

AN ROINN OIDEACHAIS AGUS EOLAÍOCHTA

LEAVING CERTIFICATE

GERMAN

DRAFT

GUIDELINES FOR TEACHERS

LEAVING CERTIFICATE

Aims

1. The **general aim of education** is to contribute towards the development of all aspects of the individual, including aesthetic, creative, critical, cultural, emotional, expressive, intellectual, moral, physical, political, social and spiritual development, for personal and home life, for working life, for living in the community and for leisure.
2. Leaving Certificate programmes are presented within this general aim, with a particular emphasis on the preparation of students for the requirements of further education or training, for employment and for their role as participative enterprising citizens.
3. All Leaving Certificate programmes aim to provide continuity and progression from the Junior Certificate programme, with an appropriate balance between personal and social (including moral and spiritual) development, vocational studies and preparation for further education and for adult and working life. The relative weighting given to these features may vary according to the particular programme being taken.
4. Programmes leading to the award of the Leaving Certificate are offered in three forms:
 - (i) Leaving Certificate Programme
 - (ii) Leaving Certificate Applied Programme
 - (iii) Leaving Certificate Vocational Programme.
5. All Leaving Certificate programmes emphasise the importance of:
 - self-directed learning and independent thought
 - a spirit of inquiry, critical thinking, problem solving, self-reliance, initiative and enterprise.
 - preparation for further education and for adult and working life.
6. **The Leaving Certificate Programme (LCP)** aims to:
 - enable students to realise their full potential in terms of their personal, social, intellectual and vocational growth
 - prepare students for their role as active and participative citizens
 - prepare students for progression onto further education, training or employment.

It provides students with a broad, balanced education while allowing for some specialisation. Syllabuses are provided in a wide range of subjects. All Leaving Certificate subjects are offered at Ordinary and Higher levels. In addition, Mathematics and Irish are also offered at Foundation level.

Student performance in the Leaving Certificate Programme can be used for purposes of selection into further education, employment, training and higher education.

7. **The Leaving Certificate Applied Programme (LCAP)** is a discrete two year programme, designed for those students who do not wish to proceed directly to third level education or for those whose needs, aspirations and aptitudes are not adequately catered for by the other Leaving Certificate programmes.

LCAP is structured around three main elements which are interrelated and interdependent:-

- Vocational Preparation
- Vocational Education
- General Education

It is characterised by educational experiences of an active, practical and student centred nature.

8. **The Leaving Certificate Vocational Programme (LCVP)** aims, in particular, to:

- foster in students a spirit of enterprise and initiative
- develop students' interpersonal, vocational and technological skills.

LCVP students study a minimum of five Leaving Certificate subjects (at Higher, Ordinary or Foundation levels), including Irish and two subjects from specified vocational subject groupings. They are also required to take a recognised course in a Modern European language, other than Irish or English.

In addition students take three Link Modules which provide a curriculum coherence for the LCVP.

Contents

	<i>Page</i>
Foreword	5
Introduction	6
1. The Syllabus	7
Basic Communicative Proficiency	8
Language Awareness	10
Cultural Awareness	25
2. Providing for Different Aspects of Learning	38
3. The Role of Grammar	44
4. Mixed Ability Teaching	53
5. An Integrated Approach	55
6. Examples of Activities at Different Levels	62
7. Literary Texts	80
8. Assessment	88

FOREWORD

The Minister for Education has asked the National Council for Curriculum and Assessment to revise the subject syllabuses for the Leaving Certificate programme in the context of the national programme of curriculum reform currently in progress. This process of revision is being implemented on a phased basis. The first phase of syllabus revision consists of six subjects for implementation in schools in September 1995, and for examination in 1997 and subsequent years.

The revision of the Leaving Certificate is being conducted with particular reference to the need

- to provide continuity and progression from the Junior Certificate programme;
- to cater for the diversity of aptitude and achievement among Leaving Certificate students through appropriate courses at both Ordinary and Higher levels and also at Foundation Level in the case of Irish and Mathematics;
- To address the vocational dimension inherent in the various Leaving Certificate subjects;

In association with the syllabuses, **Teacher Guidelines** have been developed, through the NCCA course committees, as an aid to teachers in the implementation of the new courses. These guidelines are intended as both a permanent resource for teachers and a resource for use in the in-career development programme for teachers, sponsored by the Department of Education.

These Guidelines are not prescriptive. They provide suggestions for teachers in relation to teaching practice. Particular attention is paid to aspects of the new syllabus which may not be familiar to teachers, in terms of content or methodology.

The Guidelines are published jointly by the National Council for Curriculum and Assessment (NCCA and the Department of Education.

In particular the role of John MCCARTHY (NCCA Education Officer for Modern Languages) is acknowledged for his work in designing and editing the overall structure of the Guidelines for Modern Languages, as well as the contribution of JACINTA MCKEON in providing and editing the various exemplars for the Guidelines for German.

Introduction

These guidelines for teaching German in the Leaving Certificate programme provide:

- **a rationale for the syllabus content and structure** (Chapter 1)
- **an overview of current principles and good practice in modern language teaching** (Chapters 2 and 3)
- **suggestions for teaching the syllabus content with pupils of varying abilities** (Chapter 4)
- **a range of examples for classroom activities within the context of an integrated approach** (Chapters 5 and 6)
- **suggestions for using literary texts** (Chapter 7)
- **assessment criteria and descriptions of expected performance at different grades.** (Chapter 8)

The examples given are offered as a suggested compendium of ideas for teachers and pupils to choose from. The guidelines should be viewed as an additional resource and not as a strait-jacket i.e. teachers are free to pick and choose from those suggestions which they feel will be useful to them. It is not recommended that the three components of the syllabus be taught separately but rather that workplans be based on linking together all three areas of content. Chapters 5 and 6 are provided by way of suggestion as to how a programme of work involving an integrated approach to (a) the syllabus content and (b) a progression in the development of the learners' skills could be planned. Where such a detailed scheme is not possible or not considered desirable there will still be a need to plan a programme of work that is systematic, sequential and coherent and the suggestions offered in these guidelines are aimed at facilitating that process.

The National Council for Curriculum and Assessment would like to express its thanks to Authentik Language Learning Resources Ltd. for permission to reproduce examples of exercises used in Authentik, to Cambridge University Press, The Centre for Information on Language Teaching and the various other sources of materials used and acknowledged in these guidelines.

Many of the suggested activities belong to a chain of exercises and it is not suggested that they be used in isolation.

1. The Syllabus

Summary:	1.1	Structure
	1.2	Basic Communicative Proficiency
	1.3	Language Awareness
	1.4	Cultural Awareness

1.1 Structure

The Leaving Certificate syllabus for German contains the following three broad components:

Basic Communicative Proficiency

Language Awareness

Cultural Awareness

This syllabus structure aims to lead every pupil towards four basic outcomes as a result of the experience of modern language learning in the classroom:

- (a) a communicative ability in German
- (b) an awareness about language and communication
- (c) an awareness of the culture associated with the German language
- (d) some idea of how to go about learning a foreign language

The structure of the syllabus arises from its aims in the following way:

Aims:

1.. COMMUNICATIVE SKILLS	2. HOW LANGUAGE WORKS 3. LANGUAGE LEARNING	4. CULTURAL, SOCIAL POLITICAL DIVERSITY
--------------------------	---	--



Structure:

BASIC COMMUNICATIVE
PROFICIENCY

LANGUAGE AWARENESS

CULTURAL AWARENESS



Content:

<ul style="list-style-type: none"> • CLASSROOM • EVERYDAY • MEDIA • LEISURE • STUDY • CAREER 	<ul style="list-style-type: none"> • LANGUAGE ISSUES • LANGUAGE LEARNING • GRAMMAR 	<ul style="list-style-type: none"> • CULTURAL DIVERSITY • ISSUES TRANSCENDING CULTURAL DIVISIONS
--	---	--

An integrated approach to the three broad components of the syllabus is recommended, i.e., classroom activities should, where possible, involve more than one of the three areas, e.g. the choice of certain authentic materials might provide the focus for working on certain aspects of any two or all three components. Many of the activities listed in the *Language Awareness* section will help learners to develop the more global skills necessary to perform activities outlined under *Basic Communicative Proficiency*. Activities described under *Cultural Awareness* will allow learners to extend many topics listed under Basic Communicative Proficiency by drawing comparisons, giving examples, describing differences in the way of life of different communities etc. Derailed suggestions for implementing an integrated approach are outlined in Chapter 6.

The syllabus content is designed in units of *General Activities/Themes*, with *Performance Targets* designed to help teachers and learners to work out schemes of work and to ensure learners are clear about what is expected of them in relation to each General Activity/Theme. Some of the communicative and linguistic skills including the grammatical knowledge that students will need for the realisation of the Performance Targets are elucidated in terms of *Linguistic Skills - Structures and Grammar*. The examples given in the syllabus provide suggestions for areas to focus upon in the preparation stage in which learners could work on vocabulary and grammatical structures that will be needed in the realisation of the Performance Targets for communicative purposes.

The three components of the syllabus are now described in greater detail.

1.2 Basic Communicative Proficiency

(a) Using the target language in the classroom

The first aim of the syllabus is to foster in learners the communicative skills to enable them to communicate effectively in the target language. There is broad agreement that learners need opportunities to engage in communication based on an exchange of information. Having learners engage in a variety of tasks which encourage them to negotiate meaning when communication problems arise is deemed essential. Emphasis is placed on what the learner should be able to do in the target language. This section addresses the immediate needs of the learner e.g. in the classroom:

- **requesting permission to do something**
- **asking for clarification**

- **making excuses, etc**
as well as his/her potential needs outside the classroom e.g.
- **buying goods and services**
- **dealing with emergencies**
- **coping with travel and transport**

The Leaving Certificate syllabus is to be seen as including all the basic transactional (e.g. **passing on messages**) and interactional (e.g. **meeting and getting to know people and maintaining social relations**) skills specified at Junior Certificate level. The Leaving Certificate syllabus additionally emphasises such functions as negotiating and includes activities aimed at developing learners' discourse competence e.g.

- **Initiating a conversation**
- **Terminating a conversation**
- **Managing a conversation**

(b) Communicative Methodology

Since priority is attached to communication in this section of the syllabus - understanding, negotiating, expressing meaning - the approach to methodology should be a communicative one. Learners should be encouraged to use the language for communicative purposes. Real opportunities for communication, where there exists an information or opinion gap, can occur in the classroom. Where possible German should be the language of the classroom e.g. asking students why they have arrived late, haven't done their homework, clarifying instructions, evaluating and correcting pupils' performance and for purposes of disciplinary interventions. When German is the normal means of communication learners are enabled to see that the language is not only the object of study but also a medium of real communication.

(c) Types of Tasks

In order to learn to use the language spontaneously learners also need frequent opportunities to work with each other on suitable tasks that involve a genuine exchange of information.

The following points have been made regarding the effectiveness of different task types

1. Two way tasks, since they make the exchange of meaning obligatory produce more negotiation of meaning than one-way tasks.
2. Planned tasks that require learners to prepare in advance encourage more negotiation than unplanned tasks.
3. Closed tasks which require a definite ending/resolution produce more negotiation than open tasks.
4. Convergent tasks, requiring the participants to agree on a solution promote more negotiation than divergent tasks, where different views are accepted.

1.3 Language Awareness

The Language Awareness section of the syllabus contains activities and themes designed to

- {i) stimulate learners' interest in language issues;
- {ii) provide learners with skills and learning strategies to help them be more effective language learners and
- {iii) provide a framework for the teaching and acquisition of grammatical knowledge within a broadly communicative approach.

(i) Stimulating Learners' Interest in Language Issues

The first general activity/theme, **Learning about language from target language material**, is aimed at stimulating learners' interest in language issues and enthusiasm for language learning.

Areas in which awareness of language can usefully be fostered within pupils through the development of insights are:

- language as communication
- language growth and change
- language variety
- creative use of language {including some features of literary language)
- language and culture
- how languages affect each other e.g. loan words,

Selection of texts dealing with language-related themes and learning activities based on such language - related themes can also enhance learners' intellectual development and awareness of other cultures. Once the learners have worked on the linguistic and information content of a text they can then be encouraged to transfer this information to productive skills. The following activities could be used to promote the learners awareness of language variety:

(a)

A 1. Machen Sie zuerst eine Umfrage in der Klasse: Wie viele verschiedene Sprachen sprechen die Mitglieder Ihrer Klasse? Gibt es Schüler, die eine andere Muttersprache haben?

Fremdsprache

Muttersprache

2. Sprechen Sie dann mit Ihrem Partner oder in kleinen Gruppen über die folgenden Punkte:

- Wie lange lernen Sie schon Deutsch? Worum haben Sie diese Sprache gewählt? Welche Erfahrungen haben Sie beim Lernen dieser Sprache gemacht? Macht es Ihnen Spaß? Was finden Sie schwierig? Was fällt Ihnen leicht?
- Wie nützlich ist Deutsch als Fremdsprache Ihrer Meinung nach?
- Wie finden Sie die Idee einer "künstlichen" Sprache wie z.B. Esperanto? Was wissen Sie über Esperanto? Haben Sie diese Sprache schon einmal gehört oder gelesen?

B Im Bericht von der Deutschen Welle geht es um einen Esperanto-Ferienkurs, der im Sommer in Bonn stattfand. Hören Sie zu (A-Seite, 7. Beitrag) und beantworten Sie die folgenden Fragen:

1. Wie lange haben Daria und Kirsten schon Unterricht in Esperanto?
2. Wie viele Schüler nehmen an dem Kurs teil?
3. Wer ist Ulrich Görtz? Wie lange beschäftigt er sich schon mit Esperanto?
4. Wer hat Esperanto erfunden? Füllen Sie den "Steckbrief" aus:

Name:
Beruf:
Nationalität:
Pseudonym:
Das erste Lehrbuch erschien am

5. Wie viele Menschen sprechen heute Esperanto?

6. Warum ist Esperanto einfach zu lernen?

Notieren Sie Stichwörter:

Wortschatz:

Grammatik:

Hauptwort (Substantiv):

Eigenschaftswort (Adjektiv):

Verb:

Aussprache:

A7. Esperanto-Schnellkurs

Im nächsten Beitrag geht es um Sprachunterricht. Allerdings keinen gewöhnlichen, sondern einen Esperanto-Schnellkurs, angeboten von der Stadt Bonn im Schüler-Ferienprogramm des letzten Sommers.

- *Mi estas Dimitrio. Mi logas en Bulgario en Varno, sed en latendarum mi logas en tendo dua. – Et kiuri esta..., et kiu estas vi? – Mi estas Natalio. Mi logas in Bielbienio en Svisslando.*
- Ich heiße Dimitri. Ich wohne in Bulgarien in Varno, aber im Zeltlager wohne ich in Zelt Zwei. Wie heißt du? Ich heiße Natalie. Ich wohne in Bielbienio in der Schweiz. Diesen Dialog in der neuen Sprache haben Kirsten und Daria bereits gut drauf und das nach nur anderthalb Stunden Esperanto-Schnellkurs. Kirsten und Daria sind zwei von zehn Jugendlichen, die gekommen sind, um die Weltsprache im Ferienkurs zu lernen.
- *Was könnte „facila“ heißen? Die Lateiner müßten das wissen. Oder wer im Deutschen das Wort „diffizil“ kennt, das ist genau das Gegenteil, heißt „schwierig“.*
- „Leicht“.
Ulrich Görtz, 21 Jahre alt, ist der Lehrer der kleinen Gruppe. Schon seit über acht Jahren beschäftigt er sich mit der Kunstsprache.
- *„Facila“ heißt „leicht“, und „mal“ ist dann eben auch das Gegenteil – „schwierig“. Und das „ege“ heißt einfach „sehr“. Also, „die Aussprache ist sehr schwierig“, da wollen wir uns dann vielleicht auch gar nicht dran*

versuchen. Jedenfalls ist das ein „urobeta“.
Was heißt das, „urobeta“? Ein Städtchen, genau.

Esperanto ist eine künstliche Sprache. Ludwig Zamenhof, Augenarzt aus Polen, hat sie sich ausgedacht. Zamenhof wollte eine Weltsprache begründen, in der niemand benachteiligt ist und alle Menschen direkt miteinander reden können. Am 26. Juli 1887 legte er unter dem Pseudonym Dr. Esperanto sein erstes Lehrbuch für die „Internationale Sprache“ vor. Heute, 100 Jahre später, sprechen über 3 Millionen Menschen die Kunstsprache, die damit ziemlich lebendig geworden ist.

Kirsten, Daria und die anderen kämpfen unterdessen weiter mit der Aussprache:

Kiu estas lingva, lingvo? La hungara estas lingvo, la hispana estas lingvo. La angala, la fladra, la fran, fran, franca, la japana kaj la srahilla estas lingvoj.

Das hört sich doch schon ganz gut an. Für den freien Dialog ist es noch zu wenig, aber das ist auch nicht das Ziel des Schnupperkurses. Das Geheimnis des schnellen Erfolges bei Esperanto liegt in der Einfachheit der Sprache. Der Wortschatz ist praktischerweise aus verschiedenen Sprachen zusammengeliehen. Die sonst oft komplizierte Grammatik ist absolut logisch und ohne Ausnahmen. Jedes Hauptwort endet mit „o“, jedes Eigenschaftswort mit „a“ und jedes Verb mit „i“. Und Esperanto wird genauso ausgesprochen wie es geschrieben wird.

- (b) The following activity highlights for the creative nature of language and how the students themselves can be creative with language.

das bleiben

das bleiben kann ein sitzenbleiben
oder ein stehenbleiben sein
es kann auch ein liegenbleiben sein
ein zuhause bleiben oder ein draußen bleiben
es gibt so viele arten von bleiben
aber keine hält ewig
das ist manchmal gut
aber manchmal schade

1. Suchen Sie Wörter wie bleiben, von denen es viele Zusammensetzungen gibt. Das Wörterbuch kann eine Hilfe sein. Versuchen Sie es einmal mit kommen – gehen – stehen ...

2. Die beiden letzten Zeilen des Gedichts von Jandl zeigen, daß die Zusammensetzungen positive und negative Bedeutungen haben. Achten Sie bei Ihrer Auswahl darauf. Zeile 6 ist besonders schwierig, hier müssen Sie sich etwas Besonderes ausdenken.

3. Hier eine Hilfe für die Verben kriegen, bringen, schlagen:

kriegen
abkriegen
bekriegen
fertigkriegen
mitkriegen
herumkriegen
kleinkriegen
kinkriegen
kinderkriegen
unterkriegen

bringen
fertigbringen
durchbringen
beibringen
zurückbringen
vollbringen
umbringen
entgegenbringen
weiterbringen
unterbringen

schlagen
aufschlagen
niederschlagen
draufschlagen
nachtschlagen
sich durchschlagen
zurückschlagen
hakenschlagen
wellenschlagen
zusammenschlagen
erschlagen
beratschlagen

Aus: Literatur zum Anfassen. Max Hueber Verlag. 1991



The close relationship between language and culture might be explored in the following text:

Hören Sie Teil 1 des Interviews und machen Sie sich Notizen zu diesen Punkten:

- ◆ Für welche Sehenswürdigkeiten ist Wien bekannt?
- ◆ Was sind "Salzburger Nockerln"?
- ◆ Welche Getränke sind typisch für Wien?
- ◆ Was sind die "Heurigen"?

Lesen Sie dazu auch den Abschnitt "Sachertorte" auf Seite 20.

Besuch in Wien

Ina Friedrich hat mehrere Jahre in der österreichischen Hauptstadt Wien verbracht. Im ersten Teil des folgenden Interviews stellt Ina die wichtigsten Sehenswürdigkeiten und typische Wiener Spezialitäten vor.

Sehenswürdigkeiten

INA FRIEDRICH: Wien liegt in Österreich, ein bißchen gegen Norden. Wien ist die Hauptstadt von Österreich. Wien liegt in einem Tal, umgeben von vielen kleinen Bergen. Und Wien hat ungefähr 1,7 Millionen Einwohner.

B.S.: Welche Sehenswürdigkeiten würdest du mir denn empfehlen, wenn ich Wien besuchen käme?

INA: Die schönste Sehenswürdigkeit ist mit Sicherheit der Stephansdom. Der liegt in der Innenstadt, genau in der Mitte von Wien. Man kann ihn von überall her sehen. Und es ist eine alte Kirche in gotischer Bauform. Und wenn man hineingeht, es ist sehr schön dort. Es ist eine katholische Kirche, soweit ich weiß. Und um die Kirche herum ist ein großer Platz, wo es eine Fußgängerzone gibt, viele Cafés, Restaurants, viele Menschen.

B.S.: Welche anderen bekannten Sehenswürdigkeiten gibt es noch?

INA: Es gibt noch die Hofburg. Dort haben die Kaiser residiert. In der Hofburg gibt es die Spanische Hofreitschule, die sehr bekannt ist. Das ist vielleicht eine der größten Attraktionen von Wien. Das ist Dressurheute mit weißen Pferden, mit den Lipizzanern, wie sie genannt werden. Diese Pferde werden in Andalusien gezüchtet. Es gibt dort Vorführungen. Und man bekommt keine Karten, man muß sie Monate

vorher buchen.

B.S.: Das heißt, wenn ich nach Wien kommen möchte und mir die Spanische Hofreitschule anschauen möchte, müßte ich das wirklich Monate vorher schon, schon planen und buchen.

INA: Ja, ja.

B.S.: Welche Spezialitäten gibt es denn in Wien?

INA: Wien ist bekannt für die Mehlspeisen. Das sind süße Nachspeisen. Da gibt es zum Beispiel die Sachertorte. Das ist ein Kuchen, ein Schokoladenkuchen, den man mit Sahne isst. Das ist sehr süß. Dann gibt es die Palatschinken. Das sind Pfannkuchen. Die sind



entweder mit Schokolade oder mit Marmelade oder mit Quark gefüllt.

B.S.: Und die werden heiß serviert oder kalt?

INA: Heiß, das ist alles heiß. Mit Eis werden sie auch manchmal serviert. Dann gibt es die Salzburger Nockerln.

B.S.: Was ist das?

INA: Das ist aus Eiern gemacht, aus Eischnee. Und man bekommt es in einer großen Auflaufform, und wenn man mit der Gabel hineinsticht, fällt es in sich zusammen und ist dann viel weniger, als man glaubt.

B.S.: Und wann isst man diese Mehlspeisen? Als Nachtisch oder auch, geht man ins Café zum Nachmittagskaffee?

INA: Man geht zum Nachmittagskaffee und isst sie dort, oder man isst sie als Nachtisch.

B.S.: Getränke – was sind denn typische Getränke für Wien?

INA: Ganz typisch ist Wein. Wien liegt inmitten von Weinbergen. Der Wein kommt direkt von, vom Winzer. Und die Heurigen, das sind Kneipen, wo man diesen frischen Wein trinken kann...

B.S.: Wenn du sagst "frischen Wein", was meinst du damit?

INA: "Heuriger" heißt, "Heuriger" ist österreichisch, und wenn man es übersetzt, heißt es "diesjährig". Und diese Heurigen sind normalerweise ein bißchen außerhalb von Wien in den Weinbergen. Und nur ein Winzer ist berechtigt, einen Heurigen zu haben. Man kann dort essen, und normalerweise ist es Selbstbedienung. Man sitzt auf Holzbänken und Holztischen, und man trinkt eben diesen Wein.

Sachertorte

Die Reihe der Wiener Mehlspeisen ist sehr lang. Eine Aufzählung muß lückenhaft bleiben und kann nur eine kleine Auswahl darstellen. Ein Besuch in einer Konditorei bietet hier den überzeugendsten Anschauungsunterricht. Der Gast kann zwischen ausgezogenem Apfelstrudel, Marmorgugelhupf, Schneebällchen oder Faschingskrapfen, die heute schon das ganze Jahr über angeboten werden, Nuß- und Mohnbeugeln, Topfenstrudel und Kolatschen, Sacher- und Esterhazytorte u. v. a. m. wählen.

„Die Sachertorte“ (eine Schokoladentorte) ist eine Erfindung von Franz Sacher, der als Kockeleve seine Laufbahn im Dienste des Fürsten Metternich begann. Sein Sohn Eduard, Besitzer eines Wiener Nobelhotels, machte diese „unnachahmliche“ Torte in aller Welt bekannt. Ein Streit zwischen dem Hotel Sacher und der k. u. k. Hofzuckerbäckerei Demel, wer nun über das authentische Rezept verfüge, endete mit einem Vergleich.



Source: Text und fotos: Herausgegeben vom Wiener Fremdenverkehrsverband, A-1025 Wien, Fax +43-1-216 8492

The effect of language on each other is clearly evident in the following example:

Juma Seiten 6-11

ERGÄNZENDES MATERIAL FÜR COMPUTERFANS IN DER
OBERSTUFE
VON BORIS MENRATH, DEUTSCHLAND

Chaos Computer-Sprache

Englisch ist die Sprache der Computer-Welt. Viele Fachausdrücke sind international bekannt und werden nicht übersetzt, z.B. Hardware, Software u.a. Manche Begriffe übernimmt man fast unverändert in die deutsche Sprache. Beispiel: to scroll – scrollen etc. Andere paßt man der deutschen Rechtschreibung an, Maus für mouse u.a. Folgende Texte und Übungen dokumentieren das Sprach-Chaos.

P PRAXIS

Arbeit Mit Text 1

Der Lehrer gibt den Schülern Text 1 („Computerfans unter sich“) und stellt ihnen folgende Aufgabe: „Übersetzt“ diesen Text ins ‚Deutsch‘, indem ihr die fettgedruckten Wörter durch folgende Begriffe ersetzt: Laufwerk, Dateien, Festplatte, speichern, laden, Arbeitsspeicher, Drucker, Turm.“

Lösungen:

Turm, Laufwerk, Festplatte, Dateien, speichern, laden, Arbeitsspeicher, Drucker.

Aus: Juma Tip 2/93



Text 1 Computerfans Unter Sich

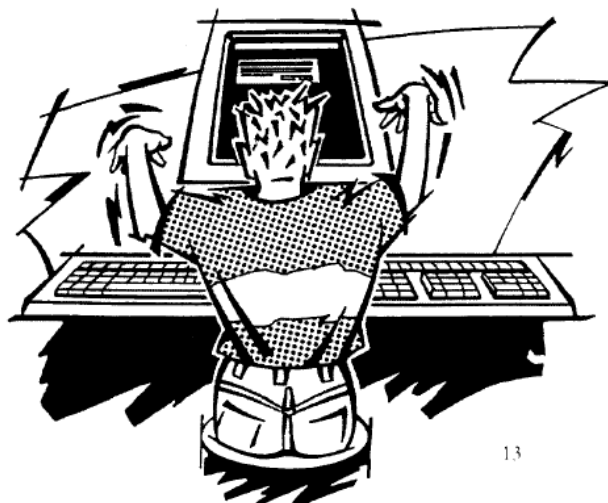
Hallo Tim,

ich muß Dir unbedingt schreiben. Vor kurzem habe ich einen neuen **Tower** bekommen. Die Kiste ist irre gut. Sie ist mit 50 MHz getaktet und hat die beiden **Driver** für 3,5 bzw. 5,25-Zoll-Disketten. Auf die **Harddisc** gehen locker 200 Megabyte. So kann ich jetzt die aufwendigsten **Files** blitzschnell **saven** und **loaden**. Allerdings ist er nur mit schlappen 4 Mega **RAM** ausgestattet. Das is etwas zu wenig für die vielen Softwareteile, die ich zum Teil noch benutzen muß.

Und mein **Printer** (natürlich ein Tintenstrahlprinter) ist eine wahre Wucht. Manchmal frage ich mich aber, wohin das eines Tages noch führen wird. Alles wird schneller und größer. Wird uns der Computer total beherrschen oder haben wir noch einen anderen Weg in der Zukunft?

Viele Grüße
Jörn

Turm



13

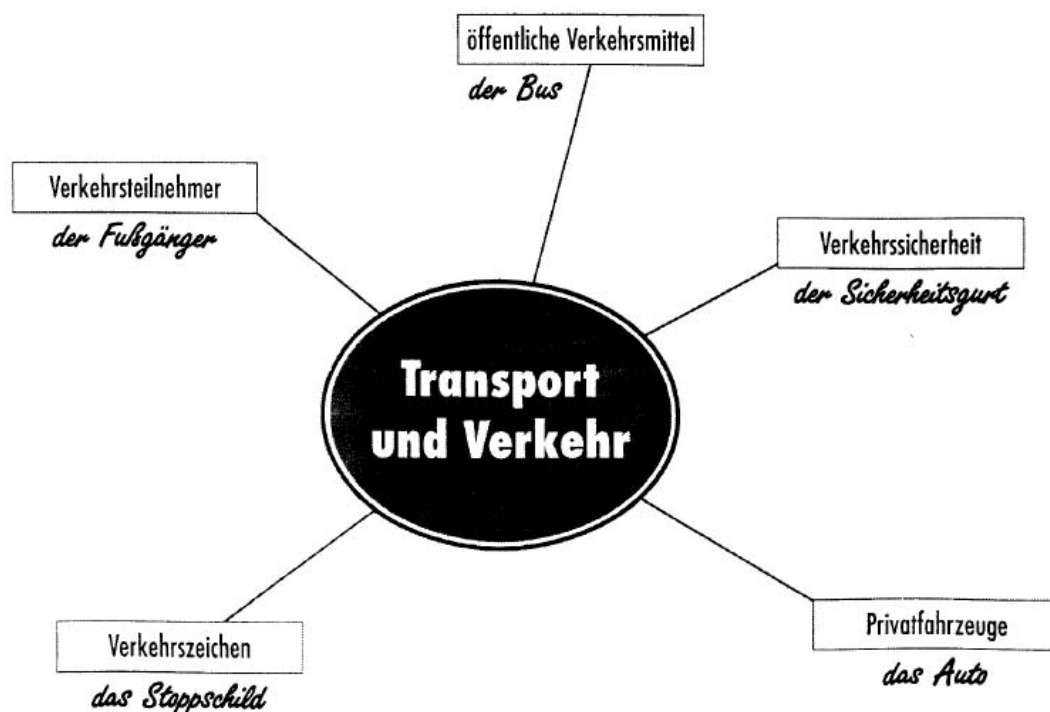
(ii) Equipping Learners with Skills and Strategies

In the formal learning context of the classroom students can be more effective language learners if they understand something about language learning and take some responsibility for their own learning. In this way learners can develop positive attitudes towards language learning and become increasingly independent in their work. Language Awareness can also contribute to learner autonomy and enhance learners chances of success by equipping them with the skills to find their own way. While recognising that it is helpful to teachers and learners to have a defined content syllabus it is accepted that it would be impossible to include in the syllabus all the words and structures that learners will meet when listening to or reading authentic material in the target language. Learners will therefore need to develop communication strategies to cope successfully with words and structures they have not previously met. Learners need to develop coping strategies such as making use of context and background information to compensate for inadequate linguistic resources. Learners should be encouraged to identify and solve learning problems and to assess their own performance and progress. Research into successful language learning strategies show that "good learners" learn to:

(a) organise information about language

The following activity is aimed at encouraging learners to organise information, in this case, vocabulary, into different categories, and thus facilitate the learning process:

A Vor dem Lesen: Trogel Sie in die Graphik unten alle Wörter ein, die zum Thema "Transport und Verkehr" gehören.



Learners can be taught to (c) **develop strategies for making sense of the target language**, by engaging in pre-reading exercises such as the following: In this example learners are asked to guess the possible content of an article from a headline:

A 1. Rechts sehen Sie fünf Schlagzeilen, die in jeweils zwei Hälften zerlegt sind: Welche Hälften gehören zusammen?

2. Diese Überschriften gehören zu fünf Geschichten, von denen die Anfänge hier abgedruckt sind. Können Sie die Überschriften den Texten zuordnen? Überlegen Sie mit einem Partner, was passiert sein könnte und wie die Geschichten weitergehen!

... besiegte den Tod Fahrer*in mußte mal ...
 ... - ihre Tram fuhr davon ... betrügen Rentner
 Stau zu spät bemerkt: zwei Schwerverletzte
 ... fuhr mit Falsche Beamte ...

1.
 Westkreis Offenbach. – Opfer von Trickbetrügern wurden zwei Rentner in Neu-Isenburg und in Langen. In der Hugentottenstadt war es ein 87jähriger, der auf dem Weg in seine Wohnung ...

5.
 Dortmund (ap). – Fast einen Kilometer weit ist in Dortmund eine führerlose Straßenbahn durch die Stadt gefahren. Dabei wurden zwei Menschen verletzt, es entstand ein Sachschaden von 182.000 Mark. ...

3.
 Mein Gott, laß' mich bloß nicht sterben", das waren meine letzten Gedanken, als der riesige Nahverkehrszug in voller Fahrt auf mein Auto zuraste - danach habe ich nicht mehr mitbekommen ...

2.
 Nach einem Bagatellunfall, am Montagabend auf der B 455 zwischen Dorheim und Wölferheim, kam es im Stau zu zwei weiteren Karambolagen, bei denen zwei Autofahrer schwer verletzt wurden. Zunächst, gegen ...

4.
 SAD London – England hat eine berühmte Selbstmörderbrücke. Und ausgerechnet hier hat die schönste Liebesgeschichte des Jahres begonnen. Ingenieur Ken Poursain (40) und Angela Stratford ...

The following activity seeks to encourage learners to

(d) **form hypotheses about language**

A. Überlegen Sie sich zuerst gemeinsam mit Ihrem Partner, wie im Deutschen die Verneinung (Negation) ausgedrückt wird. Nehmen Sie als Beispiel die Aussage unten. Überlegen Sie, welche Satzteile negativ ausgedrückt (verneint) werden können. Wie verändert sich dabei die Aussage des Satzes? Welche Satzteile werden dabei ganz weggelassen?

NIE
NIRGENDWOHIN
NIEMAND

**DIE MEISTEN
MENSCHEN FAHREN
ZWEIMAL IM JAHR
IN URLAUB**

KEINESFALLS
NICHT
KEIN
KEINER ★

B. In dem folgenden Übungsteil geht es um die Position des "nicht" im Satz: Wo gehört es hin? Gibt es mehrere Möglichkeiten? Dazu haben wir in der folgenden Tabelle einige Sätze aus Zeitungsartikeln und Kassettenbeiträgen der Januar-Ausgabe zusammengestellt. Können Sie daraus eine Regel ableiten? – Schauen Sie sich die Information im Kasten rechts an und ordnen Sie die Fälle I (1-4) und II den Beispielen in der Tabelle zu.

I. Satznegation: Wird der ganze Satz verneint, tendiert das "nicht" zum Satzende. Dabei bekommt es Konkurrenz von anderen verneinenden Elementen: 1) Präfix trennbarer Verben; 2) Infinitiv; 3) Partizip Perfekt; 4) Satzadjektiv.

II. Sondernegation: Grundsätzlich steht das "nicht" vor dem Satzteil oder Wort, das negiert wird.

Dadurch	gibt	es das Problem der Arbeitslosigkeit eigentlich	nicht.
Denn so alt wie die Hansapark Ilimmler	werden	Delphine in Gefangenschaft meis'	nicht.
Der	kommt		nicht
Darüber	sind	wir lange	nicht hinweggekommen.
Der Gang durchs Brandenburger Tor	darf		nicht fehlen.
Aber nach der Wende	waren	diese Arbeitsplätze	nicht mehr notwendig.
Darüber	denke	ich	nicht richtig.
Die aus 10 Nationen bestehende Besatzung	durfte	das Schiff	nicht verlassen.
Doch diesmal	spielt		nicht
Die meisten Delphine	gehen		nicht Alec Baldwin den CIA-Mann Jack Ryan, sondern...
Ich	weiß		nicht in den Becken der Tierparks zugrunde, sondern... ob die Schüler aggressiver geworden sind.

Making Use of Linguistic Knowledge

It is generally accepted that the role of the first language in second language acquisition can be a very beneficial and positive one. One example of this is the way in which the general meaning of a foreign language text can often be understood by people with little or no knowledge of the language in question. Similarly useful strategies are outlined in other Performance Targets e.g.

- **Making meaningful target language sentences out of jumbled target language words/phrases/clauses**
- **Making short pieces of meaningful and coherent target language text out of jumbled target language sentences**
- **Working out the implicit inferences of statements made in spoken/written target language text**
- **Describing and commenting on any ways in which you have made your own personal contribution to the process of learning the target language**
- **Talking about your experience of the target language.**

The use in particular of authentic materials will mean that learners will inevitably be faced with linguistic elements they have not previously encountered. Rather than being daunted by such materials learners should be encouraged to develop techniques for dealing with such texts. Among the strategies that will help learners to understand texts containing new elements are the following:

- (a) **ignoring words which are not needed for a successful completion of the task set:** many texts contain words which are not essential for an understanding of the main points of the text
- (b) **using the visual and verbal context:** the layout, title, related pictures etc. can give the skilled reader many clues about the purpose and content of a text. Pupils can also be taught how to use tone, attitude, information of speakers to help them to infer meaning

In the following example learners are asked to describe what is happening in the picture which accompanies a text, thus helping them form expectations of the content of the text. This will possibly make the text more accessible to them. It may also increase their motivation to read the text:



See text and exercise next page

Spätlese von Frankfurts einzigem Weinberg

Mächtig schwer ist so eine Butte: Ist sie mit Trauben gefüllt, wiegt sie 40 Kilogramm. 163 Mal schleppten sie gestern die drei Buttenträger zur Bütte, so heißen die großen 2000-Liter-Behälter, in denen die Trauben zur städtischen Kellerei nach Hochheim transportiert werden. Denn auf dem Lohrberg dem einzigen Weinberg im Stadtgebiet, wurde gestern gelesen. Bei einer Fläche von 13.000 Quadratmetern waren die 36 Erntehelfer natürlich in einem Tag fertig. Dennoch keine leichte Arbeit. „Am Anfang war es ganz lustig“, sagten Julia Kinzl (8) und Steffi Guhl (17), die zu Garten- und Landschaftsgärtnern ausgebildet werden. Doch nun sei es ganz schön langweilig. Hildegard Gdula, Hausfrau aus Polen, ist jedes Jahr im Herbst dabei, um sich ein Taschengeld dazu zu verdienen. „Es macht ja auch einfach Spaß“, sagt sie strahlend. Mit geübter Hand trüffelt er Traubensaft auf den Handrefraktometer und liest den Oechsle-Grad ab. „Über 90 Grad, das ist eine gute Spätlese.“ Das schmeckt man. Der 93er „Frankfurter Lohrberger Hang“ wird ein Spitzenwein werden. Doch die Menge ist um 50 Prozent geringer geworden - wegen des trockenen Sommers. Dennoch den einzigen richtigen Frankfurter Wein gibt es am Römer, Limpurgergasse 2, zu kaufen, oder bei den städtischen Weingütern in Hochheim. Um die zehn Mark liegt der Preis für den trockenen Riesling.

Frankfurter Neue Presse 13-10-93

ham/Foto: Falk Orth

- A** 1. Schauen Sie sich das Foto auf Seite 14 an. Versuchen Sie, mit Hilfe der Wörter rechts das Foto zu beschreiben. Was sehen Sie im Hintergrund? Was ist im Vordergrund zu sehen?

2. Durch die Überschrift wissen Sie schon, daß es sich um einen Weinberg in der Stadt Frankfurt handelt.

Was meinen Sie?

- Hätten Sie das erwartet? Warum? Warum nicht?
- Gibt es Weinbaugebiete in Ihrem Land? Wo sind sie? Wenn es keine gibt, erklären Sie, warum nicht.
- Wissen Sie, wo die Weinbaugebiete in Deutschland liegen?
- Riesling ist eine Weinrebe. Können Sie andere Weinreben nennen?
- Die folgenden Wörter kennzeichnen die Qualitätsstufen deutscher Weine. Können Sie erraten, welche Unterschiede es zwischen diesen Qualitätsstufen gibt? Ordnen Sie die Stufen der Skala 1 - 6 zu.

TRANSPORTIEREN LESEN
= ERNTEN der
Büttenträger
AUSSCHÜTTEN die
Weinbeeren die
Weinbütte SCHLEPPEN
der Weinberg die
Weinlese die
Kellerei FÜLLEN



1	2	3	4	5	6

Auslese Eiswein
Spätlese Kabinett
Beerenauslese Tafelwein

- (c) **making use of grammatical markers and categories**, learners can also infer meaning by being able to identify lexical items as verbs, nouns, adjectives etc and by being able to recognise plural forms, verb tenses, word order etc. e.g.
- (d) **making use of world knowledge and cultural knowledge**, learners should be taught to use their knowledge of regularities in the real world to anticipate what people may say or write about e.g. the order in which events are likely to have happened etc. Often it is enough to follow closely the development of the action in order to overcome most of the lexical difficulties. Unknown words are also often explained further on in the text or a synonym is given, Cultural knowledge such as approximate prices, times, sizes etc can help learners understanding recordings etc.

In this example learners knowledge and expectations of an article of this type, i.e. about a bank robbery, will help them understand much of the text. The questions in the accompanying exercise could be applied to similar kinds of texts:

19. August 1992

Die Glorke

Überfall

Maskierter Bankräuber flüchtete in Bielefeld mit 30 000 Mark Beute

Bielefeld (g.k.) Mehr als 30 000 Mark Bargeld erbeutete gestern morgen ein Bankräuber in der Sparkassenfiliale Bielefeld-Hillegossen an der Detmolder Straße.

Um 8.40 Uhr betrat der maskierte Mann die unweit der früheren Autobahnauffahrt gelegene Sparkasse und forderte von der 57 jährigen Kassiererin unter Vorhalt einer Pistole mit Schalldämpfer: „Alles Geld, nicht nur das lose, sondern auch die Päckchen!“ Er stopfte die Beute in eine dunkle Umhängetasche und rannte über den nahegelegenen Sportplatz zu einem dunkelblauen VW-Passat-Kombi mit Bielefelder Kennzeichen. Das wurde genau eine Woche vorher von einem Pkw Mazda abmontiert, der 150 Meter von der Sparkasse geparkt war.

Die sofort eingeleitete Großfahndung

mit Unterstützung des aus Dortmund angeforderten Polizeihubschraubers blieb bisher erfolglos. Dennoch ist die Polizei sicher, den kriminellen Geldbeschaffer bald hinter Schloß und Riegel zu bringen. In der Sparkasse hielten sich zur Zeit des Überfalls als Kunden Großeltern mit ihrem Enkel sowie zehn Angestellte auf.

Die Überwachungskamera „schoß“ scharfe Bilder. Der 185 bis 190 cm große und schlanke, etwa 30 Jahre alte Bankräuber mit sportlicher Figur, aber breiten Schultern, hatte sein Gesicht getarnt. Er trug eine schmale, dunkle sogenannte Formell-Sonnenbrille, dazu eine dunkle Strickmütze und einen lilafarbenen Jogginganzug. Bei dem Mann handelt es sich vermutlich um einen Deutschen. Mehrere Zeugen hatten



ihn außerhalb der Sparkasse beobachtet, darunter ein Mann, der gerade die Kasse betreten wollte und von dem Bankräuber daran gehindert wurde. Der Sparkassenkunde, dem die Sache gleich verdächtig vorkam, versteckte sich hinter Gebüsch und beobachtete den flüchtenden Räuber.

Wer? - Was? - Wann? - Wo?

- A. Lesen Sie zuerst den Text "Maskierter Bankräuber in Bielefeld" und finden Sie heraus, wer beteiligt war, was passiert ist, wann und wo es passiert ist, und tragen Sie Stichwörter in die Tabelle ein. Welche weiteren wichtigen Informationen können Sie im Text finden?

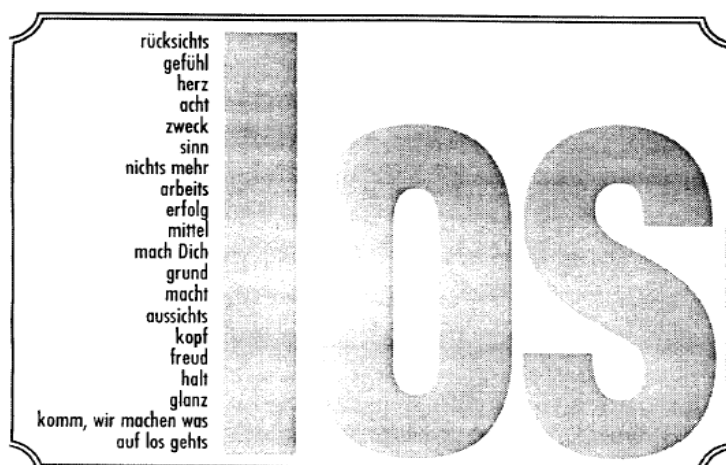
WER? (Personenbeschreibung)
WAS? (Ereignis)
WANN? (Datum, Zeitpunkt)
WO? (Ort des Geschehens)
WEITERE INFORMATIONEN (Folgen, Beute, Fluchtweg, Polizeifahndung, usw.)

Die Informationen in kurzen Zeitungsartikeln, die z.B. von einem Überfall oder Unfall, von einem tragischen oder lustigen Ereignis berichten, beantworten systematisch die 4 "W-Fragen": WER? – WAS? – WANN? – WO? Darüber hinaus finden Sie spezifische Informationen zu dem jeweiligen Ereignis (WARUM?, WIE?, WOHIN?, usw.) ☞ Benutzen Sie diese Tabelle auch beim Lesen anderer Zeitungsartikel, damit Sie die Texte schneller und besser verstehen.

- B. Bevor Sie den Artikel auf Seite 15 lesen, versuchen Sie, mit Hilfe der unten angegebenen Schlüsselwörter zu erraten, was passiert ist. Schreiben Sie die Schlüsselwörter auf Post-its oder kleine Karten und versuchen Sie, daraus eine logische Geschichte zu konstruieren.

- (e) **Using common patterns between mother tongue and the target language**, learners can make use of patterns – there are many words in another language which can be understood with the application of a few simple rules relating to e.g. endings, prefixes, plurals, tenses, etc.

Using common patterns between mother tongue and the target language



1. Welche Bedeutung von -los finden Sie in diesen Wörtern?
2. Übersetzen Sie diese Ausdrücke in Ihre Muttersprache.
3. Versuchen Sie eine ähnliche Reihe mit der Endsilbe -reich. Sie dürfen auch neue Wörter erfinden.
4. Welche der Zusammensetzungen mit -reich geben einen Sinn, wenn Sie statt -reich die Endsilbe -arm einsetzen?

Aus: Literatur zum Anfassen.
Max Hueber Verlag. 1991.

- (f) **using cognates and near cognates**, pupils can guess intelligently the meaning of words in the target language on the basis of cognates of equal or almost equal graphic form and with the same meaning; analogies with a small graphic difference (omission, addition, substitution of letters); analogies which are easily recognised in spite of a different spelling.

Learners are presented in the next example with a text containing many cognates and near-cognates in German and English which aids their comprehension of the text.

So heißen die wichtigsten Hochzeitstage

Trauung:	Grüne Hochzeit
1 Jahr:	Papierte Hochzeit
5 Jahre:	Hölzerne Hochzeit
6 Jahre:	Zinnerne Hochzeit
7 Jahre:	Kupferne Hochzeit
8 Jahre:	Blecherne Hochzeit
10 Jahre:	Rosenhochzeit
12 Jahre:	Nickelhochzeit
15 Jahre:	Veilchenhochzeit
20 Jahre:	Porzellanhochzeit
25 Jahre:	Silberne Hochzeit
30 Jahre:	Perlenhochzeit
35 Jahre:	Leinwandhochzeit
37 Jahre:	Aluminiumhochzeit
40 Jahre:	Rubinhochzeit
50 Jahre:	Goldene Hochzeit
60 Jahre:	Diamantene Hochzeit
65 Jahre:	Steinerne Hochzeit
70 Jahre:	Gnadenhochzeit
75 Jahre:	Kronjuwelnhochzeit

Schauen Sie sich den Kasten an:

So heißen die wichtigsten Hochzeitstage.

- ◆ Kennen Sie die Namen der Hochzeitstage in Ihrer Sprache?
- ◆ Können Sie die Namen der Hochzeitstage erklären?

A number of verbal strategies which will help learners to compensate for deficiencies in vocabulary and structures can also be easily learned e.g.

- using a word which refers to a similar item,
- description of physical properties
- requests for help
- paraphrase
- reference to the function of e.g. an object

The availability of a range of strategies such as these and flexibility in their use represent an important advantage for language learners. All language learners make use of communication strategies.

- (iii) The third dimension of the Language Awareness component of the syllabus i.e. teaching and acquiring grammatical knowledge which also relates to using linguistic knowledge is dealt with separately under the heading **The Role of Grammar**.

1.4 Cultural Awareness

Cultural awareness is an essential aspect of successful language learning. Consequently the third component of the syllabus is aimed at developing in learners an awareness of the culture of the target language community. Culture in the context of the syllabus concerns in particular the way of life of the target language society but also the diversity of its cultural heritage (literature, visual arts, music etc).

The communicative objectives of the syllabus aim to equip learners with a communicative capacity to converse with speakers of the target language and to facilitate their movement in the target language community. Implicit in the cultural aims of the syllabus is the promotion of the intellectual and social development of learners whose perceptions and insights into the other culture should not remain unchanged and superficial.

The cultural awareness component provides a means of implementing these aims of the syllabus through performance targets based on a comparative methodology: e.g.

Describing the similarities and contrasts between normal everyday life in Ireland and normal everyday life in one of the communities associated with the target language with particular reference to, for example : - where people live, etc.
e.g.

LERNEN FÜR EUROPA

A. 1. Können sie sich vorstellen, in einem anderen Land zur Schule oder zur Universität zu gehen? Haben Sie schon mal eine Schule im Ausland besucht? Wo und wann war das? Wie hat es Ihnen gefallen? Was war gleich, was war anders?

2. Schauen Sie sich die Wörter zum Thema "SCHULE & STUDIUM" an (rechts): Verstehen Sie alle? Schauen Sie eventuell im Wörterbuch nach. Die Bedeutung einiger dieser Wörter wird klar, wenn Sie den Lückentext in Teil 3 (ganz rechts) bearbeiten.

```

graph TD
    A["SCHULE & STUDIUM"] --> B["das Abitur  
(= die Abschlußprüfung)"]
    A --> C["die Universität  
(= die Hochschule)"]
    A --> D["das Examen  
das Zeugnis  
MACHEN  
BESTEHEN  
DURCHFALLEN"]
    A --> E["das Studium  
das Grundstudium  
das Hauptstudium  
das Semester  
BEGINNEN  
ABSOLVIEREN  
ABBRECHEN  
PROMOVIEREN"]
    A --> F["die Studiengebühren  
die Lebenshaltungskosten  
das Stipendium  
BEANTRAGEN"]
    A --> G["der Studienplatz  
das Studienfach  
die Studiendauer"]
        
```

das BAföG – das Bundesausbildungsförderungsgesetz
(Gesetz, das die staatliche Unterstützung von Schülern und Studenten regelt.
Die Abkürzung BAföG wird im Sinne von "Zuschuß" gebraucht: Ich bekomme (kein) BAföG.)

Learners are encouraged to go beyond a superficial appraisal of the other culture i.e.

LERNEN FÜR EUROPA

B. Hören Sie das Interview mit Christine Köhler (A-Seite, 4. Beitrag) und beantworten Sie die folgenden Fragen:

1. Wo und was studiert Christine zur Zeit?
2. Was und wie lange hat sie zu Hause in Deutschland studiert?
3. Warum hat sie sich für einen Auslandsaufenthalt entschieden?
4. Wie hat sie das organisiert (Adressen, Informationen)?
5. Wie finanziert sie ihr Studium in Deutschland? Was heißt BAföG?
6. Welche zusätzliche finanzielle Unterstützung bekommt sie für ihren Auslandsaufenthalt?
7. Glaubt Christine, daß ihre Entscheidung richtig war? Welche Gründe nennt sie dafür?



Welche Vor- und Nachteile hat es, Ihrer Meinung nach, eine Zeitlang im Ausland zu leben / zu lernen / zu studieren / zu arbeiten?

Diskutieren Sie darüber (eventuell in Ihrer Muttersprache).

Als nächstes hören Sie ein Gespräch mit einer deutschen Studentin, die seit Beginn des Jahres in Irland studiert. Christine Köhler beschreibt, wie und wann sie sich für das Auslandsstudium beworben hat und welche Erfahrungen sie bisher gemacht hat.

– Christine, wo und was studierst du zur Zeit?

C.K.: Zur Zeit bin ich in Cork und studiere dort im UCC Englisch.

– O.K. Hast du schon in Deutschland ein Studium begonnen?

C.K.: Ja, ich studier' in Deutschland seit drei Jahren, seit sechs Semestern, und hab' das Grundstudium bisher absolviert und auch schon einen Teil vom Hauptstudium. Das Grundstudium dauert vier Semester, und den Rest der Semester hab' ich im Hauptstudium studiert.

– Und studierst du das gleiche Fach?

C.K.: Ja, Englisch, aber auch zusätzlich noch Deutsch. Nur hab' ich das halt als sinnlos angesehen, hier Deutsch zu lernen, weil, ich bin ja hier, um Englisch zu praktizieren.

– O.K. Wann hast du dich denn für einen Auslandsaufenthalt entschieden? Und warum?

C.K.: Schon als ich angefangen hab' mit dem Studium, wußte ich, daß ich auf jeden Fall nach England oder in ein englischsprachiges Land gehen will, weil das einfach sinnvoll ist, wenn man 'ne fremde Sprache studiert, daß man dann auch mal dort 'ne Zeitlang war. Und richtig drum gekümmert hab' ich mich dann ungefähr ein Jahr vorher. Hab' mir Adressen rausgesucht und Ziele ausgesucht, wo ich gern hingehen würd', und hab' dann angeschrieben und mit der Korrespondenz angefangen.

– Und has du Antwort bekommen von allen?

C.K.: Ja, also, ich hab' viele Briefe geschrieben, so ungefähr 20 Stück, weil ich auch dann neugierig war, was da zurückkommt. Und ich hab' immer Antworten bekommen, manchmal positive, manchmal negative, aber immer 'ne Rückantwort.

– O.K. Hast du denn Ansprüche auf irgendwelche finanziellen Zuschüsse oder ist dein Auslandsaufenthalt Teil von einem Programm? Wie sieht das aus?

C.K.: Nein, also, ich bin nicht mit 'nem bestimmten Studienprogramm hier, ich bin hier unabhängig. Aber auch nicht ganz mittellos, weil ich zu Hause BAföG bekomme, und deshalb konnte ich auch Auslands-BAföG beantragen. Also, BAföG, das sind, ist das, ist die Bundesausbildungsförderung, das heißt, meine Regierung leiht mir sozusagen Geld, solange ich studiere, und ich muß nur 'n Teil später zurückzahlen. Und das haben sie auch bewilligt für meinen Auslandsaufenthalt.

– Bekommst du dann den gleichen Betrag oder kriegst du dann noch was dazu?

C.K.: Ich bekomm' den gleichen Betrag plus 100 Mark zusätzlich im Monat, und was absolut gut ist, ich bekomme auch noch die Studiengebühren bezahlt, die ja hier sehr hoch sind, das haben wir in Deutschland nicht, wir haben da keine Studiengebühren. Und ich bekomme auch noch einen Hinflug und einen Rückflug bezahlt.

– Also, doch schon etwas finanzielle Unterstützung für dieses Auslandsstudium. Wie lange bleibst du denn hier?

C.K.: Ein halbes Jahr.

– Ein halbes Jahr insgesamt. Und, du bist jetzt erst einige Wochen hier...

C.K.: Ja.

– Glaubst du denn, jetzt schon sagen zu können, ob das 'ne gute Entscheidung war, oder?

C.K.: Ja, also, das war die richtige Entscheidung, das weiß ich ganz genau. Also, ich hab' schon Fortschritte gemacht in der Sprache, und ich hab' viele Leute kennengelernt, die wirklich nett sind, und hab' kennengelernt, wie die leben, was denen wichtig ist. Und das unterscheidet sich teilweise erheblich von, ja deutschen Lebensauffassungen, deutschen Haltungen zum Leben. Und das ist total interessant. Und ich bin wirklich froh, daß ich die Chance hab', das kennenzulernen.

Critically examining national stereotypes, e.g:

- A. Hören Sie sich die Interviews zum Thema des Monats auf der Kassette an (A-Seite, 8. Beitrag). Finden Sie heraus, wer was zu welchen Punkten sagt; notieren Sie Stichpunkte in der Tabelle:

	Ulrike	Susanne	Dietmar	Steffi	Rainer
Erwartungen					
Was gesehen von Irland?					
Menschen					
Wetter/Klima					
Familienleben					
Dublin					
Umweltbewußtsein					

- B. Wie haben Sie auf die Aussagen der fünf jungen Leute reagiert? Wie finden Sie ihre Bemerkungen?
zutreffend – nicht zutreffend – klischeehaft – gerechtfertigt – unberechtigt – voreingenommen

IRLAND – DIE GRÜNE INSEL

Das Thema des Monats auf den Seiten 11 bis 14 beschäftigt sich im November mit Irland, der grünen Insel. Claus, was fällt dir denn spontan zu Irland ein?

*Hmm, verstopfte Straßen, freundliche Menschen,
hohe Kleinkriminalität, Guinness, Pseudoreligiosität...*

Na, Du lebst ja auch schon eine ganze Weile in Irland.

ULRIKE + SUSANNE:

Welche Vorstellungen und Erwartungen hat wohl jemand, der Irland noch nicht kennt? Hören wir dazu noch einmal Ulrike und Susanne aus Mainz:

- Ihr habt beide vor, mal irgendwann in der nächsten Zeit nach Irland zu fahren. Welche Vorstellungen, welche Erwartungen habt Ihr?
- Ja, also ich wollte mir erst mal die Gegend um Dublin angucken

und halt auch die Landschaft. Und ich hab letztthin einen Film also über Irland gesehen, ich fand das eigentlich ganz schön da.

- Also, ich weiß also ziemlich wenig über Irland, aber ich stell mir vor, daß es da viele Seen gibt, oder viele Berge oder irgendsowas, oder, also ziemlich viel Landschaft, und ich mag also Länder, wo viel Landschaft ist lieber als, wo ganz viele Städte sind.
- Ja, und mich interessiert auch das Historische an Irland ein bißchen, also die historischen Hintergründe.
- Zum Beispiel?
- Ja, halt das auch mit diesem Konflikt da zwischen den Protestanten und den Katholiken, da, was es damit auf sich hat und so.

DIETMAR + STEFFI:

Dietmar und Steffi sind beide erst seit kurzem in Irland. Welche Eindrücke haben sie von ihrem Gastland gewonnen?

- Hallo Steffi, wie lange bist Du denn schon in Irland?
- Ich bin seit 3 Wochen hier.
- Und gefällt's Dir hier?
- Ja, was ich bis jetzt gesehen habe und erlebt habe, hat mir sehr gut gefallen.
- Und was machst Du jetzt genau hier in Irland?
- Ich bin Au-pair in einer irischen Familie und sie haben vier Kinder zwischen 10 und 19 Jahren und ich bin mehr für Haushalt zuständig. Und was machst Du hier?



- Ich möchte hier in Irland studieren an der UCD und habe, bin jetzt vor vier Wochen bin ich nach Irland gekommen, habe zunächst einen Sprachkurs gemacht und fange nächste Woche an der UCD an.
- Was hast Du denn schon von Irland gesehen, außer Dublin?
- So, außer Dublin, ich bin schon ein bisschen im Land rumgefahren, ich war im County Donegal im Norden, hab kurz Nordirland besichtigt und war auch schon im Süden gewesen, in Cork am Wochenende.
- Da hast Du schon mehr gesehen wie ich. Ich hab' noch gar nichts gesehen.
- Bist Du nur in Dublin gewesen die ganze Zeit?
- Ja. Ich habe nur einen Tag in der Woche frei, Sonntag, und da kann man nicht weit wegfahren.
- Ich kann Dir übrigens, wenn Du mal 'n Wochenende wegfahren willst, kann ich Dir was empfehlen: Glendalough, das ist ein altes Kloster, das ist, glaub' ich, so etwa 50 km südlich von Dublin in den Wicklow Mountains. Das ist sehr schön, das ist ein wunderbares Tal mit zwei Seen und, wie gesagt, das alte, das alte Kloster dort, und da kannst Du also ganz einfach mit dem Bus hinfahren, ich glaub', der fährt hier um 11 Uhr weg und Du kommst dann abends um 5 kommst Du dann wieder zurück hier nach Dublin.
- Ja, wunderbar, das werd'ich dann mal machen.
- Und was waren so Deine ersten Eindrücke hier von Irland?

- Es sind sehr, sehr nette Leute, also bis jetzt, die mir begegnet sind. Wenn ich mit der Karte irgendwo stehe, dann stürzen sich gleich Iren auf mich und wollen mir zeigen, wo's lang geht.
- Das ist mir auch schon passiert, ja.
- Ja, was mir hier sonst noch aufgefallen ist, daß unheimlich viele Kinder auf den Straßen sind, das ist man von Deutschland so gar nicht gewohnt. Und ich glaube, wenn ich die Zahlen richtig im Kopf hab', ist etwa die Hälfte der irischen Bevölkerung unter 25 Jahren, was also ganz anders ist als in Deutschland.
- Das steht, das steht in meinem "guide" auch drin.
- Ja, hast Du das auch gelesen, ja? - Und das sieht man auch wirklich auf den Straßen, Du siehst überall Kinder spielen, bis spät in den Abend noch, was ich also von Deutschland wirklich gar nicht mehr gewohnt war.
- Haben sie bei Dir in der Familie auch immer Kartoffeln gegessen?
- Ja, fast jeden Tag - das ist wohl hier das Hauptnahrungsmittel.
- Nationalgericht, oder so was.
- Ja, in allen möglichen Variationen.
- Aber schmeckt gut, muß man sagen.
- Ja, doch. Es ist nicht sehr unterschiedlich vom Essen in Deutschland. Ja, die Spanier, die ich kennengelernt hab', die haben viel mehr Probleme mit dem Essen hier gehabt.
- In meiner Familie arbeitet die Mutter und der Vater wohnt gar nicht bei uns, und die Kinder gehen alle zur Schule bis mittags um vier und hinterher sitzen sie fast nur vorm Fernseher, also nicht sehr abwechslungsreich, wenn man das so sagt.
- Das ist mir auch so aufgefallen, die fangen morgens an mit dem Frühstück nehmen sie vor dem Fernseher ein, und abends, wenn sie dann zurückkommen aus der Schule, die Hausaufgaben werden vorm Fernseher gemacht, das Abendessen wird vorm Fernseher eingenommen, sie sitzen wirklich...
- Und sie nehmen sich auch nicht viel Zeit für Gespräche während der Mahlzeiten, was ich von mir zu Hause schon gewohnt bin.
- Ja, die Mahlzeiten sind kürzer als bei uns, und nicht so, soll mal sagen, nicht so viel Gesprächsstoff während der Mahlzeiten.
- Hauptsächlich, was hast Du heute gemacht, wie war Dein Tag, und das war's.
- Und das Wetter, das Wetter ist immer das Thema in Irland.
- Das Wetter. Aber es regnet weniger, als ich mir vorgestellt hatte.
- Ja, ich glaub', in den ersten vier Wochen, wo ich jetzt hier war, hab' ich wirklich Glück gehabt, da hat es, glaub' ich zwei Tage vielleicht mal geregnet. Und das hat also meine Vorstellungen über Irland komplett über den Haufen geworfen.
- Ja, ich hab' mir vorgestellt, daß hier alles viel ländlicher ist, wie es wirklich ist.

- Ich finde irgendwie, Dublin ist 'ne Stadt mit einer Million Einwohnern, das sieht trotzdem aus wie ein großes Dorf. Du hast zwar hier das City Centre, das vielleicht ein bisschen aussieht wie eine Großstadt in Kontinental-Europa, aber der Rest, die ganzen "suburbs", die Außenbezirke, das ist wie auf einem Dorf.
- Irgendwie so richtig schön gemütlich.
- Ja, das ist sicher, das ist etwas anderes...
- Also, mir ist aufgefallen, daß gegenüber den Deutschen, die Iren nicht sehr umweltbewußt sind. Bei uns wird doch darauf geschaut, daß man so langsam alles einzeln, separat sammelt, daß man nicht zu viel Müll produziert, wohingegen hier alles in die "bin" wandert.
- Na, und die Straffen sind auch relativ schmutzig, obwohl viele Mülleimer auf den Straffen stehen, trotzdem wird, die Leute kommen aus dem "shop", aus den Geschäften raus, haben irgendwelche Sachen, die sie gekauft haben, in Papier eingewickelt: das Papier wird genommen und zusammengeknüllt und auf die Straffe geschmissen. Und es wird gar nicht versucht, das irgendwie in den nächsten Abfalleimer reinzuschmeißen. Du siehst überall Papierschnipsel, Kippen auf den Straffen liegen.
- Hast Du's bisher denn schon bereut, nach Irland gefahren zu sein?
- Nein, auf keinen Fall, weil ich hab' vorher ziemlich lang gearbeitet, und mußtewas Neues sehen, und was Neues machen. Und das tut der Sprache vor allem auch ziemlich gut und den neuen Kontakten auch.

and to interact with the other culture at an affective level i.e.

Stating and defending personal opinions about the desirability of maintaining, developing or «changing relationships with the community in question, e.g:

Klassengespräch Über Europa

Die Schüler lesen sich alle Texte einzeln durch. Zu wichtigen Aussagen notieren sie jeweils ihre eigene Meinung. Sobald die Schüler fertig sind, diskutieren sie über die Aussagen und Meinungen aller jungen Europäer im Klassengespräch.

Beispiel:

„Es wird noch 30 oder 50 Jahre dauern, bis Europa mächtig ist“. Ich persönlich glaube, daß das viel schneller geht.

Quelle: www.schulbuchverlag.de

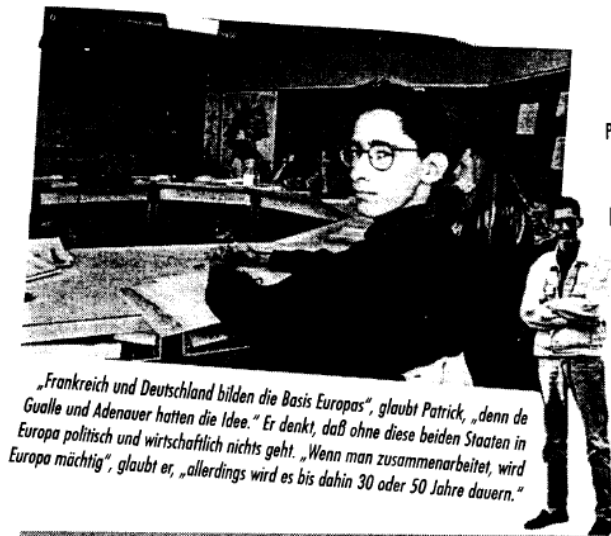
Julia, 14 Jahre, Deutschland

Geboren in Jordanien, aufgewachsen in den Niederlanden, der Schweiz und Deutschland - das ist Julia aus Bonn. Zur Zeit besucht die Diplomatenochter ein Gymnasium, an dem Französisch erste Fremdsprache ist. Zwei Nebenfächer werden hier in Französisch unterrichtet. Julia, die Spaß an fremden Sprachen hat, spricht außer Französisch Englisch, auch ein bisschen Niederländisch. In der Schweiz war sie an einer Schule, wo man täglich bis nachmittags Unterricht hatte und lange Sommerferien. Dieses System vermißt sie in Deutschland, wo man meistens nachmittags frei hat. „Man hat keine Zeit, etwas richtig zu machen“, meint sie. Das gilt besonders für ihr Hobby, das Reiten. Bis man das Pferd vorbereitet hat, ist schon der halbe Nachmittag vorbei. Julia glaubt, daß ihre Erfahrungen im Ausland nützlich sind: „Man ist flexibler, wenn man weiß, wie es woanders ist.“ Als Deutsche fühlt sie sich nicht. „Meine Heimat ist da, wo ich mich wohlfühle, wo ich die Sprache verstehen und sprechen kann.“



Julie wünscht sich, daß Europa zu einem starken und reichen Land zusammenwächst, das den armen Ländern hilft. Sie kann sich gut vorstellen, irgendwo in diesem Europa zu arbeiten.

Aus: *Jura Cas Jugendmagazin und tip* 1/93.



Patrick, 16 Jahre, Frankreich

Seit sechs Jahren lernt der Schüler aus der Nähe von Paris Deutsch. Patrick findet Englisch schwerer. Dreimal war er bereits in Deutschland, um die Sprache noch besser zu lernen. Sein Berufswunsch ist Ingenieur. Am liebsten spielt er in seiner Freizeit Fußball. Er hat auch einige Modellautos, die man mit Funk steuern kann. Manche Dinge in Deutschland findet Patrick „unpraktisch“, zum Beispiel die Öffnungszeiten der Geschäfte. „In Frankreich kann man praktisch immer einkaufen: morgens und abends, in der Woche und am Sonntag“, erzählt Patrick, „in Deutschland machen die Geschäfte meistens abends und am Wochenende zu.“

„Frankreich und Deutschland bilden die Basis Europas“, glaubt Patrick, „denn de Gaulle und Adenauer hatten die Idee.“ Er denkt, daß ohne diese beiden Staaten in Europa politisch und wirtschaftlich nichts geht. „Wenn man zusammenarbeitet, wird Europa mächtig“, glaubt er, „allerdings wird es bis dahin 30 oder 50 Jahre dauern.“

Liz, 19 Jahre, Irland

Das Mädchen mit dem Stirnband kommt aus Dublin, der Hauptstadt Irlands. Seit einem Jahr studiert sie in Limerick Wirtschaft und Deutsch. Liz lebt mit 7 Leuten zusammen in einem Haus. Ihr Berufswunsch ist Wirtschaftsprüferin. Sie ist schon in vielen Ländern Europas gewesen, denn Reisen ist ihr größtes Hobby. Frankreich, die Schweiz, Spanien, Italien, die Niederlande, Belgien, England und Deutschland hat sie besucht. Drei Städte haben Liz besonders beeindruckt: Frankfurt „wegen der Atmosphäre“, Berlin „wegen der Geschichte“ und Paris „wegen der Gebäude“. Deutsch ist ihr Lieblingsfach, darum nutzt sie die Semesterferien, um die Sprache zu lernen. Im nächsten Jahr will sie sechs Monate in die Bundesrepublik kommen. Sie muß in einem deutschen Büro ein Praktikum für ihr Studium machen.



„In unserem Land gibt es viele Arbeitslose“, berichtet Liz. Darum kann sie sich gut vorstellen, in einem Land wie Deutschland zu arbeiten. Europa ist nützlich, wenn man beruflich etwas erreichen will, denkt Liz. Das Leben findet sie in Frankreich am interessantesten, denn „dort ist es schön, und die Leute sind nett.“

Raoul, 12 Jahre, Luxemburg

Der Schüler aus Luxemburg lebt seit seiner Geburt in Deutschland. Seine Eltern haben hier studiert und Arbeit gefunden. Raoul geht in die sechste Klasse des Gymnasiums. „In meiner Klasse sind die Deutschen in der Minderheit“, berichtet er, „und jeder akzeptiert jeden.“ Zuhause spricht der Junge aus dem Großherzogtum meist Luxemburgisch. Ein- bis zweimal im Monat besucht er seine Großeltern dort. Es gefällt ihm in Luxemburg besser, doch leben will er in Deutschland. Er denkt, sein Heimatland ist zu klein. Man hat dort nicht so viele Möglichkeiten. Raouls Hobbies sind sein Computer, die Modelleisenbahn und Fußballspielen.



„Alle Länder Europas sollten zusammengehen“, sagt Raoul, „auch die, die noch nicht zur EG gehören.“ Es ist sein Wunsch, daß die Leute dann nicht mehr an Kriege, sondern an den wirtschaftlichen Aufbau denken. Er findet es am besten, wenn sich die Leute aus den verschiedenen Ländern direkt kennenlernen – so wie in seiner Schule. „Dann gibt es keine Probleme“, meint Raoul.

The implicit methodological approach aims at providing learners with background information and promoting acceptance and tolerance of cultural differences. Critical appraisal, where appropriate, can also make an important contribution to the development of cultural awareness. This component also provides opportunities for learners to get involved in project work based on cultural themes.

Texts can be selected for various activities on the basis of the information they contain about German society or the way of life in Germany. Since authentic texts can often be difficult for learners to process certain paragraphs could be highlighted and used for vocabulary work, global comprehension, and if appropriate for follow-up speaking and writing activities.


(a) Methodology

Learners' cultural awareness can be developed in a number of ways as specified in the Performance Targets. The use of authentic materials including literary texts, can promote awareness of the way of life of the country in a direct way and enable learners to deepen their insight into both the other country and their own. Such materials often contain surveys etc. conducted in the other language community. Learners might use this information to carry out their own surveys to describe similarities and contrasts between Ireland and the other country.

The example involves contrasting the opinions of young people in Ireland and in Germany.

Lesen Sie den Text unten und besprechen Sie die folgenden Fragen in der Klasse.

1. Was für einen Eindruck bekommen Sie von "der Jugend Ost"?
2. Was für einen Eindruck bekommen Sie von "der Jugend West"?
3. Gibt es große Unterschiede zwischen den beiden Gruppen?
4. Mit welchen Erfahrungen und Meinungen können Sie identifizieren?



WOMIT SIE AUFWUCHSEN ♀		ERWARTUNGEN JUNGER FRAUEN		WAS SIE WICHTIG FINDEN	
Westen	Osten	Westen	Osten	Westen	Osten
Schallplatten, Kassetten hören, Malen, Fantasiespiele, sich verkleiden	Schallplatten, Kassetten, Vater-Mutter-Kind spielen, Malen, Kaufhausbummel machen	48% der jungen Frauen wollen etwas leisten. Für 52% zählt vor allem Spaß am Leben	64% wollen sich mit aller Kraft in die Arbeit stürzen. Nur 37% wollen vor allem ihren Spaß	Friedliche Welt (77%). Wahre Freunde (68%). Freiheit (66%). Private Sicherheit (57%)	Friedliche Welt (84%). Wahre Freunde (73%). Freiheit (62%). Private Sicherheit (79%)

WOMIT SIE AUFWUCHSEN ♂		JUGEND UND EIGENE FAMILIE		WAS SIE NICHT WICHTIG FINDEN	
Westen	Osten	Westen	Osten	Westen	Osten
Platten, Kassetten hören, Räuber und Gendarm spielen, öfter mal Werbefilme ansehen	Räuber und Gendarm spielen, öfter Ausflüge machen, Spiel mit Metallbaukasten	Durchschnittlich über 29 Jahre sind Männer bei der Heirat. Durchschnittsalter Frauen: 27	Mit rund 22 Jahren ist für sie Hochzeit angesagt. Er ist dann durchschnittlich 28, 7 Jahre alt	Macht, Kontrolle über andere (37%). Loslösen vom Weltlichen (29%). Autorität (24%)	Macht, Kontrolle über andere (52%). Loslösen vom Weltlichen (45%). Autorität (25%)

WEN DIE JUGEND NICHT MAG		STEHT DIE JUGEND AUF GEWALT?		WAS SIE GERN TANZEN	
1991	1981	Westen	Osten	Westen	Osten
Okkulte Gruppen und ihre Teufelschwörungen; Punks, Grufies und harte Rocker	Rocker; Anhänger der neuen Jugendreligionen; die schiefen Popper, die Punker	31% (280 000 Jugendliche) lehnen Gewalt als politisches Mittel ab, nur 2% sind dafür	20% (80 000 Jugendliche), lehnen Gewalt als politisches Mittel ab, nur 2% sind dafür	Frei (51%), Gesellschaftstanz (42%), Lateinamerikanischer Tanz (24%), Disko (58%)	Frei (33%), Gesellschaftstanz (29%), Lateinamerikanischer Tanz (8%), Disko (81%)

WEN DIE JUGEND MAG		BETEN UND GOTTESDIENST		OSTLER ÜBER DEN WESTEN	
1991	1981	Westen	Osten	Schlecht	Gut
Umweltschützer, Friedensbewegte, Jogger, Kernkraftgegner, Disko- und Computerfans	Umweltschützer, Alternative, Motorradfans, Kernkraftgegner, Hausbesetzer, Musikfans	39% beten manchmal oder regelmäßig, 21% waren in der letzten Zeit im Gottesdienst	17% beten manchmal oder regelmäßig, 10% waren in der letzten Zeit im Gottesdienst	Penner, Bettler, Wohlstandsmüll, Hektik, Streß, Überheblichkeit gegen die Ex-DDRLer	Sauberkeit, moderne schöne Häuser, Höflichkeit, reiches Warenangebot, schöne Läden

Aus: Bunte. Heft 48/92. Die Kinder der Wende: Eine Generation startet durch.

(b) **Cultural Themes**

Initially, the students awareness of the other culture could be developed in relation to familiar contexts such as the family, home, meals, birthdays, holidays, spare time activities and familiar "service" contexts such as timetables, information services, opening and closing times and in familiar contexts within the social system such as schooling and housing. The range of contexts within which their cultural awareness is developed can be progressively extended to include more abstract themes such as the values and attitudes of the other culture e.g. the role of the family, individualism and nationalism, politics etc.

The following example suggests how pupils could go about learning about the German political system:

STAATSORGANE DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

A. Vor dem Hören: Überlegen Sie sich gemeinsam mit Ihrem Partner Antworten zu den folgenden Fragen: Was wissen Sie über das deutsche politische System?

1. Nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden zwei deutsche Staaten. Wie hießen diese beiden Staaten offiziell, und in welchem Jahr wurden sie gegründet?
 2. Wann fand die Wiedervereinigung statt? Wie heißt das wiedervereinigte Deutschland offiziell?
 3. Wieviele Bundesländer gibt es? Können Sie einige davon nennen?
 4. Welche Aufgaben haben die Länder?
- Vergleichen Sie Ihre Antworten mit denen Ihrer Nachbarn.

B. Hören Sie jetzt die Einleitung und den ersten **Abschnitt** des Interviews mit Rudolf Müller (A-Seite, 8. Beitrag) und überprüfen Sie Ihre Antworten aus dem Übungsteil A. Ergänzen Sie sie, wo nötig.

Überlegen Sie sich nach dem Hören Antworten zu den folgenden Fragen:



1. Welche anderen Länder haben ein **föderalistisches System**, d.h., sie bilden einen **Bundesstaat** oder eine **Bundesrepublik**?
2. Welches System gibt es in Ihrem Land? Kreuzen Sie an!
 - () Präsidialrepublik
 - () Sozialistische Republik
 - () Diktatur
 - () Monarchie
 - () Parlamentarisch-demokratische Republik
 - () Parlamentarisch-demokratischer Bundesstaat
 - () Konstitutionelle Monarchie





FÖDERALISTISCHES SYSTEM



Bevor es die Bundesrepublik gab, entstanden bereits die Bundesländer. Die Bundesländer sind also älter als die Bundesrepublik selbst. Und die Bundesrepublik ist auf der Basis der Länder entstanden. Dies ist auch ein Grundelement des deutschen föderalistischen Systems, das heißt, die Bundesländer haben eine eigene Staatsqualität. Sie haben eine eigene Verfassung. Sie haben eine eigene Landesregierung, und sie haben eine eigene Verfassung. Sie haben eine eigene Landesregierung, und sie haben eigene Zuständigkeiten. Und das ist gleich auch ein Element, das in Europa ansonsten recht selten zu finden ist, eigentlich nur noch in der Schweiz und in Österreich, neuerdings auch in Belgien. Die Länder sind zuständig vor allen Dingen für den Bereich Bildung, Wissenschaft, Kultur, Polizei und alles, was mit Kommunalverwaltung zu tun hat. In diesen

Bereichen regeln die Länder, ihre Aufgaben weitgehend selbst. Es gibt lediglich eine Abstimmung unter den Ländern, beispielsweise im Bereich der Bildung, nämlich etwa bei der Kultusministerkonferenz, wo man Bildungsinhalte, Bildungsabschlüsse etc. zu koordinieren versucht, damit die Ungleichheiten zwischen den einzelnen Bundesländern in diesem Bereich nicht allzu groß sind. Wir haben insgesamt seit der Wiedervereinigung Deutschlands 1990 16 Bundesländer: 11 alte, nämlich Bayern, Baden-Württemberg, das Saarland, Rheinland-Pfalz, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Hamburg und Bremen. Und 5 neue, nämlich Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern. Und hinzu kommt noch die neue, früher geteilte, jetzt wieder vereinigte Stadt Berlin als eigener Staat.

(c) Sociolinguistic Awareness

The sociocultural dimension of communicative competence requires that learners should also acquire a knowledge of linguistic conventions for using the target language. Learners should develop an awareness of language forms and registers appropriate to purpose and context in familiar and informal situations and in less familiar and more formal situations. Many of the Performance Targets listed in the Language Awareness component of the syllabus are specifically designed to promote such sociolinguistic awareness in learners.

In the following text the sociolinguistic dimension of communication is highlighted in a humorous manner:

Mit jedem redest du anders

Eine wahre Geschichte

„Kinder müssen auf ihre Eltern hören“, sagt der Vater zu Hubert.
Hubert hört auf seine Eltern.
Hubert hört besonders auf seinen Vater.
Er hört zu, wie der Vater mit den Leuten redet.

Der Vater redet mit einer Dame, die auf seinem Zahnarztstuhl sitzt (der Vater ist nämlich Zahnarzt). Er will der Dame einen Zahn ziehen.
„Gnädigst“, sagt der Vater zu der Dame. „So, so, so. Gleich werden wir's haben. Nur ein Stich, ein winziger. Munderl bisserl mehr aufmachen, danke. Kopferl mehr zurück, danke. Herrliches Wetter heute, nicht? So – haben Sie was gespürt?“

Der Vater hat eine Sprechstundenhilfe. Sie heißt Fräulein Gabriele. „Hopp-hopp-hopp“, sagt der Vater zu Fräulein Gabriele. „Zweiter, links oben. Sechser, rechts unten. Tupfer. Spülen. Letztes Röntgenbild. In vierzehn Tagen wieder.“

Der Vater trifft die Frau Blaha auf dem Gang. Die Frau Blaha hat sich wieder einmal über die Kinder im Haus ärgern müssen. „Grüßgott-Grüßgott“, sagt der Vater zur Frau Blaha.
„Fratzen sind das, schreckliche, nicht? Und einen Lärm machen sie! Fast so wie Ihr Kater, wenn er auf dem Dach heult. Na, und was macht der dritte von links? Nein, nicht den Zahn meine ich. Den Kaktus auf Ihrem Fensterbrett. Er setzt schon Blüten an? Gratuliere, Frau Blaha! Ja, für Kakteen braucht man halt auch die richtigen Hände!“

Im Hof sieht der Vater die kleine Mirjana. Sie ist die Tochter des Hausmeisters und kommt aus Jugoslawien.
„Servus, Mirjana“, sagt der Vater zu ihr. „Na, schon wieder

brav gelernt? Du brav lernen, fest lernen, dann du was werden, Mirjana! Gerne in die Schule gehen? Ja?“

Wenn der Vater im Auto sitzt, redet er über die anderen Autofahrer. „Sauschädel, tepperter!“ sagt der Vater beim Autofahren. „Aff, blöder! Esel! Kuh, du blindel! So was gehört verboten! Trampel, da vorne! Idiot, da hinten!“

Der Vater beugt sich über die kleine Sophie-Charlotte. Sie liegt im Kinderwagen und strampelt. Sie will herausgenommen werden und schreit. „Ei-ei-ei“, sagt der Vater zu Sophie-Charlotte. „Neineinein, nicht weini-weini. Baaaves Müdi sein, baaav, nicht schreili. Lachi-lachi!“

Der Vater redet auch mit der Mutter.
„Müde“, sagt der Vater zur Mutter. „Müde, müde, müde. Das Bier ist zu kalt. Was gibst's heute im Fernsehen?“

Der Vater ruft Hubert. Er will ihm die Fingernägel schneiden.
„Los, Bursche, sei ein Mann!“ sagt der Vater zu Hubert. „Zuck nicht! Halt dich gerade! Hast du heute schon alle Aufgaben gemacht? Nur keine Müdigkeit vorschützen! Immer fest drauflos! Du bist ja kein Baby mehr. Kopfhoch! Aus dir soll ein Mann werden! Donnerwetternocheinmal!“
„Vati“, sagt Hubert, „Jetzt hab ich ganz genau auf dich gehört. Mit jedem Menschen redest du anders. Wie redest du in Wirklichkeit?“
„Wie bitte?“ fragt der Vater erstaunt.
„Wie redest du normal?“ fragt Hubert.
Der Vater denkt nach.
„Weiß ich auch nicht“, sagt der Vater.

Aus: Das Sprachbastelbuch, Ravensburger Taschenbuch 1977.

Schreiben Sie drei Dialoge, um zu zeigen, wie Sie mit verschiedenen Leuten anders reden.

A judicious choice of situations for roleplay activities embracing a wide range of contexts will also help learners to develop an awareness of the need for appropriateness of language to situation, as in the following example, including the purposeful use of social conventions in the other culture, such as forms of address, symbols of relationship (hand shakes, kissing) and polite formulae e.g.

- (a) Roleplays requiring the formal form of address:



Rolle A

Sie arbeiten während der Sommerferien in dem Verkehrsamt Ihrer Stadt/Ihres Ortes in Irland. Ein deutscher Tourist/eine deutsche Touristin kommt zu Ihnen und spricht Sie an.

Beantworten Sie seine/ihre Fragen nach:

- ♦ Sehenswürdigkeiten in der näheren Umgebung (Schloß, alte Kirche, ...)
- ♦ Freizeitangebot (Angeln, Reiten, Kneipe, ...)

Beschreiben Sie folgende Unterkunftsmöglichkeiten. Weisen Sie dabei auf mögliche Vor- und Nachteile hin:

- ♦ Hotel: Teuer, aber viele Einrichtungen (Schwimmbad, Tennisplätze, ...)
- ♦ Frühstückspension: preiswert, Familienkontakt, aber weniger Komfort!
- ♦ Ferienhaus: viel Platz, aber selbst kochen, ...

Empfehlen Sie schließlich eine Möglichkeit, und sagen Sie warum.

Wünschen Sie dem Touristen/der Touristin einen schönen Urlaub.

Rolle B

Sie sind ein deutscher Tourist und machen Urlaub in Irland. Sie gehen in das Verkehrsamt einer Stadt/eines Ortes in Irland.

Finden Sie heraus, was man in der Gegend machen kann. Fragen sie nach:

- ♦ Sehenswürdigkeiten in der Umgebung (alte Kirche, Schloß, Hochkreuz, Ruinen, ...)
- ♦ Freizeitangebot (Angeln, Reiten, Kneipe, Musik, Restaurant, Theater am Ort, ...?)

Hören Sie sich das Angebot an. Sie interessieren sich besonders für eins der folgenden; finden Sie Näheres heraus:

- ♦ Traditionelle Musik?
- ♦ Etwas Sportliches?
- ♦ Theater am Ort?

Lassen Sie sich die verschiedenen Unterkunftsmöglichkeiten beschreiben, und finden Sie Vor- und Nachteile heraus.

Bitten Sie um Hilfe, eine Entscheidung zu treffen.

Bedanken Sie sich bei dem/der Angestellten.

(b) A roleplay requiring knowledge of the language conventions used while telephoning:

Stellen Sie sich die folgende Situation vor:

A hat einen Sommerjob beim Kartenvorverkauf im UCI in Essen;

B will mit zwei Kindern ins Kino gehen und ruft beim UCI an. - Entscheiden Sie, wer welche Rolle spielt und bereiten Sie sich mit Hilfe der Rollenspielkarten auf den Dialog vor.

A Sie erhalten einen Anruf von einem Mann/einer Frau, der / die mit zwei Kindern ins Kino gehen möchte. Beantworten Sie seine / ihre Fragen.

- ◆ Fragen Sie zuerst nach Alter und Geschlecht der Kinder.
- ◆ Fragen Sie nach den Interessen der Kinder. Gibt es vielleicht Filme, die sie gar nicht mögen?
- ◆ Nennen Sie einige Filme, die erst ab 16 oder 18 Jahren frei sind, und die deshalb nicht in Frage kommen. Es gibt aber eine gute Auswahl an Filmen ab 12!
- ◆ Schlagen Sie jetzt drei Filme vor:
 - "Christopher Columbus – der Entdecker"
 - "The Player"
 - "In einem fernen Land"
- Sagen Sie kurz etwas zu jedem Film (Art des Filmes, Schauspieler, Handlung...)
- ◆ Geben Sie dann auf die praktischen Fragen Antwort:
 - Parkplätze gibt es immer.
 - Vorstellungsbeginn: nachmittags / abends?
 - Kartenreservierung ist normalerweise nicht nötig. Er/sie sollte aber eine gute Viertelstunde vor Beginn der Vorstellung kommen.

Verabschieden Sie sich.



B Sie wollen mit zwei Kindern ins Kino gehen. Sie rufen beim Kino an, um sich zu erkundigen, welche Filme im Moment laufen.

- ◆ Erklären Sie, warum Sie anrufen. Fragen Sie, ob er/sie einen Film empfehlen kann.
- ◆ Die Kinder sind 13 (Mädchen) und 12 (Junge). Das Mädchen mag keine Science Fiction-Abenteuer, und der Junge interessiert sich nicht allzusehr für Liebesgeschichten. Sie haben aber gehört, daß "Die Hand an der Wiege" gut sein soll...
- ◆ Lassen Sie sich also ein paar Filme vorschlagen: Was für Filme sind sie? Welche Schauspieler spielen mit? Welche Handlung gibt es? Entscheiden Sie sich schließlich für einen Film.
- ◆ Sie möchten dann wissen,
 - ob man am Kino parken kann;
 - wann der Film beginnt;
 - ob man besser Karten reservieren sollte.

Bedanken Sie sich.

The examples given above in relation to language awareness and cultural awareness are provided by way of elucidation of what is meant by these terms as used in the syllabus. Detailed suggestions for incorporating these areas of the syllabus into everyday classroom activities are outlined in Chapters 5 and 6 of these guidelines.

The examples given above in relation to language awareness and cultural awareness are provided by way of elucidation of what is meant by these terms as used in the syllabus. Detailed suggestions for incorporating these areas of the syllabus into everyday classroom activities are outlined in Chapters 5 and 6 of these guidelines.

2. Providing for Different Aspects of Learning

Summary:

- 2.1 Introduction**
- 2.2 Language Acquisition and Language Learning**
- 2.3 A Balanced Approach**
- 2.4 Sequencing of Activities**
- 2.5 Deep-end Strategies**
- 2.6 The Role of Speaking and Writing Activities**
- 2.7 Activities that Promote Linguistic Progression**

2.1 Introduction

The approach to second language teaching based on communicative methodology introduced through the 1980's while successful in many respects is now seen to have had its shortcomings also. In particular the question of the relationship between communication, accuracy and creativity is being raised. Ideally the teaching and learning approach should enable the pupils to use the language purposefully, appropriately, creatively and accurately. While progress has been made in relation to fluency and ability to use the language in a range of situations lack of accuracy and creativity have been cited as a cause of concern. This puts the role of grammar back on the agenda arising from the belief that some form of grammar control based on implicit or explicit knowledge is necessary for creativity and accuracy in the use of language. This raises the questions of what 'grammar' to teach and how to teach it. It is necessary firstly to consider the different ways in which language can be learned.

2.2 Language Acquisition and Language Learning

Language learning can come about in a number of ways. In demonstrating the complexity of the processes involved in learning a second language a distinction is made between the acquisition process and the formal learning process.

The Acquisition Process

The acquisition process refers to the largely subconscious process by which we acquire our first language or another language naturally as a result of attempts to use the language.

The Formal Learning Process

In the formal learning process learners become consciously aware of the rules of the target language and the rules for using the language through conscious learning strategies such as studying, comparing, analysing, practising etc.

Effective language learning depends on these two processes being taken into account and the teaching approach being adapted accordingly. For spontaneous language use involving such characteristics as:-

unpredictability
choice
information gap, opinion gap,
integration of skills etc,

learners will be mostly dependent on that which has been acquired or internalised. This is not to say that explicit knowledge about the target language does not play an important role. Such knowledge can help learners particularly in non-spontaneous communication e.g. in grammar-focused exercises, in reading and writing and in speaking where there is time for preparation. Whether conscious learning of grammar helps learners internalise knowledge of the system of rules required for spontaneous communication in spoken language is a subject of much debate. However, activities where they are required to use consciously acquired knowledge of the target language in situations involving choice and unpredictability can help them to extend their range of use of rules and use language creatively.

2.3 A Balanced Approach

Second language learning in the formal context of the classroom necessitates a judicious mixture of activities aimed at providing learners with knowledge about the target language and activities involving use of the language for communicative purposes. The prime concern will be the development of global skills for communication. A balanced approach to methodology will endeavour to combine both an emphasis on conscious learning and a communicative orientation. If learners are required to engage exclusively in communicative activities based on language use they may not acquire knowledge of the language inferentially that would allow them to use language creatively in new situations. Likewise, learners may not be able to make use of their formally learnt knowledge and skills unless they have been required to use language to create their own meanings in genuinely communicative situations.

2.4 Sequencing of Activities

Learning activities can be sequenced so as to coordinate both conscious learning and learning through using the language in a systematic way. Whether fluency should be promoted before accuracy, or after, or at the same time is an interesting question. While the communicative approach has tended to focus on fluency first with a gradual refinement of accuracy over time the reverse strategy advocates accurate production from the start, building up to a more fluent use of language. Since answers as to which approach is more successful overall are not abundantly available an approach alternating systematically between the two may be the wisest course. An appropriate balance could be based on a continuum involving activities and exercises designed to develop skills and strategies concerned with the building up of knowledge and skills leading to communicative language use. Progression can be perceived in terms of a continuum containing activities targeted at both kinds of learning. Activities at the beginning of the continuum, aimed at the conscious learning process, may be viewed as laying a foundation for communicative performance or being an investment in an underlying linguistic competence. Activities at this end of the continuum are aimed at the components or sub-competencies that underpin communicative competence including the structures and vocabulary necessary for communication. Activities involving communicative language use at the other end of the continuum can be designed to have a communicative "pull" effect on this underlying linguistic competence through fluency- oriented tasks i.e. learners can be required to express themselves accurately and creatively by using what they have learned

consciously at an earlier phase. Activities aimed at both kinds of learning might be seen in the following terms:

pre-communicative (e.g. practising vocabulary etc.) → **authentic communication**

planned discourse (limited to a number of functions) → **unplanned discourse**

form focused (e.g. focus on specific grammatical points) → **fluency focused**

contrivance (e.g. learners required to produce certain forms) → **negotiation of meaning**

2.5 Deep-end Strategies

Initial activities may of course often be located at the fluency-oriented end of the continuum and be followed by activities focusing on grammar etc. Putting learners in at the deep-end (i.e. before they have worked on the vocabulary or grammatical features they are likely to encounter in a given text) can prepare them to cope with unpredictability); an essential feature of communication. The traditional approach of presenting a new structure, practising it and finally having the learners attempt to apply it to a communicative activity can be reversed. It is also possible to start with a communicative activity and then present the necessary language that pupils need, practise this and then return to the communicative activity.

The performance targets listed in the Basic Communicative Proficiency section of the syllabus are, in the main, directed at communicative activities and language learning through language use. Many of the activities listed in the Language Awareness component are aimed at equipping pupils with learning strategies to promote learner autonomy and equip learners with lexico-grammatical knowledge as well as other aspects of communicative competence.

2.6 The Role of Speaking and Writing Activities

The following characterisation of language learning is designed to describe the ways in which the learners may actively engage in the learning process

Learners start with

an objective or a task

They encounter and interact with

written or spoken texts

chosen by the teacher/themselves

they come to an

awareness of pattern

as they involve a range of

comprehension strategies:

context clues, non-verbal clues, experience of the world

In fulfilling their task or objective they acquire a

provisional understanding of how the language works.

Over time they are then involved by their own motivation and/or through language learning experiences provided by their teacher(s) in

testing and trialling their understanding of patterns.

From these patterns they formulate and hypothesise

Provisional language rules.

With further trialling and exposure to wider contexts they

amend and refine the hypothesised rule.

(Source: King, L. and P. Boaks (eds) 1994 Grammar! A conference report. CILT)

If this characterisation reflects the way learners develop competence it is very important that the organisation of learning activities provides ample opportunity for speaking and writing activities since output is an important part of the learning process. Such activities are considered to aid learning in a number of possible ways including the following:

- By providing an opportunity for meaningful practice – learners learn to write by writing and to speak by speaking.
- By providing learners with a way of testing out the hypotheses that they have been forming about the target language
- By generating responses e.g. corrections etc. which can provide learners with information about the comprehensibility or well-formedness of their utterances
- By encouraging learners to pay attention to grammatical accuracy so as to make their speech and writing more ‘target-like’ and intelligible.

Therefore, while some learners may have very limited potential needs in relation to writing for example, they should nonetheless be encouraged to engage in the type of writing activities that fulfils these functions.

2.7 Activities that Promote Linguistic Progression

Since learners appear to learn "naturally" even in the classroom by following their own route it is essential that their active participation be facilitated as far as possible. Activities having the following characteristics may provide the context for extending communicative and grammatical competence.

Activities which:

- encourage awareness of pattern
- draw attention to form/meaning relationships

Leaving Certificate German – Guidelines for Teachers

- encourage learners to apply newly acquired language independently in defined contexts
- enable learners to try out new language in fresh contexts
- provide learners with opportunities to formulate provisional rules
- encourage learners to exercise choice in the language they use
- enable learners to refine provisional rules and draw conclusions
- require learners to use complex sentences linked by connectives (e.g. *parce que, à cause de, pendant, ensuite* etc.)
- invite learners to give sustained accounts.

(Source: King: L, and Æ Boaks, (ets), *Grammar A conference report. 1994 CILT*).

Examples of activities incorporating these characteristics are given in subsequent chapters.

3. The Role of Grammar

Summary:

- 3.1 Introduction**
- 3.2 Grammar within a Communicative Approach**
- 3.3 Teaching Grammar**
- 3.4 Inductive Approaches**
- 3.5 Deductive Approaches**
- 3.6 Error Tolerance and Correction**

3.1 Introduction

A communicative approach does not imply that the teaching of grammar is of secondary importance or that fluency should be sought at the expense of accuracy. If the learners are to be able to find their own way and process the input encountered in authentic texts they will need an understanding of the system of words and rules that underlies the language they are learning. It is also important to inculcate habits of accuracy in pupils alongside the confidence to speak/write fluently.

The General Activity 11,5 in particular requires learners to engage in activities designed to develop their grammatical knowledge and skills:

Consulting reference materials (e.g. dictionaries and grammars) relating to the vocabulary and grammar of the target language

Performance Targets:

- Using vocabulary correctly and appropriately with the help of dictionaries.
- Learning to cope with simple grammatical terminology relating to the target language.
Using target language forms correctly on the basis of explanations in grammars written in English, Irish or in the target language.

3.2 Grammar within a communicative approach

- (a) Current approaches to grammar teaching point to the need to locate it within the communicative function. Understanding the rules of grammar should not be an end in itself. Learners should be helped to recognise the communicative value of grammatical structures. Grammatical structure appears to develop in learners' speech in response to communicative need i.e. learners acquire a form and the ability to use it productively when it assumes a critical role for the learner in communicating essential information.
- (b) Formal and extensive grammar presentations should be restricted. Exercises that require practice of mechanical drills in which students have no choice in their answers are of limited utility. More effective learning may result from exercises

where the context requires students to choose between alternative responses. Making the correct choice should arise from comprehension of the text rather than purely displaying knowledge of the grammatical rule.

The following exercise illustrates the point made in (b) above:

Die Cessna liefert Stoff für erstklassige Fernsehkrimis

LANGENARGEN/ZÜRICH (dpa/rtr) — Das Flugzeugunglück vom Bodensee, um das sich seit zwei Wochen zum Teil wilde Spekulationen ranken, gibt immer mehr Rätsel auf. Ganz offensichtlich wurde die zweimotorige Cessna am 24. Januar notgewässert und konnten die Insassen die Maschine lebend verlassen.

Was dann geschah, blieb gestern auch nach den umfangreichen Erläuterungen von Staatsanwaltschaft, Landeskriminalamt und Luftfahrtbundesamt im dunkeln. Noch immer weiß man nicht genau, wie viele Insassen an Bord waren. Zwei Ausweise wurden gefunden, der einer Tschechin und der des Berliners Josef Rimmele, dem enge Kontakte zur GUS-Mafia bei illegalem Metallhandel nachgesagt werden. Radioaktive Stoffe oder Edelmetalle waren jedoch nicht an Bord.

Im Prinzip ist alles möglich. Flucht im Schlauchboot, mit einer Rettungsinsel, in Neopren-Anzügen. Am wahrscheinlichsten, so

ließen die Behörden aber durchblicken, sei es, daß die Passagiere in dem vier Grad kalten Wasser ertrunken sind. Das etwa fünf Kilometer entfernte Ufer hätten sie schwimmend nicht lebend erreichen können.

Kaum für möglich hielten erfahrene Praktiker, daß ein Boot die Passagiere habe aufnehmen können. Allein die Präsenz der nach dem Absturz ausgelaufenen Polizeiboote dürfte das unmöglich gemacht haben. Auf deren Radar war kein fremdes Boot aufgetaucht.

Viele offene Fragen

Allein, es bleiben viele offene Fragen. Warum die Notlandung bei bester Sicht, vollen Tanks und auch sonst bislang nicht erkennbaren Problemen am Flugzeug? Welches, eventuell kriminelle, Motiv könnte es geben? Sind beim Absturz glücklose Atomschmuggler im eiskalten Wasser ertrunken, oder haben skrupellose Geschäftsleute für die russische Mafia eine fast perfekte Kriminalgeschichte inszeniert? Seit so gut wie feststeht, daß die Kabinentür von innen entriegelt worden ist, macht die Phantasie von Bodensee-Anwohnern und Journalisten Bocksprünge. Entworfen werden Szenarien, die glatt als erstklassige Drehbücher für einen mehrteiligen Fernsehkrimi durchgehen könnten.

Neben den vielen Experten, die ratlos vor den Bodensee-Mysterien stehen, hat einer längst den Durchblick. Es ist ein freundlicher Herr im Pensionsalter aus dem österreichischen Dornbirn,



trotz Nieselregens angereist nach Rorschach zur Bergung. Nach stundenlangem Beobachten der Bergungsarbeiten vom mitgebrachten Klappstuhl aus hat er den Stein der Weisen gefunden: Weder Mafia noch Atomschmuggel noch Schlauchboot spielen eine Rolle im Bodensee-Drama. „Es gibt hier ein Bermuda-Dreieck über dem Bodensee, glauben Sie's nur. Hier verschwindet immer wieder etwas, ganz mysteriös das alles, ganz mysteriös.“

19 Februar 1994

FRIEDRICHSHAFEN (dpa/rtr) — Fast vier Wochen nach dem Cessna-Unglück im Bodensee sind am Freitag nachmittag zwei der vermutlich fünf Todesopfer aus 160 Metern Tiefe geborgen worden. Es sind nach Polizeiangaben der 53jährige Berliner Geschäftsmann Klaus Eichler und die 39jährige Tschechin Alena Petrusheva.

In dem Text geht es um einen mysteriösen Flugzeugabsturz. Überlegen Sie vor dem Lesen, welche Satzhälften zusammengehören: Ordnen Sie richtig zu!

- | | | |
|---|---|--|
| Eine zweimotorige Cessna wurde | ◆ | der einer Tschechin und der eines Berliners. |
| Noch immer weiß man nicht genau | ◆ | ◆ im kalten Wasser ertrunken sind. |
| Zwei Ausweise wurden gefunden | ◆ | ◆ nicht lebend erreichen können. |
| Dem Berliner werden enge Kontakte | ◆ | ◆ waren an Bord. |
| Weder radioaktive Stoffe noch Edelmetalle | ◆ | ◆ am 24. Januar im Bodensee notgewässert. |
| Im Prinzip hätten die Insassen | ◆ | ◆ bleibt weiterhin unklar. |
| Wahrscheinlich ist, daß die Passagiere | ◆ | ◆ in einem Schlauchboot flüchten können. |
| Das Ufer hätten sie schwimmend | ◆ | ◆ wieviele Passagiere an Bord waren. |
| Die Ursache des Flugzeugunglücks | ◆ | ◆ zur russischen Mafia nachgesagt. |

- 3.3** Pupils also learn best when what has to be learnt is contextualised. In authentic materials language is presented in context with a function beyond mere demonstration of a grammatical point. Teachers might utilise authentic recordings and other texts more extensively in the teaching of grammar.

3.4 Teaching grammar

Current approaches to grammar teaching are based on the realisation that the learner possesses his/her own inbuilt system and that some subconscious processes are impervious to outside manipulation. Studies of second language acquisition suggest that a consciousness-raising approach to grammar which requires learners, either deductively or inductively, to become aware of features of the target language may help them to acquire an explicit knowledge of the target language grammar, which may, eventually, feed into the acquisition process.

Where it is found necessary to conduct these activities in English a move back to using the target for explanation can be made. To facilitate this learners should be helped to familiarize themselves with the linguistic conventions and expressions that can be used for this purpose.

3.5 Inductive approaches

An **inductive approach** encourages students to discover for themselves the underlying patterns, structures etc. of the target language. This could be based on deliberately organised contrasting examples of that structure. Different colour marker pens can be used to highlight various grammatical aspects of the input (e.g. masculine/feminine forms) and students then asked to describe what they perceive to be the underlying pattern or explanation.

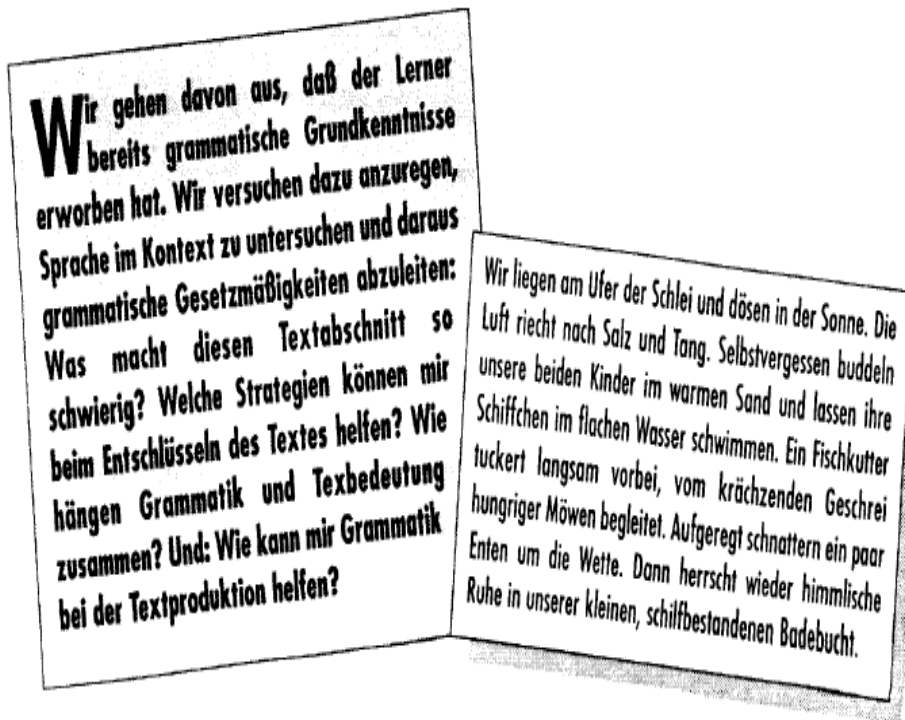
If learners are required to exercise intellectual effort by forming and testing hypotheses about a targeted feature of the linguistic system of the other language this may result in greater retention.

In the following chain of exercises, learners begin by identifying the grammatical item in a text and consider the function of that item. They then explore further the nature or pattern of the grammatical item, i.e. adjective and adjectival endings. In exercise A, 3 learners consider the function of the adjectival endings.

In exercise A, 4 learners are provided with more information about adjectival endings. They may have come to discover this information for themselves when completing the previous exercises.

In exercise B learners relate the examples of adjectives they have been focusing on to four categories illustrating adjectival endings. They are asked to discover/identify any rules or patterns they perceive.

In exercise C they apply their newly acquired knowledge to another text in which they have to select an appropriate adjective and adjectival ending. Thus learners' ability to transfer what they have learned to new (but parallel situations) is being developed.



A. Im Grammatik-Schwerpunkt der Mai-Ausgabe von *Authentik auf Deutsch* geht es um Adjektive.

1. Schauen Sie sich zuerst den Text links an und unterstreichen Sie alle Adjektive, die Sie finden können.

- Welche Funktion haben diese Wörter?
- Was beschreiben sie?
- Was haben sie in ihrer Form gemeinsam?

2. Jedes der sieben Adjektive, die Sie gefunden haben, hat einen Wortstamm (= Grundform des Adjektivs) und eine bestimmte Endung.

- Wieviele verschiedene Adjektivendungen können Sie im Text erkennen? Zur Verdeutlichung haben wir im folgenden Text alle Adjektive durch das Phantasie-Wort "lupfig" ersetzt.

Selbstvergessen buddeln unsere beiden Kinder im lupfigen Sand und lassen ihre Schiffchen im lupfigen Wasser schwimmen. Ein Fischkutter tuckert langsam vorbei, vom lupfigen Geschrei lupfiger Mäwen begleitet. Aufgeregt schnattern ein paar Enten um die Wette. Dann herrscht wieder lupfige Ruhe in unserer lupfigen, lupfigen Badebucht.

3. Im Text finden sich drei verschiedene Adjektivendungen:

[- en] [- er] [- e]

Warum brauchen wir diese Endungen? Welche Funktion haben sie? Schauen Sie sich dazu die Umgebung jedes Adjektivs genauer an:

- Welches Wort ist jeweils das **Bezugswort**?
- Welches Wort steht **direkt vor** dem Adjektiv?

1.	im	lupfigen	Sand
2.	im	lupfigen	Wasser
3.	vom	lupfigen	Geschrei
4.		lupfigen	Mäwen
5.		lupfige	Ruhe
6.	in unserer	lupfigen	Badebucht

4. Ein Adjektiv muß in *Kasus*, *Numerus* und *Genus* mit seinem Bezugswort übereinstimmen.

- *Numerus* und *Genus* sind durch das Bezugswort vorgegeben.
- Der *Kasus* ist durch die Satzfunktion bestimmt. Er wird im Deutschen durch den Artikel ausgedrückt und oft durch Präpositionen noch deutlicher sichtbar (siehe Beispiel 1, 2, 3, 6).

Beispiel:

Im	lupfigen	Sand
↓		↓
in dem		der Sand
in + Dat		Sg m
Dat Sg m		

Bestimmen Sie genauso *Kasus*, *Numerus* und *Genus* für die Beispiele 2 bis in der Tabelle oben. Was fällt Ihnen bei Beispiel 4, 5 und 6 auf?



B. Schauen Sie sich jetzt einmal die Tabellen im Kasten an. Es gibt vier Gruppen.

- Zu welcher Gruppe gehören die sechs Beispiele in Übungsteil A.3?
- Schauen Sie sich die Adjektivendungen noch einmal genau an: Was fällt Ihnen auf? Können Sie für Gruppe I, II, III (Singular) eine Regel finden?

I. ADJEKTIV MIT DEM BESTIMMTEN ARTIKEL

	maskulin			feminin			neutral		
Singular	der	junge	Mann	die	junge	Frau	das	kleine	Kind
	des	jungen	Mannes	der	jungen	Frau	des	kleinen	Kindes
	dem	jungen	Mann	der	jungen	Frau	dem	kleinen	Kind
	den	jungen	Mann	die	junge	Frau	das	kleine	Kind
Plural	die	jungen	Männer	die	jungen	Frauen	die	kleinen	Kinder
	der	jungen	Männer	der	jungen	Frauen	der	kleinen	Kinder
	den	jungen	Männern	den	jungen	Frauen	den	kleinen	Kindern
	die	jungen	Männer	die	jungen	Frauen	die	kleinen	Kinder

II. ADJEKTIV MIT DEM UNBESTIMMTEN ARTIKEL

	maskulin			feminin			neutral		
Singular	ein	junger	Mann	eine	junge	Frau	ein	kleines	Kind
	eines	jungen	Mannes	einer	jungen	Frau	eines	kleinen	Kindes
	einem	jungen	Mann	einer	jungen	Frau	einem	kleinen	Kind
	einen	jungen	Mann	eine	junge	Frau	ein	kleines	Kind
Plural		junge	Männer		junge	Frauen		kleine	Kinder
		junger	Männer		junger	Frauen		kleiner	Kinder
		jungen	Männern		jungen	Frauen		kleinen	Kindern
		junge	Männer		junge	Frauen		kleine	Kinder

III. ADJEKTIV MIT POSSESSIVPRONOMEN

	maskulin			feminin			neutral		
Sg.	mein	alter	Freund	meine	alte	Freundin	mein	altes	Auto
	meines	alten	Freundes	meiner	alten	Freundin	meines	alten	Autos
	meinem	alten	Freund	meiner	alten	Freundin	meinem	alten	Auto
	meinen	alten	Freund	meine	alte	Freundin	mein	altes	Auto

IV. ADJEKTIV OHNE ARTIKEL IM SINGULAR

	maskulin		feminin		neutral	
Nom.	guter	Wein	klare	Luft	reines	Wasser
Gen.	guten	Weines	klarer	Luft	reinen	Wassers
Dat.	gutem	Wein	klarer	Luft	reinem	Wasser
Akk.	guten	Wein	klare	Luft	reines	Wasser

Quelle: Dreyer/Schmitt, Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik, Verlag für Deutsch, München 1985

C. 1. In diesem Lückentext fehlen die Adjektive ganz. Ihre Grundformen sind unten angegeben. Finden Sie für jede Lücke das passende Adjektiv und die korrekte Endung. Lösung im Text auf Seite 6.

gemütlich klein lebhaft dänisch schmal ideal historisch beliebt verträumt

Radler und Wanderer fühlen sich auf den _____ Wegen durch diese _____ Landschaft natürlich pudelwohl. Freizeitkapitäne und Angler finden auf der Schlei ein _____ Revier. Zentrum dieses _____ Urlaubsparadieses ist der Fischerort Kappeln. Sein _____ Stadtkern wird überragt von der Holländer-Windmühle "Amanda" und der Nikolaikirche, einer der schönsten Barockkirchen des Landes. Im _____ Hafen gleich neben der Drehbrücke starten die Ausflugsschiffe zu _____ Schlei-Touren und den _____ Butterfahrten in die _____ Inselwelt.

2. Gruppenarbeit: Erstellen Sie einen Lückentext für eine andere Gruppe, indem Sie alle Adjektivendungen im Originaltext auslöschen (tipp-ex!). Geeignete Texte: "Mutter Goethes Frohnatur", S. 7; "Little Buddha", S. 9; "Broadway Träume", S. 10; "Sascha und Elisabeth", S. 17.

3.6 Deductive approaches

In a **deductive approach** students are given an explanation of the grammatical pattern or structure in question with some examples. In both approaches follow-up exercises can test in various ways the students' comprehension of the pattern in question. For example, in a cloze test students might have to decide which tense, mood or verb is correct in the given context. The test items should be different instances from the examples that the students' ability to transfer what they have learned to new (but parallel situations) is being tested. The active, rather than passive, participation of the students is very important. In the following example the learners are given some information and then required to use this information to draw conclusions for themselves. Such activities involving active participation may also result in greater retention.


In the following example learners are initially given more information about the grammatical item under consideration rather than discovering this information for themselves (as in an inductive approach):

A 1. Die folgenden beiden Sätze drücken die gleiche Handlung aus. Trotzdem sind sie nicht gleich. Wodurch unterscheiden sie sich?

1. Der Einbrecher fesselt die Frau.
2. Die Frau wird vom Einbrecher gefesselt.

Satz 1 drückt die Handlung **im Aktiv** aus.
Das Subjekt des Satzes führt die Handlung aus.

Satz 2 drückt die gleiche Handlung **im Passiv** aus.
Das Subjekt des Satzes "erleidet" die Handlung.



2. Schauen Sie sich jetzt die beiden Sätze noch einmal genau an: Können Sie mit Hilfe der graphischen Darstellung beschreiben, wie der Passivsatz (2) aus dem Aktivsatz (1) entsteht?

Der Einbrecher fesselt die Frau.

Subjekt

↓

Akk. Objekt

↓

Subjekt

↑

von + Dativ

Die Frau wird vom Einbrecher gefesselt.

3. Schauen Sie sich jetzt den Originaltext an, aus dem unser Beispielsatz stammt (rechts), und unterstreichen Sie alle Passivkonstruktionen. Versuchen Sie dann, die Passivsätze, die Sie gefunden haben, im Aktiv aufzuschreiben.

★

Während des Telefonats nähert sich der Einbrecher der Frau, unterbricht das Gespräch, bedroht sie mit der Waffe und fesselt sie. Der besorgte Hauseigentümer verständigt einen 30 jährigen Freund, der sofort zum Haus fährt. Dort wird er vom Einbrecher empfangen und ebenfalls gefesselt. Kurz darauf trifft der Hausbesitzer ein, wird ebenfalls vom Täter in Schach gehalten und gefesselt. Anschließend flüchtet der bewaffnete Mann im Auto des 30 jährigen.

★

3.7 Error tolerance and correction

Learners' errors are considered to be an integral part of the language learning process from which we can gain very significant insights. It has been suggested that first and second language learners make errors in order to test out certain hypotheses about the nature of the language they are learning. Errors may often be the result of learners' generalisations about features of the target language on the basis of a number of possible sources of knowledge. This may be based on knowledge of language including the target language, mother tongue, other languages, the communicative functions of language and world knowledge.

- 3.8** The teacher can play an important role in this whole process by providing feedback for learners on the basis of their performance. Positive feedback and motivation through praise are considered to be much more effective than negative feedback in changing pupil behaviour. It is important not to place undue emphasis on error correction. Fluency and accuracy are, at the same time, essential features of communication. Therefore a balanced approach is called for.
- 3.9** Error tolerance should be based on a recognition of the priority of message transfer - generally errors should not be corrected immediately unless they lead to a breakdown of communication. Errors noted in the course of learners' speech and/or writing could be the focus of whole class analysis at a later period. Learners could also be involved in the correction of classmates' mistakes.

4. Mixed-Ability Teaching

Summary:	4.1	Introduction
	4.2	Differentiated Tasks
	4.3	Differentiated Texts
	4.4	Differentiated Levels

4.1 Introduction

The reality of most classrooms is that they contain students of varying ability. To cater for this reality it may be necessary to adopt a differentiated approach to teaching. A number of strategies is possible e.g.

- Differentiation through classroom organisation
- Differentiation through task
- Differentiation through materials.

4.2 Differentiated Tasks

Group-work and pair-work in particular allow for different outcomes which is vital in mixed-ability classes. Students of similar abilities and aptitudes could be allocated tasks to work on in pairs or groups. This would allow them to work at their own pace. Another pair or group of students could work simultaneously on another related task which might be a sub-component or a high order skill. Members of pairs or groups might then be interchanged for purposes of explaining difficulties to others. Pairs or groups could also pool information through whole class activities. The setting of open-ended tasks allows each learner to respond according to his or her ability while promoting a sense of challenge and achievement. It is also possible to devise tasks differentiated on the basis of difficulty. Thus in responding to an aural or written stimulus, some learners might be required only to extract global and clearly sequenced information through multiple choice questions. More able learners might be set more demanding goals such as selecting specific details involving the extraction of implicit information or identifying how communicative function is achieved through linguistic or stylistic devices e.g. how tone, attitude etc is expressed.

While weaker learners might be required to identify surface meaning only, others could be asked to interpret texts and separate literal meaning from implied meaning. Transferring information into specific headings in a chart or answering true or false questions can be considered less complex tasks than, say, summarising the contents of a text or drawing comparisons between two texts.

4.3 Differentiated Texts

Differentiation could also be based on quantity and quality of texts. In relation to teaching and learning materials these might have to be adapted in some cases for less able learners. More able learners will probably be better able to cope with longer texts which may be based

on less familiar or abstract topics while texts with built-in visual supports may be suitable for slower learners.

4.4 Differentiated Levels

The model based on an integrated approach to all three components of the syllabus suggested in the text section of these guidelines describes activities in relation to the same theme at three different levels of difficulty. While the syllabus framework is common to both Higher and Ordinary levels and designed to cater for the full range of pupil ability in the senior cycle, the reality of the classroom is that some pupils will be more capable than others of performing the various tasks outlined in the Performance Targets. Thus while all pupils should be capable of engaging in some activities related to the various themes some pupils will be capable of pursuing these to a more demanding level e.g. extracting information from more complex texts or speaking and/or writing about a particular topic using a more extensive vocabulary and range of structures and concepts.

5. An Integrated Approach

Summary:

- 5.1 Introduction**
- 5.2 Planning a Programme of Work**
- 5.3 Example of a Workplan**
- 5.4 Suggestions for an Integrated Approach**

5.1 Introduction

As pointed out above it is not recommended that the three components of the syllabus be taught separately.

An integrated approach across the three components of the syllabus can be implemented by basing a scheme of work on a number of themes/activities where obvious links can be established. One such possibility, for example, involves the following areas:

Learning about language from target language material; (11,1)

Talking and writing about your experience of the target language; (11,4) and

Asking what language you speak/stating what languages you speak (1,1).

In such an approach learners could be encouraged to use various performance targets to abstract the main points from a spoken or written target language text (11,2) and learn about aspects of language as a social, regional or educational issue (11,1) in the target language community. In this way they would become aware of where the target language is spoken, of other languages spoken in the target language community, and of the importance of language for cultural identity etc. In the course of this input phase, mainly involving listening and reading, learners could build up their vocabulary and expressions related to the theme of language. The next phase would be a productive phase involving learners talking and writing about their experience of the target language.

Other themes that could facilitate an integrated approach across all three components are work, school, leisure activities, goods and services, travel and transport etc.

5.2 Planning a Programme of Work

A well-ordered and adaptable scheme of work should be based on precise objectives both within and between lessons. It is important that learners are clear about what they may expect to learn during the year and what the purpose of the current lesson is.

Before beginning the year's work, it is advisable to study the complete syllabus in order to get an idea of the general content and then choose units which will allow pupils to sample aspects of the entire range of content. Pupils could be invited to indicate their preference for particular performance targets to work on the various Activities/Themes.

5.3 Example of a Workplan

A General Activity/Theme could provide the basis for an integrated approach over a number of lessons with clearly projected outcomes in relation to all four skills. The following example relates to the topic of school and is designed on the basis of three consecutive stages progressing gradually from mainly receptive skills to speaking and writing skills. Stages one and two involve activities that should be within the ability range of most senior cycle pupils, while stage three is more demanding and aimed at those pupils capable of coping with this topic at a more abstract level, using more difficult skills.

5.4 Suggestions for an Integrated Approach

The following is an example of an extended workplan based on an integrated approach in three stages.

Features

- Integrated approach linking units from all three components of the syllabus i.e. cultural awareness, language awareness and basic communicative proficiency
- Short and long term objectives progression in relation to skills (receptive → productive) and difficulty levels
- Gradual elaboration of theme/topic (concrete → abstract).

Sample framework of a workplan based on integration of various themes, activities in three stages.

Topic:

Studies/Work

Stage 1

Syllabus Area:	Cultural Awareness
Main Skills:	Reading, listening
General Theme/Activity:	Learning in the target language about the present-day culture associated with the target language (111,1) Exploring meaning (11,2)

Stage 2

Syllabus Area:	Basic Communicative Proficiency
Main Skills	Speaking
General Theme/Activity:	Managing a Conversation (1,9) Meeting and getting to know people and maintaining social relations (1,1)

Making plans and discussing future action

Stage 3

Syllabus Area:	Cultural Awareness/Basic Communicative Proficiency
Main Skills:	Speaking, writing
General Theme/Activity:	Describing, discussing everyday life in a target language community (111,3) Engaging in discussion (1,10).

Implementing the workplan in manageable units:

(Numbers refer to example of activities)

Stage I

General Theme/Activity:	Learning in the target language about the culture associated with the target language. Exploring meaning.
-------------------------	--

Objectives:

- Develop pupils' world, cultural knowledge in the domain i.e. studies/work
- Develop learners' awareness of language related to this domain
- Develop learners' listening, reading skills
- Develop learners' strategies for coping with new vocabulary and structures.

Performance Targets

- Exploring (global) meaning- abstracting the main points from a spoken, written target language text
- Identifying attitudes (e.g. critical, supportive, approving, disapproving) on

Possible Activities

- Provide any necessary background information
- Provide/revise key vocabulary and expressions
- Listening to/reading simplified version of text
- Noting main information on the basis of guided questions
- Scanning, skimming techniques to decipher topic, purpose, location
- Transferring information to grids, charts
- True/False questions
- Matching exercises: main ideas/paragraph, spoken text/written text.
- Using contextual clues e.g. register, intonation, vocabulary, expressions

the basis of a speaker's, writer's use of language.

- Matching speech intentions/expressions
- Selective listening e.g. groupwork: each member has specific task.
- Developing learners' knowledge of vocabulary and grammar related to the topic
- Guessing intelligently at the meaning of target language forms on the basis of related forms in use and/or other languages
- Consulting reference materials related to the vocabulary and grammar of the target language
- Developing learners' awareness of register and appropriateness
- Vocabulary
 - using cognates, near cognates
 - grammatical knowledge
 - using contextual clues e.g. completing a gapped text; using dictionaries, synonyms/equivalents
 - word categorisation exercises based on semantic associations
 - matching exercises noun with verb
- Look up the rule(s)
- Identify examples of rule(s)/structure(s) in the text
- Form hypotheses about the rule/structure etc.
- Test hypotheses - e.g. form a parallel phrase, check in reference grammar
- Identifying conventions and features of text types

Stage 2

General Theme/Activity:

Managing a conversation.

Meeting and getting to know people and maintaining social relations.

Making plans and discussing future action.

Objectives

- Relate domain (studies/work) to learners' personal experience
- Develop learners' speaking skills related to domain of studies/work
- Provide opportunities for learners to use vocabulary and structures introduced in previous stage
- Develop learners' strategies for managing a conversation.

Performance Targets

- Developing learners' strategies for managing a conversation

Possible Activities

- Work on verbal strategies
- Reorder jumbled dialogues

Leaving Certificate German – Guidelines for Teachers

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Making learners aware of discourse structure | <ul style="list-style-type: none"> • Match functions and expressions • Choose from range of options to create dialogue. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Asking for repetition and/or clarification | <ul style="list-style-type: none"> • Practise <i>Linguistic Skills, Structures and Grammar</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Confirming that something has been understood • Expressing incomprehension • Ending a conversation • Developing learners' sensitivity to appropriateness and register • Enquiring about and describing studies involving different registers | <ul style="list-style-type: none"> • Choose expression to suit situation • Separate and order two jumbled dialogues • 'Warm-up' activities. e.g. <ul style="list-style-type: none"> - matching exercises - cv/jobs, adverts/personal qualities/jobs • Pupils compare each others C.V. and suggest jobs • Look at adverts and choose job for self or others • Fill in chart from C.V. • Pupil mimes (a job) - others guess • Pupils listen to and study short model dialogues • Pupils practise dialogues in new contexts • Pupils re-order jumbled dialogues • Pupils complete dialogues i.e. complete open ended dialogues, insert plausible/appropriate links in gapped dialogues • Pupils make up their own dialogues. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Asking about someone's plans for future studies and/or career possibilities | <ul style="list-style-type: none"> • Roleplay based on exchanging/sharing information, different scenarios, transactional and interactional tasks |

Performance Targets

- Describing your own plans for future studies and/or career possibilities
- Describing any ways in, which learning the target language has affected your future prospects (e.g. career possibilities)

Possible Activities

- Interview/Pairwork: learners exchange information about themselves in pairs or groups
- Groupwork: work on topic of future plans

Writing

- Enquiring about and describing studies, Work
- Describing your own plans for future studies and/or career possibilities
- Filling in gaps in texts e.g. C.V., job application forms, letters of application
- Matching jumbled sentences
- Re-ordering jumbled sentences
- Linking sentences to form a text
- Writing a text on the basis of a similar text
- Rewriting a text
- Editing texts
- Letter writing on basis of e.g. C.V, or other text
- Writing letter of application to job advertisement
- Writing personal letters

Stage 3

General Theme/Activity: **Describing, discussing everyday life in a target language community.
Engaging in discussion.**

Objectives

- Make learners aware of differences between the two communities in relation to the domain of studies, work.
- Develop pupils' ability to discuss in general terms issues concerning studies, work in relation to Ireland and a target language community

Performance Targets

- Discussing the relative advantages and disadvantages of the Irish way of life and that of a target language community in respect of this area of experience.
- Developing learners' skills for going beyond surface meaning
- Identifying meanings present but not overtly expressed
- Working out implicit references of statements made in a spoken, written language target text
- Making short pieces of meaningful and Coherent target text out of jumbled or Gapped target language sentences
- Appreciating the 'tone' of a text

Possible Activities

- Acquire background information by reading listening to texts
- Revision of useful expressions and vocabulary
- Evaluating content
 - match speech intentions and utterances
 - correct contradictions
 - finding evidence for making predictions on the basis of prior information
- completed unfinished sentences;
- completing a gapped text before listening, reading
- drawing conclusions
- confirm, revise predictions

Performance Targets

- Recognising the general tone of a spoken, written target language text on the basis of a speaker's/writer's use of language

Expressing something as an opinion stating/confirming/insisting that something is true, untrue, denying, contradicting, taking sides in a discussion

- Negotiating a compromise
- Writing

Possible Activities

- Choosing options from multiple choice questions e.g. words underlined in text:

- (a) positive
- (b) negative
- (c) neutral; which words refer to - , - ,

- Practise *Linguistic Skills, Structures and Grammar* (on page 17 of syllabus)
- Provide guidelines to structure the discussion
- Learners work in groups based on various opinions
- Learners practise linguistic conventions for this type of discourse e.g. interrupting, contradicting, disagreeing etc. in small groups
- Learners agree in groups on a compromise decision.
 - Summarising a text
 - Giving a personal reaction to a text
 - Making comparisons between France and Ireland on the basis of a text
 - Writing formal/informal letters.

6. Examples of Activities at Different Stages

Summary

6.1 Introduction

6.2 Stage 1:

- (a) listening/reading activities**
- (b) pairwork**
- (c) roleplay**

6.3 Stage 2:

- (a) introduction**
- (b) speaking activities**
- (c) writing activities**

6.4 Stage 3:

- (a) introduction**
- (b) examples of reading and listening**
- (c) speaking activities**
- (d) writing activities.**

6.5 Conclusion

6.1 Introduction

This chapter contains examples of activities at the three consecutive stages described in the previous chapter. There is an underlying progression relating to the activities i.e. from activities aimed primarily at developing receptive skills in listening and reading, building up vocabulary etc. to productive skills in speaking and writing which build upon and use the skills acquired at the previous stage. An example is given of how a text can be reintroduced at successive stages to facilitate this progression in the development of the learners' skills. Even in the initial stage it is important to provide learners with opportunities to try out their hypotheses about the target language and with feedback about their performance. Speaking and writing tasks with inbuilt support that place limited demands on the learners can fulfil this function.

6.2 Stage 1

(a) Listening/Reading activities

The first phase of this model is an introductory one providing a basis for the later stages and ensuring that the pupils' spoken and written production is supported by having ample input before they are required to engage in productive activities.

Leaving Certificate German – Guidelines for Teachers

- (a) It is helpful at the initial stage to engage the interest of the learners by asking them to talk about their prior knowledge of the topic and to ask questions of them which arouse their curiosity. In the first activity learners are asked to compare the school system in their country to the German school system.
- (b) In the next activity the learners are asked with the help of a diagram to compare the two school systems and then to complete a vocabulary - enriching exercise, matching words with correct definitions.
- (c) The third activity is a listening task which highlights many features of the German secondary school system and revises the vocabulary relating to this subject/topic area.
- (d) The fourth activity' is a reading task in which learners are asked to identify the chronological order of events in a text and in the second section entitled "Verhängnisvolle Affäre" to identify the main words associated with the five main Points of the text.

A Beschreiben Sie das Schulsystem in Ihrem Land:

- In welchem Alter beginnen die Kinder mit der Schule?
- Wie lange dauert die Grundschule?
- Welche Möglichkeiten gibt es nach der Grundschule?
- Welche Prüfungen muß man machen, wenn man studieren möchte?
- Wie lange muß jeder Schüler mindestens zur Schule gehen?

B Schauen Sie jetzt die Graphik "Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland" an: Welche Unterschiede zu Ihrem Land können Sie feststellen? Können Sie die einzelnen Schultypen beschreiben? Ordnen Sie zu!

Schultypen:

- Grundschule
- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- Gesamtschule
- Berufsschule

- führt zur Hochschulreife (zum Abitur); sehr akademisch.
- Lehrlinge in der Berufsausbildung müssen einmal pro Woche den Unterricht besuchen.
- für alle Kinder bis 10 Jahre.
- Klassen der Hauptschule, Realschule und des Gymnasiums in einer Schule.
- 6 Jahre; danach Übergang zu weiteren Schulen oder Berufsausbildung.
- 5 Jahre; danach die Möglichkeit, das 10. Schuljahr zu absolvieren.

Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland									
<i>Berufsqualifikation</i>			<i>Allgem. Hochschulreife</i>		<i>Hochschulabschluß</i>				
Handelsschule			Abendschule, Kollege		Kunsthochschule, Universität				
Technisches Gymnasium			Erwachsenenbildung		Gesamthochschule, Lehrerkollege, Fachhochschule				
<i>Allgemeine Hochschulreife</i>									
13			Gymnasiale Oberstufe		19				
12	Berufsausbildung	Beruf. Aufbauschule	Gymnasium, Technisches		18				
	Lehrstelle und Berufsschule	Ganztägige Berufsschule	Gymnasium, Gesamtschule						
11	(Duales System)		(Sekundarstufe II)		17				
<i>Schulabschluß nach dem 9. oder 10. Schuljahr (Sekundarstufe I)</i>									
10	Sonderschule	10. Schuljahr	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule	16			
9		Hauptschule				15			
8						14			
7						13			
6		Förderstufe oder Orientierungsstufe				12			
5						11			
4	Sonderschule	Grundschule				10			
3						9			
2						8			
1						7			
<i>Schuljahr</i>		Kindergarten			<i>Alter</i>	6			

C Lesen Sie anschließend den Abschnitt "Ehre und Schmach" und ordnen Sie die Sätze 1-5 den folgenden Zeitangaben zu:

16.Jh. 17.Jh. 23.12.1788 14.5.1825 1834

- (1) Nur Studenten mit einem "Reifezeugnis" dürfen an der Uni Theologie, Jura usw. studieren.
- (2) Im "Benefizienzeugnis" wird das "Betragen" des Schülers bewertet.
- (3) König Friedrich Wilhelm II. führt die Schulpflicht und das erste "Volksschulzeugnis" ein.
- (4) Die ersten Noten werden verteilt.
- (5) An der Jesuitenschulen gibt es regelmäßige Prüfungen.

♦ Wissen Sie, wann die Schulpflicht und die Noten in Ihrem Land eingeführt wurden?



Noten- Nöte

Ehre & Schmach

Erste Zeugnisse sind seit dem 18. Jahrhundert bekannt, doch erst im Laufe des 19. Jahrhunderts wurden sie allgemein eingeführt. Schon im 16. und 17. Jahrhundert war man auf den Jesuitenschulen der Überzeugung, daß Schüler unverzichtbares Erziehungsmittel. Der Wettstreit (= Aemulatio) galt als ein sichtbar. Besonders gute Schüler bekamen Ehrenbänder, schlechte wurden auf die „Schmachbank“ verbannt.

Im 17. Jahrhundert erschien eine weitere Form des Zeugnisses. Es nannte sich Benefizienzeugnis. Allerdings ging es hier mehr um das „Betragen“ des Schülers als um seine Kenntnisse in einzelnen Schulfächern.

Am 23. 12. 1788 wurde schließlich ein Edikt erlassen, das festlegte, daß ein öffentliches Examen und der Erwerb eines Zeugnisses notwendig sind, um auf die Universität gehen zu können. Erstmals wurden Leistungen beurteilt und mit den Prädikaten „vorzüglich“, „gut“, „mittelmäßig“, „schlecht“ versehen. 1834 wird festgelegt, daß nur Inhaber eines Reifezeugnisses Theologie, Jura und Kameralistik, Medizin sowie Philologie an der Universität studieren dürfen. Das Volksschulzeugnis verdanken wir Preußenkönig Friedrich Wilhelm III. Er führte am 14. Mai 1825 erstmals die Schulpflicht und -zucht ein.

Verhängnisvolle Affäre

Schlechte Noten sind keine Seltenheit. Doch die Angst vor den Eltern löst bei vielen Schülern und auch sicher bei Euch Streß und Schweißausbrüche aus. Da denken manche schon mal an Selbstmord oder greifen zu Drogen. Hier ein paar Tips, wie man schlechte Noten den Eltern am besten beibringt:

- Wartet nicht bis auf die letzte Minute. Schlechte Zeugnisnoten sind meistens vorzusehen. Bereitet die Eltern am besten schon einige Tage vorher auf die Ergebnisse vor.
- Wenn Ihr Angst vor den Eltern habt, bittet einfach eine Person Eures Vertrauens, mit den Eltern zu reden.
- Setzt Euch zusammen und versucht, sachlich und fair miteinander zu reden. Versucht dabei, Eure Sorgen und Ängste klar zu formulieren.
- Nehmt den Freund oder Freundin mit. Vielleicht können sie die ja ein paar klärende Worte für Euch einlegen.
- Vertrauen und Verständnis ist das Wichtigste. Das sollten auch Eure Eltern einsehen. Überlegt gemeinsam, ob Ihr die richtige Schule besucht, ob Nachhilfestunden Euch weiterhelfen. Habt Ihr in der Familie zu viel um die Ohren? Habt Ihr nur im Moment Probleme mit der Schule, oder geht das schon länger so?

Falls das alles nichts helfen sollte, hier noch eine Beratungsstelle, an die man sich wenden kann:

Kinder- und Jugendtelefon 01308-11103

JUNGE ZEIT
DAS ANDERE JUGENDMAGAZIN

Heft 6/93

C



1. Hören Sie zuerst die Einleitung zum Interview mit Sandra Schell "Kurssystem" (A-Seite, 5. Beitrag) und notieren Sie, welche Klassen zu welcher Stufe gehören:

Unterstufe.....
Mittelstufe.....
Oberstufe.....

2. Hören Sie jetzt das Interview mit Sandra Schell und entscheiden Sie sich jeweils für eine Antwort:

- ◆ In der Oberstufe muß man
 - (a) fünf Leistungskurse wählen.
 - (b) drei Leistungskurse wählen.
 - (c) einen Leistungskurs wählen.
- ◆ Unterstreichen Sie die Fächer, die man behalten muß: Informatik – Mathematik – Kunst – Erdkunde – Sport – Sozialkunde – Biologie – Deutsch – Religion – Musik
- ◆ Im Punktesystem ist
 - (a) 1 die beste Note.
 - (b) 15 die beste Note.
 - (c) 10 die beste Note.
- ◆ Notieren Sie:

.... bis Punkte = 1 bis Punkte = 4
.... bis Punkte = 2 bis Punkte = 5
.... bis Punkte = 3 Punkte = 6
- ◆ Um den Kurs bestanden zu haben, muß man
 - (a) 5 Punkte haben.
 - (b) 4 Punkte haben.
 - (c) 10 Punkte haben.
- ◆ Pro Leistungskurs hat man
 - (a) vier oder fünf Stunden pro Woche.
 - (b) sieben Stunden pro Woche.
 - (c) drei Stunden pro Woche.

A5 Kurssystem



Nach der Grundschule besuchen die 10- bis 11 jährigen verschiedene Schulformen der Sekundarstufe: Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule. In Gymnasium und Gesamtschule werden die Klassen 5 bis 7 als Unterstufe, die Klassen 8 bis 10 als Mittelstufe und die Klassen 11 bis 13 als Oberstufe bezeichnet. Die Oberstufe des Gymnasiums ist meistens im Kurssystem organisiert. Was damit gemeint ist, erklärt Sandra Schell in dem folgenden Interview:

- SS: Also, die Oberstufe an sich ist die Klassenstufe 11 bis 13, und es werden eben, die Fächer werden gewählt, die man behalten möchte. Und das besteht dann aus drei Leistungskursen und sechs Grundkursen, die gewählt werden müssen. Und in den drei Leistungskursen, da wählt man eben die Fächer, die einen am meisten interessieren, da wird am meisten gefordert. Beibehalten muß man Mathematik, Deutsch, Sport und Religion, und zwischen Musik und Kunst darf man wählen.
- Welche Fächer hast du denn gewählt in den Leistungskursen?
- SS: Englisch, Mathematik und Sozialkunde.
- Und welche Grundkurse hast du belegt?
- SS: Biologie, Deutsch, Religion, Kunst, Sport und Französisch. Und als freiwilliges Grundfach hab' ich noch Informatik.
- Wieviele freiwillige Fächer kann man denn wählen?
- SS: Das ist nicht begrenzt, aber man soll sich halt nicht zuviel zumuten.
- Ok. Wie ist denn die Bewertung in dem Kurssystem? Das ist ja auch anders als in der Mittelstufe und Unterstufe.
- SS: Ja, wir haben ein Punktsystem, das ist eben genauer, entspricht aber mehr oder weniger den Noten in der Unterstufe. Und das geht von 15 bis 0 Punkten, wobei 15 das beste ist und 0 Punkte das schlechteste. Und das geht dann in Dreierabständen. Also von 15 bis 13 Punkten, das entspricht 'ner Eins, 12 bis 10 Punkten entspricht 'ner Zwei, 9 bis 7 Punkten entspricht 'ner Drei, 6 bis 4 Punkten entspricht 'ner Vier, bis 1 Punkt entspricht 'ner Fünf und 0 Punkte sind 'ne Sechs. Wobei immer dann, wenn's von 15 bis 13 Punkten geht, 15 'ne Eins plus ist, 14 'ne glatte Eins und 13 'ne Eins minus.
- Ok. Und wieviel Punkte muß man denn haben, um den Kurs oder die Kursarbeit bestanden zu haben?
- SS: 5 Punkte.
- Mit diesem Kurssystem ist das alte Klassensystem, der Klassenverband aufgelöst. Ist das nicht sehr schwierig?
- SS: Ja, es ist am Anfang schwierig, damit umzugehen, weil eben, man ist immer in jedem Kurs, den man hat, mit anderen Schülern zusammen, aber mit der Zeit gewöhnt man sich eigentlich recht schnell dran. Deshalb ist ja auch die elfte Klasse als Übergang, die noch nicht zählt fürs Abitur, auch schon in dem System. Man hat ja dann noch 'n Stammkurs, und dann hat man auch 'n Stammkursleiter, und der entspricht dann ungefähr dem Klassenleiter in der Unterstufe und Mittelstufe. Und von daher ist da schon noch irgendwo, die Beziehung schon noch hergestellt zwischen Schüler und Lehrer, und so groß sind die Unterschiede dann doch nicht.
- Wie groß sind denn die Unterschiede zwischen Leistungskurs und Grundkurs in den Anforderungen, in der Stundenzahl zum Beispiel auch?
- SS: Die Leistungskurse sind vier- oder fünfstündig und die Grundkurse sind dreistündig. Und die Anforderungen sind halt auch dementsprechend im Leistungskurs um einiges höher. In den Sprachen werden schwierigere Texte gelesen, und in den Naturwissenschaften wird eben mehr vertieft.
- Weißt du denn schon, was du studieren möchtest?
- SS: Ja, ich möchte gern Englisch und Mathematik studieren.

(b) **Pairwork**

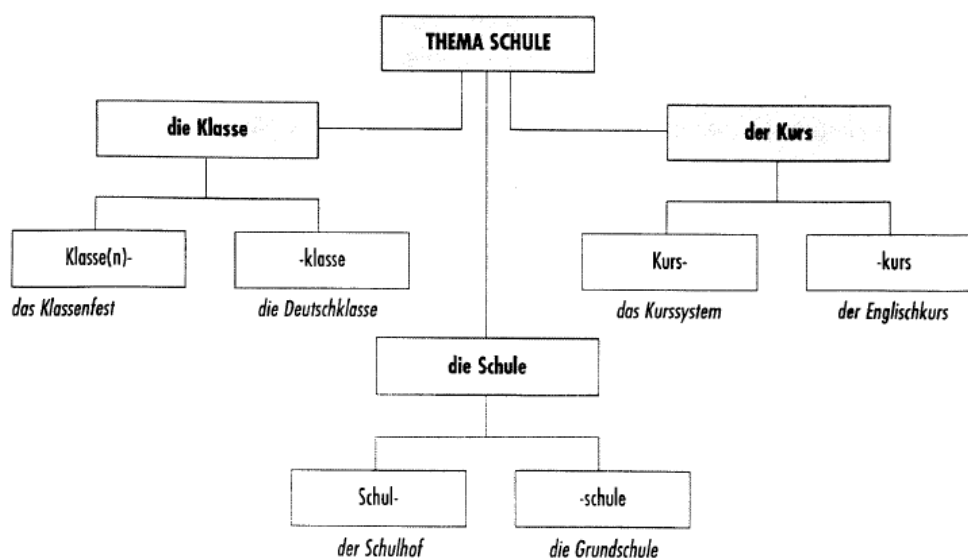
In stage one the pupils could work initially in pairs on vocabulary learning activities. They might then for example engage in grouping words into semantic networks based on various categories e.g. classifying key words and phrases from a text under grammatical or other headings. This prepares them for the main language content and provides them with a good example of what to expect in the text.

In the main activity – grouping words into semantic networks based on various categories – learners’ awareness of a characteristic of German vocabulary, i.e. compound nouns is being raised.

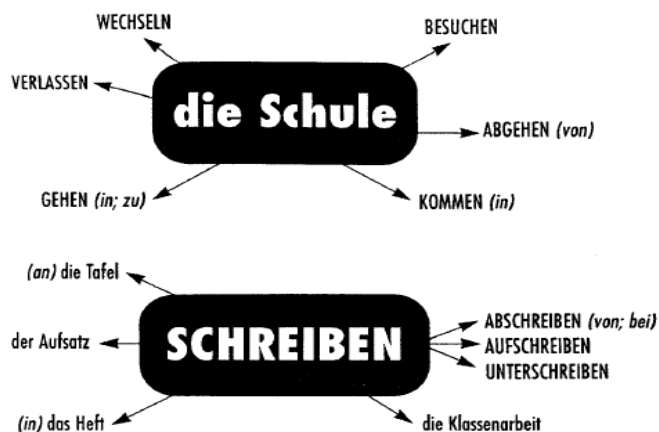
The exercise facilitates development of an awareness relating to the formation and gender of compound nouns:

WORTSCHATZ

A In den Lese- und Hörtexten zum Thema kommen sehr viele zusammengesetzte Substantive (= Komposita) vor, die zu einem Teil aus dem Wort "Schule", "Klasse" oder "Kurs" bestehen. Dabei können diese Wörter an erster oder zweiter Stelle stehen. Schauen Sie sich die Zeichnung an: Können Sie weitere Beispiele finden? Tragen Sie die Komposita, die Sie in den Texten auf den Seiten 5 bis 7 finden, an der richtigen Stelle ein. Achten Sie dabei auf den korrekten Artikel: Was können Sie feststellen? Arbeiten sie mit dem Partner zusammen.



- B** Neue Wörter lernt man am besten im Kontext, so zum Beispiel Substantive und Verben (+Präpositionen), die häufig zusammen gebraucht werden. Hier sind zwei Beispiele: Schule (+ Verben) und SCHREIBEN (+ Substantive). Können Sie sinnvolle Sätze bilden?



Pairwork activities involving pairwork might involve the exchange of information which is genuinely new to the other partner, either because the knowledge is personal or because they have each been supplied with complementary details.

Pairwork can also involve learners listening to or reading prepared dialogues. Initial activities might also require them to match up utterances or to order a jumbled dialogue. These exercises can be done by pupils working on their own. They could then discuss in pairs e.g. the roles to be played, the order of the dialogue etc. Follow-up activities could build on their receptive competence by requiring them to construct new dialogues based on the ones they have just been working on. Other follow up activities such as one partner reporting what the other partner said allows for the language to be moved one step further e.g. into the past tense, indirect speech etc. Writing skills could be incorporated by having learners fill in missing words in worksheets with similar dialogues.

Working on dialogues is also a suitable activity for pairwork.

© Roleplay

Roleplay activities in particular provide for an optimal workout of the general activities/themes and performance targets specified under Basic Communicative Proficiency in the syllabus. Such activities require learners to use language in a number of different ways and provide a means of going beyond the necessary limited discourse of the classroom. They also offer an opportunity to focus on such aspects of communicative competence as appropriateness and accuracy. Roleplay situations can be selected to develop the learners' command of general social language or to elicit particular types of language based on simple or complex situations. Simple situations might involve such functions as ordering a drink, asking for information, describing needs etc. The syllabus content also envisages equipping learners with skills necessary for communication in more complex situations which, for example, might involve a degree of persuasion such as getting the other person to do something s/he does not want or expect to do.

The organisation of roleplay activities should provide detailed guidelines for learners on how to proceed. Initial roleplay activities might be based on short scenarios where the functions and linguistic choices are limited; gradually learners could proceed to situations where they are free to create their role and have a wider choice of linguistic forms to express meaning. Such activities could also have a built-in 'tension' element and require participants to defend or oppose certain positions.

Simulation activities can be based on more complex situations still and involve participants in more imaginary situations. Simulation activities provide an opportunity for project work also and learners could engage in a co-operative activity such as the preparation of a radio or television programme etc.

6.3 Stage 2

(a) Introduction

The introductory phase (stage one) of the integrated approach as suggested above is aimed at equipping the pupils with the background knowledge, vocabulary and structures that they will require when they engage in speaking and writing activities related to the chosen topics. While some speaking and writing activities were suggested these were mainly of the guided variety within a supporting framework. Activities of a freer nature i.e. involving choice and greater independence on the part of the learners can then be introduced to build on the skills developed in an earlier phase.

(b) Speaking Activities

While texts can be used, as in stage one, as stimulus material for dialogues, pairwork and roleplay they can also provide the basis for more open-ended oral activities such as giving personal responses to the content, as in this example:

This example of a roleplay involving four people explores the issues raised in the reading exercise "Verhängnisvolle Affäre". Learners are provided with a list of useful phrases, thus expanding their vocabulary and enabling them to carry out the task more successfully:

Rollen spiel: Es ist das Ende des Schuljahres, und die Schüler/innen bekommen heute ihre Zeugnisse. Bilden Sie Gruppen von vier Teilnehmern und entscheiden Sie sich für eine der Rollen A-D. Lesen Sie Ihre Rollenkarte durch und machen Sie sich Notizen:

- ◆ Was können Sie sagen?
- ◆ Wie fühlen Sie sich in dieser Situation (ängstlich, aufgeregt, enttäuscht, wütend, traurig)?
- ◆ Welche Vorschläge können Sie machen?

Diese Ausdrücke können Ihnen helfen:
 sich nicht konzentrieren können;
 (Mathe, Deutsch...) ist so langweilig / streng / doof / viel zu schwer / macht keinen Spaß...;
 zu wenig Zeit in den Prüfungen haben;
 Noten nicht so wichtig;
 gut sein in (Mathe, Deutsch...);
 lieber (Mathe, Deutsch...) machen;
 Hausaufgaben regelmäßig machen;
 jeden Tag arbeiten / lernen;
 fleißiger sein;
 Nachhilfestunden in (Mathe...) bekommen;
 weniger (Sport...) machen;
 der/die Freund/in kann in (Mathe,...) helfen;
 mit dem Lehrer sprechen;
 einen (guten) Schulabschluß brauchen, um...

A: SCHÜLER/SCHÜLERIN
 Sie haben Ihr Zeugnis bekommen. Ihre Noten sind diesmal zu schlecht, und Sie werden nicht in die nächste Klasse versetzt. Sie bitten eine/n Freund/in, zu Ihnen nach Hause zu kommen, um Ihnen beim Gespräch mit den Eltern zu helfen. Sagen Sie Ihren Eltern, warum Ihrer Meinung nach Ihre Leistungen so schwach geworden sind. Machen Sie Vorschläge, was sich ändern sollte.

B: FREUND/FREUNDIN
 Ihr/e Freund/in ist nicht versetzt worden, weil die Noten zu schlecht sind. Er/sie bittet Sie, mit ihm/ihr nach Hause zu kommen, um beim Gespräch mit den Eltern zu helfen. Überlegen Sie, was Sie sagen können.

C: MUTTER
 Ihr Sohn/Ihre Tochter hat heute das Zeugnis bekommen und wird wegen zu schlechter Noten nicht versetzt. Sie sind enttäuscht und verärgert, aber Sie wollen helfen. Machen Sie Vorschläge, wie sich die Schulleistungen in Zukunft verbessern lassen.

D: VATER
 Ihr Sohn/Ihre Tochter hat heute das Zeugnis bekommen und wird wegen zu schlechter Noten nicht versetzt. Sie sind sehr überrascht und wollen wissen, warum die Leistungen so schwach geworden sind. Machen Sie Vorschläge, wie sich die Noten in Zukunft verbessern lassen.

(c) **Writing Activities**

In stage two the initial writing activities could involve matching exercises e.g. sentences, dialogues filling in a form on the basis of information in another text, to create a new text. Other possible activities include writing formal and informal letters. Where appropriate pupils should be given clear guidelines as to layout, expressions etc.

Before they can produce longer pieces of writing learners will need to develop some knowledge of the ways in which words and sentences are combined. Giving them parts of sentences and requiring them to link these together, as in the following example, will help to promote this knowledge.



In this example learners are asked to explain choices and express opinions in response to a written text:

Auf Seite 6 finden Sie drei Anzeigen zu Internatsschulen

1. Lesen Sie die Informationen über das Landschulheim Schloß Stein und das Institut Monte Rosa. Für welche Schule würden Sie sich entscheiden? Warum?

2. Schulsorgen: Ein gutes Internat kann die Lösung sein! – So heißt die Überschrift zu den Anzeigen auf Seite 6. Stimmen Sie zu? Begründen Sie Ihre Meinung!

SCHULSORGEN: Ein gutes Internat kann die Lösung sein!

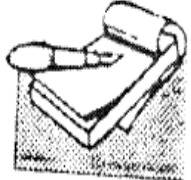
 <p>Landschulheim Schloß Stein Oberbayern</p> <p>Staatl., anerk., Gymnasium, konservative Erziehung in familiärer Atmosphäre. Unterricht in kleinen Klassen mit intensiver Hausaufgabenbetreuung. Förderkurse. Freizeit: Ski, Reiten, Tennis, handwerkli., kreative Angebote.</p>	<p>Auslandsschuljahr in englischen Internaten</p> <p>Gezielte Beratung und Informationen über den Schulbesuch in England. Es bestehen viele interessante Möglichkeiten über 1 Jahr oder mehrere Jahre mit anerkanntem Schulabschluß!</p> <p>GRATIS-INFO ANFORDERN!</p>	 <p>MONTE ROSA Schweiz</p> <p>In Ihrem Kind steckt mehr, als vielleicht Sie und die Lehrer vermuten. Wir geben jedem Kind, egal ob Hauptschüler, Realschüler oder Gymnasiast, eine echte Chance durch ein individuelles, auf Ihr Kind zugeschnittenes Schulprogramm in Kleinstklassen.</p>
---	--	--

EURO-INTERNATSBERATUNG, Grillparzerstr. 46, 81675 München, Tel. 089-4180020.

The next example, which involves writing a letter would be a suitable writing activity for stage two:

3. Auslandsschuljahr an englischen Internaten
Die Eltern Ihres deutschen Brieffreundes (Ihrer Brieffreundin) planen, ihren Sohn (ihre Tochter) für ein Jahr ins Ausland zu schicken. Sie fragen nach Informationen über geeignete Internatsschulen. Schreiben Sie einen Brief, in dem Sie ein Internat in Ihrer Nähe empfehlen. Beschreiben Sie das Angebot:

- Unterrichtsfächer
- Klassengröße
- Schlafräume
- Sport
- Hausaufgabenbetreuung
- Freizeit, Ausgang. – Beschreiben Sie die Vorteile eines Internats im Vergleich zur "normalen" Tagesschule.



6.4 Stage 3: Reading and Listening

(a) Introduction

Stage three of the suggested approach is based on applying more demanding Performance Targets to the chosen theme of school studies. The specified objectives for reading and listening are intended to be used in conjunction with texts that would be considered more demanding in terms of content and linguistic difficulty. The activities are also aimed at helping pupils to go beyond the surface meaning of particular texts and to evaluate content by identifying attitude, tone and giving and justifying personal reactions to the content.

(b) Examples of Reading/Listening Activities

- (i) In this example of a pre-reading activity learners are asked to predict the contents of an article as suggested by the title of the article. Their opinion is sought in relation to the topic:

- Was erwarten Sie von einem Artikel, der erklärt: "Rambo ist kein Held!"? Welchen Zusammenhang könnte es Ihrer Meinung nach zwischen "Rambo" - Filmen und Gewalt in der Schule geben? Diskutieren Sie vielleicht auch in Ihrer Muttersprache.

Gewalt in der Schule: RAMBO IST KEIN HELD!

Gewalt in deutschen Schulen, Gewalt von Kindern und Jugendlichen gegen Gleichaltrige oder Jüngere, Gewalt gegen Schwächere – kaum ein Thema wird zur Zeit so oft und ausführlich in Zeitung und Fernsehen behandelt wie dieses. Was ist dran? Sind Kinder wirklich brutaler als früher? Gibt es mehr Gewalt? Oder eine andere Art von Gewalt? Was könnte Schuld daran sein? Horrorfilme und Videospiele? Großstadt, Hektik und Wohnsilos?

Gefragt: Sensationen

In den Medien (Zeitungen, Fernsehen) werden immer die schlimmsten Fälle aufgegriffen. Es ist nicht interessant, wenn Peter auf dem Spielplatz seinen Freund Klaus in den Schwitzkasten genommen hat. Aber wenn einer auf dem Schulhof zusammengeschlagen, getreten und verletzt wurde, wird darüber – Auflagen und Einschaltquoten steigernd – berichtet. Dadurch entsteht der Eindruck, daß es an den deutschen Schulen ganz schrecklich zugeht, daß die friedlichen Schülerinnen und Schüler sich nicht mehr sicher fühlen können, ja daß es solche fast gar nicht mehr gibt.

Ganz so ist es zum Glück nicht.

Brutaler als früher

Tatsache aber ist, daß in den letzten Jahren im Bundesgebiet eine Reihe schwerer Gewalttaten auf das Konto von Jugendlichen und Kindern gehen.

Tatsache ist auch, daß die Zahl der körperlichen Auseinandersetzungen in Schulen gestiegen ist. Sie liegt um fünf Prozent höher als vor zwanzig Jahren. Das hat Professor Klaus Hurrelmann, ein Jugendforscher aus Bielefeld, herausgefunden.

Und schließlich kam bei derselben Untersuchung heraus, daß insgesamt brutaler geschlagen wird als früher. Eure Eltern werden sich vielleicht noch erinnern, daß bei einer Auseinandersetzung aufgehört wurde, wenn der Unterlegene aufgegeben hatte. Es wurde geschubst, gebalgt und gerauft, aber nur selten zugeschlagen, gewürgt oder gar getreten. Heute kann man auf Schulhöfen schon mal beobachten, wie einer getreten wird, der schon am Boden liegt und sich nicht mehr wehren kann.

Die Opfer: Jüngere und Schwächere

Vor allem scheint es gegen Jüngere oder

Schwächere zu gehen, ein Zeichen von ganz besonderer Feigheit. „Wir haben uns schon in der Grundschule einen Beschützer aus der neunten Klasse gesucht“, erzählen zwei Schüler aus München. „Wenn uns einer bedroht hat, kam unser Freund und hat den geschlagen.“

Der wollte natürlich als netter Mensch bei den Kleinen dastehen. Besser wäre es aber, wenn man sich gegenseitig in Ruhe lassen würde. Der Beschützer selber ist ja eigentlich auch ziemlich brutal!

Bewaffnet

Noch ein Unterschied zu früher: Immer mehr Schüler sind bewaffnet. Das Jugendamt in Hamburg hat zum Beispiel festgestellt, daß ungefähr ein Viertel aller Schüler irgendeine Waffe bei sich trägt. Das heißt zwar nicht, daß Messer, Wurfsteine und Spraydosen auch benutzt werden. Aber man kann sich vorstellen, daß eher etwas passiert, wenn eine Waffe schon mal vorhanden ist.

Ein Gymnasiast aus Berlin berichtet, daß er schon mit einer Waffe bedroht wurde: „Da waren so sechzehnjährige Typen, die standen immer rauchend da und haben mich angemacht und beschimpft. Einmal haben sie mir ein Butterfly-Messer unter die Nase gehalten. Ich bin, so schnell ich konnte,

abgehauen. Danach hatte ich solche Angst, daß ich mich ein paar Tage nicht ohne meine Mutter aus dem Haus getraut habe."

Die TV-Morde

Forscher und Wissenschaftler, die sich mit dem Gewaltproblem beschäftigen, meinen, daß es mehrere Gründe für das brutale Verhalten mancher Kinder gibt. Ein Grund ist aber sehr wahrscheinlich doch die gehäufte Gewalt, die Kindern im Fernsehen und auf Videos präsentiert wird. Siebzig Morde werden jeden Tag im Fernsehen gezeigt. Und bei einer Umfrage in Schweden stellte sich heraus: Kinder glauben inzwischen, daß die meisten Menschen auch im wirklichen Leben durch Mord oder Totschlag sterben.

Normal

Je häufiger man etwas sieht, desto mehr gewöhnt man sich daran. Irgendwann meint man, was im Fernsehen gezeigt wird, ist normal. Gewalttätige Kinder denken oft gar nicht daran, wie weh das tut, wenn sie andere schlagen und verletzen. Sie sind nicht fähig, Mitgefühl mit anderen zu empfinden. Oder sie zeigen es nicht, weil sie besonders cool wirken wollen.



Was ihr selbst tun könnt

In diesem Zusammenhang werden immer wieder Eltern, Lehrer oder Politiker dazu aufgerufen, etwas gegen die brutalen Fernsehprogramme und Videospiele zu unternehmen. Bis jetzt hatte das nicht sehr viel Wirkung. Was immer vergessen wird, ist, daß Kinder selbst etwas tun können:

- Laßt Euch nicht anstecken von der aggressiven Stimmung in der Schule. Es ist nicht normal, andere zu bedrohen, zu schlagen oder zu

expressen. Normal ist, sich mit dem anderen zu einigen, ihn zu verstehen.

- Laßt Euch nicht dazu provozieren, als Mutprobe Horrorvideos in der Clique anzuschauen. Das hat mit Mut nichts zu tun. Solche Gewaltszenen wirken sich auf jeden aus: Entweder ihr werdet mit der Zeit gegen solche Bilder abgestumpft, oder ihr bekommt Angst.
- Schaut nicht jeden Quatsch im Fernsehen an! Ihr tragt für Euch selbst die Verantwortung. Wartet nicht immer, bis Euch etwas verboten wird. Ihr wißt meistens, wenn ihr ehrlich seid, was gut ist für Euch und was nicht.
- Laßt Euch nicht von den falschen Helden imponieren! Lieber Herz und Verstand als Muskeln und Waffen. Ganz klar gesagt: Rambo ist ein mieser Typ!

Text: Verena Weigand und Susan Müller

STAFETTE
Heft 7/93

- (ii) In this example learners are questioned on the main points of the texts and asked their opinion on some matters

2. Lesen Sie jetzt den Text abschnittsweise und beantworten Sie die Fragen:

- Warum, glauben Sie, wird zur Zeit in den Medien so viel über Gewalt in den Schulen berichtet? Welcher Eindruck entsteht dadurch?
- Ist die Zahl der körperlichen Auseinandersetzungen wirklich gestiegen?
- Wie hat sich die Art der Auseinandersetzungen verändert?
- Wieviele Hamburger Schüler tragen eine Waffe? Was meinen Sie dazu? Ist das gefährlich?
- Welche Gründe könnte es für das brutale Verhalten mancher Kinder geben?
- Welches Resultat hatte die Umfrage in Schweden?
- Warum denken gewalttätige Kinder oft nicht daran, wie weh das Schlagen tut?

- (iii) In the next activity the learners are asked to respond to some suggestions and describe the experiences they have had in relation to bullying/violence in school.

C Lesen Sie jetzt die Tips am Ende des Textes, "Was Ihr selbst tun könnt", noch einmal:

- Stimmen Sie diesen Vorschlägen zu? Warum/warum nicht?
- Welcher Tip ist für Sie der wichtigste?
- Haben Sie schon einmal selbst eine gewalttätige Auseinandersetzung in der Schule erlebt?
 - Was ist passiert?
 - Wie haben Sie reagiert?
 - Was sollte anders werden?

© Writing Activities

The writing activities suggested at Stage 3 - summarising the main points of a text, giving a personal reaction to a text, making comparisons on the basis of a text, writing formal/informal letters are also more demanding than the activities suggested for Stage 2 particularly if the texts used as a stimulus are more complex.

In the following example learners are asked to discuss the topic Schülerzeitung as it relates to their personal experiences.

A Gibt es eine Schülerzeitung an Ihrer Schule?

JA	Wie heißt die Schülerzeitung? Wie oft erscheint sie? Was kostet sie? Wieviele Schüler arbeiten mit? Was für Artikel stehen in der Schülerzeitung?
NEIN	Überlegen Sie, ob es eine gute Idee ist, eine Schülerzeitung zu haben. Würden Sie dort mitarbeiten? Welche Artikel erwarten Sie in einer Schülerzeitung?

In the following exercise the learners are required to identify the key words given in the listening text:

B Ruth Preywisch arbeitet bei einer Schülerzeitung mit. Hören Sie dazu das Interview (A-Seite, 6. Beitrag) auf der Kassette.

1. Notieren Sie beim ersten Hören Stichwörter zu den Fragen aus Teil A (JA).



A6 Schülerzeitung

Zum Schulalltag gehören nicht nur die regulären Unterrichtsfächer, sondern auch Arbeitsgruppen am Nachmittag, die eine ganze Reihe von freiwilligen Aktivitäten wie Fotografieren, Umweltaktionen, Musik- und Theatergruppen anbieten. Viele Schulen geben außerdem regelmäßig eine Schülerzeitung heraus. Im nächsten Interview stellt sich die Mitarbeiterin einer Schülerzeitung vor:

RP: Ich bin Ruth Preywisch, ich komme aus Mainz, bin hier in der Schülerzeitung, und bin 15 Jahre alt.

– Wie heißt denn die Schülerzeitung?

RP: "FLO", weil, unsere Schule heißt Frauenlob-Gymnasium, dann haben wir das zusammengestellt.



– Kannst Du ein bißchen von der Arbeit in der Schülerzeitung erzählen?

RP: JA, also, es fängt erstmal damit an, in den Redaktionssitzungen, daß wir entscheiden, was für Artikel wir schreiben, uns ein Titelthema überlegen, und dann bekommt jeder einen Artikel oder mehrere Artikel zugewiesen und informiert sich dann über seine Themen und schreibt darüber Artikel.

– Wieviele Leute arbeiten denn in der Redaktion mit?

RP: Das sind meiner Meinung nach zwölf Leute. Also, zwölf feste Mitarbeiter und drei, die ab und zu mal schreiben.

– Wie oft trifft Ihr Euch?

RP: Einmal die Woche.

– Wie oft erscheint die Schülerzeitung denn?

RP: Dreimal im Jahr.

– Was hast Du denn selber in der letzten Zeit geschrieben?

RP: Einen Artikel über Tschernobyl und noch ein paar über die Schule, einfach so.

– Und wie, wie machst Du das? Wo fängst du an, wie geht das weiter, wie kommt der Artikel dann letztendlich in die Zeitung?

RP: Ja, erstmal überleg' ich mir, wo ich Informationen zu dem Thema, über das ich schreiben muß, herbekomme, zum Beispiel aus der Zeitung oder Nachrichten oder Bücher oder aus der Bibliothek. Dann sammel' ich mehrere Materialien, such' mir das wichtigste, raus und formuliere das dann im eigenen Artikel. Und der Artikel wird dann von der beratenden Lehrerin durchgelesen auf Fehler, also, im Ausdruck und Rechtschreibfehler, dann wird er getippt auf dem Computer...

– Wer macht das?

RP: Ja, die ganze Schülerzeitung zusammen, also, alle gemeinsam. Dann wird er ausgedruckt, nochmal korrigiert und kommt dann ins Layout. Das heißt, wir schneiden den Artikel aus und kleben Bilder drauf und machen das – das macht auch wieder die ganze Schülerzeitung. Danach werden die ganzen fertigen Artikel zusammengenommen, zum Drucker gebracht und dann, nach einer Woche sind sie fertig. Und dann wird verkauft.

– Und was müssen die Schüler dafür bezahlen, für diese Zeitung?

RP: Ja, die Schüler bezahlen eine Mark, und Menschen über 23 Jahre bezahlen zwei Mark.

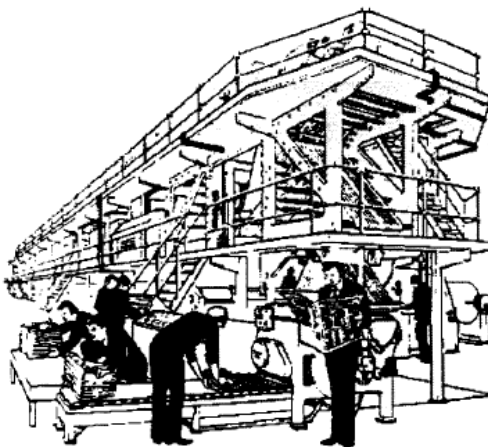
In this exercise the learners are asked to establish the different steps in putting together a school magazine. They are given a choice of writing in the passive or active voice, thus raising the awareness of the purposes of both.

2. Hören Sie jetzt das Interview noch einmal.
Konzentrieren Sie sich auf die Schritte, die nötig sind, bis man die Zeitung in der Hand hält, und ergänzen Sie die Lücken rechts oben.

überlegen / Informationen / finden / wo?
Materialien /
..... / heraussuchen
den Artikel /
..... / die beratende Lehrerin
Schülerzeitung / / auf dem Computer
ausdrucken / nochmal.....
ins / kommen
bringen / zum
eine später / fertig

Beschreiben Sie jetzt mit Hilfe der Wörter oben die einzelnen Schritte bis zur Fertigstellung der Schülerzeitung.
Schreiben Sie 10 Sätze im Aktiv oder Passiv wie im Beispiel:

- Ruth überlegt, wo sie Informationen finden kann (Aktiv)
- Ruth überlegt, wo Informationen gefunden werden können (Passiv)



In the following task learners note information in relation to the main points in the text and this helps them complete a summary of the text.

Aus der Schülerzeitung „Beißzange“

Schreinerwerkstatt in Lima

Es begann bei einer Klassensprecherversammlung im letzten Schuljahr, bei der Frau Schübler ein Peru-Projekt vorstellte. Es dauerte aber noch einige Zeit, bis gesicherte Informationen darüber vorlagen, daß das Projekt auch langfristig von einem deutschen Lehrer an der deutschen Schule in Lima betreut wird und bis auch die Genehmigung durch das Kultusministerium erfolgt war. Bei dem Projekt ging es um die Einrichtung einer Schreinerei, Kosten mindestens 5000 DM, in einem der Armenviertel Limas, der Hauptstadt von Peru. Die Schreinerei soll in den kommenden Jahren Jugendlichen eine Ausbildung ermöglichen, die ihnen eine Zukunft sichert, in den Slums, in ihrem „Pueblo Joven“ (jugendliches Dorf), für deren Bewohner sie auch die dringend notwendigen einfachen Möbel billig zimmern können. Die Aktion begann damit, daß in der Pausenhalle Plakate hingen mit Informationen über die 3. Welt, außerdem ging man mit Wandzeitungen näher auf Probleme Perus ein, und dann wurden wir in einer CEPROC-Ausstellung über die Schulsituation in den Slums von Lima informiert. Eine Reihe größerer Veranstaltungen, die vom 13. – 23.10 dauerten, begann am Dienstag, dem 13.10. mit einem Diavortrag von Herrn Morgenstern. Er erzählte einer interessierten Zuhörerschaft von ca. 50 Personen über Land und Leute von Peru.

Daraufhin folgte am Freitag, den 16.10. eine Diskussion mit dem Leiter der CEPROC-Aktion und Frau Küchenman aus Bielefeld, die die Koordination in Deutschland betreibt. Wegen des ungünstigen Termins – Freitag 16.00 Uhr – waren zwar nicht viele Schüler und Lehrer anwesend, der kurze Vortrag und die anschließende Diskussion waren jedoch sehr informativ.



herrschte großer Andrang, auch viele jüngere Lehrer waren anwesend, während die Anteilnahme der älteren Lehrkräfte zu wünschen übrig ließ.

Am Freitag, den 23.10, wurde ein Flohmarkt von der Klasse 11e veranstaltet, bei dem aber fast nur die Unter- und Mittelstufe vertreten waren. Die Stimmung war großartig und sogar einige Lehrer waren mit dabei.

Alles in allem war die Peruwoche ein voller Erfolg, der noch dadurch gesteigert wurde, daß die Klassen 5b, 7a und 7c den rauen Schulalltag durch Tee- und Kuchen-, Würstel- und Semmelverkauf in den Pausen auflockerten. Außerdem brachte die Klasse 7a alleine einen Betrag von 450. – zusammen.

Besonders viel Zeit investierte Herr Vogel, der Plakate und Bilder gestaltete und sie aushängte; auch Herr Regenber, der das gespendete Geld einsammelte und zählte, zeigte viel Initiative.

Herrn Dr. Gierl, der das Projekt befürwortete und unterstützte, ist es zu verdanken, daß die Peruwoche so großen Zuspruch fand. Durch seine Einwilligung wurden die Aktionen bis in den Unterricht hinein erweitert, wobei viele Lehrer versuchten, in ihren Fächern etwas über Peru und die 3. Welt mitzuteilen, was mehr oder weniger großen Anklang fand.

Die Peru-Aktion kam bei den Schülern besser an als erwartet, denn es kamen 6.500. – DM zusammen, die nun nach Peru geschickt werden.

Frau Schübler hat sich bereit erklärt, den Erfolg der Aktion und der Arbeit in Peru zu einem späteren Zeitpunkt unserer Schule durch Briefkontakt und nach einem eventuellen Lima-Besuch mitzuteilen.

Es wäre schön, wenn diese Aktion für die 3. Welt nicht einmalig bleiben würde. Manchem von uns ist es vielleicht klar geworden, daß die Chance einer Ausbildung keine Selbstverständlichkeit ist. Uns geht es gut; so haben wir auch Möglichkeit, anderen Kindern zu einer Lebenschance zu verhelfen!

Birgit + Heike

Am Dienstag, den 10.12.81 trafen sich die Unterstufenschüler mit ihren Eltern und den Tutoren der Klassen. Es gab sportl. Veranstaltungen und viele Gespräche. Auch wurde durch Wandzeitungen auf den Sinn der Aktion hingewiesen und Postkarten und Broschüren verkauft. Der Erfolg war toll. Am Mittwoch, den 21.10., wurde von Deutsch-Leistungskursen unter Mitwirkung der Lehrer Haertel, Witte, Herd und Schübler, südamerikanische Literatur vorgetragen, die von südamerikanischer Musik aufgelockert wurde. Ein großes Interesse zeigten die zumeist nur älteren Schüler und Eltern, die für diesen Leseabend erschienen waren.

Der „Bunte Abend“ am 22.10 wurde ein Bombenerfolg, wobei man Herrn Faessler zusammen mit Barbara Halmburger und Toni Falk ein Kompliment machen muß für die Organisation und Koordination in verschiedenen Räumen, da dadurch der Kontakt Schauspieler – Zuschauer sehr eng war. Es gab verschiedene Darbietungen, unter anderem: Tanz, Puppenspiel, Kleinkunstbühne, Musik (einzelne Künstler und eine Band), draußen auf dem Gang Kuchen- und Getränkeverkauf. Bei allen Darbietungen

Schreinerwerkstatt in Peru

Einführung

Viele Schulen und Klassen organisieren Hilfsaktionen für die 3. Welt:
Für Lateinamerika, Afrika oder Asien.
Nach dem letzten Weltkrieg haben das andere Länder auch für die Deutschen getan, als hier großer Hunger herrschte. Habt ihr auch einmal daran gedacht, Hilfsaktionen zu starten?

Aufgaben

Lest den Text kurz durch und sprecht darüber, was da berichtet wird! Versucht dann den Text genauer zu verstehen!

Findet Informationen zu folgenden Punkten:

Peru-Projekt:	Lehrer haben geholfen:
Wann?	
Wo?	Folgen für den Unterricht:
Wer?	Empfehlungen, neue Erfahrungen:
Für wen?	
Was?	Schreibt jetzt eine kurze Zusammenfassung
Wie?	
Wozu?	Haltet ein kurzes Referat!
Warum?	

Aktionen in der Schule:

Beginn:

Dauer:

13.10.81:

16.10.81:

21.10.81:

22.10.81:

23.10.81:

10.12.81;



Ergebnisse:

Erfolg:

Geld:

Aus: Texte zur Landeskunde im Unterricht. „Schule und Freizeit“ I. Goethe Institut 1982.

Übung aus Texte zur Landeskunde im Unterricht. „Schule und Freizeit“ II Übungen und Wörter Goethe Institut 1983.

© Speaking Activities

The speaking skills in stage 3 are based also on expressing personal opinions, sometimes at a more abstract level and engaging in discussion and debate. To enable pupils to engage in these types of activities it will be necessary to provide background and cultural information as well as vocabulary and structures needed in these kinds of activities. In the case of the topic of work, materials describing German people's attitudes toward work-related issues and/of surveys showing comparisons etc. could be particularly suitable.

Groupwork, while also suitable at an intermediary stage, could be used at stage three for the purposes of developing areas covered at Stage 2 in pairwork.

Having worked on exercises in pairs learners might then be organised into larger groups to introduce new elements involving 3 or 4 speakers or to work co-operatively on filling in words in a worksheet words that proved difficult. Group work is also suitable for problem solving activities or for working on debates etc. The general activity **Engaging in discussion** provides a framework on which to base pairwork and groupwork.

Pairs or groups could initially work on expressing something as an opinion. Groups could then take up a stance and work on ordering points in a discussion.

An opposing group could work on rebutting these points through working on such functions as

stating that something is true/untrue

insisting that something is true/untrue

denying

contradicting

finally groups could work together on tasks such as

negotiating a compromise

concluding a discussion.

To make sure that all members of the group participate in the debate, cue-cards could be distributed assigning different roles to different students.

In this task learners are required to respond to suggestions as to how they might react to bullying, in school, violence on television etc. Also they are asked to describe personal experiences of bullying in school:

6.5 Conclusion

As outlined in the Introduction it may not be always considered possible or desirable to draw up such a detailed scheme of work. It is desirable however that the nature and progression of activities conform to some framework designed to facilitate the integration of syllabus content and the planned development of learner skills.

7. Literary Texts

Summary:

7.1 Introduction

7.2 Literary texts and language awareness

7.3 Literary texts and Cultural awareness

7.1 Introduction

It is envisaged in the senior cycle syllabus that learners would be exposed to some literary texts in the target language. Literature in particular encourages an affective involvement through personal response and so promotes the students' personal development. While language gives access to literature, literature is an authentic example of how language functions. Learners' linguistic competence can be enhanced by learning to identify communicative function and the way this is realised in literary texts. Therefore the General Activity/Themes the syllabus, as well as requiring students to:

- **Read modern literary texts (notably novels, short stories, poems and plays) in the target language**
aim also to develop their awareness of how communicative function is achieved in such texts through activities like:
- **Exploring target language texts as sources of linguistic information/illustration**
- **Identifying meanings present but not overtly expressed in such a text**
- **Appreciating the tone of such a text, etc.**

7.2 Literary texts and language awareness

The development of such language awareness skills can aid the language learning process, widen the learners' experience and enhance his/her enjoyment from reading. These skills can be fostered by encouraging students through activities designed to help them to understand language as a specific linguistic variety, as the symbolisation of the author's vision etc. Literary texts can also be used as a source for grammar-focused activities as in the following example:

7.3 Literary texts and cultural awareness

The learners' cultural awareness can also be promoted through reading literary texts. Foreign literature offers students an insight into the culture of the target language community and literature provides access to culture in a meaningful, contextualised and authentic way. The Cultural Awareness component of the syllabus contains numerous suggestions for methodological approaches of literary texts in this regard e.g. understanding literary texts dealing with aspects of the life of a target language community including:

- **everyday life**
- **folklore and traditional customs**

The approaches suggested in the syllabus therefore aim to go beyond plot, character and content and to continue both an affective and intellectual interaction with the text.

7.4 Selection of texts

It is essential that the selection of texts reflect linguistic and conceptual appropriateness if learners are not to remain indifferent and uninterested. It might be possible in some cases for students to be involved in the selection of texts on the basis of prior consideration of selected extracts. Learners should also be encouraged to consider taking up the option (where available) of engaging in project work based on literary texts. In oral work in the classroom students should be encouraged to discuss foreign literary texts they have read.

In order to complete the exercise accompanying the text in this example, 'Die Frau mit der Gitarre', learners have to infer the kinds of people they are from relevant detail in the text and the behaviour of the characters:

Die Frau mit der Gitarre

von Vera Ferra-Mikura

Zuerst sah er nur ihre Beine durch das Gebüsch. Sie trug gelbe Netzstrümpfe, und von den Schuhen herauf wanden sich schwarze Lackbänder um ihre Fesseln. Er wußte sofort, daß es eine besondere Frau war. Der Junge ließ das Kugelspiel liegen und kroch auf den Betonweg hinaus.

Die Frau spielte auf einer Gitarre und sang, dem Wind den Rücken zugekehrt, und der Wind warf rötliche Haarsträhnen über ihr Gesicht. Sie war nicht eine jener Frauen, die Blaudruckschürzen und Hemden zwischen den Bäumen aufhängen oder mit großen, geflochtenen Taschen vom Markt heimkommen. Sie war anders, sie war wie die Luft um das Zirkuszelt draußen vor der Stadt.

Aus ein paar Fenstern fielen in Papier gewickelte Geldstücke. Die Frau blickte den Jungen an und lächelte. Und der Junge sammelte die Geldstücke ein und legte sie zu den Füßen der Frau in einer Reihe nieder.

Dann bemerkte er den Mann im grauen Leinenanzug. Der Mann lehnte an der Teppichstange, die Hände in den Taschen, die Beine lässig gekreuzt. Vor dem Mann prallte nun eine Münze auf, sie sprang und drehte sich und rollte wackelnd den Weg entlang. Der Mann nickte zu einem Fenster empor, aber er lief der Münze nicht nach. Er verließ sich wohl immer darauf, daß Kinder das Geld aufhoben und zu der Frau hintrugen.

Er gehört zu ihr, dachte der Junge. Zugleich empfand er heftige Abneigung gegen den grauen Mann.

Stumm begleitete er die beiden durch drei Höfe, und überall geschah das gleiche. Die Frau spielte Gitarre und sang. Der Mann lehnte immer in der Nähe. Einmal rauchte er eine Zigarette und hielt sie auch der Frau an die Lippen. Die Frau sog den Rauch ein und blies ihn durch die Nase aus. Sie hatte einen rot geschminkten, traurigen Mund.

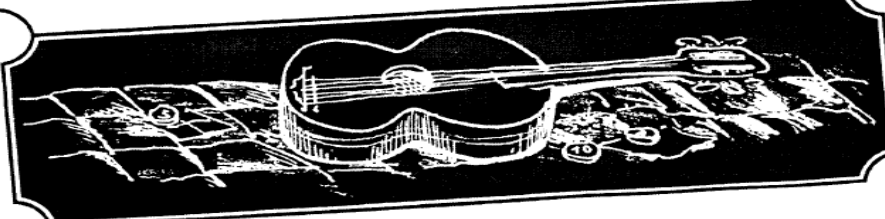
Der Mann und die Frau sagten kein Wort zu dem Jungen, sie sagten ihm auch nicht, daß sie nun aufhören wollten und ihn nicht mehr brauchten. Den dritten Hof verließen sie rascher als die anderen Höfe, fast überstürzt. Seite an Seite gingen sie die Straße hinunter.

Der Junge trittete unruhig und verwirrt hinter ihnen nach. Die beiden beachteten ihn nicht. Sie schauten kein einziges Mal zurück, sie hatten ihn vielleicht schon vergessen.

An einer Ecke blieb der Junge stehen. Er drehte ein Stück Papier zwischen den Fingern. Das letzte, was er von der Frau sah, war ein Aufglänzen ihres rötlichen Haars, als sie einen Sonnenstreifen durchquerte.

Das Papier zwischen seinen Fingern war eine kleine, harte Kugel geworden. Nun beschloß er, umzukehren; er fühlte plötzlich die Grenze, die ihm gesetzt war. Und er machte kehrt und ging langsam, die Papierkugel zwischen den Fingern drehend, auf den Spielplatz zurück.

Aus: Das achte Weltwunder. Fünftes Jahrbuch der Kinderliteratur. Hrsg. von Hans-Toachim Gelberg. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. Programm Beltz & Gelberg.



1 Welche Eigenschaft paßt zu wem?			
	<i>der Junge</i>	<i>die Frau mit der Gitarre</i>	<i>der Mann</i>
freundlich			
unfreundlich			
lieb			
jung			
alt			
dumm			
schlau			
häßlich			
schön			
böse			
gefühllos			
fröhlich			
traurig			
kältherzig			
tapfer			
feige			
faul			
fleißig			
verliebt			
voller Haß			
hart			
verwundert			
verführerisch			
mysteriös			
Übung aus: Lesen 3 na und? Seite 67. Langenscheidt 1991			

In the following exercises learners are asked to identify the feelings of characters towards one another and the transformation of these feelings as the story unfolds. They are then asked to discuss at an abstract level how such themes as war and peace relate to the story:



Sascha war der schlimmste Junge im Viertel. Er rief Schimpfwörter hinter den Leuten her und raufte mit allen Jungen, er schwänzte oft die Schule. Er stahl Blumen aus den Vorgärten und klaubte zuweilen eine Apfelsine aus Frau Beyers Obstladen. Fast immer lief ihm die Nase.

„Ein unausstehlicher Bursche“, sagte Frau Beyer, und das fanden alle. Das fanden sogar seine Eltern. Weil ihn niemand mochte, hatte er auch keine Freunde. Und weil er keine Freunde hatte und immer allein herumstrolchen mußte, wurde er immer unausstehlicher.

„Er ist selber schuld daran, daß niemand mit ihm spielen will“, sagten die Kinder im Viertel. „Warum ist er auch so böse!“

Die sind schuld daran, daß ich so bin, dachte Sascha. Niemand will was mit mir zu tun haben.

Im Viertel gab es noch jemanden, der allein war. Das war die alte Elisabeth in der Mouergasse. Sie konnte nicht mehr gehen, seit sie unter ein Auto geraten war. Das war schon viele Jahre her. Seitdem saß sie in einem Rollstuhl und hatte für ihre Verwandten und auch für fremde Leute gestrickt. Aber mit der Zeit waren ihre Augen immer schlechter geworden, bis sie gar nichts mehr sehen konnte. Jetzt war sie blind und konnte nicht mehr stricken.

Ihre Schwester oder ihr Schwager schoben sie im Rollstuhl

In the following exercises learners are asked to identify the feelings of characters towards one another and the transformation of these feelings as the story unfolds. They are then asked to discuss at an abstract level how such themes as war and peace relate to the story.

Jeden Morgen nach dem Frühstück, wenn es nicht gerade regnete oder schneite, unter das Vordach hinter dem Haus und drückten ihr rein Tüchchen Bonbons in die Hand. Erst zum Mittagessen holten sie sie wieder herein. Den Nachmittag verbrachte die alte Elisabeth auch wieder einsam hinter dem Haus in dem winzigen Gärtchen. Niemand unterhielt sich mit ihr, niemand beschäftigte sich mit ihr. Wozu lebe ich noch, dachte sie. Ich taue zu nichts mehr. Ich wollte, ich wäre tot.

Da geschah es durch einen Zufall, daß Sascha und Elisabeth, die beiden Einsamen des Viertels, plötzlich zusammenfanden. Das kam so:

Sascha, ewig herumstreunend, kletterte an einem sonnigen Vormittag, als alle anderen Kinder in der Schule waren, aus purer Neugier über die Reste der alten Stadtmauer, gerade dort, wo Elisabeth verlassen im Gärtchen saß. Sie konnte zwar nichts sehen, aber umso besser hören. Sie hörte jemanden die Nase hochziehen.

„Ist das wer?“ fragte sie.

„Niemand, du blöde Eule“, antwortete er.

Elisabeth war so überrascht und froh, daß sie Saschas freche Antwort überhörte. Eine Kinderstimme hatte ihr geantwortet, ein Kind war zu ihr gekommen – wosie doch Kinder so gern hatten!

„Wie schön, daß du mich besuchst“, sagte sie.

Sascha war sprachlos. Er hatte sie blöde Eule genannt, und sie freute sich trotzdem? Noch nie hatte er erlebt, daß sich jemand freute, wenn er auftauchte.

Er wich an die Mauer zurück, hinter der er den Kirchplatz mußte. Die Zwillie, die er schon aus der Hosentasche gezogen hatte, um die alte Frau mit Steinchen zu beschleßen, ließ er wieder verschwinden. Schließlich konnte er nicht auf sie schießen, wenn sie sich freute, ihn zu sehen.

„Ich heiße Elisabeth“, sagte die Frau im Rollstuhl. „Und du?“ Sascha nannte verlegen seinen Namen.

„Ach, Sascha“, sagte Elisabeth, „du glaubst gar nicht, wie froh ich bin, daß du mir ein bißchen Gesellschaft leistest. Magst du vielleicht ein Bonbon?“

Das mochte er, und schon war er neben dem Rollstuhl.

„Du mußt entschuldigen, wenn ich vielleicht manchmal an dir vorbeischaue“, sagte Elisabeth. „Ich sehe nämlich nichts.“

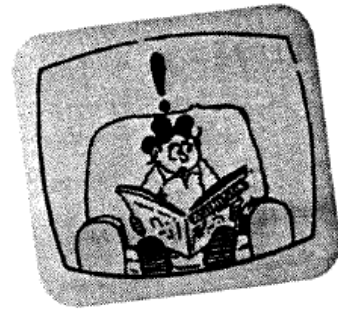
Das ist ein Trick, dachte Sascha müßig und streckte ihr die Zunge heraus. Aber sie zeigte sich weder erschreckt noch entrüstet. Das verwirrte ihn.

continued overleaf

„Gar nichts?“ fragte er bestürzt.
 „Nichts“, antwortete sie. „Dafür höre und fühle und rieche ich besser als andere Leute. Reich mir mal deine Hand. An deiner Hand kann ich fühlen, wie alt du ungefähr bist.“
 Sascha gab ihr seine schmutzige Hand. Sie nahm sie zwischen ihre runzeligen Hände und dachte einen Augenblick nach.
 „Acht!“, sagte sie.
 „Stimmt“, antwortete er erstaunt. „Das könnte ich nicht.“
 „Du hast ja auch keine Übung im Blindsein“, sagte sie. „Und du hast noch nicht so viele Kinderhände in deiner Hand gehabt wie ich. Ich habe sechs Jahre in einem Kinderkrankenhaus gearbeitet, und außerdem hatte ich ja auch vier eigene Kinder.“
 „Wohnen die da drin?“ fragte Sascha und zeigte mit dem Kinn zum Haus hinüber.
 „O nein“, antwortete Elisabeth und seufzte. „Gerda ist mit neun Jahren an Scharlach gestorben, und die Jungen sind im Krieg gefallen.“
 Sascha betrachtete sie eine Weile nachdenklich, dann fragte er: „Und warum sitzt du in so einem Wagen?“
 „Mein Rücken ist kaputt, meine Wirbelsäule.“
 „Ist eine Bremse dran?“ fragte er interessiert.
 „Ja“, sagte sie und tastete nach der Bremse. „Aber ich stehe ja nur immer hier im Gärtchen.“
 „Wenn du willst“, sagte Sascha zögernd, „fahre ich dich mal im Garten rum.“
 „Das wäre herrlich“, seufzte Elisabeth, „wenn ich ein bißchen näher an die Rosen herankäme. Sie duften so.“
 Sascha löste die Bremse und schob Elisabeth durch das Gärtchen. Dabei ahmte er die Geräusche eines Autos nach. Das konnte er großartig. Man hörte richtig den Motor aufheulen. Aber sie waren noch nicht bei den Rosen angekommen, als ein Fenster aufging und eine zornige Stimme rief: „Was soll den das? Hast du den Bengel in den Garten gelassen, Elisabeth?“
 „Er tut nichts Böses“, antwortete Elisabeth. „Er schiebt mich auf meinen eigenen Wunsch zu den Rosen hinüber.“
 „Mußt du unbedingt den ungezogensten Bengel des Viertels in unseren Garten locken?“ rief die Stimme.
 „Du irst dich“, sagte Elisabeth ruhig. „Dieser hier ist kein Bengel und auch nicht ungezogen.“
 „Was weißt denn du?“ tönte die Stimme heiser.
 Aber dabei blieb's. Das Fenster schloß sich, und Sascha schob den Rollstuhl zu den Rosen.
 „Wunderbar“, rief Elisabeth. „Was für ein Duft! Riech doch mal.“ Sascha schnupperte. Wirklich, er konnte die Rosen auch riechen. Sie rochen so sanft.
 „Ich habe mir schon so lange gewünscht, zu den Rosen zu kommen“, sagte Elisabeth glücklich, „aber niemand hat Zeit für mich gehabt. Kennst du die Geschichte von der Nachtigall und der Rose?“
 Sascha kannte sie nicht, und Elisabeth erzählte sie ihm. Die war so ganz anders als das, was er bisher gehört hatte, daß er mit offenem Mund lauschte.

Da schlug die Kirchenglocke zwölf. Sascha hörte den Lärm der Kinder, die aus der Schule stürmten.
 „Jetzt muß ich gehen“, sagte er hastig. „Aber am Nachmittag komm ich wieder.“
 „Schieb mich bitte erst unter das Dach zurück“, sagte Elisabeth. „Und vergiß nicht zu kommen. Ich warte auf dich.“
 Er kam. Er brachte ihr eine Apfelsine mit, die er bei Frau Beyer geklaut hatte.
 „Die riecht auch“, sagte er und hielt sie ihr vors Gesicht.
 Am nächsten Tag war er wieder da, mit einer verstaubten Löwenzahnblüte. Am dritten Tag schob er Elisabeth durch das ganze Viertel und erzählte ihr, was er sah. Die Leute staunten.
 „Ist das wirklich Sascha?“ fragten sie einander. „Man kann doch die alte blinde Frau nicht so einem Burschen wie Sascha anvertrauen. Der ist imstande, sie irgendwo stehen zu lassen!“
 Aber da kamen sie Sascha schlecht. Er war zuverlässig. Er ließ Elisabeth nirgends stehen. Er kam jeden Nachmittag zu ihr, und fast immer brachte er ihr etwas mit: mal eine Raupe, die er über ihre Hand knechen ließ, mal ein Tütchen Brausepulver, das nicht einmal gestohlen war, oder einen Sengel Kamille, den er von ihrer Nase zernieb. Wenn das Wetter schön war, fuhr er sie durch das Viertel. Danach machten sie zusammen Hausaufgaben – denn Elisabeth hatte erreicht, daß sie nicht mehr schwänzte.
 Waren die Hausaufgaben fertig, erzählte Elisabeth eine Geschichte. Geschichten mochte Sascha besonders gern. Manchmal sangen sie auch zusammen. Sascha hatte eine schöne Stimme. Das hatte er bisher nicht gewußt. Elisabeth brachte ihm viele Lieder bei. Am liebsten sang er: „Sah ein Knab' ein Röslein stehn. Bald konnten sie zweistimmig singen. Das klang wirklich gut.“
 Wenn es zu dämmern begann, kam Elisabeths Schwester heraus und schob Elisabeth ins Haus.
 „Bis morgen!“ rief ihr Sascha nach.
 „Bis morgen, Sascha – und gib gut acht bei dem Diktat!“ rief Elisabeth zurück und winkte.
 Zwei Jahre lang waren sie unzertrennlich. Elisabeth langweilte sich nicht mehr im Gärtchen, und Sascha zog nicht mehr die Nase hoch und war nicht mehr der Schrecken des Viertels.
 „Ist es nicht rührend, wie er sich um die alte Frau kümmert?“ sagten jetzt die Leute zueinander. „Wer hätte ihm das zugetraut?“
 Sein Zeugnis besserte sich. Er hatte keine Angst mehr vor der Schule. Es kam sogar soweit, daß ihn die Lehrerin lobte.
 „Das ist ein sehr schöner Aufsatz“, sagte sie. „Woher hast du denn diese Geschichte?“
 „Von der Elisabeth“, antwortete er.
 „Wer ist Elisabeth?“ fragte die Lehrerin erstaunt.
 „Meine Freundin“, sagte Sascha.

(....)



1. Der Text "Sascha und Elisabeth" besteht aus zwei Phasen, die durch den Wendepunkt der Geschichte verbunden sind. Entscheiden Sie beim ersten Lesen, welche Abschnitte zu Phase I, Wendepunkt und Phase II gehören.

2. Lesen Sie jetzt die Geschichte noch einmal abschnittsweise.

(a) Phase I: Notieren Sie Stichwörter zu den beiden Hauptpersonen:

- Lebensumstände
- Charakter
- Gefühle
- Reaktionen der Leute im Viertel

Sascha	Elisabeth

(b) Wendepunkt der Geschichte:

- Beschreiben Sie, wie Sascha und Elisabeth sich kennengelernt haben.
 - Wie reagiert Sascha auf Elisabeth? Wie reagiert Elisabeth auf Sascha?
- Unterstreichen Sie passende Adjektive im Text, am besten in zwei Farben.

(c) Phase II: Beschreiben Sie, wie sich das Leben der beiden Hauptpersonen durch die Freundschaft verändert hat.

- Wie hat sich **Saschas** Verhalten verändert?
- Was macht er jetzt, das er vor der Begegnung mit Elisabeth nicht gemacht hat?
- Wie fühlt er sich jetzt?
- Wie würden **Sie** ihn beschreiben?
- Wie ist das Leben für **Elisabeth**, nachdem sie Sascha kennengelernt hat?
- Wie fühlt sie sich jetzt?
- Was sagen die Leute im Viertel jetzt über Sascha?

(d) Allgemeine Fragen:

- Wie wird Elisabeths Blindheit in der Geschichte beschrieben?
- Was erfahren wir über Krieg und Frieden in der Geschichte?

8. Assessment

Summary:

- 8.1 Introduction**
- 8.2 Short-term Objectives**
- 8.3 Assessment Criteria**
- 8.4 Grade Descriptions**

8.1 Introduction

The syllabus outlines the parameters of summative assessment. Ongoing assessment of pupil performance is a constant feature of good teaching which facilitates improved pupil performance and provides a basis upon which teaching and learning programmes can be planned. Learners should also be encouraged to assess their own progress. The skilled and judicious use of a variety of assessment techniques can have a positive effect on classroom practice and allow for the early identification of high and low achievers and underachievers. There is a continuum of assessment, ranging from classroom observation, questioning and dialogue, homework, to structured tests developed at school level and national certificate examinations. More formal testing in the sense of summative judgement at the end of a specific period of time (e.g. a school term) or of a specific unit of study (e.g. one or more General Activity/Themes of the syllabus) may take the form of oral, or written tests or assignments developed by the teacher.

8.2 Short-term Objectives

To provide for continuity of learning it may be helpful for teachers to identify short-term objectives in relation to the syllabus. Such an approach could be based on the selection of one or more General Activity/Themes across the three components of the syllabus with some of the Performance Targets providing the projected learning outcomes.

8.3 Assessment Criteria

As outlined in the syllabus assessment criteria will take account of:

- (i) ability to transfer meaning and
- (ii) degrees of accuracy and appropriateness of language including the range of vocabulary and structures used.

8.3.1 Oral Production

The following criteria will be used to assess oral competence in the public examinations:

- range of vocabulary
- range of expression

- awareness and use of grammar
- independence from examiner support
- appropriateness
- fluency
- pronunciation

8.3.2 Written Production - Higher Level

The following criteria will be used in the assessment of written production at the Higher Level in the public examinations:

- range and appropriateness of vocabulary
- range and accuracy in use of structures
- development and/or manipulation of stimulus
- organisation of content.

8.3.3 Written Production - Ordinary Level

The following criteria will be used to assess written production at the Ordinary Level in the public examinations:

- intelligibility of message
- development and/or manipulation of stimulus
- awareness and use of grammar
- range of vocabulary.

8.4 Grade Descriptions

The following are descriptions of candidate performance in the public examinations relating to the award of various grades:

8.4.1 ORAL/WRITTEN PRODUCTION: HIGHERLEVEL

- A** Very good knowledge of idiom. Comprehensive use of language (adjectives, adverbs, verbs etc.). Displays ability to select appropriate vocabulary.

Variation of sentence construction; ability to use a range of structures, with few major errors.

All ideas are well and clearly linked throughout, showing an ability to handle a topic under discussion and showing an ability to convey and understand subtleties of language nuance.

Only occasional and minor errors of pronunciation - good intonation.

- B** Good knowledge of idiom. Use of varied and appropriate vocabulary. Vocabulary for the most part appropriately and correctly used. Ability to vary sentence construction.
Ability to use tenses correctly most of the time. A few basic errors and weakness in one or two specific areas, but generally accurate in handling linguistic structures.
Logical organisation of ideas, with appropriate reaction to nuances of language.
Reasonable intonation, despite occasional mispronunciation.
Sound general vocabulary.
- C** Some variation in choice of vocabulary. Ability to compensate for lexical deficiencies.
Some success in varying sentence constructions.
Quality of accuracy is inconsistent. Basic grammar generally mastered, but weakness in more difficult areas.
Reasonable attempt at linking ideas. Reacts appropriately to questions. Ability to sustain communication.
Quality of pronunciation intonation and rhythm inconsistent.
- D** Frequent repetition of common words and phrases. Able to use simple constructions.
Considerable degree of L1 interference in sentence patterns and phrasing. Frequent serious errors. A number of elements of basic grammar not mastered.
Some organisation of ideas, but general weakness in linking these ideas. Responds to questions without appropriate variation or expansion.
Frequent serious mispronunciation.
- E** Very limited vocabulary. Incorrect use of vocabulary. Only able to produce the simplest of sentence patterns.
Little evidence of grammatical awareness. Most verb endings incorrect. Genders and cases frequently wrong/inconsistent.
Points presented in isolation. Much irrelevancy. No attempt to relate ideas.
Only just comprehensible. Mistakes in pronunciation seriously impede intelligibility.

LISTENING/READING - HIGHER LEVEL

- A** Candidates understand gist and identify main points and detail in a variety of types of authentic language. Highly developed ability to deduce meaning from context. They recognise opinions, attitudes and emotions and are able to draw conclusions, display awareness of stylistic variation.
- B** Candidates understand and identify-main points and detail, in a variety of types of authentic language. They recognise opinions, attitudes and emotions, but many have difficulty in interpreting and drawing conclusions.
- C** Candidates identify main points and extract details from a variety of types of authentic language. They can understand references to past, present and future events and can use context to deduce meaning. Opinions, emotions and attitudes are mainly understood as expressed by actions.
- D** Candidates identify some key points and extract some information from a variety of authentic language. Recognition of tenses is not always correct. They are unaware of all but the most overtly expressed opinions, emotions and attitudes.

- E** Candidates identify some key points and extract some information from authentic language, but the broad content remains inaccessible to them. They are unable to deduce meaning from context.

ORAL/WRITTEN PRODUCTION - ORDINARY LEVEL

- A** Message intelligible despite the presence of errors.
Responds to questions with some variation/expansion. Ability to use simple constructions.
Mastery of some elements of basic grammar. Good knowledge of common words and phrases.
- B** Message intelligible despite frequent error.
Responds to questions without significant variation or expansion. Ability to use very basic constructions. Inconsistent application of basic grammar rules. Limited knowledge of common words and phrases.
- C** Message barely intelligible/task incomplete. Needs examiner support in responding to questions.
Difficulty with even basic constructions.
Little awareness of grammar.
Very limited knowledge of even common words and phrases.
- D** Error frequency seriously impedes intelligibility/task only partially attempted.
Limited response to questions despite examiner's support. Most elements of basic grammar not mastered - despite the presence of occasional correct phrases. Very little vocabulary.
- E** Message unintelligible.
Task barely attempted.
Inability to use examiner support in formulating answers.
Hardly any knowledge of basic grammar rules. Vocabulary largely consists of mother tongue cognates.

LISTENING/READING PRODUCTION - ORDINARY LEVEL

- A:** Candidates understand gist and identify main points in a limited range of types of authentic language.
They recognise overtly stated opinions, attitudes and emotions.
- B:** Candidates identify some key points and extract some information from a limited range of types of authentic language. Opinions, attitudes, emotions are understood as expressed by actions/intonations.
- C:** The broad content of the text is accessible to candidates though some points elude them.
Candidates understand some isolated details but fail to grasp the gist of the text.
Recognition of opinions, attitudes and emotions causes difficulty.
- D:** Many key points even of surface meaning elude candidates. Opinions, attitudes of emotions remain inaccessible to them.
Candidates rely largely on question content to guide them through the text.
- E:** The broad content of the text is inaccessible to candidates.
Some isolated details may be grasped. Candidates rely entirely on question content to guide them through the text.