungsweise? Die folgende Checkliste von Hoffmann (2004) soll dabei als Richtlinie dienen:

#### CHECKLISTE: Journalistische Darstellungsformen (Textsorten)

Unterscheidungskriterien: darstellend, kommentierend, interpretierend

##### DARSTELLEND

**Meldung:** sachlich, kurz (in 5-10 Zeilen)

**Nachricht:** Meldung mit etwas Hintergrund, Wichtigstes an den Anfang (10-20 Zeilen)

**Bericht:** Ausführliche Nachricht, mit Hintergrund

**Dokumentation:** Chronologische Faktensammlung



## KOMMENTIEREND

**Leitartikel:** Hauptkommentar der Redaktion

**Lokalspitze:** Kommentierung eines lokalen Ergebnisses

**Kommentar:** Persönliche Meinung des Journalisten zum vorgestellten Thema

**Glosse:** Ironische Form des Kommentars

**Essay:** Meinung mit Hintergrund, meist witzig, ironisch, literarisch

## INTERPRETIEREND

**Reportage:** Farblich, sinnlich, detailreich, mit Fakten untermauert

**Feature:** Wie Reportage, aber mit mehr Hintergrund

**Porträt:** Persönlich gefärbt, individuell

**Rezensionen und Testberichte:** Sachdarstellung, aus der sich die Meinung des Rezensenten ergibt

**Interview:** Gezielte Frage- und Antwortform, Gespräch

## SONDERFORMEN

**Leserbrief:** Feedback vom Leser

**Unterhaltungsrubriken:** Rätsel, Preisausschreiben

**Ratgeber:** Praktische Tipps

Eine **Nachricht** informiert den Leser in kompakter Form; das Wichtigste gehört an den Anfang und die sieben W-Fragen müssen darin beantwortet werden: wer, wann, wo, was, wie, warum, woher (Quelle). Dieses Strickmuster wird in der lokalen Nachricht vom Gartenzweigverein Niederau demonstriert. Anhand dieses effektiven Musters können Lerner dann selbst kurze und verständliche Nachrichten (news) über geplante German-Club-Veranstaltungen oder Immersionswochenenden z.B. auf Deutsch schreiben und den Mitgliedern mitteilen:

**Retter der Gartenzweige feiern**

Niederau. Der Verein „Rettet die Gartenzweige“ aus Niederau feiert am Dienstag, 14. Februar um 19 Uhr im Gasthaus „Zur Laterne“, Rasenweg 11 seinen hundertsten Geburtstag. Der Vorstand will den Besitzer des schönsten Gartenzweiges auszeichnen. Dem Gewinner winkt ein goldener Zwerg mit Zipfelmütze.

<b>Wer</b> macht etwas?	Der Niederauer Verein „Rettet die Gartenzweige“
<b>Wann</b> findet es statt?	feiert am Dienstag, 14. Februar, um 19 Uhr
<b>Wo</b> ist es?	im Gasthaus „Zur Laterne“, Rasenweg 11
<b>Warum</b> macht man es?	sein 100-jähriges Bestehen.
<b>Was</b> macht man?	Der Vorstand will den Besitzer des schönsten Gartenzweiges auszeichnen.
<b>Wie</b> macht man etwas?	Dem Gewinner winkt ein Gartenzweig mit goldener Zipfelmütze.
<b>Woher</b> kommen die News?	Die Quelle ist in diesem Fall der Verein als Absender der lokalen Nachricht.

Zur Anregung, selbst Texte zu verfassen, die auch gelesen werden, also ein echtes Publikum haben, bieten sich kreative Projekte wie das Schreiben von Leserbriefen für Zeitschriften an. Andere sinnvolle Projekte wären a) eine Evaluation von deutschen Büchern, die man im Unterricht gelesen hat, für <www.amazon.de> beispielsweise, und b) Bewertungen von Lehrbüchern und anderen Lehrmaterialien aus der Sicht der Lernenden, die dann an die Verlage oder DaF-Zeitschriften eingesandt werden können.

**Bekannschftsanzeigen**

Ein spaßiger, kommunikativer Einsatz von Zeitungsannoncen ist die Anwendung von Bekannschfts- und Heiratsanzeigen in Form eines „Dating Games“. Dazu habe ich folgendes Szenario erdacht. Angelehnt an das TV Dating Game, sucht sich eine Frau (oder ein Mann) aus drei Bewerbern oder Bewerberinnen eine(n) aus, mit der (dem) er ausgehen will. Das etwa halbstündige Spiel kann auf zwei oder mehr Unterrichtstage ausgedehnt werden.

Für Teil 1 dieser Mini-Show schneide ich vier Bekannschftsanzeigen aus der Zeitung aus: Drei von Männern, die unter der Rubrik „Er sucht sie“ annonciert haben und eine von einer Frau, die unter „Sie sucht ihn“ annonciert hat. Dann bereite ich Lose vor, eins mit der Aufschrift „Kandidatin“, andere mit „Mann 1“, „Mann 2“, „Mann 3“ und auf den restlichen Zetteln steht jeweils das Wort „Zuschauer“. Jede/r in der Klasse zieht dann ein zusammengefaltetes Los, auf dem seine oder ihre Rolle steht. Die drei männlichen Bewerber erhalten dann jeweils eine Anzeige und nehmen ihre Rollen gemäß der Anzeigen an. Die Kandidatin spielt ebenfalls die auf der Annonce beschriebene Rolle.

Zuerst stellt sich die Kandidatin vor, dann fragt sie die einzelnen Bewerber, die mit dem Rücken zu ihr sitzen, nach Aussehen, Interessen, Beruf, Sternzeichen, persönlicher Einstellung zu Dingen und zu Partnerschaft usw. Die Zuschauer haben danach Gelegenheit noch weitere Fragen zu stellen. Jeder der Zuschauer spricht sich schließlich für den seiner Meinung nach passendsten Bewerber für die Kandidatin aus, die infolgedessen ihre Wahl trifft.

Im 2. Teil der Mini-Serie berichtet das Pärchen zunächst von seinem Rendezvous, danach wird das Spiel vom Vortag umgekehrt gespielt mit einem Kandidaten und drei weiblichen Bewerberinnen.

Das Spiel könnte jederzeit fortgesetzt werden mit anderen Kandidaten und Bewerbern. Als Variante könnten sicher auch Annoncen aus den Rubriken „Sie sucht sie“ oder „Er sucht ihn“ Verwendung finden. Und als Show-Moderator/in muss nicht unbedingt der Lehrer oder die Lehrerin fungieren; diese Rolle könnte ein Student oder eine Studentin übernehmen. Ich bin immer erstaunt, wie einfallsreich Studierende die Show gestalten, aber auch wie wichtig die Übung von alltäglichem Deutsch ist.

Der kurze Überblick auf das deutsche Pressewesen und die kleine Auswahl von Übungen und Projekten sollen dazu anregen, Originaltexte im DaF-Unterricht zu verwenden. Der Zugang zu

deutschen Zeitungen und Zeitschriften kann manchmal schwierig sein. Helfen können DeutschlehrerInnen vom Pädagogischen Austauschdienst, oder Freunde und Familienangehörige, die authentische Texte mitbringen. Für den Zugriff zu aktuellen deutschen Zeitungen bieten sich digitale Pressedienste an, die unter [www.procterundgamble.de/recherche/index.shtml](http://www.procterundgamble.de/recherche/index.shtml) Stichwort „Presse“, sowie „Informationsdienste“ aufgeführt sind. Aktuelle Themen der deutschen Presse finden sich auch unter [www.paperball.de](http://www.paperball.de). Für den Einstieg in die deutsche Presse-Erfahrung empfiehlt sich jedoch, erst mal ein paar Exemplare in den Händen zu halten, in den bedruckten Seiten herumzublättern und darin zu lesen.

### Bibliographie

- Goebel, J..** *Medien in Deutschland*. Deutschland, Nr. 3, 43. 2004.
- Hoffmann, B..** *Seminar „Presse im Unterricht“*. Goethe Institut Hamburg. Bremer Medienbüro. 14. Juli. 2004.
- SevenOneMedia-Studie.** *Timebudget 6*. 1999-2002.
- Teichert, W..** *Vortrag „Medien und ihre soziale Funktion“*, Goethe Institut Hamburg. Akademie für Publizistik, Hamburg. 14. Juli. 2004.

---

## Bericht über das Fortbildungsseminar „Deutsch entdecken“ in Mannheim

**Alexandra Antonakaki, Montréal**

Der Gegenstand des Fortbildungsseminars ‚Deutsch entdecken‘ war, worauf auch dessen Titel hinweist, die deutsche Sprache zu entdecken und vor allem sie zu erleben. Dieses Ziel wurde von den Seminarleitern und Seminarassistenten ständig gefordert und auch erreicht. Die 20 Deutschlehrer aus 14 verschiedenen Ländern hatten die Möglichkeit, sich selbst mit eigenen Augen und Ohren ein Bild über das neue kulturelle, gesellschaftliche und politische Deutschland zu machen. Die Übernahme von Projekten, vereinzelt oder in Gruppen, der Erfahrungsaustausch in Themenbereichen wie Didaktik und Methodik, der Besuch in für die deutsche Sprache wichtigen Institutionen, das reiche Rahmenprogramm, die Unterkunft bei deutschen Gastfamilien und die kompetenten Seminarleiter trugen zu der Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse über die deutsche Sprache und Kultur bei.

Jeden Tag wurde von den Seminarleitern ein ausführlicher Zeitplan für den nächsten Tag verteilt, der die verschiedenen Aufgaben und Aktivitäten enthielt. Die Projekte und Vorträge förderten das Interesse, aktivierten und erweiterten das Vorwissen der Teilnehmer. Alle Projekte waren in mehrere

Phasen unterteilt. Zuerst wurden die Projekte geplant, sowie Ziele, Erwartungen und Vorgehensweisen erläutert. Nach der Durchführung der Projekte wurden die Ergebnisse von den Teilnehmern ausgewertet, auf Plakaten präsentiert und gemeinsam kommentiert.

Mit dem Projekt *Gegenwartssprache: Beobachtungsauftrag* sollten die Teilnehmer gruppenweise Phänomene wie z.B. Jugendsprache, Anglizismen, sowie Wortstellung in Nebensätzen in Alltagssituationen beobachten und anschließend davon berichten. Das Projekt *Bedeutungsrecherche* hatte die Schilderung verschiedener Bedeutungen und Assoziationen von bestimmten Begriffen zum Ziel. Die Befragten hatten die ausgewählten Begriffe, z.B. *Feierabend* und *Fingerspitzengefühl*, je nach Alter, Geschlecht und Sozialstatus unterschiedlich erläutert. Zusätzlich wurde die Entsprechung jener Begriffe in verschiedenen Sprachen untersucht.

Das Projekt *Mitmachttag* unterstützte die eigenen landeskundlichen Erfahrungen. Die Teilnehmer durften einen Tag z. B. bei Behörden, privaten Unternehmen oder Geschäften miterleben und mitmachen. Arbeitsklima und zwischenmenschliche Interaktionen wurden beobachtet und mit entsprechenden Situationen im eigenen Land verglichen. Schliesslich sollte der Gesamteindruck des Mitmachtags als Text in Form einer lustigen Geschichte oder einer Zeitungsmeldung, eines Berichtes, eines Briefes oder des Gedächtnisprotokolls eines Gesprächs verfasst und präsentiert werden.

Während der Präsentation des Bücherkoffers hatte man die Möglichkeit verschiedene Lehrbücher kennenzulernen und Meinungen über didaktische Ansätze mit erfahrenen Kollegen auszutauschen.

Im Rahmen des Vortrags *sprachliche Höflichkeit* wurden entsprechende Fragen und Unsicherheiten diskutiert. Ebenso wurden Anrede- und Begrüßungsformen am Telefon, in Briefen/E-Mails und in allgemeinen Alltagssituationen erwähnt. Wichtig waren die interkulturellen Betrachtungen zum Konzept der Höflichkeit. Der Vortrag *Neue Rechtschreibung* informierte über Geschichte der Rechtschreibreform und den Stand der neuen Rechtschreibung mit wichtigen Beispielen und Übungen. Auf nützliche Internet-Seiten, z.B. [www.ids-mannheim.de/reform](http://www.ids-mannheim.de/reform), [www.neue-rechtschreibung.de](http://www.neue-rechtschreibung.de), wurde ebenfalls hingewiesen.

Der Vortrag *Musik im DAF-Unterricht* bot eine interessante Alternative zum Einsatz traditioneller Lehrwerke im Unterricht. Die Popkulturgeschichte sowie die populärsten Sänger und Gruppen von damals und heute wurden vorgestellt. Moderne Lieder wurden gespielt und der historische Kontext ihrer Entstehung besprochen. Zum Schluss wurden einige Liedertexte von den Teilnehmern für verschiedene Lernniveaus didaktisiert. Durch einen Besuch im Duden Verlag wurden die Teilnehmer mit der Arbeitsweise der Dudenredaktion vertraut gemacht. Verschiedene Wörterbücher (*Gegenwartssprache*, *Szenensprache* und *Abkürzungen*) sowie die Abteilung der Sprachberatung wurden den Deutschlehrern vorgestellt. Zudem nahmen sie an einem

---



Sprachberatungsteil teil. Unter der Email-Adresse [duden-sprachberatung@bifab.de](mailto:duden-sprachberatung@bifab.de) ist der Duden-Verlag für eine Sprachberatung erreichbar. Genauso interessant für die Teilnehmer war der Besuch im IDS (Institut für deutsche Sprache). Hier wurde über die Aufgaben und Projekte des Instituts informiert. Für das Goethe Institut wurde ein Vortrag über Umgangssprache und Dialekte gehalten und das Projekt Elexikon [www.elexiko.de](http://www.elexiko.de) mit praktischen Beispielen erläutert.

Letzter Punkt des Seminars ‚Deutsch entdecken‘ war der *Unterrichtstransfer*. Eine Vielzahl verschiedener Lehrbücher wurde hinsichtlich der Landeskundeansätze (faktisch, kommunikativ, interkulturell) untersucht. Die Teilnehmer stellten in Gruppen gelungene Beispiele und Projekte für die Landeskundeermittlung aus Lehrbüchern mit unterschiedlichen Lernniveaus vor.

Am Ende des Seminars wurde eine weitere künftige Zusammenarbeit von den Teilnehmern und den Seminarleitern gewünscht. Durch das ausgezeichnete Programm und die freundschaftliche Stimmung im Seminar erlebte man viel deutsche Kultur und Sprache. Deshalb kann man nur von einem gelungenen und empfehlenswerten Seminar sprechen.

---

## Multi-Kulti Berlin

Sandra Schrattenholzer, Oakville

### Die Teilnehmer

Das Seminar DSE 2.2.1 „LehrerInnen lernen mehr Deutsch“ fand vom 17. bis 30. Juli 2005 in Berlin statt. Wir waren eine multikulturelle Gruppe, 18 Leute aus verschiedenen Ländern, wie Russland, der Türkei, Mexiko, Kenia, und dem Iran, verbunden durch eine Sprache und der Liebe zum Lehrberuf und zur deutschen Kultur. Es gab viele Gelegenheiten uns näher kennenzulernen. Fast jeden Morgen trafen wir uns pünktlich um neun Uhr und unsere fantastischen Leiterinnen, Ulrike Behrendt, Dr. Andrea Hansmeier und Christiane Bock entwickelten kreative mündliche Aktivitäten, bei denen wir uns miteinander unterhielten und unsere Gedanken über Berlin austauschten. Die Spracharbeit diente nicht nur der Erweiterung meiner eigenen Deutschkenntnisse, sondern veranschaulichte gleichzeitig verschiedene Unterrichtsmethoden.

### Die Kultur

Ein Ziel des Seminars war die Kultur von Berlin zu erleben. Wir besichtigten viele Sehenswürdigkeiten und Museen. Wir aßen oft zusammen in verschiedenen ausländischen Restaurants, die immer ausgezeichnet waren. An einigen Abenden gab es ein Rahmenprogramm. Wir gingen ins Kino, ins Improvisationstheater (es war ganz toll und interessant), machten eine Boots- und Busfahrt und erlebten auch sonst viel. Der Höhepunkt des Rahmenprogramms war die Neuköllner Oper, die "Erwin Kannes Trost der Frauen" hieß. Dieses Musical war lustig, interessant und sehr unterhaltsam. Als Projektarbeit zum Thema Cafés

erkundeten wir in Kleingruppen zu Fuß die verschiedenen Kieze. In diesen Projekten konnten wir eigene Erfahrungen sammeln und waren nicht immer im Klassenzimmer. Wir konnten die Stadt genießen, andere Leute und Kulturen kennen lernen und Gespräche mit Deutschen führen.

### Didaktische und Methodische Ideen für den DAF - Unterricht

Die Berliner Kulturlandschaft erlaubte den Teilnehmern außerdem kreative Unterrichtsmethoden kennenzulernen. Zum Beispiel vom Besuch der Ausstellung 'Story of Berlin' und der Gemäldegalerie bekamen wir Unterrichtsideen für die Arbeit mit Museen und Kunst im Unterricht und auch Unterrichtsvorschläge für Aufsätze. Wir diskutierten auch über das Internet im DaF-Unterricht; das Seminarteam und die Teilnehmer stellten interessante und nützliche Webseiten vor. Die Leiterinnen zeigten uns auch wie wir Jugendthemen wie Tätowierungen in unseren Unterricht integrieren könnten. Während der Hospitation eines DaF-Unterrichts beobachteten wir andere Unterrichtsmöglichkeiten und -methoden und lernten dabei auch die Organisation der Lehrstunde. Es gab darüberhinaus viele Gelegenheiten Unterrichtsmaterialien anzuschauen und zu bestellen.

Ich habe viele Freundschaften geschlossen und viel gelernt. Ich empfehle dieses Seminar aus vielen Gründen: Es gab viele neue methodisch-didaktische Anregungen und kulturelle Informationen. Es hat viel Spaß gemacht, weil alles interaktiv und auf die Praxis ausgerichtet war.

"LehrerInnen lernen mehr Deutsch" vom 17. bis 30. Juli 2005 in Berlin

Seminar DSE 2.2.1: Zeitablauftabelle

**1. Woche**

Montag, 18.7	Dienstag, 19.7	Mittwoch, 20.7	Donnerstag, 21.7	Freitag, 22.7
<p><b>9:00</b> Kennen lernen Seminarkonzeption Begrüßung durch Ulrike Cohen, FBZ Berlin</p> <p><b>11:00</b> Spracharbeit: Mein Berlin Geschichte Berlin + Reflexion</p> <p><b>Mittagessen:</b> Hasir</p> <p><b>15:00 - 17:00</b> Busfahrt durch Berlin</p> <p><b>Abend:</b> zur freien Verfügung</p>	<p><b>9:00</b> Bücherkoffer</p> <p><b>10:00 - 19:00</b> Stadtteilrundgänge in Kleingruppen zu Fuß</p> <p><b>Mittagessen</b> in Kleingruppen</p> <p>Gespräche bei Berlinern zu Hause</p> <p><b>Abend:</b> Klezmer - Duo (Jiddische Musik)</p>	<p><b>9:00</b> Präsentationstechniken</p> <p><b>10:00</b> Spracharbeit: Auswertung der Rundgänge und Präsentation</p> <p>sprachliche Analyse: Lieblingsfehler</p> <p><b>Mittagessen:</b> Alcatraz</p> <p><b>15:00</b> Museum - Story of Berlin Ausstellung zur Geschichte Berlins + Projektaufgaben</p> <p><b>Abend:</b> zur freien Verfügung</p>	<p><b>9:00</b> Zur aktuellen Situation Berlins Vortrag and Diskussion (Dr. Benno Fischer)</p> <p><b>11:00</b> Methodenreflexion – Thema: Berlin</p> <p>Vorbereitung der Hospitalationen am Gl</p> <p><b>Mittagessen:</b> mittendrin</p> <p><b>14:00</b> Computer im DaF- Unterricht Online- Bausteine und Recherchen im Internet</p> <p><b>Abend:</b> Neuköllner Oper : Erwin Kannes -Trost der Frauen</p>	<p><b>8:30</b> Hospitalationen in Kleingruppen in verschiedenen Klassen des Goethe Instituts + Nachbesprechung</p> <p>Zwischen – evaluation</p> <p><b>gemeinsames Mittagessen</b></p> <p><b>13:00</b> zur freien Verfügung</p> <p><b>ab 17:00</b> Vorbereitung: Länderabend</p> <p><b>Abend:</b> Länderabend und Abendessen</p>
<p>Sonntag 24.7 – Anreise Samstag, 23. 7 - zur freien Verfügung, aber 15:45 Kunst und Architekturführung im Jakob - Kaiser Haus und Besichtigung der Reichstagskuppel Sonntag, 23. 7, zur freien Verfügung, aber 14:00 Führung durch Schloss Sanssouci und die Gartenanlagen</p>				

**2. Woche**

Montag, 25.7	Dienstag, 26.7	Mittwoch, 27.7	Donnerstag, 28.7	Freitag, 29.7
<p><b>9:00</b> Spracharbeit: Stationenlernen mit Texten und interkulturellen Fragestellungen zum Thema Café</p> <p><b>12:00</b> <b>gemeinsames Mittagessen</b></p> <p><b>13:30</b> Minirecherche zu Cafés in Berlin</p> <p><b>16:00</b> Auswertung und Kurzpräsentation + Reflexion</p> <p><b>Abend:</b> Kinotag (Die Stadt als Beute)</p>	<p><b>10:00</b> Workshop: Jugendliteratur und Bilderbücher im Unterricht</p> <p><b>Mittagessen:</b> Bonfini</p> <p><b>15:00</b> Spracharbeit: Jugend im DaF-Unterricht + Reflexion</p> <p>beruflicher Erfahrungsaustausch</p> <p><b>Abend:</b> zur freien Verfügung</p>	<p><b>10:00</b> Besuch beim Hueber Verlag Vorstellung neuer DaF- Lehrwerke</p> <p><b>Mittagessen:</b> Blaues Band</p> <p><b>14:30</b> Spracharbeit: Unterrichtsprojekt- Projekt Blau + Reflexion</p> <p><b>Abend:</b> Improvisationstheater Pater Noster</p>	<p><b>ganztägig</b>  Ein Tag im Museum</p> <p><b>10:15</b> Gemäldegalerie - Spracharbeit im Museum</p> <p><b>gemeinsames Mittagessen</b></p> <p><b>14:00</b> Führung + Erkundung in Berlinische Galerie</p> <p><b>Abend:</b> Bootsfahrt auf Spree und Landwehrkanal Abschiedsessen</p>	<p><b>9:00</b> Auswertung des Museumstages</p> <p>Spracharbeit: Mein persönliches Berlin + Reflexion</p> <p><b>Mittagessen:</b> Mare Be</p> <p><b>14:30</b> Lehr und Lernberatung</p> <p><b>Abend:</b> zur freien Verfügung</p>

## Bericht über Fortbildungsseminar „Kunst und Kultur in Berlin“

Isabelle-Luce Levasseur, Montréal

Trotz allem, was ich schon über das neue veränderte Berlin gehört und gelesen habe, konnte ich die Stadt kaum wiedererkennen. Glas und Stahl sind die Baumaterialien, die Berlin sein neues Aussehen verleihen. Aber es geht in dem Seminar „Kunst und Kultur in Berlin“ nicht nur um das neue Stadtbild, sondern auch um die Perspektive, aus der man dieses neue Berlin betrachtet. Dabei kommt es darauf an, ob man die Stadt schon kennt oder ob sie einem unbekannt ist. Im Großen und Ganzen kann man sagen, dass dieses Seminar ein Aha-Erlebnis für jeden darstellt.

### 1. Erwartungen

Fortbildungen, die vom GI-Montréal angeboten werden, finde ich immer hilfreich. Sie sind auch eine gute Gelegenheit, Kollegen kennen zu lernen. In dieser Hinsicht hatte ich an diesen Aufenthalt in Berlin hohe Erwartungen gestellt, besonders da mein letzter Besuch in Deutschland schon viele Jahre zurücklag. Mein wichtigstes Ziel war es, neue Kenntnisse, Erlebnisse, Geschichten und Abenteuer mit zurück zu bringen, um sie meinen Studenten mitteilen zu können, damit der Landeskundeteil meines Kurses noch interessanter würde.

### 2. Liste der Aktivitäten

Die Aktivitäten wurden von Dr. Barbara Hofmann (Kunstgeschichte) und von Helga Dressel (Politik und Architektur) in hervorragender Weise geleitet. Didaktikspezialisten haben die Teilnehmer auch über Bild, Film und Gedichte im Unterricht informiert. Brigitte Janus war für die Logistik verantwortlich.

- **Projektarbeiten:** Stadtteilerkundungen und Künstlergespräche in kleinen Gruppen
- 4 Gedenkkultur im Stadtbild
- Referate: Weltkulturerbe Museumsinsel, Deutschlandbilder in der Kunst, Malerei des Expressionismus, Deutsche Literatur nach 1989, Film im Unterricht, zur Situation der Kulturbetriebe in Berlin, zum Kunst- und Kulturbegriff
- **Begehungen:** Museumsinsel mit Führung durch die Alte Nationalgalerie: Meister des 19. Jh., Kulturforum mit Führung durch die Gemäldegalerie, Filmmuseum, Neue Nationalgalerie: Die Brücke
- **Unterrichtsbeispiele:** Text und Bild, Literatur des Expressionismus und Film im Unterricht
- Besuch des Max Hueber Verlags
- Schiffrundfahrt
- Ausflug in den Grunewald, Wannsee mit Führung über die Pfaueninsel

- **Abendprogramm:** Deutsches Theater, Sophiensäle, Lesung in der Russendisko, Deutsches Symphonieorchester Berlin in der Philharmonie, Kinobesuch

Das Programm war sehr abwechslungsreich und interessant (insgesamt 11 volle Tage und 6 Abende), es verlangte viel Energie, war aber lohnenswert. Durch die Vielfalt der besprochenen Themen gab es etwas für jeden Geschmack, aber es gab auch viel Neues zu lernen und erkunden. Die Leiterinnen waren kompetent, dynamisch und sehr hilfsbereit und die Diskussionen wurden durch die vielfältigen Erfahrungen der Teilnehmer bereichert. Von den Teilnehmern wurde Anwesenheit bei allen Veranstaltungen und aktive Mitarbeit erwartet.

### 3. Mögliche didaktische Anwendungen

Durch die verschiedenen Aktivitäten wurden Beispiele für Unterrichtsmethoden in allen Lernstufen angeboten. Es wurde sehr viel ergänzendes Material zu den verschiedenen Methoden und zur Weiterbildung der Teilnehmer ausgeteilt.

Dieses Seminar empfehle ich jedem Lehrer, der mehr über Kunst im Unterricht erfahren möchte und auch für diejenigen, die Geschichte und Politik in die Sprachkurse einführen wollen.

Ich möchte mich beim Goethe-Institut bedanken, das mir durch ein Stipendium erlaubt hat, an diesem Landeskundeseminar teilzunehmen.

## Park View Education Centre – Eine Award of Excellence 2004-2005 Grand Prize Winning Schule

Sylvia Kluge, Bridgewater, Nova Scotia

Unsere Schule, Park View Education Centre in Bridgewater, Nova Scotia, hat dieses Jahr am Award of Excellence German Contest des Goethe-Instituts teilgenommen.

Ich habe an verschiedenen Tagen insgesamt vier Treffen während der Mittagspause gehalten, so dass SchülerInnen diesen Wettbewerb schreiben konnten. Auch habe ich fünf andere Lehrer (Französisch und Social Studies) meiner Schule gefragt, ob sie Interesse hätten, beim Wettbewerb mitzumachen. Die interessierten Lehrer haben jeweils die ersten 20 Minuten ihrer Unterrichtsstunde dem Wettbewerb gewidmet und somit die ganze Klasse involviert.

Etwa 250 SchülerInnen von der zehnten bis zur zwölften Klasse haben teilgenommen. Die Fragebögen konnten mit Hilfe einer Vorlage vom Goethe-Institut korrigiert werden.

Der Wettbewerb setzte sich wie folgt zusammen: Ein Video "I know what Malina did last summer" musste angeschaut werden und gleichzeitig mussten 12 Multiple Choice Fragen beantwortet werden. Der Videofilm war auf Englisch. Er handelte von einem amerikanischen Mädchen, das einen Austausch in einer Familie in Deutschland gemacht hatte. Neben den 12 Multiple Choice Fragen mussten noch andere Fragen sowie "Was sind deine 3 Liebingsachen über Deutschland" ausgefüllt werden.

Ich habe all diese Fragebögen korrigiert. Einige SchülerInnen hatten die Punktezahl von 100 erreicht. Diese Fragebogen mussten bis zum 15. Dezember 2004 ans Goethe-Institut New York gesandt werden. Auf einem Beiblatt mussten auch die Anzahl der SchülerInnen unserer Schule, die Anzahl der SchülerInnen, welche am Wettbewerb teilgenommen hatten sowie die Zahl derjenigen, die meine Deutschklasse besuchten, beantwortet werden.

Ende Januar 2005 hat mich das Goethe Institut New York angerufen und gefragt, ob wir einen Brief von ihnen erhalten haben. Als ich dies verneinte, wurde ich gefragt, ob ich auf diesen Brief warten möchte oder mich lieber überraschen lassen wollte. Natürlich wollte ich es gleich hören! Mir wurde mitgeteilt dass Park View Education Centre eine *Award of Excellence 2004-2005 Grand Prize Winning* Schule sei! Dies zu hören war sehr aufregend! Unsere Schule war EINE aus ÜBER 700 Schulen in den U.S.A. und Kanada, die teilgenommen hatten. Insgesamt waren nur sieben Schulen ausgewählt worden. In Kanada waren es lediglich zwei.

Der Grand Prize ist ein dreiwöchiger Deutschlandaufenthalt, inklusive Flug, Kost und Logie, sowie ein dreiwöchiger Sprachkurs.

Vier SchülerInnen unter denjenigen, die 100% erreicht hatten, waren auch seit mindestens einem Jahr im Deutschunterricht. Diese vier Personen haben dann einen 250-Wort-Aufsatz geschrieben, weshalb sie diejenige sein sollten, die diese Reise gewinnen. Der Principal, Vice Principal, ein IB Coordinator und ich, haben die Aufsätze gelesen und eine Person ausgewählt.

Dustin Sutherland, der Deutsch von der 10. bis zur 12. Klasse genommen hat, war der glückliche Gewinner.

Auf die Frage von Principal Jeff DeWolfe, wie ich denn 250 Schüler involvieren konnte, habe ich erklärt, dass ich Lehrer gebeten habe, mitzumachen, dass Poster in der Schule aufgehängt wurden und der Wettbewerb in die Announcements gesetzt wurde. Ausserdem habe ich so viele SchülerInnen wie möglich darüber informiert.

Herzlichen Dank ans Goethe-Institut, unserem Schüler Dustin Sutherland diese Reise zu ermöglichen!

## Aus dem Goethe-Institut Toronto

### Ruth Renters, Toronto

Auf der *Go Abroad Fair* im Convention Centre Toronto, die in diesem Jahr zum zweiten Mal stattfand, war das *Goethe-Institut* wieder in Kooperation mit *DAAD* und *Deutschem Konsulat* durch einen Informationsstand vertreten, der auf das weltweite Goethe-Netzwerk insgesamt, die Sprachkurse in Deutschland aber auch auf den Standort Kanada und Toronto im Besonderen aufmerksam machte. Erfreut waren wir, wie vielen Besuchern der Name *Goethe-Institut* ein Begriff war, und wie so mancher von sehr positiven Erfahrungen mit dieser Institution in Deutschland oder in anderen Ländern zu berichten hatte. Dies Erlebnis war für uns Bestätigung, dass kontinuierliche Sprach-, Kultur- und Netzwerkarbeit weltweit doch erfolgreich sein kann.

Daher sieht das *Goethe-Institut Toronto* einen seiner Schwerpunkte in der Liaison- und Kooperationsarbeit im Verbund mit lokalen, nordamerikanischen und europäischen Partnern. Dieses Bemühen ist eines der Elemente, die alle drei Bereiche, Programm, Sprache und Bibliothek, im Institut gemeinsam haben und wobei wir alle kooperieren. So kommen transatlantische Begegnungen in der Kunstszene, Autorenlesungen, Film- und Theaterfestivals, Ausstellungen, Bibliotheksnetzwerke und Konferenzbeteiligungen zustande.

In diesem Zusammenhang brachte die Sprachabteilung 2005 die Ausstellung "*Herzliche Grüße*" nach Vancouver. Sie wurde in Kooperation mit dem *Goethe-Zentrum* und dem *Harbourfront Centre der Simon Fraser University* in Vancouver gezeigt, fand sehr großen, allgemeinen Zuspruch und brachte viele Kontakte durch die hervorragende Koordinationsarbeit von Isolde Hey, der Leiterin des *Goethe-Zentrums*.

Im Verbund mit dem *Schweizer Konsulat* konnten wir an der vom *Goethe-Institut Chicago* organisierten Lesereise des Schweizer Popkultur-Autoren Christian Gasser teilhaben und die gute Zusammenarbeit mit dem *Harbourfront Centre* in Toronto ermöglichte die deutsche Aufführung des *Erfreulichen Theaters Erfurt* von *Die Königin der Farben*, einem besonderen Leckerbissen für die kleinen Deutschlerner der Deutschen Sprachschulen im Süden Ontarios. Etwa 900 von ihnen machten sich zu diesem Event auf den Weg in die Innenstadt Torontos.

Aber Events, Veranstaltungen, Vorführungen sind nur ein Teil der Arbeit. Ein großes Anliegen des Goethe-Institut Toronto ist die Lehrerfortbildung. Aus diesem Grunde ist eine meiner Hauptaufgaben, ein Multiplikatorennetzwerk nach dem Vorbild des Trainernetzes in den USA aufzubauen. Im Grunde setzt es die gute Arbeit der Basisgruppen in den Provinzen Westkanadas nun auf nationaler Ebene fort und zwar mit sehr gutem Erfolg, wie aus den Berichten der Teilnehmer, u.a. auch in dieser Ausgabe von Forum Deutsch, hervorgeht. Unser Anliegen ist es nun, dass wir von Ihnen hören. Ob Sie nun für Ihre Konferenzen und Fortbildungsveranstaltungen engagierte Fortbildner brauchen oder ob Sie selbst eine solche Aufgabe übernehmen wollen, lassen Sie es mich bitte wissen! [ruth.renters@toronto.goethe.org]



Orte für Workshops, Fortbildungsseminare, Lesungen, etc. sind natürlich vor allem unsere landesweiten Lehrerkonferenzen. 2006 schätzt sich Toronto sehr glücklich, sowohl die Jahrestagung der CAUTG an der York Universität zu haben als auch die der CATG, die bei uns im Goethe-Institut stattfinden wird. Auf beide Veranstaltungen freuen wir uns sehr, da wir dort neue Kontakte knüpfen und alte aktualisieren können, Ort der Fortbildung sein dürfen und neue Initiativen mit initiieren werden.

Auf dieses spannende 2006 freut sich schon das gesamte Goethe-Institut Toronto Team mit Ihnen.

## Neues (und Gewohntes) aus dem Goethe-Institut Montréal/Ottawa

Wolfgang Krotter, Montréal

Nach wie vor teilt das Goethe-Institut das Land in zwei Hälften: Der Westen und Ontario wird vom GI-Toronto betreut; Quebec und die Atlantikprovinzen (und die Region Ottawa) vom GI-Montréal. Neben der Zusammenarbeit mit den lokalen bzw. regionalen Deutschlehrerverbänden APAQ (Quebec) und ACTG (Atlantikprovinzen) ist das Goethe-Institut außerdem...

- ... landesweit zuständig für die Werbung des Goethe-Instituts, damit auch für den Wettbewerb „Award of Excellence“;
- ... landesweit zuständig für die Vergabe der Lehrer-Stipendien des Goethe-Instituts;
- ... landesweit Ansprechpartner für die CATG (Canadian Association of Teachers of German);
- ... landesweit Ansprechpartner für die CAUTG (Canadian Association of University Teachers of German);
- ... Redaktionsmitglied der Zeitschrift Forum Deutsch (im Moment: Redaktionssitz und Redaktionsleitung)

### Was haben wir in diesem Jahr gemacht und was ist geplant für die Zukunft?

Unser größtes Projekt in diesem Jahr war die vom Goethe-Institut konzipierte Ausstellung zur deutschen Sprache „Herzliche Grüße“, die wir im Januar und Februar dieses Jahres in Kooperation mit der Université de Montréal in deren Ausstellungszentrum eröffnet haben. Die Arbeit hat sich gelohnt: Ungefähr 50 Klassen haben sich die Ausstellung angesehen, insgesamt waren es an die 1500 Besucher. Unsere Eröffnungsfeier wie auch unser Kinder- und der akademische Nachmittag fanden großen Zuspruch. Ein sehr schönes und großes Projekt, das nur möglich war durch das enorme Engagement aller Beteiligten. Auf diesem Wege noch einmal ein großes Dankeschön, sowohl an die Besucher als auch an alle Partner, Mitwirkenden und Organisatoren.

Mit Jana Hensel im Oktober letzten Jahres und Antje Strubel im Mai 2005 hatten wir zwei junge Autorinnen aus Ostdeutschland zu Gast, deren literarische Themen sich mit der jüngeren und jüngsten deutschen Geschichte befassen. Jana Hensel las insgesamt 14 mal in den USA und in Kanada, Antje Strubel gab drei Lesungen. Die regen Diskussionen im Anschluss der Lesungen machten deutlich, wie groß das Interesse am Themengebiet „Deutschland Ost - Deutschland West“ in Nordamerika ist.

Anfang Juni war Prof. Dr. Jörg Roche von der Ludwig-Maximilian-Universität (München) in Ottawa und Montréal zu Gast.

Ziel seines Besuchs war die Vorstellung des Projektes „unideutsch.de“, ein Online-Sprachkurs, der sich vor allem an Universitäts-Studenten richtet.

Auch für das nächste Jahr sind wieder spannende Veranstaltungen geplant: Ende Mai oder Anfang Juni werden wir den Schriftsteller Daniel Kehlmann in Kanada begrüßen dürfen. Er wird an mehreren Orten lesen, unter anderem an den Goethe-Instituten Ottawa und Montréal sowie auch im Rahmen der CAUTG-Konferenz in Toronto.

Noch ein echtes „Schmankerl“ wird es Ende März geben in Form eines Veranstaltungsabends mit zwei Teilen: Den Anfang macht ein Vortrag mit Musikbeispielen des Suhrkamp-Autors Thomas Meinecke zur deutschen Musik der letzten 25 Jahre. Direkt im Anschluss folgt ein Konzert des Musikers Justus Köhncke. Seine Musik beeindruckt durch einfache und poetische Texte und die zugängliche Mischung aus Pop- und elektronischer Musik. Diese Veranstaltung wird im Rahmen einer Nordamerika Tournee in Montréal starten und nach Toronto in Richtung USA weiterziehen.

Personell ändert sich in diesen Monaten am Goethe-Institut Montréal einiges. Seit Juni 2005 ist unsere langjährige Kollegin Sigrid Simonsen nicht mehr bei uns als Vertragslehrkraft tätig; ab Januar werden uns auch Bärbel Becker und Cornelia Brandt als Vertragslehrkräfte nach über 30 Jahren verlassen.

Die Besetzung der Sprachabteilung sieht also ab Januar vorläufig wie folgt aus:

#### **Leiter der Spracharbeit (GI-Montréal/Ottawa):**

Wolfgang Krotter – krotter@montreal.goethe.org

#### **Koordination des Sprachkursbetriebs:**

Lisa Feldhahn – feldhahn@montreal.goethe.org

#### **Koordination Bildungsk Kooperation Deutsch:**

N.N.

#### **Koordination des Sprachbetriebs am GI-Ottawa:**

Eva Ledwig – goethe@storm.ca



**Die Abteilung Bibliothek und Information leitet seit Mitte dieses Jahres:**

Lise Rebout – [rebout@montreal.goethe.org](mailto:rebout@montreal.goethe.org)

**Die Institutsleitung hat schon Mitte des letzten Jahres Mechtild Manus übernommen:**

Mechtild Manus – [manus@montreal.goethe.org](mailto:manus@montreal.goethe.org)

**Unsere Adresse lautet:**

Goethe-Institut Montréal  
418, rue Sherbrooke Est  
Montréal (Quebec) H2L1J6  
[www.goethe.de/Montréal](http://www.goethe.de/Montréal)

Wir freuen uns außerdem immer über Anregungen und versuchen, alle Anfragen so gut und termingerecht wie möglich zu beantworten.

Falls Sie immer auf dem Laufenden sein möchten über die Aktivitäten des Goethe-Instituts Montréal, dann abonnieren Sie doch einfach unseren wöchentlichen Newsletter.

Dies können Sie tun unter:

<http://www.goethe.de/ins/ca/mon/knt/ml/leindex.htm>

## DAS LETZTE

### Come in and find out: Quiz zu Anglizismen im Deutschen

Herle Jessen und Wolfgang Krotter, Goethe-Institut Montréal

1. Wenn englische Wörter in deutsche Satzkonstruktionen eingebaut werden, entsteht eine besondere Art von Umgangssprache. Wie wird sie im Deutschen oft genannt?
  - a. Germish
  - b. Engsch
  - c. Denglisch
2. Der Verein Deutsche Sprache e.V. (VDS) folgt der französischen Sprachmaxime *Ni laxisme, ni purisme*. So soll die Zahl von Anglizismen möglichst gering gehalten werden. Einige Ausdrücke werden jedoch toleriert. Um welche Begriffe (in Auswahl) handelt es sich?
  - a. Computer, dopen und surfen
  - b. Abchecken, abhotten und abturnen
  - c. Dancing Queen, Shootingstar und Smalltalk
3. Scheinanglizismus und Anglizismus verfolgen das gleiche Ziel: Man will der deutschen Sprache unter anderem einen modernen Anstrich verleihen. Doch obgleich die Scheinanglizismen Englisch ausgesprochen werden, stoßen sie bei englischen Muttersprachlern zumeist auf kopfschüttelndes Unverständnis. Oder wissen Sie, was ein *Evergreen* ist?
  - a. Ein kleiner Halbstrauch, dessen nicht blühende Sprossen niederliegend, die blühenden aufrecht sind und bis zu 20 cm hoch werden.
  - b. Ein Musikstück, das bereits etwas älter ist und aus den 1960er, 70er und 80er Jahren stammt.
  - c. Ein Politiker von Bündnis 90 / Die Grünen, der der Partei bereits bei der Gründung durch Petra Kelly und Josef Beuys im Jahre 1979/80 beitrug.
4. .... oder ein *Dressman*?
  - a. Eine männliche Person, die Herrenkleidung vorführt oder als Fotomodell arbeitet.
  - b. Eine männliche Person, die in Fünf-Sterne-Restaurants eigens zur Herstellung eines raffinierten Salatdressings bereitsteht.
  - c. Eine männliche Person, die Hundeschulen leitet. Ihr obliegt die sechsmonatige Ausbildung von Jagdhunden, insbesondere von Deutsch Kurzhaar und Westfälischer Dachsbracke.
5. ... oder gar ein *Body bag*?
  - a. Ein praktischer Rucksack, der von Touristen verwendet wird, die nur mit Minimalgepäck und zumeist ohne klare Vorstellung der Unterkunftsmöglichkeiten reisen.
  - b. Ein aus Leinen gefertigtes Tuch, in das Verstorbene eingenäht werden.
  - c. Eine sich an den Körper schmiegende Handtasche in Quaderform, die insbesondere von Damen der Münchner Schickeria zum Spazierentragen ihrer Chihuahuas eingesetzt wird.
6. Thema Medien. Medienforscher sprechen von so genannten *Lean-back-Medien*. Was ist darunter zu verstehen?
  - a. Ein wichtiges *Lean-back-Medium* ist das Internet. Eine Studie beweist, dass der WEB-Konsument zumeist in einem Schreibtischstuhl sitzt, der als deutsches Fabrikat über eine *Lean-back-Funktion* verfügt.
  - b. *Lean-back-Medien* sind Printmedien wie beispielsweise Zeitungen und Illustrierte: Man lehnt sich gemütlich zurück und liest.
  - c. *Lean-back-Medien* sind Fernsehen und Radio, da man die Informationen ohne eigene Anstrengungen aufnehmen kann.

7. Die Dortmunder Diplomandin Isabel Kick fand 2004 heraus, dass englische Vokabeln in deutscher Werbung nicht die erzielte Wirkung zeigten. Dennoch schmückten sich viele Anbieter mit *denglischen* Werbesprüchen – welcher ist nicht authentisch?
- Have a break, have a kitkat. (Werbung für einen Schokoriegel)
  - Fly high, pay low. (Werbung für eine Fluggesellschaft)
  - Don't be silly, ask for Willy. (Werbung für ein Arzneimittel)
  - Come in and find out. (Werbung für eine Drogeriekette)
8. Ein weiteres Phänomen der Anglizismen-Thematik ist die Eindeutschung typisch englischer Redewendungen. „Nicht wirklich“ (von *not really*) müsste beispielsweise „eigentlich nicht“ lauten. Welche der folgenden authentischen Formulierungen ist nicht an das Englische angelehnt und insofern typisch deutsch?
- Auf der sicheren Seite sein.
  - Auf Nummer Sicher gehen.
  - Das ist nicht der Punkt!
  - Das Fenster der Gelegenheit.
  - Am Ende des Tages.
9. Die DDR schuf einst hübsche Eindeutschungen englischer Ausdrücke. Wie wurde beispielsweise ein *Brain storming* genannt?
- Schädelsturm
  - Ideenkonferenz
  - Hirngewitter
10. Besonders der Verein Deutsche Sprache e.V. (VDS) wehrt sich gegen den Vorwurf vieler Anglizismen-Befürworter, die deutsche Sprache sei schwerfällig und antiquiert. Oftmals kultiviert der Verein bewährte deutsche Äquivalente. So lässt sich *ham and eggs* tatsächlich vermeiden. Man sagt einfach...
- Steifer Moritz
  - Strammer Max
  - Enger Emil
11. Wie soll das deutsche Äquivalent von *baggy pants* laut VDS genannt werden?
- Sackröhre
  - Bauschbeine
  - Pluderhose
12. Was schlägt der VDS für „Haarspray“ vor?
- Haarpflegesprühnebel
  - Haupthaarfixierungsgischt
  - Schopfpomade
13. Wer erhielt im Jahre 2004 eine Auszeichnung wegen seinen bemerkenswerten Fehlleistungen im Umgang mit der deutschen Sprache?
- Giovanni di Lorenzo, Chefredakteur der „Zeit“, der seinen Mitarbeitern öffentlich besseres *Timing*, fruchtbareres *Social engineering* und entwickeltere *Délicatessen* abverlangte.
  - Markus Schächter, Intendant des ZDF, der mit *Kiddie contests*, *Webcam Nights* oder Sendungen wie *Nightscreen* den Zeitgeist treffen wollte.
  - Die Firma BMW, die u.a. für *Common Rail-Einspritzsystem*, *On-Board-Diagnose*, *Dynamic Drive* und *Head-Up Display* Werbung macht.
  - Der Sprecher des deutschen Bundeskanzlers Béla Anda, der in einer Regierungs-Broschüre Firmen aus Ostdeutschland empfiehlt, als *Scouts von der East Side* in den USA Fuß zu fassen.

**LÖSUNGEN**

1c, 2a, 3b, 4a, 5a, 6c, 7c, 8b, 9b, 10b, 11c, 12a, 13b