

Elizabeta Mojca Jenko

Milena Mileva Blažič



**Didaktika
slovenščine**

v mednarodnem prostoru

DIDAKTIKA SLOVENŠČINE V MEDNARODNEM PROSTORU

Elizabeta Mojca Jenko

Dodatek

DIDAKTIKA KNJIŽEVNOSTI V MEDNARODNEM OKVIRU Obravnava slikanic

Milena Mileva Blažič

Didaktika slovenščine v mednarodnem prostoru

Avtorici dr. Elizabeta Mojca Jenko, Univerza na Dunaju
dr. Milena Mileva Blažič, Univerza v Ljubljani

Recenzentki dr. Boža Krakar Vogel, Univerza v Ljubljani
dr. Andreja Žele, Univerza v Ljubljani

Lektorica in urednica Natalija Krese
Lektorica nemškega besedila Bettina Juraszovich

Izdala in založila Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Zanjo dr. Janez Vogrinc, dekan

Oblikovanje naslovnice Pšenica Kovačič
Priprava Igor Cerar

Dostopno na <http://www.biblos.si/lib/book/9789612532017>

1. elektronska izdaja

Ljubljana, december 2016

© avtorici, 2015, 2016

Izdajo knjige je finančno podprla Javna agencija za
raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.02:811.163.6(0.034.2)
811.163.6:37.091.3(0.034.2)

JENKO, Elizabeta M., 1964-

Didaktika slovenščine v mednarodnem prostoru [Elektronski vir] /
Elizabeta Mojca Jenko. Dodatek Didaktika književnosti v mednarodnem
okviru : obravnava slikanic / Milena Mileva Blažič. - 1. elektronska izd. -
El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2016

Način dostopa (URL): <http://www.biblos.si/lib/book/9789612532017>

ISBN 978-961-253-201-7 (ePub)

1. Blažič, Milena 2. Blažič, Milena: Didaktika književnosti v
mednarodnem okviru
287763712

KAZALO/INHALT

UVOD/EINLEITUNG	9
I DRUŽBENI VIDIKI	
1 Ein Streifzug zur Situation des Slowenischen als Fremdsprache – von der Habsburgermonarchie über den Vielvölkerstaat bis hin zur EU	13
II INSTITUCIONALNI OKVIRI/ INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN	
2 650 let Univerze na Dunaju – 40 let slovenistike na Univerzi na Dunaju – 15 let sodelovanja z Božo Krakar Vogel	25
2.1 Univerza na Dunaju, 1365	25
2.2 Slavistika na Univerzi na Dunaju, 1849	25
2.3 Slovenistika na Univerzi na Dunaju, 1975	26
2.4 Sodelovanje z Božo Krakar Vogel, 2000	31
2.5 Sklep	31
3 Učenje in študij slovenskega jezika na dunajski univerzi	33
3.1 Institucionalne okoliščine	33
3.2 Študijske okoliščine	34
3.3 Obštudijska infrastruktura	37
3.4 Pogled v prihodnost	38
4 Jezikovna praksa pri pouku slovenščine kot tujega jezika	39
III TEORETSKI VIDIKI/THEORETISCHE ASPEKTE	
5 Raziskovalna platforma za specialne didaktike in slovenščina	47
5.1 Analiza stanja	49
5.1.1 Intervjuji	50
5.1.2 Opazovanje	51
5.1.3 Analiza dokumentov	51
5.1.4 Anketiranje	51

5.2	Dunajski model specialne didaktike v nastajanju	52
5.3	Izzivi specialne didaktike slovenščine kot tujega jezika – nekaj pripomb	54
6	Lehr- und Lernprozesse	57
6.1	Lehren und Lernen aus zielorientierter Sicht	57
6.2	Lehr- und Lernprozesse – Eine systemische Betrachtung	64
6.2.1	Ein Modell für die Dynamik von Lehr- und Lernprozessen	64
6.2.2	Zusammenhang mit anderen Lehr- und Lernmodellen	70
6.3	Kommunikation und Interaktion	72
6.4	Lernorganisation	75
6.4.1	Soziale Aspekte	75
6.4.2	Inhalte	76
6.4.3	Methoden	76
6.4.4	Fachdidaktische Kompetenzen	77
6.4.5	Sprache und Medien	68
6.5	Leitende Bezugsfelder	79
6.5.1	Bezugswissenschaften	80
6.5.2	Fachdidaktische Forschung: Theorie, Beobachten und Analysieren	80
6.5.3	Fachdidaktische Praxis	82
6.6	Gesellschaftliche Rahmenbedingungen	82
6.7	Lehr- und Lernprozesse in Unterrichtsfächern	83
6.7.1	Slowenisch	84
6.7.2	Informatik	87
7	Fremdsprache lernen ist Fremdsprache erfahren	93
8	Erfahrungsorientierter Fremdsprachenunterricht und Authentizität	103
8.1	Fremdsprachenunterricht: kurze Bestandsaufnahme	103
8.2	Erfahrungsorientierter Fremdsprachenunterricht: einige Grundgedanken	104
8.2.1	Ausgangspunkt	104
8.2.2	Der Sprachbegriff im erfahrungsorientierten Fremdsprachenunterricht	104
8.2.3	Herangehen an die fremde Sprache	105
8.2.4	Szenen aus der Praxis	105

9	Izkustveni jezikovni pouk	109
9.1	Temelji izkustvenega pouka in njihova izvedba v praksi	110
9.2	Odmevi iz prakse	112
10	Lehrbücher – oder was sonst?	115
IV	IZ PRAKSE IN METODIKE/ AUS DER PRAXIS UND METHODIK	
11	Didaktische Nutzung sprachlicher Wechselbeziehungen am Beispiel des Slowenischen	121
11.1	Historisches	121
11.2	Beispiele aus der Vergangenheit	122
11.2.1	Zur Didaktik	122
11.2.2	Zur Mehrsprachigkeit	123
11.3	Beispiele aus der Unterrichtspraxis	125
11.3.1	Zur Aussprache	125
11.3.2	Zur Morphologie	126
11.3.3	Zur Lexik	126
11.3.4	Zur Texterschließung	128
11.4	Zusammenfassung	133
12	Grammatik und Dynamik – Dynamik in der Grammatik	135
12.1	Erfassen von Anknüpfungspunkten	137
12.2	Bilden von neuen Mustern durch neue Kategorien	141
12.3	Festigung von Mustern	143
12.4	Vom Muster zur Variation	145
12.5	Schlussbemerkung	147
13	»I feel slovensko slovnico« ... z vidika učencev in učenk slovenščine kot tujega jezika	149
13.1	Zgodovinski didaktični utrinki	149
13.2	Didaktični utrinki 21. stoletja	150
13.3	Didaktična praksa	151
13.4	»Vidim in si zapomnim«	152
13.5	»Naredim in razumem«	155
13.6	Sklep	156
14	Phraseologie im Spiegel des Fremdsprachenunterrichts am Beispiel des Slowenischen in der Erwachsenenbildung	159
14.1	Linguistische Rahmenbedingungen	159

14.2	Authentische Beispiele	160
14.3	Didaktische Rahmenbedingungen	162
14.4	Praktische Rahmenbedingungen	167
15	Projekt: Slovenija pod drobnogledom	171
15.1	Zamisel projekta	172
15.2	Priprava projekta	173
15.3	Primeri	174
15.4	Izvedba projekta	177
15.5	Grafika	178
15.6	Vključevanje v pouk	178
15.7	Sklep	179
15.8	Povzetek	180
	Priloga 1/Anhang 1	181
	Priloga 2/Anhang 2	193
	DODATEK/ANHANG	
	<i>Milena M. Blažić</i>	
	Didaktika književnosti v mednarodnem okviru –	
	obravnavava slikanic	203
1	Od recepcijske k sistemski didaktiki književnosti	204
2	Izvirna slovenska slikanica	206
3	Slovenska književnost in Dunaj	211
4	Prispevek k didaktiki književnosti	
	v mednarodnem prostoru	212
	PRVE OBJAVE DELOMA PRIREJENIH ČLANKOV/ ERSTVERÖFFENTLICHUNGEN DER TEILWEISE ADAPTIERTEN ARTIKEL	217
	LITERATURA/LITERATUR	219
	SPLETNI VIRI/INTERNETQUELLEN	229
	KAZALO SLIK/VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN	231
	KAZALO TABEL/VERZEICHNIS DER TABELLEN	232
	STVARNO KAZALO/SACHREGISTER	233

Zgodovina dunajske slovenistike (1975) ima dolgo tradicijo, ki temelji na ustanovitvi slavistike (Fran Miklošič, 1849) in ustanovitvi dunajske univerze (1365), ko se je prvi ljubljanski študent (Martinus de Lawbaco, 1392) vpisal na dunajsko univerzo. Povezava med Dunajem in Ljubljano oz. kranjskimi, kasneje slovenskimi študenti je kontinuirana in dragocena ravno zaradi kakovostne povezanosti jezika, literature in kulture, ki so rekontekstualizirani z ustanovitvijo slovenistike (1975), ki jo avtorica monografije nadaljuje v 21. stoletju. Dr. Elizabeta Jenko je v pričujoči knjigi zbrala razprave in članke, ki obravnavajo didaktiko slovenščine v mednarodnem, predvsem nemško govorečem prostoru, zato je večina znanstvene monografije v nemščini. Tako bo prispevala k razvoju poučevanja slovenščine kot drugega in/ali tujega jezika v mednarodnem in slovenskem prostoru. Monografija bo zapolnila manko znanstvene literature na tem področju in bo motiv za nadaljnje raziskovanje didaktike slovenščine v različnih kulturnih kontekstih.

Monografija je dragocena akademska pridobitev novih znanstvenih spoznanj in praktičnih znanj. Prispevala bo k večji usposobljenosti raziskovalno-razvojnega in pedagoško-slovenističnega osebja. Obenem je pomembna za ohranjanje in razvoj slovenistike ter jezikovno, literarno in kulturno samobitnost v mednarodnem kontekstu.

UVOD/EINLEITUNG

Didaktika slovenščine v mednarodnem prostoru povezuje skoraj dve desetletji trajajoča razmišljanja o tej disciplini. Sprva bežno zanimanje za didaktična vprašanja se je razvijalo vzporedno z biografijo avtorice monografije kot učiteljice in raziskovalke.

Slovenščino sem poučevala v zelo raznolikih okoljih,¹ kar mi je omogočilo in od mene tudi zahtevalo široko in prožno razumevanje didaktike.

Možnosti institucionaliziranega učenja slovenščine so v nemško govorečem prostoru omejene. Po sedmem členu Avstrijske državne pogodbe iz leta 1955² imajo avstrijski državljani in državljanke slovenske manjšine na Koroškem in Štajerskem pravico do osnovnega pouka v slovenskem jeziku in do sorazmernega števila srednjih šol. Dvojezično šolstvo³ ureja Zakon o manjšinskem šolstvu za avstrijsko Koroško⁴ iz leta 1959⁵ oz. reformirani zakon iz leta 1988⁶.

Letno poročilo Deželnega šolskega sveta za Koroško (2012/13)⁷ potrjuje, da prijave k dvojezičnemu pouku naraščajo. V šolskem letu 1959/60 je bilo k dvojezičnemu pouku prijavljenih 19,31 % otrok, štiri desetletja kasneje 28,20 % otrok, v šolskem letu 2012/13 pa 44,37 % otrok. Na višji stopnji delujejo Slovenska gimnazija in Dvojezična zvezna trgovska akademija v Celovcu ter Višja šola za gospodarske poklice v Šentpetru. V nekaterih šolah ponujajo dijakom in dijakinjam – odvisno od števila prijavljenih – fakultativno učenje slovenščine. Izven manjšinskega območja imajo otroci slovenskega rodu možnost dopolnilnega pouka v materinščini. Aktualne informacije o dopolnilnem pouku so na voljo na spletni strani Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.⁸ Učenje slovenščine v Avstriji v veliki meri poteka pri izobraževanju odraslih, ne nazadnje na Univerzah na Dunaju, v Gradcu in Celovcu. V Nemčiji je učenje slovenščine

1 Od programa dopolnilnega pouka za otroke slovenskega porekla na Dunaju preko rednega pouka slovenščine na Slovenski gimnaziji v Celovcu do tečajev za odrasle v okviru Ljudske univerze, Diplomatske akademije in Univerze na Dunaju.

2 Glej https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1955_152_0/1955_152_0.pdf (Dostop: 9. 10. 2015).

3 Formalno omejeno na otroke z avstrijskim državljanstvom. V praksi obveznega šolanja državljanstvo ni merodajno.

4 Za avstrijsko Štajersko takega zakona ni.

5 Glej https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1959_101_0/1959_101_0.pdf (Dostop: 9. 10. 2015).

6 Glej https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1988_326_0/1988_326_0.pdf (Dostop: 9. 10. 2015).

7 Glej <http://www.2sprachigebildung.at/jahresbericht2013.pdf>, str. 70–71. (Dostop: 7. 10. 2015).

8 Glej <http://www.zrss.si/slovenscina/dopolnilni.htm> (Dostop: 7. 10. 2015).

možno na Univerzah v Berlinu, Kölnu, Münchnu, Regensburgu und Tübingenu, v Švici pa na Univerzi v Bernu.

Čeprav zanimanje za slovenščino narašča, je število učečih se na posameznih tečajih razmeroma majhno, skupine so heterogene in vsak posameznik pride na tečaj s posebnimi in osebnimi pričakovanji, z določenim predznanjem slovenščine ali brez njega. Kako ugoditi različnim interesom in jih primerno uskladiti? Z iskanjem skupnega imenovalca ali s kvadraturo kroga?

Pri didaktičnem delu so me vodila načela akcijskega raziskovanja, ki so temeljila tako na kvalitativnih intervjujih z učenci in učenkami kot tudi na dejavnem opazovanju z udeležbo. Sprotno vključevanje pridobljenih rezultatov v pedagoško in raziskovalno delo je vodilo k dialogu, pravzaprav dialogu med znanostjo, učno prakso ter učenci in učenkami. Pouk kot središčni dejavnik didaktike se je tako nenehno spreminjal in prilagajal v skladu z znanstvenimi spoznanji in potrebami prakse.

Knjiga se posveča specifičnim vprašanjem didaktike slovenščine, kot so se postavljala v znanstveni in pedagoški praksi zadnjih dveh desetletij. Po vzorcu dunajskega modela specialne didaktike je razdeljena na štiri tematske sklope, ki vplivajo na didaktiko in jo tudi sooblikujejo: družba, institucionalizacija, teorija in praksa.

Z družbenega vidika je podan zgodovinski pregled slovenščine kot tujega jezika. Opisani so pogoji učenja slovenščine in študija slovenistike na Inštitutu za slavistiko Univerze na Dunaju. Prikazana je dejavna in kakovostna ustvarjalnost dunajske slovenistike ter njenih absolventov in absolventk. Teoretična razmišljanja o poučevanju slovenščine potrjuje in nadgrajuje interdisciplinarno povezovanje specialnih didaktik, ki skuša prispevati k sodobnemu razmišljanju o procesih učenja in poučevanja ter k izgrajevanju potrebnih metodičnih postopkov. Knjigo zaključuje metodični del, v katerem so prikazane možnosti, kako teoretična načela čim bolj učinkovito prenesti v prakso, kjer šele zaživijo ter motivirajo in kultivirajo učenje slovenščine kot tujega, a tudi bližnjega jezika.

I.
DRUŽBENI VIDIKI/
GESELLSCHAFTLICHE ASPEKTE

1 Ein Streifzug zur Situation des Slowenischen als Fremdsprache – von der Habsburgermonarchie über den Vielvölkerstaat bis hin zur EU

Die slowenische Sprache wird auch noch nach dem Beitritt Sloweniens zur Europäischen Union im Jahr 2004 häufig als etwas Exotisches und einzig wegen des Duals Bemerkenswertes behandelt. Slowenisch Lernenden wird im Allgemeinen eine Legitimation für ihr Vorhaben abverlangt, mehr als andere – etwa Italienisch Lernende, um ein Beispiel zu nennen – haben sie sich mit staunenden Warum-Fragen auseinander zu setzen. Warum? – nicht nur für Sprachwissenschaftler/innen und Autor/inn/en von Liebesgedichten ist die Antwort eindeutig: ohne Slowenisch wäre die sprach(wissenschaft)liche und literarische Welt weniger reich und weniger schön.

Ein Blick in die Vergangenheit zeigt uns, dass das Slowenische im Kontext des Fremdsprachenunterrichts historisch nicht unbemerkt geblieben ist. Diese Tatsache beweist nicht zuletzt die Existenz von Handbüchern zum Erlernen der Sprache. In diesem Zusammenhang möchte ich auf die Reformation, die Zeit der Konstituierung der slowenischen Schriftsprache, hinweisen. Bücher – insbesondere slowenische – dienten vor allem der pastoralen Arbeit von Geistlichen.⁹ Der Vollständigkeit halber seien hier das erste slowenische Buch des protestantischen Geistlichen Primož Trubar (1508–1586), das im Jahr 1550 mit dem Titel *Catechismus in der windischen sprach* erschien, die Bibelübersetzung des Theologen Jurij Dalmatin (1547–1589) und die erste slowenische Grammatik des Schulleiters und Grammatikers Adam Bohorič (~1520–1598) erwähnt. Sie alle hatten neben der religiösen auch die sprachliche Bildung zum Ziel, wenn auch nicht die fremdsprachliche im engsten Sinn. Allerdings war die Schriftsprache für den Großteil des Zielpublikums ein neues Metier. Stellvertretend für 19 evidentierte Sprachlehrbehelfe der slowenischen Sprache¹⁰ markiert ein Wörterbuch, erschienen 1607, den Beginn einer bewussten Wahrnehmung des Slowenischen als Fremdsprache: *Vocabolario Italiano e Schiavo*. Teile von Alasia da Sommaripas Wörterbuch, das weit mehr als ein übliches seiner Art war, zählen zu den ersten Lernbehelfen des Slowenischen, enthält es doch eine Auflistung der gebräuchlichen Grußformeln (*Salutationi ordinarie*), Zahlwörter und sogar Musterdialoge (*Regionamento familiare del viandante col paesano*

9 Vgl. Herrity 2003.

10 Vgl. Zemljarič Miklavčič 2004.

delle cose piu necessarie) wie auch einige religiöse Textformeln. Dank Anton Murko (1861–1952), Germanist und Professor für (süd)slawische Philologie in Graz, Wien, Leipzig und Prag sowie Anton Janežič (1828–1869), in dessen Zeit die Einführung des Slowenischen als Unterrichtsfach in mittleren Schulen fiel und der mit großer Hingabe Slowenisch in Klagenfurt unterrichtete, kann 1848–1918 als die erste Blütezeit des Slowenischen als Fremdsprache aufgefasst werden. Auch von ihrer Seite gibt es konkrete Beiträge¹¹ für die praktische Umsetzung der formalen Gegebenheiten, beispielsweise die von ihnen verfassten Lehrbücher *Slowenische Sprachlehre für Deutsche* und *Kurzer leichtfaslicher Unterricht in der Slowenischen Sprache für Deutsche*.

Teilweise mehrere Auflagen zeugen durchaus von Interesse, das dieser Sprache entgegengebracht wurde, obwohl die Position des Slowenischen im Kontext der vielsprachigen Österreichisch-Ungarischen Monarchie ungünstigen Gesetzmäßigkeiten folgte. Sie war für die Menschen meist regionale erste Sprache/Muttersprache, die während der schulischen Ausbildung von der zweiten, prestigeträchtigeren deutschen Sprache als Sprache der öffentlichen Kommunikation und Sozialisation in die zweite Reihe verwiesen wurde. Zum hartnäckig am Leben gehaltenen Stereotyp einer reinen Hof- und Stallsprache

»Prva je nemščina, jezik plemstva (in izobražencev), ki se nosi po francoski modi. Kranjska slovanščina je šele druga – je jezik kmetov oz. nižjih plasti.«¹²
[Die erste Sprache ist Deutsch, die Sprache des Adels (und der Gebildeten), die dem Französischen gleichen will. Das Krainer Slawische ist die zweite Sprache – die Sprache der Bauern und des niederen Volkes.]

gibt es allerdings glaubhafte Gegenbeispiele.

Alasia da Sommaripa (1578–1626), Mitglied des Servitenordens, sollte auf Wunsch von Graf Raimondo della Torre Valsassina, einem Abgeordneten der Habsburger in Venedig, in Duino/Tybein/Devin eine Ordensgemeinschaft leiten. Zum ersten Mal kam er dort mit dem Slowenischen in Kontakt und bald wurde klar, dass er nur mit Kenntnis der Sprache seine geistliche Tätigkeit ausüben konnte. U. a. gab ihm ein Sohn des Grafen Sprachunterricht, muss also als Adeliger des Slowenischen mächtig gewesen sein. Rein pragmatische Gründe sprechen dafür, hatte doch der Adel seine Besitztümer in Gebieten mit slowenischsprachiger

11 Anton Murko, *Slowenische Sprachlehre für Deutsche*, Graz 1832. Anton Janežič, *Kurzer leichtfaslicher Unterricht in der Slowenischen Sprache für Deutsche*, Klagenfurt 1849.

12 Vgl. Orožen 1993: 7. Vgl. http://www.jezikinslovstvo.com/ff_arhiv/lat1/039/11c01.htm (Zugriff: 23. 11. 2015). Übersetzung dieses sowie aller weiteren Zitate von Elizabeta Jenko.

Bevölkerung, mit der es zu kommunizieren galt. Im *Slovenischen Sprach- und Lesebuch* von Anton Janežič aus dem Jahr 1860 ist nachzulesen:

»Die slowenische Sprache ist in unseren Gegenden dem Priester und Beamten, dem Soldaten und dem Arzte gleich notwendig.«¹³

Über Kärnten ist bekannt, dass Mitte des 19. Jahrhunderts, als »die deutsche Sprache die Sprache der bürgerlichen Selbstverwaltung und Gerichtsbarkeit« und »Symbol der bürgerlichen Freiheit gegenüber den slowenischsprachigen untertänigen Bauern« war, »die Bürger und ebenso die adeligen Grundherrn auch die slowenische Sprache« beherrschten, »da sonst die Symbiose, das gemeinsame Leben mit der slowenisch-einsprachigen Bevölkerung, kaum möglich gewesen wäre.«¹⁴

Die Oktroyierte Märzverfassung vom 4. März 1849 sicherte den Völkern der Monarchie durch § 5 das Recht auf Wahrung und Pflege ihrer Nationalität und Sprache.

»Alle Volksstämme sind gleichberechtigt, und jeder Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache.«¹⁵

Das Kaiserliche Patent¹⁶ sicherte in § 4 dieses Recht ausdrücklich auch den Volksstämmen, »welche die Minderheit ausmachen, die erforderlichen Mittel zur Pflege ihrer Sprache und zur Ausbildung in derselben« zu. Auch waren alle veröffentlichten Gesetzestexte gleichwertig authentisch und hatten in allen Sprachen am selben Tag zu erscheinen.¹⁷ Die nationale Bewegung (Stichwort: Jahr 1848) war nach der intellektuellen und praktischen Vorarbeit, die die Protestanten geleistet hatten, für die Entwicklung einer einheitlichen slowenischen Sprache von großer Wichtigkeit. Welche Bedeutung die nationale Identität in Verbindung mit der Sprache hatte, spiegelt das kollektive Bewusstsein, gebündelt in einer »Definition« der slowenischen Sprache von Janez Dular im Jahr 1974 wider. Demnach wurde die slowenische Sprache als etwas angesehen, das allein dem slowenischen Volk vorbehalten war.

13 Zitiert nach Zemljarič Miklavčič 2004: 192.

14 Vgl. Andreas Moritsch, http://www.zeitdokument.at/ztdok/b_inhalt.html (Zugriff: 23. 11. 2015).

15 Vgl. <http://www.jku.at/kanonistik/content/e95782/e95785/e95786/e95794/e104403/e104407/e98378/oktroyierteMaerzverfassung.pdf> (Zugriff: 23. 11. 2015).

16 Vgl. <http://www.jku.at/kanonistik/content/e95782/e95785/e95786/e95794/e104403/e104407/e98379/KaiserlichesPatentNr.21.pdf> (Zugriff: 23. 11. 2015).

17 Vgl. Kranjc 1992.

»Z izrazom slovenščina (slovenski jezik) mislimo na vsa jezikovna sredstva, vse načine njihove uporabe in sestave, kar jih pri medsebojnem sporazumevanju uporabljajo ali so jih uporabljali vsi pripadniki slovenskega naroda skupaj (izjemni so le primeri medsebojnega sporazumevanja Slovencev v tujih jezikih, npr. v nemščini, latinščini).«¹⁸ [Die slowenische Sprache versteht sich als die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel sowie die Art ihrer Anwendung und ihre Zusammensetzung, wie sie zur Kommunikation von allen Mitgliedern des slowenischen Volkes verwendet werden und wurden, außer sie tun oder taten dies in fremden Sprachen, z. B. in Deutsch oder Latein.]

Das Thema *Slowenisch als Fremdsprache* war in diesem Kontext ausgeklammert, sozusagen nicht existent.¹⁹

Wie schon seinerzeit die Habsburgermonarchie, sicherte auch die Verfassung aus dem Jahr 1974²⁰ (§ 246 und § 247) den Sprachen der Sozialistischen föderativen Republik Jugoslawien Gleichberechtigung zu:

»246. člen: Jeziki narodov in narodnosti in njihove pisave so na območju Jugoslavije enakopravni [...].« [Die Sprachen und Schriften der Völker und Volksgruppen sind auf dem Gebiet Jugoslawiens gleichberechtigt.]

»247. člen: Zajamčeno je vsaki narodnosti, da za uresničevanje pravice do izražanja svoje narodnosti in kulture svobodno rabi svoj jezik [...].« [Jede Volksgruppe hat die Freiheit und das Recht, seine Nationalität und Kultur in ihrer eigenen Sprache zum Ausdruck zu bringen.]

Das 20. Jahrhundert bzw. die politische Situation Sloweniens im jugoslawischen Verbund bot dem Slowenischen als zu erlernende Fremdsprache dennoch keine ideale Umgebung. Die Sprache hatte real einen schwächeren Status als das Serbokroatische und wurde an den Schulen außerhalb der Sozialistischen Republik Slowenien nicht flächendeckend als Fremdsprache unterrichtet, was umgekehrt für das Serbokroatische der Fall war. Als weiteres Beispiel für die fehlende Gleichberechtigung der jugoslawischen Amtssprachen sei die Kommandosprache Serbisch bei der jugoslawischen Armee erwähnt. Als wirtschaftlich erfolgreichste jugoslawische Teilrepublik wurde für Slowenien auch die eigene kulturelle und sprachliche Präsentation nach außen zu einem wichtigen Prinzip. Das nationale Korsett der Sprache wurde stetig lockerer, wodurch

18 Vgl. Dular 1974: 57.

19 Vgl. dazu auch Stabej 2003.

20 Vgl. [https://sl.wikisource.org/wiki/Ustava_Socialisti%C4%8Dne_federativne_republike_Jugoslavije_\(1974\)/Odnosi_v_federaciji_ter_pravice_in_dol%C5%BEnosti_federacije](https://sl.wikisource.org/wiki/Ustava_Socialisti%C4%8Dne_federativne_republike_Jugoslavije_(1974)/Odnosi_v_federaciji_ter_pravice_in_dol%C5%BEnosti_federacije) (Zugriff: 23. 11. 2015).

sowohl das Interesse an der slowenischen Sprache als auch deren politische Bedeutung stieg. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang etwa die Bewegung *Slovenski jezik v javnosti* [Die slowenische Sprache in der Öffentlichkeit] bzw. der Rat für die slowenische Sprache in der Öffentlichkeit (*Svet za slovenščino v javnosti*) in den 70er und 80er Jahren. Aus dieser Bewegung entwickelte sich eine Arbeitsgemeinschaft, die als Schiedsgericht für sprachliche und sprachpolitische Fragen fungierte (*Jezikovno razsodišče*). Dieses Gremium hatte zwar keine Rechtswirksamkeit, zeigte aber durch fachlich fundierte und moralisch-politische Argumentation große Wirkung.

Das Ineinandergreifen von politischem und sprachlichem Bewusstsein zeigte sich deutlich, als vor dem Zerfall Jugoslawiens im Jahr 1988 in Slowenien der sogenannte Laibacher Prozess²¹ gegen Mitarbeiter der Wochenzeitschrift *Mladina* [Jugend] Franci Zavrl, David Tasič, Janez Janša und Ivan Borštner, neben kritischen Angehörigen der Armee auch Zivilisten, stattgefunden hat. Als ihnen das verfassungsmäßige Recht, sich vor dem Militärgericht in ihrer Muttersprache verteidigen zu können, verwehrt wurde, hat dies in der slowenischen

Öffentlichkeit großen Widerstand hervorgerufen. Diese Ereignisse waren danach neben dem Erscheinen der Zeitschrift *Nova Revija* 57, *Prispevki za slovenski nacionalni program* mit Beiträgen zu einem slowenischen nationalen Programm im Jahr 1987 ein wesentliches Argument für die Volksabstimmung zur Unabhängigkeit Sloweniens im Jahr 1990.

Die Unabhängigkeitserklärung der Republik Slowenien im Jahr 1991 und der Beitrittsprozess zur Europäischen Union, der 2004 zur Mitgliedschaft führte, verstärkte das Interesse an der slowenischen Sprache als Fremdsprache²², wobei für die Neupositionierung des Slowenischen im europäischen Sprachenkanon²³ verschiedene Faktoren bestimmend waren und sind. Einerseits betrifft es die Politik und die diplomatischen Beziehungen innerhalb der Europäischen Union (Stichwort: Amtssprache), andererseits die wachsenden Wirtschaftsbeziehungen, die, etwa im Rahmen von Handelsvertretungen, mit vermehrten

Sprachkenntnissen und internationalen Erfahrungen auch interessante berufliche Perspektiven verbinden. Dadurch wird u. a. die Mobilität der Studierenden (Stichwort: Bologna) gefördert. In diesem Zusammenhang sei auch der Alpen-Adria-Raum erwähnt, eine internationale Organisation für kulturelle, wissenschaftliche, politische und wirtschaftliche Zusammenarbeit von elf Regionen der Anrainerstaaten der Alpen und

21 In Slowenien auch unter dem Terminus *afeta JBTZ* bekannt.

22 Vgl. Doleschal 2009; Zemljarič Miklavčič, Pirih Svetina 2008.

23 Vgl. Stabej 2004.

der Adria mit Sitz in Klagenfurt. Die erwähnten gesellschaftspolitischen Gegebenheiten bildeten auch den Hintergrund für die wissenschaftliche Etablierung der slowenischen Sprache bzw. für die Institutionalisierung des Slowenischen als Fremdsprache. Ein zentraler Punkt dabei war die Einführung des Diplomstudiums der Slowenistik im Studienjahr 1959/60 an der Universität Ljubljana.

Im Hinblick auf das verstärkte sprachpolitische Bewusstsein wuchs auch der Bedarf an der Förderung der slowenischen Sprache, Literatur und Kultur. So wurde 1965 das Seminar der slowenischen Sprache, Literatur und Kultur (*Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*, im Folgenden als SSJLK abgekürzt), ins Leben gerufen. Zunächst an zwei bis drei Dutzend ausländische Slawist/inn/en adressiert, entwickelte sich die Veranstaltung dank erstklassiger inhaltlicher Konzeption zu einer jährlich wiederkehrenden Institution von Weltruf. Intensivkurse der slowenischen Sprache für verschiedene Niveaustufen, verbunden mit sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlichen Vorträgen unter einem jeweils aktuellen Motto – z. B. 2007: Stereotype in der slowenischen Sprache, Literatur und Kultur; 2013: Ethik in der slowenischen Sprache, Literatur und Kultur – erweckte auch enormes Interesse bei Nichtslawist/inn/en, etwa bei Übersetzer/inne/n, Auslandsslowen/inn/en und Angehörigen der zweiten und dritten Generation der emigrierten Slowen/inn/en (z. B. in Argentinien, in Kanada, in den USA) und der Migrant/inn/en (z. B. in Deutschland und Schweden), aber auch bei Angehörigen der slowenischen Minderheit in den benachbarten Ländern Österreich, Italien und Ungarn. Nunmehr heterogene Gruppen erforderten neue Zugänge zum Sprachunterricht.

Aktivitäten, die sich zunächst v. a. auf die sprachliche Ausbildung der zweiten oder gar dritten Generation der emigrierten Slowen/inn/en richteten wie die *Komisija za pospeševanje slovenščine na tujih univerzah/ KPSNU* [Kommission zur Förderung des Slowenischen an ausländischen Universitäten] in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts sowie Sommer-, Winter- und ganzjährige Sprachkurse in Ljubljana (*Poletna šola slovenskega jezika/PŠSJ*, *Zimska šola slovenskega jezika/ZŠSJ*, *Celoletna šola slovenskega jezika/CŠSJ*), wurden institutionalisiert.

Aus dem 1983 eingerichteten Zentrum für die slowenische Sprache (*Center za slovenski jezik*) wurde 1991 das Zentrum für die slowenische Sprache als Zweit- bzw. Fremdsprache (*Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik*) im Rahmen der Filozofska fakulteta Ljubljana. Seine Aufgabe besteht, kurz gesagt, darin, Slowenisch als Fremdsprache fachlich zu untermauern sowie hinsichtlich der praktischen Bedürfnisse zu unterstützen und auszubauen (Weiterbildung, Kontakte, Lehrmaterialien,

Literatur etc.).²⁴ Auch in dem nun aktuellen politischen Kontext der Europäischen Union wird, wie schon in den Jahrhunderten zuvor, sprachliche Gleichberechtigung groß geschrieben. Alle Unionsbürger/innen haben das Recht, sich in einer der Amtssprachen an die Organe der EU zu wenden und eine Antwort in derselben Sprache zu erhalten. Die EU erklärt, die Sprachenvielfalt zu achten und zu respektieren.

Mit dem Beitritt Sloweniens zur EU ist bei einem nicht zu vernachlässigenden Anteil der europäischen Bevölkerung die Existenz Sloweniens überhaupt erst zu Bewusstsein gekommen. So bedeutet der Fremdsprachenunterricht in Bezug auf das Slowenische noch mehr als bei anderen Sprachen neben der Vermittlung der Lexik und Grammatik auch das Kennenlernen soziokultureller und gesellschaftspolitischer Hintergründe der Sprache, also die Auseinandersetzung mit dem slowenischen Kulturraum.

Bei geringer internationaler Präsenz ist die Effizienz des Fremdsprachenunterrichts sehr von der Qualität und Vielfalt der Lehrmaterialien abhängig. Die Lehrmaterialien sind jedenfalls in der Anfangsphase oft der einzige Kontakt mit der Zielsprache und stellen somit auch das einzige Spiegelbild derselben dar. Die slowenische sprachdidaktische Szene des 21. Jahrhunderts hat eine durchaus beachtliche Palette an modernen Lehrmaterialien zu bieten, die größtenteils den Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) entsprechen. Diverse nationale und internationale Projekte waren und sind damit beschäftigt, die Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts für das Slowenische zu systematisieren und parallel zu anderen europäischen Sprachen zu planen (Stichwort Referenzrahmen). Die Koordination für das Slowenische übernahm dabei das Zentrum für die slowenische Sprache als Zweit- bzw. Fremdsprache (*Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik*) bzw. dessen Mitarbeiter/innen. Dort wurde auch ein frei zugänglicher Online-Sprachkurs²⁵ entwickelt und zur Verfügung gestellt.²⁶

Trotz der, bezogen auf die Anzahl der Sprecher/innen, enormen Produktivität gibt es noch viele offene Arbeitsgebiete und Anpassungserfordernisse, v. a. bezüglich einzelner Zielgruppen. Die meisten neueren Lehrmaterialien sind, bedingt etwa durch geringe Auflagen, einsprachig. Die Metasprache Slowenisch erschwert die selbständige Handhabung der Lehrbücher im Anfangsstadium. Ungeachtet des personellen und finanziellen Aufwands sind moderne Lehrbücher für deutsch-, englisch-, französisch-, italienisch-, kroatisch- usw. sprachige Lernende notwendig.

24 Vgl. Kranjc 2003; Nidorfer Šiškovič 2004; Zemljarič Miklavčič 2004.

25 Vgl. <http://www.e-slovenscina.si> (Zugriff: 23. 11. 2015).

26 Vgl. Jerman 2004.

An der Universität Hamburg hat man sich dieser Nische angenommen und für deutschsprachige Lernende einen Web-basierten Sprachkurs, der ebenfalls frei zugänglich ist, entwickelt.²⁷ Dieser Kurs bietet die Möglichkeit, Slowenisch im Selbststudium zu erlernen. Er enthält eine Sammlung von Alltagsdialogen, Tonbeispielen, Texten und landeskundlichen Informationen sowie Erläuterungen der wichtigsten grammatischen Regeln und einen Grundwortschatz der slowenischen Sprache. Für dieses Projekt erhielt Monika Pemič, die Leiterin der dortigen Slowenischkurse, das Europäische Siegel für innovative Projekte 2012 im Bereich Sprachenlehren und -lernen, eine Auszeichnung, die neue Initiativen im Bereich des Sprachenlehrens und -lernens fördert. Als Kriterium gilt u. a. eine Weiterentwicklung im nationalen Kontext, aber auch ein europäischer Schwerpunkt, um Europas sprachlicher Vielfalt gerecht zu werden.

Wie wesentlich dieser Punkt ist (den schon Anton Murko 1832 beachtet hat), wurde mir erst durch die vielen positiven Reaktionen auf die deutschsprachige Grammatik des Slowenischen²⁸ bewusst. Auch ich beschäftige mich seit einigen Jahren damit, geeignete Materialien nach verschiedenen Gesichtspunkten zu sammeln und zu ordnen, mit Übungen zu versehen und für den Unterricht allgemein zugänglich zu machen. Aus bilateralen Projekten mit Ljubljana, die vom ÖAD, dem Österreichischen Austauschdienst, und dem slowenischen Wissenschaftsministerium zur Unterstützung auserwählt wurden, gingen authentische Hör- und Lesetextsammlungen samt Übungen hervor. Einerseits entstand eine Text- und Übungssammlung mit Alltagstexten aus den verschiedensten Bereichen (Chronik, Arbeit, Freizeit etc.)²⁹, andererseits eine Text- und Übungssammlung mit kurzen Ausschnitten literarischer Texte aus den verschiedenen Epochen.³⁰ Den Büchern liegt ein handlungsorientierter Methodenzugang zugrunde, wobei die Lernenden zur inhaltlichen und formalen Auseinandersetzung mit der Sprache angeregt werden sollen. Die Bedarfsabdeckung an berufsspezifischen Lehrbüchern wurde bereits im Rahmen eines Leonardo da Vinci Projektes mit dem Namen *Healthy Languages* vom BFI Salzburg und Projektpartner/inne/n aus anderen EU-Staaten in Angriff genommen. Das erste Ergebnis liegt in Form eines Werkes mit dem Titel *Slovenščina v bolnišnici* [Slowenisch im Krankenhaus] vor.³¹ Dieselbe Berufsgruppe wird auch im *Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik* mit eigenen Kursen bedient.

27 Vgl. http://slowenisch.uni-koeln.de/?pade_id=164 (Zugriff: 23. 11. 2015).

28 Jenko 2000

29 Jenko et al. 2002; Jenko 2006

30 Pezdirc Bartol 2003

31 Kastelic, Pirih Svetina, Kotnik 2005

In diesem Sinne möchte ich an die bereits im Jahr 1982 verabschiedete, aber immer noch äußerst aktuelle Empfehlung R (82) 18 des Ministerausschusses des Europarates erinnern.

»Im Hinblick darauf, dass das reichhaltige Erbe der verschiedenen europäischen Sprachen und Kulturen ein wertvolles gemeinsames Erbe darstellt [...] und dass im Bildungswesen große Anstrengungen erforderlich sind« und »es nur über bessere Kenntnisse der modernen europäischen Sprachen möglich sein wird, die Verständigung und den Austausch zwischen Europäern verschiedener Muttersprache zu vereinfachen, [...] empfiehlt der Ministerausschuss den Regierungen der Mitgliedstaaten, im Rahmen ihrer Bildungspolitik [...] mit allen verfügbaren Mitteln [...] die Förderung von Forschungs- und Entwicklungsprogrammen, aufgrund derer sich auf allen Bildungsebenen Methoden und Materialien einführen lassen, die am besten geeignet sind, verschiedene Kategorien und Arten von Lernenden die ihren Bedürfnissen entsprechenden kommunikativen Fertigkeiten zu vermitteln.«³²

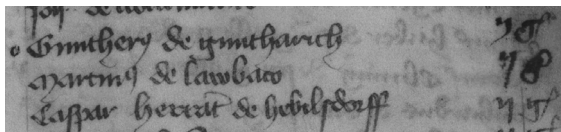
32 Vgl. Crystall 1993: 370.

II. INSTITUCIONALNI OKVIRI/ INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN

2 650 let Univerze na Dunaju – 40 let slovenistike na Univerzi na Dunaju – 15 let sodelovanja z Božo Krakar Vogel

2.1 Univerza na Dunaju, 1365

Že v času nastanka leta 1365 je bila Univerza na Dunaju (v nadaljevanju UD) ne le povezana s slovenskimi deželami, temveč bistvenega pomena tudi za slovenske intelektualce in s tem za razvoj slovenske znanosti in kulture. Med prvimi študenti, katerih letnica vpisa je znana (1392), je Martinus de Lawbaco.



Slika 1: Faksimile, Matricula Universitatis Wiennensis (MUW) 1392 II A 11

UD je bila pomembna tudi zato, ker se je nanjo lahko vpisovala perspektivna inteligenca iz nižjih socialnih slojev. Imeli so tri stopnje vpisnine, najrevnejši (*pauperes*) so bili oproščeni plačevanja prispevkov.³³ Leta 1671 je Luka Knafelj (1621–1671), slovenski bolniški duhovnik, ki je služboval v okolici Dunaja, v oporoki večji del svojega premoženja določil kot štipendijsko ustanovo za socialno šibkejšše študente filozofije, prava ali medicine iz Kranjske ter tako številnim Slovencem³⁴ omogočil študij.

2.2 Slavistika na Univerzi na Dunaju, 1849

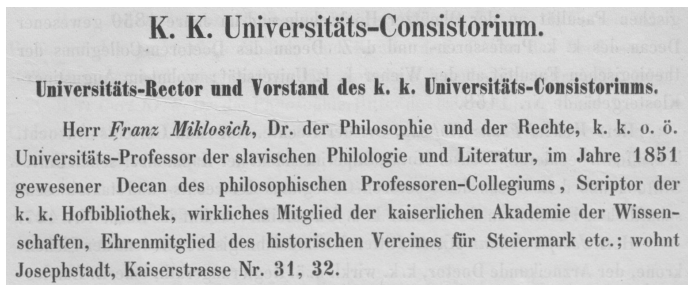
Na častnem mestu v avli UD so zapisana imena Slovencev, ki so tu zapustili vidne sledove svojega dela. V našem kontekstu gre zlasti poudariti Jerneja Kopitarja³⁵ (1780–1844), ki je tudi med sodobniki slovel kot izreden znanstvenik in je bil skupaj z Jozefom Dobrovskim (1753–1829), češkim bogoslovcem in jezikoslovcem, med najvidnejšimi slavisti tedanjega

33 Denk 2013

34 V Avstriji je bilo ženskam do poznega 19. stoletja prepovedano študirati. Prva jim je v študijskem letu 1897/98 odprla vrata Filozofska fakulteta na Dunaju (Heindl, Tichy 1990). Po nepopolnih (Šorn 1972: 171) dokumentacijah Petra Vodopivca (1971: 78) sta bili v študijskem letu 1915/16 med prvima Knafļjevima štipendistkama Victoria Gräffin del Mestri (fil.) in Amalie Šimec (med.). Glej tudi: http://sl.wikipedia.org/wiki/Seznam_Knafļjevih_štipendistov (Dostop: 23. 11. 2015).

35 Matrikelband M 11, str. 412.

časa, ter Frana Miklošiča³⁶ (1813–1891). Slednji se je po doktoratu iz prava leta 1840 posvetil študiju slovanskih jezikov in leta 1849 ustanovil stolico za primerjalno slovansko jezikoslovje, kjer je bil sprva profesor, nato dekan Filozofske fakultete, v študijskem letu 1853/54 pa tudi rektor UD.



Slika 2: Pregled akademskih uradov na UD za poletni semester 1854, str. 3 (odlomek) [Übersicht der akademischen Behörden [...] an der k.k. Universität zu Wien]³⁷

V primerjalni slovnici je v štirih knjigah *Vergleichende Grammatik der slawischen Sprachen* (Miklošič 1852–75) utemeljil raznolikost in enakopravnost slovanskih jezikov ter s tem napravil prvi in zgodovinski korak k ustanovitvi slovenistike.

2.3 Slovenistika na Univerzi na Dunaju, 1975

Univerza v Ljubljani je 150 let po Kopitarjevi slovnici v študijskem letu 1959/60 ustanovila diplomski študij slovenistike. Leta 1975 je cepitev slavistike na posamezne jezike zajela tudi Dunaj. Z novim univerzitetnim zakonom (UOG 75³⁸) so bile v okviru slavistike ustanovljene samostojne študijske smeri, poleg bohemistike, polonistike, rusistike in srbohrvati- stike tudi slovenistika,³⁹ vendar z manj kadra in brez slovenistične profe- sure, kar je – kot bomo dokazali – še danes realnost. V tem obdobju sem se avtorica članka začela soočati s študijskimi stvarnostmi na UD, najprej kot študentka in tutorica (1982–1990), nato kot znanstvena sodelavka (od leta 1998).

36 Na Dunaju mu je na Josefstädter Straße 11 posvečena spominska plošča.

37 Gospod F. Miklosich, dr. filozofije in prava, redni profesor slovanske filologije in književ- nosti, v letu 1851 dekan filozofskega profesorskega kolegija, skriptor dunajske dvorne knjižnice, pravi član cesarske Akademije znanosti, častni član zgodovinskega Društva za Štajersko itd.; stanuje Josephstadt, Kaiserstrasse št. 31, 32.

38 Universitätsorganisationsgesetz 1975

39 Za češki, ruski, srbohrvaški in slovenski jezik tudi pedagoška smer diplomskega študija.

Slovenščina je bila formalno sicer enakopravna z drugimi jeziki, a realno je bila od tega precej oddaljena. Tako kot, denimo, rusko jezikoslovje ali ruska književnost sta bili predvideni tudi slovenistični predavanji z obeh področij. Vendar je študijski vsakdan večinoma posredoval t. i. južnoslovanske vsebine: srbohrvaško in slovensko jezikoslovje ter srbohrvaško in slovensko književnost. V najboljšem primeru bi bila slovenistika torej deležna polovičnega časa, a ker predavatelji in predavateljice niso imeli primarne slovenistične izobrazbe, se je ta delež navadno omejeval na mnogo manjši odstotek in se včasih približeval vrednosti nič. Študenti in študentke smo bili pri spoznavanju večjega dela študijskih vsebin na podlagi seznama literature prepuščeni samim sebi. Na jezikoslovnem področju nam je bil od vsega začetka izvrsten mentor Pavel Zdovc (1933), sicer honorarno zaposlen kot lektor in med letoma 1968 in 1996 odgovoren za jezikovni pouk. Več generacijam slovenistov in slovenistk je prav on posredoval tako temeljno in temeljito jezikoslovno znanje kot tudi znanstveno-analitični pristop do jezika.

Leta 2000 je profesuro za južnoslovanske jezike dobil Gerhard Neweklowsky.⁴⁰ Z njim je sodobna slavistika dobila prvega rednega profesorja, ki se je znanstveno ukvarjal s slovenističnimi temami in jih kot take tudi predaval, čeprav se je tehtnica še vedno nagibala na drugo stran. Med letoma 2000 in 2006 je bilo slovenistično jezikoslovje deležno 15 % ali 13 ur predavanj profesorja Neweklowskega. V istem času je predaval 53 % ali 45 neslovenističnih ur in 32 % ali 27 ur o splošnih slavističnih temah, v okviru katerih je obravnaval tudi slovenski jezik. V tem obdobju je slovenistika dobila močno podporo z ureditvijo gostujočih profesorur, ki jim je leta 1999 pot utrl takratni veleposlanik Republike Slovenije na Dunaju Ivo Vajgl. Te profesure še danes prispevajo k pestrosti in poglobitvi študijskih vsebin, vendar s spremenjenimi pogoji – o tem kasneje. Tako so se študenti in študentke lahko po ves semester seznanjali s slovenskim jezikoslovjem oz. s slovensko književnostjo in kulturo. Silviji Borovnik, katere prvo gostovanje je trajalo dve leti, so (nekateri večkrat, vendar vsi samo po štiri mesece) v kronološkem zaporedju⁴¹ sledili Igor Grdina, Marko Terseglav, Jože Lipnik, Boža Krakar Vogel, Peter Scherber, Vladimir Kralj, Irena Novak Popov, Marko Stabej, Irena Orel, Alenka Jensterle Doležal, Milena Mileva Blažić, Barbara Sonnenhauser, Urška Perenič in Krištof Jacek Kozak.⁴² Predavanja so obsegala široko vsebinsko ponudbo od slovenske ljudske (M. Terseglav) do sodobne poezije (I. Novak Popov), od

40 Leta 1973 se je na UD habilitiral za univerzitetnega učitelja slovanskega jezikoslovja z delom o slovenskem naglasu.

41 Večkratna gostovanja so omenjena le prvič.

42 Predavanja od študijskega leta 1994/95 dalje so razvidna na spletnem seznamu predavanj UD: <http://online.univie.ac.at/vlvz?extended=Y> (Dostop: 23. 11. 2015).

slovensko-avstrijskih odnosov (I. Grdina) do nemško-slovenskih literarnih prevodov (P. Scherber), od zgodovine jezika (I. Orel) do sodobnega jezikoslovja (M. Stabej), od didaktike (M. M. Blažić) do teorije in prakse branja (B. Krakar Vogel) in še bi lahko naštevali. In vendar: ponudbe gostujočih profesorjev in profesorice so sicer več kot dobrodošle, a brez nujno potrebne kontinuitete. Razpisi za gostovanja so se sčasoma oddaljevali od prvotnega namena. Do leta 2010 je UD vabila k sodelovanju kandidata ali kandidatko »za slovenski jezik/književnost/kulturo«. Potem se je to spremenilo. Od gostov so pričakovali kvalifikacijo »za južnoslovanske vede s posebnim poudarkom na slovenščini«, v zimskem semestru (v nadaljevanju ZS) 2011/12 pa »za slovansko jezikoslovje« kot »del študijskega načrta za slovanske jezike/slovenski jezik«. V skrajnem primeru bi razpisu lahko ustrezala oseba, ki se s slovenščino sploh ne ukvarja, saj študijski načrt vsebuje tudi fakultativne predmete. Od leta 2013 dalje je osem ur predavanj namenjenih le še »dopolnjevanju« slovenistike. Leta 2015 se išče slavist ali slavistka z izvrstnim znanjem slovenskega (in nemškega) jezika. Mar ni to samoumevno? V študijskem letu 2011/12 je pod krinko slovenistike predavala profesorica z raziskovalnimi interesi na področju ruščine, bolgarščine in makedonščine.

Z upokojitvijo Gerharda Neweklowskega (2006) so se za slovenistiko vrnili »jugoslovanski časi«, ki pa jih v resnici ni (bilo) več. Slovenija je medtem (2004) postala suverena članica Evropske unije, isti razvoj je doživela slovenščina, zdaj državni in enakopravni jezik EU. Program slovenistike pa ne samo, da je zaostajal za novimi danostmi, ampak je krepko nazadoval. Namesto Zgodovine slovenskega jezika se je zopet predavala Zgodovina južnoslovanskih jezikov, predavanje o Kulturi Bosne, Hrvaške in Srbije in Slovenije pa je bilo označeno s kodo za Slovensko kulturologijo.⁴³ Študenti in študentke poročajo, da v posameznih primerih Sloveniji ni bila posvečena niti ena ura v semestru.⁴⁴

Kljub obetajočim besedam, ki v okviru 6. člena Delovnega programa o sodelovanju v kulturi, izobraževanju in znanosti med Vlado Republike Slovenije in Vlado Republike Avstrije za obdobje 2008–2012 »pozdravljajo« ustanovitev »katedre za slovenistiko na dunajski univerzi«, ta študijska smer v letu 2015 še vedno razpolaga le s stalno zaposlitvijo za učiteljico jezika. Leta 2004 je asistentsko mesto za slovensko književnost prevzel Andrej Leben, prej honorarni predavatelj na UD. Kazalo je, da se začenja urejanje struktur, ki so nujne za redno in načrtno znanstveno delo in kontinuiran razvoj discipline ter pomenijo enakopravnost ne samo *de iure*, ampak tudi *de facto*. Ko je A. Leben leta 2010 zapustil UD,

43 Oba primera iz leta 2011.

44 Za navedena primera ta trditev ne velja.

so se ti upi razblinili. Kljub obljubam, da bo mesto ostalo slovenistiki, čemur je ustrezal prvi razpis leta 2010, ki omenja »slovenski jezik/književnost/kulturo«, je bil ta iz neimenovanih razlogov razveljavljen in v spremenjeni obliki ponovljen po znanem vzorcu: na delovno mesto so vabili osebo, ki bi se znanstveno ukvarjala z »jezikoslovjem južnoslovanskih jezikov s posebnim poudarkom na slovenskem jezikoslovju«, v angleški različici sprva⁴⁵ še malo bolj okrnjeno »for the Field of South Slavonic Studies«. Asistent za južnoslovansko jezikoslovje⁴⁶ je postal Emmerich Kelih. Vprašanje, zakaj organigram Inštituta za slavistiko,⁴⁷ ki navaja asistenta »za slovensko jezikoslovje«, v tem primeru zavaja, naj kot vprašanje za razmislek ostane odprto.

Od leta 1984 dalje je slovensko književnost na UD predavala Katja Sturm - Schnabl. Kljub habilitaciji leta 1993 z delom *Der Briefwechsel Franz Miklosich's mit den Südslaven – Korrespondenz Frana Miklošiča z južnimi Slovani* je ostala honorarna docentka, ki je pogodbo z UD podpisovala vsak semester na novo. S po dvema urama tedensko so Pavel Zdovc, Andrej Leben, Eva Tesar - Terseglav, Teja Lokar, Maja France in Peter Scherber v posameznih semestrih dopolnjevali slovenistiko, ki je navzven dajala vtis dodelanega programa. Da ni bilo tako, je včasih razvidno celo iz dejstev, ki na prvi pogled delujejo ravno obratno. Oglejmo si podrobneje primer seznama predavanj v ZS 2006/2007, ko je bilo na voljo enajst enot iz slovenske književnosti, od tega kar osem s slovenističnima kodama MS 141 oz. 241.⁴⁸ Kaj to pomeni v praksi? Predavanj z omenjeno kodo ni manjkalo niti v semestru prej niti v semestru kasneje, ko naj bi zadostovali dve oz. eno predavanje iste kategorije. Rusistika, t. i. največja študijska smer na dunajski slavistiki, je v ZS 2006/07 razpolagala s šestimi primerljivimi enotami. Razmeroma majhno število slovenistov in slovenistk pa se je porazdelilo na osem različnih terminov, kar za vsakega posebej pomeni le maloštevilno publiko. V resnici so se ob podobnih priložnostih pojavljale in ponavljale interpretacije proti slovenistiki, češ da ni zanimanja za ta študij.

Kljub včasih zelo neugodnim okoliščinam rezultati slovenistike na UD niso zanemarljivi. Nemalo diplomskih nalog in disertacij je objavljenih in opravljajo pomembno nalogo glede kulturne in znanstvene prepoznavnosti Slovenije v Avstriji.⁴⁹ Za redno in urejeno znanstveno

45 Po opozorilu slovenistike je UD angleško različico ustrezno dopolnila.

46 Glej <http://homepage.univie.ac.at/emmerich.kelih/cv/> (Dostop: 23. 11. 2015).

47 Glej https://typo3.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_slawistik/Mitarbeiter/Organigramm_Slawistik_Oktober_2014.pdf (Dostop: 23. 11. 2015).

48 Za naslove ter predavatelje in predavateljice glej: http://online.univie.ac.at/vlvz?titel=sloven&match_t=substring&semester=W2006&extended=Y (Dostop: 23. 11. 2015).

49 Npr.: Leben 1994, Jenko 1994, Kušej 1996, Reichmayr 2005, Feinig 2008.

delo slovenistika čaka na uresničitev Izvedbenega program kulturnega sporazuma, ki je nasledil prejšnji sporazum⁵⁰ in ki v 6. členu ponovno omenja »ustanovitev katedre za slovenistiko na dunajski univerzi«, tokrat do leta 2015. »Slovenska stran izraža željo, da se ohrani mesto asistenta za poučevanje slovenskega jezika in literature na dunajski univerzi.« Besedica ohrani tu ni korektna, saj tega asistentskega mesta od leta 2011 dalje ni več. Kot omenjeno, je slovensko književnost nadomestilo južnoslovansko jezikoslovje.

Absolventi in absolventke slovenistike UD so s kakovostno ustvarjalnostjo odmevni na mnogih področjih. Erwin Köstler, denimo, se je osredotočil na literarno prevajanje. Študent slovenistike se je razvil »v sijajnega prevajalca Ivana Cankarja. Doma iz Zgornje Avstrije, torej nemškogovoreč Avstrijec, ki se je na Dunaju naučil slovenščine, se je tako vživel v Cankarjev jezik, da ga kongenialno prenaša v nemščino«. ⁵¹ Za svoje delo je leta 2000 prejel avstrijsko državno nagrado, leta 2010 pa Lavrinovo diplomu Društva slovenskih književnih prevajalcev za pomembne prispevke na področju posredovanja slovenske književnosti v mednarodnem okolju. ⁵² Michael Reichmayr se je posvetil medkulturnosti (Reichmayr 2003, 2005). Drugi so se ukvarjali ali se ukvarjajo s poučevanjem slovenskega jezika. Zanimanje zanj narašča ⁵³ tudi pri mladih, ki niso biografsko povezani s Slovenijo. »Velik del teh otrok ob vpisu v šolo z dvojezičnim poukom nima nikakršnega predznanja slovenščine.« ⁵⁴ Nekaj teh, ki danes opravljajo to pomembno in odgovorno delo, se je izobraževalo na UD, kamor prihajajo iz zasebnih in stvarnih ⁵⁵ razlogov tudi mladi iz Koroške. Lucija Feinig je podpredsednica Strokovnega pedagoškega združenja Koroške, Tatjana Feinig uči na Dvojezični trgovski akademiji v Celovcu, Maja France, Elizabeta Jenko in Eva Tesar - Terseglav poučujejo oz. so poučevale na UD, slednja tudi na Danube International School, Daniela Pečnik je učiteljica na Višji šoli Šentpeter, Manuel Pfeiler pa je v šolskem letu 2013/14 opravljal pedagoško prakso na Slovenski gimnaziji v Celovcu. M. Pfeiler je poleg M. Reichmayrja in E. Tesar - Terseglav poučeval tudi zaposlene prek avstrijskega ministrstva za obrambo in avstrijskega ministrstva za notranje zadeve.

50 Izpogajan je bil decembra 2013.

51 Sturm - Schnabl 1995: 418

52 Köstlerjev opus prevodov je razviden na spletni strani založbe Drava: <http://www.drava.at/katalog.php> (Dostop: 23. 11. 2015).

53 Glej <http://diepresse.com/home/bildung/schule/3881903/index.do?from=suche.intern>. portal (Dostop: 23. 11. 2015).

54 Doleschal 2009: 97

55 Možnost kombinacije vseh predmetov, knjižnice itd.

2.4 Sodelovanje z Božo Krakar Vogel, 2000

Dunajska slovenistika že 15 let tesno sodeluje s Katedro za didaktiko književnosti in slovenskega jezika Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, natančneje z Božo Krakar Vogel. Začelo se je leta 2000 z bilateralnim projektom, ki je plodno povezoval teorijo in metodične izkušnje specialnih didaktik književnosti oz. slovenščine kot tujega jezika. Zasnovi projekta so sledili medsebojni obiski, pogovori, snemanja, predstavitve, nadaljevalni projekt leta 2002 itd., kar je slednjič porodilo inovativne učne pripomočke za pouk slovenščine (Krakar Vogel 2001, Jenko et al. 2002, Pezdirc Bartol 2003, Jenko 2006).

Kot interesna dejavnost se je na UD razvila živahna kulturna izmenjava z uglednimi predavatelji in predavateljicami z različnih področij kulture, znanosti in politike. Ideja Slovenskih večerov je leta 1999 nastala zaradi želje študentom in študentkam Slovenijo predstaviti v živo. Vsa-koletni večeri so z leti postali tradicija prizadevanja za skupno kulturno doživetje. Boža Krakar Vogel je to dejavnost rada podprla in novembra 2003 spregovorila o slovenskem šolstvu v 21. stoletju z vidika pouka književnosti.⁵⁶ Malo manj svečana in bolj delovna srečanja so dopolnjevala izmenjavo strokovnih izkušenj, nazadnje leta 2012 pri nadvse zanimivi predstavitvi *Sistemske didaktike književnosti v teoriji in praksi* (Krakar Vogel, Blažić 2012). Knjige in članki Bože Krakar Vogel, ki so na voljo tudi v knjižnici UD, plodno podpirajo naše didaktične dejavnosti in nas spodbujajo k nadaljevanju didaktičnih prizadevanj (Jenko 2014). Eno takšnih je bil pristop k jeziku v povezavi z medkulturnim projektom.⁵⁷ O njegovem rezultatu se je mogoče prepričati igranje (Jenko, Krajnc Cerny 2013).

2.5 Sklep

Za dolgoročne učinke v naslednjih štiridesetih letih potrebujemo za realno enakopravnost slovenščine ob upoštevanju značilnosti tradicije in časa – to je želel članek prikazati – kadrovsko in organizacijsko zaledje, konkretno, sistematizacijo slovenističnih delovnih mest vključno s stalno profesuro, ki omogoča resno in trajno znanstveno in pedagoško delo, kontinuirano od F. Miklošiča, h kateremu je prispevala kamenček v mozaiku tudi Boža Krakar Vogel.

56 Glej https://cewebs.cs.univie.ac.at/persons/jenko/index.php?m=F&t=home&c=afile&CEWebS_what=MJ_SloAbende&CEWebS_rev=25&CEWebS_file=EJenko_SloAbend_03Nov.pdf (Dostop: 23. 11. 2015).

57 Trajnostna kulturna izmenjava se odvija tudi med vsakoletnimi ekskurzijami v Slovenijo. Glej https://cewebs.cs.univie.ac.at/persons/jenko/index.php?m=D&t=home&c=show&CEWebS_what=MJ_Exkursion (Dostop: 23. 11. 2015).

3 Učenje in študij slovenskega jezika na dunajski univerzi

3.1 Institucionalne okoliščine

Slovenistika na Dunaju je že vrsto let zaznamovana s kontroverznimi vestmi o svoji usodi. Medtem ko, denimo, avstrijski časopisi⁵⁸ poročajo o pomanjkanju interesa za študij slovenistike, nas novica avstrijskega zunanjega ministrstva⁵⁹ iz leta 2007 obvešča o slovensko-avstrijskem meddržavnem programu za sodelovanje v letih 2008–2012, ki naj bi dunajski univerzi zagotovil slovenistično katedro. Nekdanji veleposlanik Republike Slovenije Ivo Vajgl se je v času svojega mandata na Dunaju zavzemal za gostujoče profesure iz Slovenije, ki so še danes sestavni del slovenističnega programa, a po svoji naravi vedno podrejene naključju.

Pogoji za študij slovenistike so se glede na čas mojega študija v osemdesetih letih prejšnjega stoletja močno izboljšali, če samo pomislimo, da so bila tedaj domala vsa slovenska in srbohrvaška literarna, jezikoslovna, kulturološka in didaktična predavanja združena pod naslovom južnoslovanska, kar pomeni, da je bilo med predavanji slovenističnim poglavjem odmerjeno le sorazmerno malo časa.

In vendar z doseženo stopnjo ne smemo biti zadovoljni, saj bo slovenistika ostala uspešna le, če se bo glede strukture in vsebine odzivala na zahteve časa in spreminjajočih se življenjskih pogojev, se prilagajala dinamiki sodobnega študija, hkrati pa ohranila in nadgrajevala svoje temeljne vsebine.

Glede na usmerjenost politike, ki se ponaša s skrbjo za širjenje vseh jezikov Evropske unije, se zdi, da se s težnjo po ekonomizaciji izobraževalnih dejavnosti uveljavlja diametralno nasprotje znanstvenega in izobraževalnega poslanstva Univerze. Kvantitativni kriteriji služijo kot merilo za kvalitativne kulturne vsebine⁶⁰, kar seveda zapostavlja številčno skromnejše člene verige, čeprav ti »proizvajajo« tudi vrhunske in za širše občinstvo pomembne »izdelke«.⁶¹

58 Die Presse, 17. 8. 2005/3, *Orchideenstudien vorm Verblühen*.

59 *Kultureller Gleichklang über Grenzen hinweg*. Glej <http://www.bmeia.gv.at/das-ministerium/presse/aussendungen/2007/kultureller-gleichklang-ueber-grenzen-hinweg-oesterreichisch-slowenische-kulturgespraech-in-laibach/> (Dostop: 23. 11. 2015).

60 Primerjaj *Bundespräsident, hilf!* Odprto pismo predsedniku Republike Avstrije. Dostopno na: <http://derstandard.at/> (Dostop: 23. 11. 2015).

61 Absolvent dunajske slovenistike Erwin Köstler je danes uspešen in cenjen prevajalec Cankarjevih del, objavljenih pa je tudi nekaj slovenističnih diplomskih nalog, kot npr. Jenko 1994, Kušej 1996 ali Leben 1997.

Kljub deloma obetajočim vestem je slovenistika še vedno zajeta v sklop južnoslovanskih jezikov, kjer ostaja brez merodajnega znanstvenega zaledja in kontinuitete. Zdi se, da ji slednjo do neke mere zagotavlja le jezikovni pouk, ki s formalnimi spremembami kot tak poteka že desetletja in ki je bil leta 2009 celo razširjen s trinajstih na sedemnajst ur na teden.

V primerjavi z iztekajočim se štiriletnim diplomskim študijem je novi⁶² triletni bakalavreat s spremenjenim študijskim programom po bolonjskem vzorcu prednostno usmerjen v razvijanje praktičnih jezikovnih zmožnosti in v posredovanje osnovnih filoloških vsebin. Dve dodatni uri, namenjeni jezikovni izobrazbi, poudarjata težnjo po praktični usmerjenosti, ki, sodeč po interesih študentske skupnosti, obeta več absolventov in absolventk na tej stopnji. Pokazalo se bo, ali bodo okoliščine naklonjene tudi znanstvenemu slovenističnemu študiju na naslednji stopnji dveletnega mastra. Pri tem ne smemo pozabiti, da veljajo tudi na univerzitetnem terenu tržni zakoni. Stranke, ki se jim ponudba ne bo zdela dovolj kakovostna in prilagojena njihovim potrebam, se bodo odločale za ustreznije blago. To dejstvo seveda lahko obrnemo tudi v korist slovenščini. Primerne okoliščine in ustrezna infrastruktura namreč močno vplivajo na motivacijo, za katero je znano, da je eden glavnih dejavnikov za uspešno usvajanje tujega jezika.

Kot infrastrukturo pojmem v našem kontekstu tako formalne okvire, torej univerzitetno politiko, študijski program in pogoje za študij, kot tudi uresničevanje teh okvirov v praksi, torej premišljeno in kakovostno oblikovanje in posredovanje študijskih vsebin. Kot pomembnega dejavnika ne velja zanemariti interakcije med tistimi, ki učijo, in tistimi, ki se učijo slovenščino.

3.2 Študijske okoliščine

Če primerjamo ozadja in motive, ki so študente in študentke pred desetletji privedli na slovenistiko, z današnjimi, se ti zelo razlikujejo. Moje kolegice in kolegi so bili skoraj izključno slovenskega rodu. Dandanes se jim pridružuje čedalje več študirajočih brez slovenskih korenin z različnih fakultet in univerz, od ekonomije preko tehnike tja do zgodovine. Za tiste z drugih fakultet so na slavistiki predvideni t. i. razširitveni moduli, vendar za slovenski jezik delujejo v okviru tečajev, namenjenih slovenističnemu in tudi pedagoškemu izobraževanju, tako da se cilji in potrebe med seboj prepletajo ter jih je treba sproti in previdno usklajevati. Struktura udeležencev in udeleženk začetniških tečajev zadnjih treh let kaže

62 Uveden v študijskem letu 2008/09.

naslednjo sliko: približno četrtnina jih študira slavistiko, v sklopu katere je slovenščina prvi ali drugi jezik, preostali pa navajajo, da jim slovenščina pomeni dodatno jezikovno in kulturnopolitično izobraževanje. Jezikovni tečaji združujejo zelo heterogeno skupino ljudi, ki jih slovenščina zanima iz znanstvenih in/ali praktičnih razlogov. Posamezni študenti in študentke so vpisani v pedagoško smer študija slovenskega jezika.

Motivi za učenje slovenščine so zelo individualne narave, vendar se po rezultatih anket v zadnjih treh letih zdi, da jih lahko strnemo v dva osrednja sklopa. Na eni strani gre za usmerjenost v učenje jezika kot komunikacijskega sredstva v zasebnem in poklicnem okolju, na drugi strani pa v spoznavanje sociokulturnega konteksta ciljnega jezika. Vendar izkušnje kažejo, da rastoče znanje jezika prebuja tudi zanimanje za znanstvenoraziskovalna vprašanja. Naj kot primer navedem zdaj že absolventko slovenistike Claro Gröblacher. Jezikovnega tečaja se je udeležila, da bi se »naučila osnov slovenskega jezika«. Splošni interesi so se poglobili in slovenistiko obogatili z diplomsko nalogo, ki obravnava sodobno temo terminologije slovenskega jezika v okviru Evropske unije.⁶³ Ali pa absolventko filozofije Moniko Wulz, ki je svoje, z osebno biografijo pogojeno zanimanje za slovenski jezik in znanje jezika, ki si ga je pridobila na jezikovnih tečajih, vpletla v filozofsko diplomsko nalogo.⁶⁴

Izkušnje preteklih let so pokazale, da zlasti zanimiv in pester program privabi perspektivne ljudi, ki prav dobro razlikujejo med neorganizirano ponudbo predavanj in premišljenim, celovitim in znanstveno dodelanim študijskim programom. Takšen program pa zahteva močno duhovno, kadrovsko in materialno zaledje in podporo. Za formalnim izrazom »kadrovsko zaledje« se skrivajo ljudje, ki se lahko nemoteno posvečajo slovenščini oz. oblikovanju okoliščin za zavzeto ukvarjanje z jezikom na univerzitetni ravni v tujejezičnem okolju, kjer se pogoji in potrebe močno razlikujejo od položaja v Sloveniji in ki jih je za uspešno delo treba dobro poznati.

Ob delu s študenti in študentkami, ki jih zanimanje za slovenski jezik združuje v čedalje bolj heterogeno sestavljene skupine, se vedno znova kaže pomanjkanje učnega gradiva, prilagojenega potrebam določenih ciljnih skupin.

Pod omenjenimi pogoji je vsekakor smotrno razmišljati o modelu jezikovnega pouka, ki temelji na celostnem obravnavanju jezika tako s širokega uporabnega kot tudi z jezikoslovnega vidika. Vsesplošni komunikativni usmerjenosti jezikovnega pouka se na univerzitetni ravni nujno pridružuje opazovanje jezika »skozi jezikoslovna očala«, saj velja slediti

63 Gröblacher 2008

64 Wulz 2002

tako znanstvenim kot praktično usmerjenim ciljem. Oboje pa mora nujno potekati pod okriljem didaktičnega izobraževanja, saj pouk slovenščine na univerzi služi tudi kot model za bodoče učitelj/ic/e, in sicer tako glede metodološkega pristopa kot tudi glede vsebin. Omejene materialne in kadrovske možnosti narekujejo preproste in učinkovite metode združevanja tako filoloških – v našem kontekstu jezikoslovnih – kot praktičnih in didaktičnih interesov, ki se med seboj dopolnjujejo in spodbujajo. Videti je kot kvadratura kroga, vendar nas je dolgoletna praksa naučila obvladati heterogene okoliščine, v katerih je delo zelo individualne narave, saj se je treba sproti prilagajati zahtevam vsako leto spreminjajočih se skupin. To pomeni, da se ne moremo opreti na standardizirane učbenike, ampak delamo na podlagi izvirnih in aktualnih besedil, ki jih po potrebi didaktiziramo in opremimo z nalogami in vajami, bistvenimi v trenutnem položaju.

Iz poročil učiteljev in učiteljic slovenskega jezika v tujini⁶⁵ je znano, da potrebujejo za delovno prakso na eni strani modularne splošne in posebne učne programe, na drugi strani pa zbirke učnih pripomočkov, urejenih po različnih – tematskih in zvrstnostnih – kriterijih. Po zastavljenih ciljih tako lahko nastanejo individualni »učbeniki«. V mislih imam osnovni fond reprezentativnih izvirnih besedil tako v tiskani kot v zvočni in videoobliki, razporejenih po temah, zvrsteh, kompleksnosti itd. V takšno zbirko sodijo najrazličnejša besedila za usvajanje tujejezičnih sposobnosti glede branja, govorjenja, slušnega razumevanja in pisanja z vzorci vaj, kot je to nakazano v *Zvočni čitanki* (Jenko, Pečnik, Reichmayr 2000) ali v priročniku *Z branjem do slovenščine* (Jenko 2006) in v *Literarni sestavljenki* (Pezdirč Bartol 2003), informativno gradivo o kulturno-civilizacijskih okoliščinah ciljnega jezika v maternem in ciljnem jeziku ter gradivo za medkulturno komunikacijo, poleg tega še slovarji in slovnica v maternem jeziku⁶⁶, bibliografija prevedene literature in še kaj. Namesto knjig bi bile uporabnejše mape, tako rekoč odprte modularne knjige, ki bi jih učeči se lahko poljubno razporejali in dopolnjevali po osebnih interesih oz. z aktualnimi besedili in informacijami. Prednost odprtega medija je tudi ta, da ne posreduje jezika kot zaključene celote, temveč nakazuje odprtost celotne materije in dopušča individualne pristope.

Želja po čim bolj kakovostnem in pestrem jezikovnem pouku je že v preteklosti botrovala projektom, namenjenim ustvarjalnemu delu z jezikom pri pouku slovenščine. Skupaj s študentsko skupnostjo nastajajo zamisli za vedno nove dejavnosti. Če v njih sodelujejo ali celo sami dajo pobudo zanje, prevzemajo tudi odgovornost za svoje napredovanje in

65 Npr. na posvetu *Poučevanje slovenščine zunaj meja Slovenije*, ki je potekal 18. 9. 2009 na Slovenskem znanstvenem inštitutu na Dunaju.

66 Npr. Jenko 2000.

uspeh pri učenju jezika, kar jih še posebej motivira. Naj v tem kontekstu omenim vrsto iger, ki smo jih izdelali z angažiranimi študent/kam/i in ki jih na inštitutu hranimo v prototipni izvedbi. Zamisel o igri kot učnem pripomočku ni nova, dejstvo pa je, da na področju pouka slovenščine kot tujega jezika skoraj ni izbire. Znano je, da sproščeno ozračje spodbuja učenje. Element igre ustreza takšnemu okolju, izkazal pa se je tudi kot učinkovito sredstvo v okviru učnega procesa ter kot didaktična pobuda v pedagoško usmerjenem študiju.

3.3 Obštudijska infrastruktura

Zgradba študija slovenščine na dunajski univerzi omogoča vpis brez kakršnegakoli predznanja. Jezikovno izobraževanje poteka vzporedno z uvajanjem v jezikoslovje, književnost in kulturne vsebine slovenskega jezika. Ker slednje zaradi tako zasnovanega študija v prvih semestrih navadno poteka v nemščini, je potreba po raznovrstnih stikih s slovenskim jezikom poleg obveznih jezikovnih tečajev velika. Pomanjkanje podpore z uradne strani (kar je med drugim pogojeno z že omenjeno ekonomizacijo izobraževalnih dejavnosti) smo na Inštitutu za slavistiko Univerze na Dunaju v preteklem desetletju v okviru slovenistične študijske smeri sprejeli kot kreativni izziv in razvili nekakšno obštudijsko infrastrukturo, ki se je izkazala za učinkovito podporo pri usvajanju praktičnih jezikovnih ter znanstveno-slovenističnih, kulturnih in družbenih vsebin, nujnih kot pogoj za vsakdanjo rabo jezika. Tako omogočamo študirajočim sicer neobvezno, a v njihovi zavesti močno zasidrano povezanost s slovenskim jezikom in Slovenijo. Dejavnosti so tudi »gostje« z drugih fakultet sprejeli za svoje in jih z veseljem obiskujejo ter tako dopolnjujejo znanje jezika.

Ideja Slovenskih večerov se je porodila zaradi želje študentom in študentkam slovenistike približati slovensko kulturno, znanstveno in politično življenje oz. jim Slovenijo predstaviti v živo. Z leti je prireditve postala osrednji slovenistični kulturni dogodek na Inštitutu za slavistiko dunajske univerze. Večeri, na katerih nastopajo osebnosti s področja znanosti, literature, kulture, politike itd. lahko uspevajo z materialno pomočjo Slovenskega znanstvenega inštituta na Dunaju in Slovenskega kulturnega centra Korotan – ki prav tako tvori pomemben del izvenštudijskih možnosti za stik s kulturnimi in znanstvenimi dejavnostmi – ter s fizično pomočjo študirajočih, ki so ob rezultatu skupnega prizadevanja za doživetje slovenske kulture in znanosti zelo motivirani.

Pri študentih in študentkah so prav tako posebej priljubljene vsa-koletne ekskurzije v Slovenijo, v okviru katerih izvirno spoznavajo in doživljajo jezik ter njegove družbene in kulturne okvire.

3.4 Pogled v prihodnost

S pogledom na jutri pripisujemo velik pomen tudi didaktičnim vprašanjem. Za slovenščino v izobraževanju bo pomembno tudi to, kako bo potekalo bolonjsko usklajevanje pedagoškega študija, saj postaja ta ob povečanem povpraševanju po jezikovnih tečajih tako na poljavnem (univerzitetni jezikovni centri, ljudske visoke šole ipd.) kot tudi na zasebnem sektorju čedalje važnejši. Trenutno sta kontrola in zagotavljanje kakovosti pri kadrovanju predavateljev in predavateljic bolj ali manj naključna. Poročila iz Koroške, kjer zanimanje za slovenski jezik narašča tudi pri neslovenskem prebivalstvu, in čedalje večje povpraševanje po možnostih opravljanja maturitetnega izpita iz slovenskega jezika, ki ga, denimo, omogočajo nekatere mednarodne srednje šole na Dunaju, napovedujejo spremembe tudi v javnih izobraževalnih ustanovah, ki se le počasi prilagajajo novim težnjam. Nanje se je treba med drugim na univerzitetni ravni pripraviti z razvojem in oblikovanjem posebnih didaktičnih programov in primernih učnih pripomočkov.

Zato se je »didaktična ekipa«⁶⁷ slovenistike na Dunaju priključila pravkar ustanovljeni interdisciplinarni didaktično-raziskovalni platformi dunajske univerze, ki se bo v tri leta trajajočem projektu prav teh vprašanj lotevala z avtorefleksijo in empiričnimi raziskavami, ki obetajo rezultate za sodobno didaktično delo na tečajih slovenskega jezika.

67 Elizabeta Jenko in Eva Tesar-Terseglav

4 Jezikovna praksa pri pouku slovenščine kot tujega jezika

Politične, gospodarske in družbene spremembe v Evropi in po svetu zahtevajo povečano znanje tujih jezikov in s tem tudi nov pristop pri pouku tujih jezikov, ne nazadnje prav slovenščine, ki postaja kot državni jezik nove članice EU iz najrazličnejših razlogov zanimiva za vedno širši krog ljudi. Povpraševanje po tečajih slovenščine narašča, na eni strani zaradi službenih obveznosti, na drugi strani zaradi zasebnih razlogov, prav tako pa je interes usmerjen na področje znanstvenoraziskovalnega dela. Temelj vsakršne dejavnosti na kateremkoli omenjenem področju pa je dobro znanje in poznavanje jezika.

Evropski šolski sistemi se novim okoliščinam še niso prilagodili, zato poteka pouk slovanskih jezikov večinoma v izobraževalnih ustanovah za odrasle. Na Dunaju so to bodisi zasebni tečaji bodisi javne ustanove, kot na primer ljudske visoke šole (Volkshochschule) ali pa tudi avstrijska Akademija za obramboslovje. Precejšnje število interesentov in interesentk za slovenski jezik pa se zbere prav na univerzi.

Če primerjamo programe, po katerih se slovenski jezik poučuje na raznih ustanovah, se ti glede na naravo tečaja močno razlikujejo. Medtem ko se tečaji na ljudskih visokih šolah prilagajajo zlasti potrebam najpreprostejšega vsakdanjega sporazumevanja, v okviru katerega se na posameznih stopnjah, ki obsegajo po okoli trideset učnih enot, obravnavajo teme tipa »V trgovini«, »V restavraciji«, »Koliko je ura?« ipd., se Akademija za obramboslovje ravna po Natovem Opisu ravni jezikovnega znanja, ki je po besedah odgovornega polkovnika dr. Ernsta podoben Skupnemu evropskemu jezikovnemu okviru. Razlikuje štiri stopnje, za katere sta predvidena po dva tečaja. Vsak tečaj obsega 150 učnih enot. To pomeni, da je za dosego cilja dobrega uporabnika namenjenih najmanj 1200 učnih enot, za jezike, ki se jih nemško govoreči težje naučijo, kamor spadajo tudi slovanski jeziki, pa tudi do dvakrat toliko.

Po programu Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik v Ljubljani je v Celoletni šoli slovenskega jezika predvidenih približno 560 učnih enot, da se učenci in učenke z začetniške stopnje povzpnejo na izpopolnjevalno raven, ki jim omogoča

»opravljanje izpita iz znanja slovenščine (npr. za vpis na slovenski univerzi, za pridobitev delovnega dovoljenja idr.). Vsi, ki že imajo določeno predznanje ali pa njihov prvi jezik sodi v skupino slovanskih jezikov, lahko to stopnjo

dosežejo v krajšem času (npr. v enem delu Celoletne šole), v vsakem primeru pa bistveno napredujejo v znanju slovenskega jezika.«⁶⁸

Pri tem udeleženci in udeleženke tečajev vsaj osem mesecev živijo v slovensko govorečem okolju, kjer jim je jezikovna praksa na voljo 24 ur na dan.

V okviru celotnega študija slovenščine oz. kateregakoli slovanskega jezika na univerzi pa je praktični jezikovni izobrazbi v obliki jezikovnih tečajev in praktikumov odmerjenih manj kot 350 učnih enot. Prvo leto poteka jezikovni pouk intenzivneje, nato pa stopi v ozadje in prevzame spremljevalno vlogo znanstvenega izobraževanja.

Primerjava teh podatkov nam jasno kaže, da velja s časom, ki nam je na voljo za jezikovno izobrazbo, ki jo je treba uskladiti z zahtevami študijskega načrta oz. literarnostrokovno jezikoslovno in kulturnoznanstveno vsebino tega, kar najbolj smotrno in gospodarno ravnati. Postavlja se torej vprašanje, kako zmanjšati razpon med potrebo in ponudbo? Kako izbrati čim bolj učinkovite pristope do strukture neznanega jezika kot solidnega temelja za znanstvenoraziskovalno delo na tem področju, ne da bi ob tem zanemarili usvajanje sporazumevalnih zmožnosti ter novih kulturnih in družbenih vsebin, ki jih posredujemo vzporedno z jezikom kot pogoj za delo v praksi?

Pri načrtovanju vsebin in vaj izhajamo iz dejstva, da igra pri jezikovnem pouku v okviru filološkega študija pomembno vlogo kognitivna komponenta, kar upoštevamo pri izbiri in pripravi besedilnega gradiva za pouk. Učenje jezika je povezano z uvajanjem v znanstveno delo. Študentke in študenti v okviru svojega študija obiskujejo jezikovne vaje, hkrati pa spoznavajo tudi jezikoslovno in literarno teorijo ter poslušajo predavanja o slovenski književnosti in kulturi ter o slovenskem jezikoslovju. Besedila, ki jih obravnavamo med jezikovnim poukom, je treba izbirati tako, da upoštevajo intelektualne zmožnosti študirajočih in so jim obenem tudi praktičen zgled in opora pri znanstvenem obravnavanju jezika ter pri analiziranju jezikovnih prvin. Prav tako pa morajo biti usmerjena v pragmatičnost in samostojno ustvarjalnost ter ponujati vpogled v kulturno, zgodovinsko, politično in socialno dogajanje ciljnega jezika.

Sodobna didaktika pouka tujih jezikov se opira na naslovne skupine in njihove potrebe ter temelji na jezikovni rabi. Ta na individualni ravni ni predvidljiva in se glede na okoliščine lahko močno razlikuje. Pisanje poslovnih pisem denimo terja povsem drugačne jezikovne veščine kot branje leposlovja ali poslušanje radijskih in televizijskih poročil.

68 Glej <http://www.centerslo.net> (Dostop: 23. 11. 2015).

V Skupnem evropskem jezikovnem okviru oz. na stopnji B1 tega okvira, znani tudi kot Sporazumevalni prag za slovenščino, ki opredeljuje sporazumevalne zmožnosti neodvisnega uporabnika, je jezikovna praksa opisana kot

»sposobnost rabe jezika v konkretni situaciji. Zato so v 5. poglavju Jezikovne funkcije podani osnovni nameni, ki se lahko uresničujejo z jezikovnimi sredstvi. To so npr. opisovanje, poizvedovanje, odklanjanje, zahvaljevanje, opravičevanje, izražanje čustev idr.«⁶⁹

ali

»B1 – ALTE 2 (sporazumevalni prag – neodvisni uporabnik): Sposobnost omejenega izražanja v znanih situacijah, tudi sposobnost reagiranja v nepredvidljivih situacijah.«⁷⁰

Pojem jezikovne prakse je jasno osredotočen na komunikativni pristop oz. na pojem vsakdanje jezikovne prakse. Omenjena pa je tudi pomembnost seznanjanja s sociokulturnim kontekstom ali vsaj zavedanja možnega pomena slednjega za uspešno sporazumevanje.⁷¹ Vendar pa je poglavje o sociokulturnih zmožnostih obravnavano zelo splošno in obrobno. Tam lahko najdemo na nekaj straneh strnjene informacije o družbenih konvencijah, kot sta vikanje in tikanje, o pravilih glede telesne govorice (prikimovanje oz. odkimovanje ipd.), o okvirnih družbenih navadah (običajni časi dnevnih obrokov, delovni čas ipd.) in o osnovnih zgodovinskih in geografskih podatkih o Sloveniji.⁷²

Primerjava ciljev Evropskih ravni jezikovnega znanja s študijskim načrtom slovenističnega študija na Dunaju (in drugod po Evropi izven matične države) pa kaže, da je treba v tem kontekstu pojmovanje jezikovne prakse razširiti. Študijski načrt denimo predvideva dobro poznavanje starejše oz. kanonizirane in sodobne slovenske književnosti in branje izvirnih literarnih del, seznanjenost z literarno teorijo in zgodovino ter s civilizacijskimi ozadji slovenskega jezika in še kaj. Prav tako se morajo študenti in študentke razmeroma zgodaj seznani z jezikoslovnimi publikacijami v slovenskem jeziku, za kar je potrebno poznavanje slovnice v teoriji in obvladanje slovničnih pravil, slovenske jezikoslovne terminologije in literarnega metajezika. Če želimo študirajočim ob učenju tujega jezika, ki obsega tako teorijo kot prakso jezika in ki se začne na začetniški oz. ničti stopnji, omogočiti kakovosten filološki študij, je z didaktičnega

69 Ferbežar 2004: 10

70 Pirih - Svetina 2004: 9

71 Ferbežar 2004: 11

72 Ferbežar 2004: 162–167

vidika 21. stoletja celostno obravnavanje jezika nepogrešljivo. Študentom in študentkam moramo vzporedno posredovati tako pragmatično plat jezika, torej komunikacijske zmožnosti, kot tudi formalno in kognitivno plat jezika, torej znanje o jeziku in njegovem sociokulturnem kontekstu. Ne nazadnje je treba študirajoče usposobiti za medkulturno komunikacijo, ki zajema sposobnost za razumevanje specifičnih kulturnih pojavov in primerno rabo jezika v skladu s pravili družbe ciljnega jezika.

Raziskava, ki je pomembnost jezikovnih zmožnosti slušnega in bralnega razumevanja, govorjenja in pisanja ocenila v razmerju 8:7:4:2⁷³, nas opozarja, da velja zlasti v začetni fazi učenja posvetiti več pozornosti bralnemu (in slušnemu) razumevanju jezika, in to v njegovi izvirni podobi, kar predstavlja pomemben del jezikovne prakse študirajočih. Za spoznavanje slovenske književnosti, ki poteka vzporedno z učenjem jezika, je obvladovanje tega dela jezikovne prakse ključnega pomena.

»Sposobnost literarnega branja je zato sposobnost zavestnega doživljanja, razumevanja in vrednotenja vsebine in oblike raznovrstnih literarnih besedil.«⁷⁴

Prav tako pomeni ukvarjanje tako z umetnostnimi kot tudi neumetnostnimi besedili neposreden stik s slovensko kulturno in družbeno resničnostjo in potemtakem spoznavanje jezikovne prakse.

V zvezi s tem si je vredno ogledati produktivnost slovenske didaktične dejavnosti 20./21. stoletja, ki je porodila precejšnje število sodobnih učnih pripomočkov. Ti omogočajo prožen in živahen pouk slovenskega jezika na podlagi komunikacijskega pristopa. Vendar pa se tudi novejši učbeniki zlasti za začetniško stopnjo z nekaj izjemami skoraj dosledno izogibajo tako izvirnih kot tudi literarnih besedil, slednjih bržkone zato, ker ne posredujejo vsakdanjih sporazumevalnih vzorcev. Učne enote navadno vsebujejo stvarnosti prilagojene in prirejene dialoge, ustrezno besedišče in razlage izbranih slovničnih poglavij po vnaprej določenem vrstnem redu. Šele *Jezikovod* (Ferbežar in Domadenik 2005), učbenik za izpopolnjevalno stopnjo, seznanja študirajoče z izvirnimi besedili in vsebinami, torej z jezikovno resničnostjo. Vendar nizka stopnja jezikovnega znanja ne sme biti ovira za ukvarjanje z izvirnimi besedili, stopnji znanja je treba prilagoditi le vaje, ki morajo tudi iz motivacijskih razlogov ustrezati interesom študirajočih. Vaje je treba prirediti tako, da pomagajo študentom in študentkam razvijati tehnike in strategije, ki omogočajo učinkovit in čim bolj neposreden dostop do besedila in s tem do jezika in

73 Rampillon 1996: 65

74 Krakar Vogel 2004: 41

njegovega kulturnega ozadja. Strateški pristopi, ki lajšajo delo s tujejezičnimi besedili, so lahko kontekstualno povezovanje imen in mednarodnih izrazov, dojemanje ključnih besed in prepoznavanje teh v spremenjenih skladenjskih okoliščinah, smiselno razčlenjevanje besedila in celostno dojemanje pomenskih enot, formalno interpretiranje besednih zvez in skladenjskih vzorcev na podlagi podobnosti struktur in še marsikaj drugega, odvisno zlasti od predznanja učečih se. Izkušnje namreč kažejo, da prav izvirna besedila pritegnejo in spodbujajo k samostojnemu ukvarjanju z jezikom, tako da se znanje postopoma ustvarja s transformacijo izkušenj. Študenti in študentke si tako pod znanstvenim mentorstvom pridobivajo orodje za samostojno učenje, kamor spada denimo uporaba slovarjev in drugih priročnikov, saj terja suvereno delo z njimi precejšnjo mero izkušenosti.

V okviru bilateralnega slovensko-avstrijskega projekta v zvezi s proizvodnjo učnih pripomočkov za pouk po omenjenih načelih je kot prvi modul avtentičnih besedil za učenje slovenščine nastala *Zvočna čitanka za pouk slovenščine* v dveh delih. Gre za zbirko avtentičnih besedil iz vsakdanjega življenja, preko katerih se študenti in študentke seznanjajo z zvrstnostjo slovenskega jezika od narečja do zborne slovenščine in se urijo v slušnem razumevanju jezika, kot se pojavlja v praksi (Jenko et al. 2002), in pa za zbirko odlomkov slovenskih literarnih besedil skozi čas v knjižni obliki (Pezdirč Bartol 2003) oz. posnetih na zgoščenki (Krakar Vogel et al. 2002).

Zvočno gradivo predstavljajo torej odlomki umetnostnih besedil tako poezije in proze kot tudi dramatike iz različnih obdobj in pa primeri iz vsakdanjega življenja, ki so z malenkostnimi izjemami neprirejeni, posneti v naravnih okoliščinah z vsemi značilnostmi govorjenega jezika, kot so razni šumi, ki spremljajo govor, različni glasovi in govorni tempo, intonacija, skladenjske nepravilnosti pogovornega oz. govorjenega jezika itd. Delo z *Zvočno čitanko* učence in učenke slovenskega jezika v tujini privaja na slušno razumevanje jezika, kot se pojavlja v praksi. Knjiga vsebuje transkripcije besedil ter navodila za delo z besedili oz. predloge za vaje. V pripravi pa je zbirka avtentičnih neumetnostnih besedil za usvajanje sporazumevalne zmožnosti branja (Jenko 2006).

Širok razpon med potrebami jezikovne izobrazbe in ponudbo na tem področju zahteva nujno izobraževanje izven študijskega načrta. Vzporedno z vajami v okviru študijskih obveznosti zato potekajo na Inštitutu za slavistiko dunajske univerze dejavnosti, ki omogočajo študirajočim stalen stik s Slovenijo, katere bližino izkoriščamo na različne načine. Študijski vsakdan skušamo popestriti z različnimi prireditvami. Med letoma 2001 in 2006 so se nam v okviru Slovenskih večerov s svojim

delom predstavili mnogi predstavniki in predstavnice slovenskega kulturnega, znanstvenega in političnega življenja, kot npr. Silvija Borovnik, Miran Hladnik, Maja Novak, Zoran Predin, Adi Smolar, Jurij Souček, Ivo Vajgl in Mia Žnidarič, da jih omenim le nekaj. Sodelovanje pri projektih Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik dopolnjuje naš program. Zelo uspešni so bili denimo Svetovni dnevi slovenskega filma leta 2005, kar pričakujemo tudi za načrtovane Svetovne dneve slovenske literature v študijskem letu 2006/07. Pri študentih in študentkah so posebej priljubljeni jezikovni praktikumi, v okviru katerih spoznavajo slovenska mesta in pokrajine tako v teoriji (vaje) kot v praksi (ekskurzije). V istem obdobju smo tako spoznali Idrijo z okolico, Ptuj z okolico, Primorsko, Gorenjsko, Ljubljano in Belo krajino.

Poletni Seminar slovenskega jezika, literature in kulture ter Poletna šola slovenskega jezika v Ljubljani in v Kopru zaokrožajo slovenistično izobraževanje izven matične univerze. Evropski izobraževalni program Socrates spodbuja mobilnost študirajočih in povezovanje univerz po Evropi ter omogoča mladim, da dalj časa bivajo v državi ciljnega jezika in tako v živo spoznavajo tako študijske programe kot vsakdanjo jezikovno prakso.

III.
TEORETSKI VIDIKI/
THEORETISCHE ASPEKTE

5 Raziskovalna platforma za specialne didaktike in slovenščina

Specialna didaktika se je na mednarodnem znanstvenem prizorišču v preteklih treh desetletjih uveljavila kot samostojna znanstvena veda, vendar se zdi, da se sam pojem (specialna) didaktika kot tak rabi zelo splošno in ni natančno opredeljen, niti niso omenjene razlike med (specialno) didaktiko in z njo povezanimi strokami (zlasti splošno didaktiko, metodiko in pedagogiko).

Sodobna **pedagogika** (poudarila EJ) stremlji k temu, da bi dijaki znali povezovati znanje. Z medpredmetnim pristopom k določenim temam jim razširimo pogled, usmerimo jih na pot spoznavanja, oni pa se nato sami odločajo, kako naprej /.../. (Delo, 15. 1. 2007)

Gimnazijski profesorji so odlični predmetni strokovnjaki, premalo pozornosti pa posvečajo **didaktiki** (poudarila EJ) oz. temu, kako dijake pripeljati do razumevanja vsebin, da bodo znali znanje osmisliti, razumeti in tudi uporabiti. (Delo, 22. 11. 2004)

SSKJ⁷⁵ nam pove, da gre pri didaktiki za »vedo o poučevanju«, specialno pa je nekaj, kar »se po kaki lastnosti, značilnosti razlikuje od drugih« ali »poseben«. Specialna didaktika je potemtakem veda o poučevanju posebnih vsebin, npr. matematike, zgodovine, slovenščine kot tujega jezika itd.

Eden prvih, ki je namesto pojma metodike uporabljal tudi že pojem specialne didaktike, je bil v prvi polovici 20. stoletja matematik Walther Lietzmann. Izhajajoč iz metodike šolskih predmetov (npr. metodika pouka matematike (Lietzmann 1916)) se je tudi specialna didaktika sprva opredeljevala po predmetih, ki so jih poučevali po šolah, oz. je bila močno vezana nanje. Poglobljeno znanstveno raziskovanje tega področja je izoblikovalo »osamosvojitev« specialnih didaktik, ki so presegle okvire šolskih predmetov in se razvile v samostojna raziskovalna področja. Specialne didaktike so potemtakem »posebne znanstvenoraziskovalne vsebine, ki se ukvarjajo z vprašanjem, kako se določena področja dejanskosti in vede o njej vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces«. ⁷⁶ Sem sodijo izobraževalni cilji in

⁷⁵ *Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ)*: http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=specialen&hs=1 (Dostop: 23. 11. 2015).

⁷⁶ Krakar Vogel 2004: 10

poti, ki vodijo do njih, upoštevajoč mnoge spremljevalne dejavnike in tudi organizacijske strukture, ki določajo okvir izobraževalnega procesa. Specialna didaktika je dejavna tako na teoretični kot na praktični ravni, in sicer

»/.../ kot most med teorijo in prakso izraža uporabna didaktična načela in teoretično izobražuje bodoče učitelje. /.../ Na izvedbeni (operativni, aplikativni) ravni pa je naloga [specialne, EJ] didaktike /.../ praktično usposablja učitelje za poučevanje na vseh ravneh izobraževanja /.../«. ⁷⁷

Univerza na Dunaju se je kot največja avstrijska izobraževalna ustanova srednješolskih učiteljev in učiteljic z ustanovitvijo več centrov za specialno didaktiko⁷⁸ odzvala potrebam sodobne izobraževalne prakse. Prav tako se je v primerjavi s prejšnjim študijskim programom štivilo ur obveznega specialnodidaktičnega izobraževanja v okviru pedagoške smeri filološkega študija več kot podvojilo⁷⁹, tako da je z institucionalnega vidika to področje močno okrepljeno.

Ideja interdisciplinarne platforme za specialne didaktike (*Theory and Practice of Subject Didactics*⁸⁰), ki je bila ustanovljena oktobra 2009, se je razvila iz potrebe po

1. povezovanju raziskovalne in izobraževalne prakse in
2. ozaveščanju znanstvene skupnosti o pomenu (specialne) didaktike v okviru univerzitetnega in splošnega izobraževalnega sistema. Neposredno s tem je povezana potreba po ustreznem vrednotenju znanstvenih dosežkov na tem področju tudi in zlasti pri matičnih disciplinah, v okviru katerih so specialne didaktike pogosto podcenjene in veljajo kot »neznanstvene«.

Gre za nadaljevanje projekta *Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien*, torej projekta, ki se je ukvarjal z razvojem specialnih didaktik. Slednji je bil zastavljen kot uvod v institucionalizacijo specialnih didaktik na Univerzi na Dunaju (Ecker 2005), ki – poleg posameznih strok, pedagogike in prakse – predstavljajo enega od štirih stebrov pedagoške smeri diplomskega študija. Platforma raziskuje uresničitev formalnih okvirov v univerzitetnem vsakdanu. V tri leta trajajočem projektu se teh vprašanj

77 Krakar Vogel 2004: 10–11

78 Ustanovljeni so bili centri za didaktiko angleščine, biologije, fizike, geografije, informatike, kemije, matematike, nemščine, psihologije in filozofije, športa, evangeličanskega verouka, katoliškega verouka in zgodovine.

79 V okviru pedagoške smeri diplomskega študija je specialnodidaktičnemu izobraževanju namenjenih 13 tedenskih ur.

80 Glej <http://fplfachdidaktik.univie.ac.at> (Dostop: 23. 11. 2015).

loteva z avtorefleksijo in empiričnimi raziskavami, ki obetajo oprijemljive rezultate za sodobno didaktično delo v kontekstu posameznih predmetov in napredovanje te znanstvene veje. Za trajnostni učinek in razvoj je potrebna kontinuirana in načrtna raziskovalna dejavnost, ki bo premostila razkorak med stroko ter poučevanjem in učenjem strokovnih vsebin, ki očitno ni samo avstrijsko, ampak vsekakor tudi slovensko, najbrž pa splošno dejstvo:

Ali ste kdaj v zadnjem času, ko se toliko govori o kakovosti naših univerz v primerjavi s tujimi, zasledili med merili kakovosti, da univerza izobražuje odlične učitelje? Prioritete sedanje »akademske kulture« so v poglobljenem ukvarjanju z vedno bolj specializiranimi disciplinami, v objavljanju v čim bolj ekskluzivnih mednarodnih revijah; to je tudi podlaga za nastavljanje in napredovanje univerzitetnih učiteljev. (Delo, 21. 3. 2005)

Vsebinski razsežnosti platforme se pridružuje strukturno razvojni izziv v obliki interdisciplinarnega sodelovanja. V odprt dialog je stopilo 12 fakultet, o temeljih specialne didaktike razpravljajo/razpravljamo anglistika, biologija, geografija, fizika, germanistika, informatika, kemija, matematika, romanistika, slavistika, šport, evangeličanska teologija, katoliška teologija in zgodovina. Na tej ravni se je medpredmetno sodelovanje izkazalo za zelo uspešno in predstavlja možnost, da dunajske specialne didaktike zgradijo omrežje za interdisciplinarni diskurz, ki bi pripeljal do širšega, tudi meduniverzitetnega in mednarodnega sodelovanja. Tesno vsebinsko in organizacijsko sodelovanje med posameznimi predmeti, temelječe na skupnih interesih in vrednotah, omogoča povezovanje raziskovalnih zmogljivosti in s tem njihovo krepitev v okviru univerze. Porodile so se tudi že prve zamisli o plodni povezavi predmetov, ki jih sicer ne omenjamo v isti sapi, kot sta informatika in slovenistika. V poletnem semestru 2012 je uspešno potekala interdisciplinarna vaja specialne didaktike⁸¹, v okviru katere smo odkrivali razlike in podobnosti med naravnimi in formalnimi jeziki in o njih plodno razpravljali.

5.1 Analiza stanja

Izhodiščno vprašanje, ki smo si ga postavili, se glasi: Kje so skupne točke posameznih specialnih didaktik in kje so razlike med njimi? Odgovori naj pripomorejo k utemeljitvi krovnega teoretskega modela, nekakšnega mostu med strokami. Ne nazadnje velja omeniti tudi tretji cilj platforme, namreč skrb za znanstveni podmladek.

81 Univerza na Dunaju: UE Interdisziplinäre Fachdidaktik: Natürliche Sprachen und Formale Sprachen /.../ Wilfried Grossmann, Elizabeta Jenko: <http://online.univie.ac.at/vlvz?pkey=8506&semester=last> (Dostop: 23. 11. 2015).

Organizacijska struktura platforme namreč poleg vodstva, menedžmenta projekta in projektne skupine omogoča bodočim učiteljem in učiteljicam, da se kot mladi raziskovalci in raziskovalke v okviru projekta še bolj poglobljeno soočijo s tematiko specialne didaktike. Nekateri od njih se bodo odločili za podiplomski študij, drugi pa bodo kot multiplikatorji oz. prenašalci interdisciplinarnega teoretskega diskurza svoje izkušnje ponesli neposredno v šole.

Pogoj za kakovostno preobrazbo specialnih didaktik je analiza njihovega dejanskega stanja. Primerjava znanstvenih in pragmatičnih pristopov v reševanju didaktičnih vprašanj na posameznih fakultetah in inštitutih je pokazala, da so didaktični koncepti pa tudi njihove uresničitve pri posredovanju teh trenutno dokaj fragmentarni in neenotni. Prav tako se posamezna področja močno razlikujejo glede vrednotenja pomena specialne didaktike. Faza analiziranja še ni zaključena, vendar so se že med prvim sistematičnim pregledovanjem in ocenjevanjem gradiva pokazale občutne razlike med posameznimi predmeti. Na nekaterih inštitutih dunajske univerze je umeščanje specialne didaktike v raziskovalno prakso in znanstveno skupnost zelo razvito, kar potrjujejo aktivni centri in profesure specialne didaktike (npr. matematika in zgodovina), medtem ko si drugi predmeti nemalokrat pomagajo z improvizacijami, ki otežujejo kontinuiran razvoj te znanstvene discipline (npr. romanistika in slavistika).

Projektna skupina se je po uvodni teoretični fazi (ZS 2009/10) razdelila na štiri empirične skupine (LS 2010–ZS 2010/11), ki naj bi se, vsaka s svojo raziskovalno metodo, zastavljenim ciljem približale iz različnih smeri.

5.1.1 Intervjuji

Opravljeni so bili po trije poenoteni odprti intervjuji s predavatelji/cami specialnih didaktik, ki služijo analizi konceptov in teorij posameznih didaktičnih paradigem. Poglobljeni rezultati intervjujev bodo razvidni po podrobni analizi in interpretaciji teh, vendar so že prve primerjave pokazale precejšnje razlike med strokami. Nekateri specialne didaktike imajo temeljito dodelane didaktične pristope, ki izhajajo tako iz teorije kot iz prakse oz. slednji konstruktivno povezujejo, pri drugih pa vlada očitno pomanjkanje celostnih konceptov. Tam je didaktika včasih pojmovana kot posredovanje »receptov« za šolski vsakdan. Iz pogovorov s študent/kam/i je postalo razvidno, da so jim sicer več kot dobrodošla prav podajanja izkušenj iz prakse, ki jih pojmujejo kot nekakšna »navodila za uporabo«, da pa si z njimi ne pridobijo jasnega zavedanja o razsežnosti specialne didaktike. Zlasti ob nenehnih hitrih in izrazitih temeljnih družbenih spremembah našega časa pa je jasno, da praktični

nasveti kaj hitro zastarajo, brez razumevanja teoretskega ozadja pa niso prilagodljivi novim in spremenjenim okoliščinam. Učitelji/ce, ki se brez priprav soočijo z zanje nenavadnimi okoliščinami, se težko odzovejo na nove izzive, pa naj bo to multikulturna družba, koncept *gender mainstreaming* ali manjšinska problematika, da jih navedem le nekaj. Prek zavedanja zelo raznovrstnih dejavnikov specialne didaktike lahko učitelji/ce profesionalno vplivajo na dožemanje strokovnih vsebin in prek tega na ustrezne umestitve teh v družbi, kar je za slovenščino izven Republike Slovenije ključnega pomena. Zato je treba zagotoviti temeljne premise, katerih splošna veljavnost zagotavlja razvoj predmeta v širšem izobraževalnem kontekstu, k čemur naj pripomore interdisciplinarnost platforme.

5.1.2 Opazovanje

S pomočjo strukturiranega opazovanja z udeležbo s posebej v ta namen sestavljenim opazovalnim obrazcem so bila za vsak predmet tri predavanja ali vaje trikrat opisane glede na posredovane vsebine in v zvezi z njimi uporabljene postopke in metode, tehnologije in učne pripomočke. V tem kontekstu so nas prav tako zanimali komunikacijski vzorci med poukom, pa tudi čas, ki je namenjen komunikaciji, izmenjavi mnenj in kritični refleksiji.⁸²

5.1.3 Analiza dokumentov

Za vsak predmet so bili zbrani podatki za analizo dokumentov. Koliko učnih enot vsebujejo programi posameznih specialnih didaktik? Kdo je vključen v didaktični izobraževalni program? Kakšen status in katero stopnjo izobrazbe imajo predavatelji/ce? Koliko diplomskih nalog, disertacij in habilitacij je bilo opravljenih na temo specialne didaktike? Koliko raziskovalnega zanimanja je v obliki projektov usmerjenega k specialni didaktiki oz. se izvaja tej v podporo? Skladno z znanstvenim vrednotenjem didaktičnih tem na filološkem področju tu v primerjavi z germanistiko občutno zaostajajo anglistika, romanistika in slavistika.

5.1.4 Anketiranje

Avtorica sodeluje v skupini, ki se podrobneje ukvarja z dejavniki specialne didaktike. Empiričnim pristopom intervjuja, opazovanja in analize dokumentov se tako priključuje metoda anketiranja. Med člani/

82 Zaradi kompleksnosti pridobljenega gradiva konkretnih rezultatov še ni v obliki, ki bi bila primerna za predstavitev javnosti.

camo projektne skupine smo izvedli dvofazni proces delfi, na podlagi katerega smo se v intenzivnih razpravah dokopali do skupnega imenovalca glede opredelitve pojma specialne didaktike. Potemtakem se vprašanja (ovrednotena in razvrščena po pomembnosti) vseh specialnih didaktik vrtijo okrog:

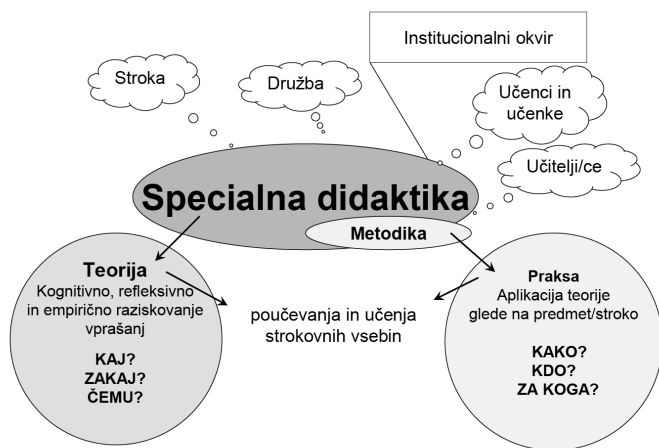
1. posredovanja učnih vsebin. Sem sodita izbira in razvoj primerne učnega gradiva za prenos strokovnega znanja. Pri tem je pomembno poznavanje repertoarja in možnosti oblikovanja pouka in obvladovanje metod izobraževalnega dela (organizacija pouka, oblike motivacije, oblike urjenja, socialne oblike pouka, mediji itd.), prav tako sposobnost primerne izbora teh glede na predmet oz. njegovo vsebino in naslovnik. Sem sodi tudi načrtovanje pouka, ki se odvija na mikroravni (priprava na uro) in na mezoravni (celoletna priprava, ki vključuje sestavljanje in izražanje ciljev učnega procesa, njegovo refleksijo in prilagajanje trenutnim danostim). V zvezi s tem velja omeniti model didaktične rekonstrukcije, ki teoretske vsebine stroke usklajuje z izkušnjami in perspektivo učencev in učenek (Kattmann 1997). Makroraven, ki obsega družbene razsežnosti stroke in njihovo vključevanje v učni proces, je primerneje obravnavati posebej.
2. razumevanja učnih vsebin pri učencih in učenkah. Učinkovita specialna didaktika upošteva ozadja in izhodiščne pogoje naslovnikov (tudi t. i. kolektivne izkušnje) ter njihovo predznanje; pozna kazalnike napačnega/pravega/celostnega razumevanja vsebin ter tipične vire napak in težav, pa seveda možnosti njihovega preprečevanja. Upoštevajoč formalne okvire izobraževalne inštitucije in njihove standarde v zvezi s tem ne smemo spregledati preverjanja uspešnosti pouka oz. uresničitev glavnih ciljev pouka pri posameznih učencih in učenkah.
3. družbenih razsežnosti stroke.
4. medstrokovnih razsežnosti predmeta.

5.2 Dunajski model specialne didaktike v nastajanju

Vpliv raznovrstnih dejavnikov v okviru specialne didaktike, ki spodbujajo (ali ovirajo) prenos znanja, prikazuje grafika (slika 3), v kateri so strnjene raziskovalne in praktične izkušnje projektne skupine.

V nasprotju s tradicionalnim poukom, pri katerem sta bili v središču poučevanja prirejeno posredovanje vsebin in ponavljanje teh, je vodilni motiv sodobnega pouka uravnovešenost med dejavniki učnega

procesa. To so na eni strani učitelji/ce z nalogo posredovanja strokovnega znanja, opredeljenega in razvitega s strani znanosti. Poučevanje in učenje strokovnih vsebin poteka v dinamičnem koordinatnem sistemu teorije in prakse. Na podlagi kognitivnega, refleksivnega in empiričnega raziskovanja na teoretični osi se vsebine usklajujejo glede na to, zakaj so bile izbrane in čemu naj služijo. Praktična os pa upošteva metodiko, ki, odvisno od naslovnikov, njihovih interesov in potreb ter njihovih okoliščin, v skladu z osebnostjo učiteljev in učiteljic nakazuje aplikativne možnosti teorije. Vsi, ki na teoretični osi kot znanstveniki in znanstvenice oz. na praktični osi kot učitelji/ce ter učenci in učenke vplivajo na učenje in njegov potek, so kot del družbe vključeni v širok komunikacijski proces, v katerega vstopajo s svojimi znanstvenimi, strokovnimi, kulturnimi in vsakdanjimi izkušnjami. Večinoma ta komunikacija poteka v določenih, bolj ali manj ozkih institucionalnih okvirih, ki na tej ravni terjajo organizacijska, časovna, personalna in druga usklajevanja. Pojem specialna didaktika bi torej razširili na »vedo o učenju in poučevanju« (namesto: »o poučevanju«), ki ga posredno ali neposredno določajo omenjeni dejavniki.



Slika 3: Specialna didaktika in njeni dejavniki⁸³

Osrednja vprašanja specialne didaktike, pojmovane kot uporabne temeljne znanosti, so usmerjena v določanje načel izbiranja vsebin za (različne) naslovnike in v opredeljevanje dejavnikov, ki prispevajo k primernemu oblikovanju učnega procesa, oz. v odkrivanje stičišč med vsebino in naslovniki. Rezultati raziskovalnega dela tako tudi neposredno segajo

⁸³ Grafika je rezultat razprav raziskovalne platforme *Theory and Practice of Subject Didactics* o dejavnikih, ki soustvarjajo specialno didaktiko.

na izobraževanje učiteljev in učiteljic in v zvezi s tem pomagajo zastavljati teoretske temelje za napredno specialnodidaktično refleksijo učnih procesov v smislu spojitve temeljnih in uporabnih znanosti v komplementarno celoto. S črpanjem impulzov iz teorije ponuja specialna didaktika učiteljem in učiteljicam prihodnosti oporne točke za poglobljeno razmišljanje o poučevanju v institucionalnih okvirih izobraževalnih ustanov, da bodo lahko sledili pospešenim družbenim, političnim, gospodarskim in kulturnim premikom časa. Slednji se v veliki meri odražajo tudi v šolstvu, kar terja suvereno sprotno prilagajanje oblik in vsebin posredovanja znanja in veščin. Obratno pa pomenijo izkušnje iz prakse pomembno povratno informacijo in napotek za nadaljnje raziskovalno delo.

5.3 Izzivi specialne didaktike slovenščine kot tujega jezika – nekaj pripomb

Da je slavistika v platformi zastopana prav s slovenščino, je bolj ali manj naključje in pogojeno z osebnimi znanstvenimi interesi avtorice. Naključni pa niso ti interesi, saj jih narekujejo posebnosti, ki so lastne slovenščini/slovenistiki na dunajski univerzi, najbrž pa tudi na drugih avstrijskih in verjetno tudi evropskih univerzah.

Preobrazba političnih in gospodarskih sistemov v slovanskih državah je povzročila naraščajoče zanimanje za slovanske jezike kot jezike držav članic (kandidatk) Evropske unije. Povedano drugače: učenje in poznavanje slovanskih jezikov in kultur je postalo moderno, ne nazadnje zato, ker si študenti in študentke s takšnim znanjem obetajo boljše poklicne možnosti. Slovenisti in slovenistke so po naravi dokaj mešana skupina, ki jo sestavlja jo (tudi avstrijsko-koroški) sinovi in hčere slovenskega in (v vedno večji meri) neslovenskega rodu, z včasih fragmentarnim znanjem slovenskega pogovornega jezika (ali kakšnega narečja), študenti in študentke, ki jim je slovenščina v okviru slavističnega študija drugi ali tretji slovanski jezik, in/ali takšni, ki jim je slovenščina v okviru kateregakoli študija fakultativni ali prosti predmet.⁸⁴ S Koroškega prav tako poročajo o načelno povečanem interesu za slovenski jezik pri nemško govorečem prebivalstvu,⁸⁵ kar terja pozornost in dejavno skrb za poučevanje in učenje slovenščine. V prvi vrsti je treba poskrbeti za kakovostno strokovno in specialnodidaktično izobrazbo

84 Glej tudi Jenko 2009.

85 V zadnjih letih namreč opazujemo stalno naraščanje vpisa otrok v dvojezične razrede /.../, kar priča o rastočem zanimanju Korošcev za slovenski jezik. Velik del teh otrok ob vpisu v šolo z dvojezičnim poukom nima nikakršnega predznanja slovenščine /.../ (Dolešchal 2009: 97).

učiteljev in učiteljic, torej med drugim⁸⁶ slovenistov in slovenistk, vpisanih v pedagoško smer diplomskega študija. Izhajajoč iz splošnega, tako rekoč interdisciplinarnega modela specialne didaktike je treba opraviti njegovo premišljeno aplikacijo na posebne okoliščine poučevanja slovenskega jezika v Avstriji/na Dunaju/v Celovcu/v Gradcu itd. in ga tem prilagoditi. Tudi na Koroškem se zavedajo pomembnosti specialne didaktike za kakovostni razvoj izobraževanja in znanja slovenščine, kar Doleschalova nazorno prikazuje z izjavo deželnega šolskega nadzornika za slovenske srednje in višje šole na Koroškem Teodorja Domeja:

»Na Koroškem nimamo nobenega profesionalnega delovnega mesta ali pa institucije, ki bi se ukvarjala z metodiko in didaktiko pouka slovenščine v takih razmerah, kakršne vladajo na Koroškem. /.../ Dobro bi bilo, da bi v okviru slovenistike ali celo interdisciplinarno /.../ nastal center, ki bi se dejansko znanstveno posvetil tem izzivom poučevanja slovenščine v zares zahtevnih razmerah.«⁸⁷

Z znanstveno profesionalnostjo in interdisciplinarnostjo platforma *Theory and Practice of Subject Didactics* izpolnjuje dva glavna kriterija, pomembna tako za mikrokozmos manjšine (in, kot smo videli, tudi dela večinskega prebivalstva) na Koroškem kot tudi za mikrokozmos slovenistike v okviru slavistike na Dunaju. Pod okriljem platforme pa je naloga slavistike/slovenistike, da utemelji slavistično/slovenistično didaktiko in bodočim učiteljem in učiteljicam posreduje danim okoliščinam prilagodljiv sistem specialne didaktike. Uresničitev tega projekta terja tako organizacijske kot personalne in tudi materialne strukture, ne nazadnje pa tudi razširjeno znanstveno perspektivo. Na domači strani dunajske, v neslovanskem svetu največje slavistike lahko preberemo:

»Die Slawistik als die Wissenschaft von den Kulturen, Sprachen und Literaturen der slawischen Länder hat in Österreich eine längere und intensivere Tradition als in jedem anderen nichtslawischen Staat der Erde. Mit der österreichischen Slawistik sind viele klangvolle Namen verbunden, so unter anderem Franz von Miklosich, der erste Wiener Lehrstuhlinhaber /.../. Heute ist die Wiener Slawistik die weltweit größte Forschungs- und Lehrstätte für slawische Sprachen, Literaturen und Kulturen.«⁸⁸

86 Poleg univerz se z usposabljanjem pedagoških poklicev ukvarjajo tudi pedagoške visoke šole, ustanove za predšolsko vzgojo itd.

87 Doleschal 2009: 101

88 Glej <http://slawistik.univie.ac.at/institut/historisches/> (Dostop: 23. 11. 2015).

Slavistika kot veda o slovanskih kulturah, jezikih in književnostih ima v Avstriji daljšo in intenzivnejšo tradicijo kot v katerikoli drugi neslovanski državi na svetu. Z dunajsko slavistiko so povezana mnoga zveneča imena, med drugimi tudi ime prvega profesorja stolice Frana Miklošiča /.../. Danes je dunajska slavistika največja raziskovalna in izobraževalna ustanova za slovanske jezike, književnosti in kulture na svetu. [Prevod EJ]

Platforma naj prispeva k dozorevanju spoznanja, da se morajo kulturam, jezikom in literaturam z enakopravnim znanstvenim statusom pridružiti tudi specialne didaktike⁸⁹, tradiciji tok časa, glede na izvedljivost programov pa edini redno zaposleni učiteljici slovenščine personalna okrepitev. Pomemben delež k zaokroženemu vtisu slavistike bi tako lahko prispevala prav slovenščina s svojimi specifikami – od Miklošiča, sinonima za nastanek slavistike na Dunaju, pa do še neimenovane osebe oz. do ustanovitve »katedre za slovenistiko na dunajski univerzi«⁹⁰, ki sicer predstavlja del 6. člena Delovnega programa o sodelovanju v kulturi, izobraževanju in znanosti med Vlado Republike Slovenije in Vlado Republike Avstrije za obdobje od 2008 do 2012, za katerega pa se, glede na letnico, zdi vse manj verjetno, da bo tudi (pravočasno) uresničen.

89 Na Dunaju je možen vpis pedagoške smeri filološkega študija bosanščine/hrvaščine/srbščine, češčine, poljščine, ruščine, slovaščine in slovenščine.

90 Ministrstvo za kulturo RS: <http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Podatki/msporazumi/medministrski/AVSTRIJA.pdf> (Dostop: 23. 11. 2015).

6 Lehr- und Lernprozesse

Die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen in einem Unterrichtsfach ist ein zentrales Thema jeder Fachdidaktik und spielte im Rahmen der interdisziplinären Diskussionen der Forschungsplattform *Theory and Practice of Subject Didactics*⁹¹ eine wichtige Rolle.⁹² Dabei wurde deutlich, dass eine fachdidaktische Betrachtung neben den fachspezifischen Aspekten sowohl die individuelle Wirkung von Lehr- und Lernprozessen berücksichtigen, als auch das soziale Umfeld des Unterrichts, in dem die Lehr- und Lernprozesse stattfinden, analysieren muss.

Auch zeigte sich, dass die einzelnen Unterrichtsfächer jeweils eigenen Fragestellungen und Traditionen folgen und dass es verschiedene Paradigmen hinsichtlich der Lerntheorien gibt. Dennoch konnte ein konsensualer Begriff der Fachdidaktik erarbeitet werden.⁹³ Das im Folgenden dargestellte Modell für Lehr- und Lernprozesse versucht dieser Heterogenität Rechnung zu tragen. Insbesondere wird versucht, die individuelle und die sozialwissenschaftliche Betrachtung in einem einheitlichen Rahmen zu behandeln, der für verschiedene Konzepte aus den unterschiedlichen Bezugswissenschaften (Didaktik, Soziologie, Psychologie) anschlussfähig und in den verschiedenen Unterrichtsfächern anwendbar ist.

6.1 Lehren und Lernen aus zielorientierter Sicht

Zum Thema Lehren und Lernen gibt es eine Fülle von Literatur aus den Bereichen Psychologie, Bildungswissenschaften und Sozialwissenschaften. Auch in der Informatik und der formalen Systemtheorie findet man unter den Schlagworten *Machine Learning* oder *Learning Systems* zu diesem Thema interessante Beiträge, die Vorstellungen des Lernens formalisieren. Alle diese Modelle betrachten Lernen jedoch von einem eher abstrakten Standpunkt aus, ohne auf die Praxis des konkreten Fachunterrichts systematisch einzugehen. Im Vordergrund steht eine zielorientierte Betrachtung, die Lehren und Lernen als einen Prozess darstellt, dessen Ziel Informationsaustausch bzw. Informationsgewinnung ist. Dieser Prozess, so heißt es, ist von bestimmten Randbedingungen sowie von der Informationsaufbereitung abhängig und soll nach bestimmten Kriterien »optimal« ablaufen. Je nach Schwerpunktsetzung stehen entweder Aspekte der Organisation von Rahmenbedingungen

91 Vgl. Kapitel 5.

92 Im Mittelpunkt stand dabei die Sekundarstufe II und höher.

93 Vgl. Kapitel 5.

(zum Beispiel im eLearning) oder Zielkriterien im Vordergrund. Eine derartige zielorientierte Betrachtung des Lehrens und Lernens hat in Form der Taxonomie der Lernziele von Benjamin Bloom⁹⁴ Bedeutung erlangt. Bloom unterscheidet drei Gruppen von Lernzielen: kognitive, affektive und psychomotorische Ziele. Jedes dieser Hauptziele wird in eine Reihe von Unterzielen zerlegt.⁹⁵ Insbesondere die kognitiven Ziele, denen in der Unterrichtspraxis die größte Beachtung zuteil wird, scheinen einer Hierarchie untergeordnet zu sein. Gleichzeitig herrscht große Einigkeit, dass diese drei Gruppen von Zielen in einem Lehr- und Lernprozess nicht isoliert verfolgt werden sollten, sondern gemeinsam betrachtet werden müssen.⁹⁶

Wenn auch die Bloom'sche Taxonomie als Anleitung für die Praxis des Lehrens und Lernens nur beschränkt geeignet ist, so erweist sie sich für analytische Überlegungen als nützlich. Eine wichtige Rolle spielt sie etwa bei der Formulierung von Lehr- und Lernzielen und der Entwicklung von Bildungsstandards,⁹⁷ wo die Verknüpfung der drei Zieldimensionen affektiv, kognitiv und psychomotorisch zweifelsohne zu einem Paradigmenwechsel in der Definition von Lernzielen geführt hat. Nicht die Qualifikation für einen bestimmten Verwertungsbedarf steht im Vordergrund, sondern eine Orientierung des Unterrichts an Kompetenzen, die alle drei Dimensionen betreffen.

Es gibt viele verschiedene Definitionen des Kompetenzbegriffs⁹⁸, die einfachste ist: »Kompetenz bedeutet die Autorisierung oder die Fähigkeit etwas zu tun.«⁹⁹ Etwas komplexer und elaborierter stellen sich Kompetenzen als spezifische Fähigkeiten zur Selbststeuerung oder auch Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln bzw. als allgemeine Selbstorganisationsdisposition zum reflexiven, kreativen Problemlösungshandeln in komplexen Situationen dar.¹⁰⁰ In der einschlägigen Literatur genannte Eigenschaften und Indikationen von Kompetenzen geben weiteren Aufschluss über diese Begriff: Kompetenzen werden benötigt, um komplexe Handlungssituationen zu bewältigen. Sie beruhen auf Wissen, Werten, Fähigkeiten und Erfahrungen und beziehen sich immer auf einen situativen Kontext, der spezifische Handlungsanforderungen enthält. Da Kompetenz etwas Komplexes ist, das offenbar bisher keiner exakten Definition standhält, aber jede/r kompetent sein will/muss, weicht man auf Kompetenzbereiche aus: /.../ expertise about

94 Bloom 1972

95 Kognitive Ziele beziehen sich auf intellektuelle Fähigkeiten, affektive Ziele fokussieren auf Einstellungen und Werthaltungen, während psychomotorische Ziele motorische, sensorische und manuelle sowie technische Fähigkeiten inkludieren.

96 Vgl.: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNZIELE/> (Zugriff: 23. 11. 2015).

97 Vgl.: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> (Zugriff: 23. 11. 2015).

98 Vgl. Götz et. al. 2014.

99 Cameron 2008

100 Vgl. Erbpebeck & Heyse 1999: 162.

oneself as a knower, learner and actor¹⁰¹ also die Kompetenz, die anderen Kompetenzen zu nutzen. Im internationalen Kontext wird beim Standardisieren (PISA, TIMSS etc.) von Schüler/innen/leistungen häufig der Begriff Schlüsselkompetenzen¹⁰² und Grundkompetenzen, definiert als grundlegende Fähigkeiten zur Selbstorganisation und Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln, verwendet.¹⁰³ Ein weiterer Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung von Kompetenzstufen – vom Novizen bis zum Experten – die ursprünglich von Dreyfus & Dreyfus (1980) stammt.

Diese Neuorientierung in den Unterrichtszielen erfordert auch eine Anpassung der Kriterien für Leistungsmessung und -beurteilung, beides gebündelt in der neuen Entwicklung von Bildungsstandards. Nach Dressler steht hinter PISA die Bestrebung, bei den Lernenden ihren Bildungsstandard in fünf kulturelle Basiskompetenzen (Beherrschung der Verkehrssprache, Mathematisierungskompetenz, Fremdsprachliche Kompetenz, IT-Kompetenz und Selbstregulation des Wissenserwerbs) zu untersuchen. Diese Kompetenzen bilden für jedes Individuum eine gemeinsame Basis für vier Modi der Weltbegegnung: Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, Ästhetisch expressive Bewegung und Gestaltung, Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft, Probleme konstitutiver Rationalität.¹⁰⁴

Versteht man die Überprüfung von Standards als Teil eines lern-diagnostischen Instrumentariums, kann sie zur Differenzierung der Lernorganisation ebenso herangezogen werden wie zur Orientierung der Selbsteinschätzung der Lernenden. Problematisch an der aktuellen Kompetenzdebatte ist jedoch, dass über weite Strecken eine Gleichsetzung von Kompetenzen und Leistungsstandards erfolgt. Diese Paradoxie findet in der unreflektierten Übernahme des Begriffs Bildungs-Standard ihren Ausdruck. Bildung im Sinne der Aufklärung ist Persönlichkeitsbildung, Menschenbildung, also eine freie Entscheidung des Individuums, für die eine außenbezogenen Leistungsmessung ungeeignet erscheint.

Die Problematik dieser Gleichsetzung wird offensichtlich, wenn man an die Interpretation der Ergebnisse der jüngeren (PISA-) Untersuchungen denkt. Offensichtlich individuell definierte Ziele werden durch einen rein makroskopischen Gesamtwert als Maßzahl für die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems verstanden. Mit Hilfe eines Mittelwertes ist allerdings keine Aussage über die Variabilität der Kompetenzen in der

101 Weinert 2001: 55

102 Vgl. Neuweg 2011.

103 Vgl. das aktuelle Projekt zur Sicherung von mathematischen Grundkompetenzen: *Standardisierte schriftliche Reifeprüfung in Mathematik*: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_ma_konzept_2013-03-11.pdf (Zugriff: 23. 11. 2015).

104 Dressler 2007: 251

Bevölkerung möglich. Manchmal scheint auch die Fehlinterpretation vorzuliegen, dass eine Verbesserung des Mittelwertes automatisch eine Verbesserung der Leistungsfähigkeit aller getesteten Personen nach sich zieht.

Bei der Umsetzung der neuen Kompetenzorientierung besteht – im Sinne Försters – eine gewisse Gefahr der Trivialisierung.¹⁰⁵

»Der Großteil unserer institutionalisierten Erziehungsbemühungen hat zum Ziel, unsere Kinder zu trivialisieren. Ich verwende diesen Begriff ‚Trivialisierung‘ genau so, wie er in der Automatentheorie gebräuchlich ist. Dort ist eine triviale Maschine durch eine festgelegte Input-Output-Beziehung gekennzeichnet, während in einer nicht-trivialen Maschine (Turingmaschine) der Output durch den Input und den internen Zustand der Maschine bestimmt wird. Da unser Erziehungssystem daraufhin angelegt ist, berechenbare Staatsbürger zu erzeugen, besteht sein Zweck darin, alle jene ärgerlichen inneren Zustände auszuschalten, die Unberechenbarkeit und Kreativität ermöglichen. Dies zeigt sich am deutlichsten in unserer Methode des Prüfens, die nur Fragen zulässt, auf die die Antworten bereits bekannt (oder definiert) sind, und die folglich vom Schüler auswendig gelernt werden müssen. Ich möchte diese Fragen als ‚illegitime Fragen‘ bezeichnen.«¹⁰⁶

Wenn Unterrichtsmaterialien nach einem Raster entwickelt werden und sie sich primär an den einzelnen Subzielen der kognitiven und psychomotorischen Dimensionen orientieren (man spricht dann gerne von einer Inhalts- und Handlungsdimension), wird die affektive Komponente vernachlässigt. An den Schnittpunkten des Koordinatensystems werden Aufgaben und Lernziele definiert, um Unterrichtsthemen und Prüfungsfragen zu erhalten. Ein anschauliches Beispiel für eine derartige Vorgangsweise findet sich etwa im IMST Newsletter zur Berufsbildung 10/35 (2011).

	A	B	C	D	Handlungsdimension
1					Schüler & Lehrer A Modellieren und Transferieren B Operieren und Technologieeinsatz C Interpretieren und Dokumentieren D Argumentieren und Kommunizieren 1 Zahlen und Maße 2 Algebra und Geometrie 3 Funktionale Zusammenhänge 4 Analysis 5 Stochastik
2		2-B			
3					
4					
5				5-D	
Inhaltsdimension					

Abbildung 4: Kompetenzmodell Bildungsstandard Angewandte Mathematik für BHS¹⁰⁷

105 Förster 1993

106 Förster 1993: 170f

107 Berufsbildende höhere Schule

Diese Vorgehensweise tappt in die erwähnte Falle der Trivialisierung: Die Kompetenzorientierung wird in der Praxis für neu definierte Wissenskomponenten verwendet, die zugegebenermaßen eine stärkere Handlungsorientierung haben. Es werden Beispiele formuliert, die verschiedene Aspekte der neuen Lernziele berücksichtigen und plakativ mit dem Begriff Selbständigkeit verbunden werden. Die Ziele des Unterrichts werden also neu formuliert, der Prozess des Lehrens und Lernens selbst wird dadurch aber nicht automatisch substantiell verändert.

Zweifelsohne ist es richtig, dass Ansätze, die die Lernenden in einer ganzheitlichen Art und Weise in den Blick nehmen, lernförderlicher sind. Eine Umsetzung im Zuge eines Lehr- und Lernprozesses, der oft von vielen institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geprägt ist, gestaltet sich aber nicht immer einfach. Eindimensionale Erfolgskriterien verführen zu klassischen behavioristischen Konzepten oder einfachen kognitiven Regelkreismodellen¹⁰⁸ (Hebb'sches Lernen). Schließlich ist der Erfolg dieser Methoden im Bereich des *Maschine Learning*¹⁰⁹, also der Fähigkeit eines Computers zu lernen, oftmals verblüffend. Zusammenfassend sei eine generelle Kritik an der Bloom'schen Taxonomie und an den (im Sinne des Aufbaus von Wissen und Fertigkeiten einmal breiter einmal enger gefassten) Kompetenzmodellen angebracht: Beide Konzepte gehen von der Grundannahme aus, dass Wissen linear akkumulierbar sei (Abb. 5).

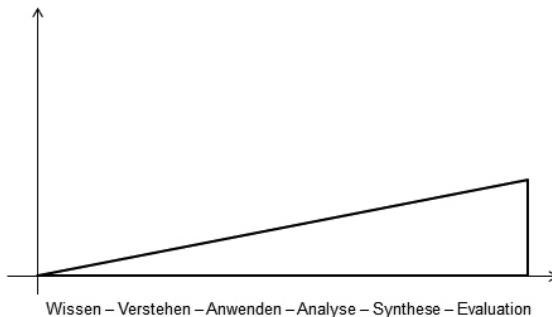


Abbildung 5: Linearer Wissenszuwachs in der Bloom'schen Taxonomie

108 Vgl.: http://www.uibk.ac.at/psychologie/mitarbeiter/leidlmair/neuronale_netze2.pdf (Zugriff: 23. 11. 2015).

109 As regards machines, we might say, very broadly, that a machine learns whenever it changes its structure, program, or data (based on its inputs or inresponse to external information) in such a manner that its expected future performance improves. (Nilsson 1998: 1)

Eine derartige Vorstellung ist nur in einem wohldefinierten Kontext unmittelbar umsetzbar, wenn Lernen im Sinne des Trainierens von bestimmten Fertigkeiten verstanden wird. Anderson und Krathwohl (2000) betrachten eine Modifikation und Weiterentwicklung dieser Taxonomie. Die Kategorie Wissen wird dabei durch den Begriff *remember* ersetzt und das Wissen selbst als zweite Dimension mit den vier Subdimensionen Faktisches Wissen, Konzeptuelles Wissen, Prozedurales Wissen und Metakognitives Wissen eingeführt. Durch die Vernetzung der kognitiven Ziele mit diesen vier Wissensdimensionen ergibt sich in einem zweidimensionalen System in natürlicher Art und Weise eine gewisse Lockerung der Hierarchie, wie folgende Gegenüberstellung (Abb. 6) der Originaltaxonomie von Bloom und der modifizierten Taxonomie¹¹⁰ veranschaulicht.

Structure of the Original Taxonomy	Structure of the Cognitive Process Dimension of the Revised Taxonomy
1.0 Knowledge 1.10 Knowledge of specifics 1.11 Knowledge of terminology 1.12 Knowledge of specific facts 1.20 Knowledge of ways and means of dealing with specifics communication. 1.21 Knowledge of conventions 1.22 Knowledge of trends and sequences 1.23 Knowledge of classifications and categories 1.24 Knowledge of criteria 1.25 Knowledge of methodology 1.30 Knowledge of universals and abstractions in a field 1.31 Knowledge of principles and generalizations a procedure in a given situation. 1.32 Knowledge of theories and structures	1.0 Remember – Retrieving relevant knowledge from long-term memory. 1.1 Recognizing 1.2 Recalling
2.0 Comprehension 2.1 Translation 2.2 Interpretation 2.3 Extrapolation	2.0 Understand – Determining the meaning of instructional message, including oral, written, and graphic communication. 2.1 Interpreting 2.2 Exemplifying 2.3 Classifying 2.4 Summarizing 2.5 Inferring 2.6 Comparing 2.7 Explaining
3.0 Application	3.0 Apply – Carrying out or using 3.1 Executing 3.2 Implementing
4.0 Analysis 4.1 Analysis of elements 4.2 Analysis of relationships 4.3 Analysis of organizational principles	4.0 Analyze – Breaking material into its constituent parts and detecting how the parts relate to one another and to an overall structure or purpose. 4.1 Differentiating 4.2 Organizing 4.3 Attributing
5.0 Synthesis 5.1 Production of a unique communication 5.2 Production of a plan, or proposed set of operations 5.3 Derivation of a set of abstract relations	5.0 Evaluate – Making judgements based on criteria and standards. 5.1 Checking 5.2 Critiquing
6.0 Evaluation 6.1 Evaluation in terms of internal evidence 6.2 Judgments in terms of external criteria	6.0 Create – Putting elements together to form a novel, coherent whole or make an original product. 6.1 Generating 6.2 Planning 6.3 Producing

Abbildung 6: Gegenüberstellung Bloom vs. Anderson & Krathwohl

Um einer Trivialisierung zu entkommen scheint es uns notwendig, bei der Betrachtung von Lehr- und Lernprozessen von der Tatsache

110 Vgl.: http://www.uibk.ac.at/psychologie/mitarbeiter/leidlmair/neuronale_netze2.pdf (Zugriff: 23. 11. 2015).

auszugehen, dass Wissenszuwachs bei den Lernenden ein individueller Prozess ist und in der Regel durch wiederholtes Durchlaufen mehrerer Schritte zustande kommt. Eine Erklärung dieses individuellen Prozesses ist bei Gerhard Roth zu finden. Ausgehend von einem Modell der Informationsverarbeitung in der kognitiven Psychologie hinterfragt er das zielorientierte Lehren und Lernen folgendermaßen:

»Der Lehrer sendet sprachlich gefasste bedeutungshafte Informationen aus, die in das informationsverarbeitende System des Schülers eindringen, dort in ihrer Bedeutung entschlüsselt, mit Vorwissen verbunden und nach bestimmten Denkregeln verarbeitet werden, um dann als Wissen im Langzeitgedächtnis abgelegt und von dort gegebenenfalls, z. B. in einer Prüfung, abgefragt zu werden. Lernen wird hier als Instruktion, als Verarbeitung und Abspeichern des angebotenen Wissens aufgefasst, und es gilt dann nur, die hierbei beteiligten Mechanismen zu optimieren. Ich will demgegenüber zwei Behauptungen aufstellen, die überraschend klingen, aber neuro- und kognitionswissenschaftlich gut belegt werden können:

Wissen kann nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden.

Wissensaneignung beruht auf Rahmenbedingungen und wird durch Faktoren gesteuert, die unbewusst ablaufen und deshalb nur schwer beeinflussbar sind.«¹¹¹

Diese Betrachtung beruht auf der Annahme, dass das »Gefäß des Wissens« nicht leer ist und allmählich aufgefüllt wird. Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive scheint Lernen mit einer Art »Neuberechnung« der Welt einherzugehen. Ältere Begriffe werden im Prozess der Wissensaneignung abgewählt und durch neuere, adäquatere Begriffe ersetzt. Der Lehr- und Lernprozess kann also nicht als hierarchische Abfolge von aufeinander aufbauenden Aktivitäten gesehen werden, sondern muss als eine prozesshaft-zyklische Veränderung in der Erweiterung der individuellen Möglichkeiten verstanden werden. Dabei ist die durch die einzelnen Fächer definierte Inhaltsdimension zu berücksichtigen.

111 As regards machines, we might say, very broadly, that a machine learns whenever it changes its structure, program, or data (based on its inputs or inresponse to external information) in such a manner that its expected future performance improves. (Nilsson 1998: 1)

6.2 Lehr- und Lernprozesse – Eine systemische Betrachtung

6.2.1 Ein Modell für die Dynamik von Lehr- und Lernprozessen

Neben dem individuellen Lernen spielen in der Fachdidaktik die Inhalte und die sozialen Aspekte des Unterrichts eine zentrale Rolle. Wir fassen daher einige Überlegungen über Lehr- und Lernprozesse in einer systemtheoretisch orientierten Betrachtung zusammen. Es soll ein allgemeiner Rahmen abgesteckt werden, der eine Detailspezifikation für die verschiedenen Fachdidaktiken erlaubt. Lehr- und Lernprozesse werden dabei als zeitliche Entwicklung eines sozialen Systems verstanden, wobei wir *System* im Sinne der folgenden Definition verstehen:

»In der heutigen Systemtheorie versteht man unter einem System generell eine Einheit, die sich in der Welt gebildet hat bzw. gebildet worden ist, sodass sie sich von ihrer Umwelt unterscheidet /.../. Die Systemtheorie interessiert sich für die Logik und Dynamik der Einheit; sie untersucht, wie das System aus vorhandenen Elementen entstanden ist, wie es diese organisiert und wie es sich durch seine Struktur von der Umwelt abhebt.«¹¹²

Wenn wir von einem System¹¹³ sprechen, müssen wir also zunächst die Einheit definieren, die sich von ihrer Umwelt unterscheidet und die Elemente, aus denen sich diese Einheit konstituiert. Im Gegensatz zu Luhmann, der seine Systembetrachtung unabhängig von Individuen abstrakt (etwa anhand von Situationen) durchführt, ist in unserem Kontext der Lehr- und Lernprozesse diese Einheit durch eine Gruppe von Personen, die Lehrenden und die Lernenden, gegeben, die im Rahmen des Systems kommunizieren, interagieren und Handlungen setzen. Das zentrale Interesse der Betrachtung ist die Verständigung über bestimmte fachliche (aber auch nichtfachliche) Inhalte sowie die Auswirkungen dieser Verständigung für die einzelnen Individuen bzw. für das soziale System als Ganzes. Die Elemente sind also Lernende und Lehrende an einem bestimmten Lernort (Schule, Hochschule etc.). Die Lernenden und Lehrenden werden zusammenfassend mit dem Begriff Akteure und Akteurinnen, die wir in einem fachdidaktischen Kontext betrachten, bezeichnet. Es geht also darum, wie Lernen im Rahmen eines Interaktions- und Kommunikationsprozesses zwischen den Akteuren und Akteurinnen über bestimmte fachlich definierte Inhalte abläuft.

112 Krathwohl 2002: 2–4

113 Roth 2006

6.2.1.1 Akteure und Akteurinnen der Lehr- und Lernprozesse

Zur Beschreibung des Zustandes jedes Akteurs, jeder Akteurin, führen wir drei zentrale Begriffe ein: Performanz, Reflexion und Verstehen. Diese Begriffe sind in verschiedenen Disziplinen (insbesondere Philosophie, Pädagogik und Psychologie) mit unterschiedlichen Erklärungen zu finden, weshalb wir hier fachdidaktische Spezifikationen vornehmen.

Performanz

Den breit rezipierten Begriff der Performanz entlehnen wir bei Kropač.¹¹⁴ Dieser identifiziert zwei Stränge, die für uns anschlussfähig erscheinen: Performativität und/oder Performance. Performativität¹¹⁵ beschreibt sogenannte (Sprach-)Handlungen, in denen geschieht, was durch die Worte zum Ausdruck kommt (beispielsweise das Ja-Wort bei einer Hochzeit, die »Wandlung« der Gaben von Brot und Wein in Leib und Blut Christi in der Eucharistie). Im Sinne einer Performance verstanden kann man Unterricht als eine Inszenierung mit Regieführung durch die Lehrenden skizzieren, wobei die Lernenden als Akteure und Akteurinnen auftreten. Im fachdidaktischen Kontext ist die Performance in jedem Fall in Hinblick auf eine fachliche Themenstellung und die Unterrichtsorganisation zu charakterisieren und zu bewerten. Bei den Lernenden ist auch der Grad der Aktivität, bezogen auf die Unterrichtsorganisation, die i. A. von den Lehrenden bestimmt wird, zu beachten. Für die einzelnen Akteure und Akteurinnen wird dabei eine spezifische Rolle definiert.

Reflexion

Der Begriff Reflexion soll hier ganz allgemein im Sinne eines Nachdenkens über Sachverhalte zu deren Begründung verstanden werden. Ein derartiges Nachdenken bedeutet das Verlassen eines routinemäßigen, quasi automatisch ablaufenden Zustandes des Bewusstseins hin zu einer bewusst überlegenden Analyse. Dieser Wechsel des Bewusstseinszustandes kann durch eine Differenz zwischen dem eigenen Weltbild und der Umwelt zustande kommen. Auch kann er durch Interesse an einer Vertiefung oder Überprüfung der eigenen Vorstellungen ausgelöst werden. Im Rahmen von didaktischen Überlegungen ist wesentlich, dass diese Reflexion nicht zufällig zustande kommt, sondern in geeigneter Form geplant/institutionalisiert ist. Häufig verwendete Methoden zur

114 Vgl. Schüleln & Reitze 2005, Glossar.

115 Vgl. z. B. Luhmann 1984, Willke 2006, Simon 2015.

Aktivierung der Reflexion sind etwa Fragestellung durch die Lehrenden, Aufforderungen zum Experimentieren oder zur Hypothesenbildung, einem wesentlichen Element des erfahrungsorientierten Unterrichts (vgl. Kapitel 8 und 9). Vom fachdidaktischen Standpunkt aus ist zu beachten, dass sich diese Reflexion der handelnden und interagierenden Personen sowohl auf den Gegenstand als auch auf das Gesamtsystem Unterricht, in dem die Lehr- und Lernprozesse stattfinden, beziehen kann. Eine Reflexion über das System Unterricht ist besonders für die Lehrenden von Bedeutung. In dem Maße, wie ein soziales System Reflexion über sich selbst einführt¹¹⁶, beginnt es, seine eigenen Grenzen gegen eine festzulegende Umwelt zu bestimmen. Reflexion »zielt auf die Identität des Systems, auf die Einheit dessen, was in den Alltagsoperationen jeweils an Komplexität gegeben ist und zur Selektion zwingt«.¹¹⁷

Verstehen

Verstehen bezieht sich auf die inhaltliche Dimension eines Sachverhaltes. Im Bewusstsein des Individuums wird zu einem Thema ein Bild entwickelt, welches in das persönliche mentale Weltbild eingeordnet wird. In der Sprache des Internets könnte man sagen: Es wird ein Bild gespeichert und zu diesem neu gespeicherten Bild werden Links zu anderen Bildern hergestellt. Je stärker die aktive Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt ist, umso besser gelingt die Vernetzung. Im Sinne dieser Definition ist es klar, dass es kein endgültiges Verstehen geben kann. Der Prozess des Verstehens eines Sachverhaltes bedeutet ein ständiges Verändern des mentalen Bildes und eine Veränderung der Vernetzung innerhalb des Bewusstseins. Dieser Prozess des Verstehens hat somit stark individuellen Charakter. Es handelt sich um einen Selektionsprozess, bei dem sich das Verstehen individuell entwickelt. Demgegenüber bieten Lehrende Impulse zur Interpretation innerhalb eines fachlichen Kontextes an.

Für jeden Akteur und jede Akteurin wird nun der Lehr- und Lernprozess als eine zeitliche Abfolge von diesen Zuständen beschrieben (Abb. 7).

116 Kropač 2010

117 Der Begriff des Performativen wurde erfunden, um Sprechen nicht nur sprachintern und gegenstandsbezogen (Syntax, Semantik), sondern als Handeln (Pragmatik) begreifen zu können. Im Fokus unseres heutigen Interesses am Begriff des Performativen steht hingegen nicht allein (und auch nicht vorrangig) das verbale Sprechen als vielmehr das insgesamt Sich-Bewegen, Sich-Verhalten, Agieren, Interagieren in einem spezifischen Kontext (vgl. Göhlich 2011: 28f).

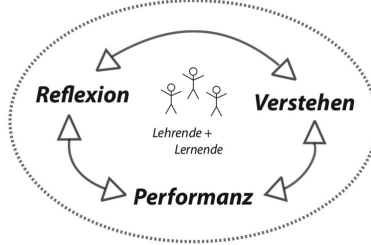


Abbildung 7: Akteure und Akteurinnen der Lehr- und Lernprozesse¹¹⁸

Wir definieren also Lehren und Lernen als einen Prozess, der durch die Zustände Reflexion, Performanz und Verstehen bestimmt ist. Diese drei Zustände stehen zueinander in interdependenter Wechselbeziehung.¹¹⁹ In unserer Betrachtung nehmen wir zunächst alle äußeren Bedingungen als fest vorgegeben an. Sie bilden gewissermaßen die Rand- und Nebenbedingungen, welche den Lehr- und Lernprozess entscheidend beeinflussen. Will man diesen Prozess analytisch erfassen, so ist es wesentlich, die Zustände durch eine Reihe von Attributen zu charakterisieren. Zentrale Charakteristika sind für jeden Zustand der Themenbezug und die Intensität. Weiters ist auch die Geschwindigkeit des Wechsels und die Verweildauer in den einzelnen Zuständen zu beachten. Einfach lösbar scheint dies nur im Falle der Performanz, da sie ja – wie bereits in der Definition festgehalten – Wirklichkeit konstituiert. Prinzipiell könnte man sich vorstellen, durch eine ausgeklügelte psychologische bzw. physiologische Versuchsanordnung den Grad der Reflexion und des Verstehens messbar zu machen. Im Kontext des Unterrichts ist eine derartige »Mikrobetrachtung« allerdings nicht realistisch. In der Praxis wird eine »Makrobetrachtung« gewählt, die entweder durch Beobachtung einen aktuellen Zustand erfasst oder durch spezielle Formen der Performanz ex post Reflexion und Verstehen über eine bestimmte Zeitperiode (Unterrichtssequenz) feststellt.¹²⁰

Zur Bestimmung von Reflexion und Verstehen können Lehrende im Zuge ihrer Beobachtung den Zustand der Performanz oder des Verstehens an der Haltung der Lernenden zumindest grob beurteilen (Lernende sind geistig abwesend, zeigen durch Gesichtsausdruck Verständnis/Verständnislosigkeit, scheinen angestrengt nachzudenken, ...). Aber auch die Lernenden geben durch Beobachtung ihre Urteile ab (guter Vortrag, hat das selbst nicht ganz verstanden, gut/schlecht vorbereitet, ...).

118 Also Selbstreferenz betreibt.

119 Luhmann & Schorr 1979: 8

120 Diese und alle weiteren Grafiken in diesem Kapitel wurden dankenswerterweise von Petra Ganglbauer erstellt.

Die Lehrenden versuchen oft, durch sogenannte Verständnisfragen den Grad des Verstehens festzustellen, was man im Sinne der o. g. Internetmetapher als Messung des Grades der Vernetzung ansehen kann. Ähnlich kann man bei der Reflexion durch Fragen nach dem Thema, über das reflektiert wird und durch Fragen nach weiteren in die Analyse einbezogenen Sachverhalten die Intensität der Reflexion feststellen.

Verschiedene Formen des Lernens unterscheiden sich durch die Intensität der Zustände sowie die Art, wie diese Zustände durchlaufen werden. Sie sind wesentlich durch die Unterrichtsorganisation bestimmt. Die traditionelle Form des Frontalunterrichts hat die Performanz der Lehrenden im Vordergrund, Reflexion und Verstehen finden meist im Nachhinein statt. Bei einer auf selbständiges Lernen orientierten Organisation sind vermutlich Reflexion und Verstehen stärker in den Prozess integriert. Trainieren ist beispielsweise ein Lernprozess, in dem die Performanz bezüglich eines Kriteriums im Vordergrund steht. Reflexion und Verstehen werden nur insoweit eingesetzt als es für die Verbesserung des Kriteriums notwendig ist. Rezeptives Verständnis erwerben ist ein Prozess, in dem der Wechsel zwischen Verstehen und Reflexion dominiert. Beim entdeckenden Lernen wird versucht, alle drei Zustände zu aktivieren.

6.2.1.2 Lehr- und Lernprozesse als System

Fachdidaktik ist nicht nur an den individuellen Lehr- und Lernprozessen interessiert, sondern auch an der Gestaltung und am Ablauf der Prozesse für das gesamte System, in dem die einzelnen Akteure und Akteurinnen interagieren, kommunizieren und sich gegenseitig beeinflussen. Wesentlich ist dabei, dass dieser Gesamtzustand mehr ist als nur die Addition der Einzelzustände, da durch die Reflexion der Akteure und Akteurinnen und deren Interaktion ein Wechselwirkungseffekt hervorgerufen wird. Die Kunst der Fachdidaktik besteht darin, im Unterricht sowohl die individuellen Zustände als auch den Gesamtzustand zu berücksichtigen. Wenn also die Lehrenden etwas erklären und demnach primär in einem Zustand der Performanz sind, wird sich (hoffentlich) die Mehrzahl der Lernenden in einem Wechsel zwischen den Zuständen Verstehen und Reflexion befinden. Arbeiten die Lernenden selbständig, sind sie mehrheitlich in einem Zustand der Performanz, während die Lehrenden, welche die Aktivität der Lernenden beobachten, zwischen Reflexion und Verstehen pendeln. Im Falle einer Diskussion findet idealerweise bei allen Akteuren und Akteurinnen ein Wechsel zwischen Performanz, Verstehen, Reflexion statt.

Die analytische Bestimmung der Zustandsgrößen ist mit den gleichen Schwierigkeiten konfrontiert wie die genaue Bestimmung der Zustände bei den einzelnen Akteuren und Akteurinnen. Hinzu kommt, dass alle Charakterisierungen auf die Variabilität bei den Individuen Rücksicht nehmen muss. Es wird immer Lernende geben, deren Lernprozess auf einem sehr niedrigen Niveau abläuft, während er bei anderen durch hohe Aktivität gekennzeichnet ist. Sind diese Zustandsgrößen bestimmt, kann man die Systementwicklung durch eine Zustandsübergangsfunktion beschreiben.

Die Logik der Systemdynamik wird durch die Erreichung eines bestimmten Systemzustandes, des Systemzwecks, bestimmt. Dadurch erfolgt eine Bewertung des Systems, die wir allgemein als Erhöhung des Niveaus in den drei Bereichen Performanz, Reflexion und Verstehen definieren. Eine zentrale Aufgabe der Fachdidaktik ist es Konzepte zu entwickeln, die eine derartige Erhöhung der Zustandsgrößen erreichen. Wesentlich dafür sind die Förderung eines Wechsels der Zustände beim Vermitteln konkreter Fachinhalte und die Synchronisation der Verteilung der Zustände bei den einzelnen Akteuren und Akteurinnen.

Um dies zu erreichen, müssen die Lehr- und Lernprozesse in einen Rahmen eingebettet werden, der die Nebenbedingungen des Systems definiert. Abb. 8 stellt diese Einbettung dar.

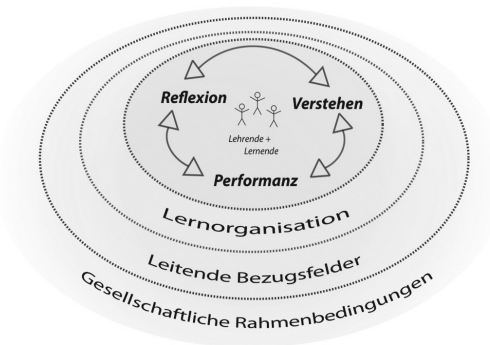


Abbildung 8: Lehr- und Lernprozesse im System

Die innerste Ellipse repräsentiert das System, in dem die *individuellen Prozesse* ablaufen und durch die Zustandsgrößen Performanz, Reflexion und Verstehen bestimmt werden. Diesen Vorgängen kann nur ein dynamischer Wechsel zwischen den drei in Rede stehenden Zuständen gerecht werden. Dabei wird der individuelle Prozessablauf wesentlich durch die Kommunikation und Interaktion beeinflusst.

Die zweite Ellipse repräsentiert die *Lernorganisation* und somit die unmittelbarsten Nebenbedingungen für die Lehr- und Lernprozesse. Es sind dies vor allem die Lehrinhalte, die sozialen Aspekte sowie die Verwendung von Sprache und anderen Medien in der Kommunikation und bei den Methoden zur Unterstützung der Lehr- und Lernorganisation. Die Spezifikation dieser Lernorganisation stützt sich auf die Resultate der fachdidaktischen Forschung und die Erfahrungen in der fachdidaktischen Praxis.

Entwicklungen in der Fachwissenschaft sowie Erkenntnisse aus anderen Bezugswissenschaften nehmen für die Spezifikation der Lernorganisation eine wichtige Rolle ein. Diese werden unter dem Begriff Leitende Bezugsfelder zusammengefasst.

Die äußerste Ellipse steht für die Gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die die Anforderungen der Gesellschaft an das System repräsentieren.

Die Beziehung der einzelnen Rahmen zueinander ist durch wechselseitige Beeinflussung bestimmt. Wir wollen es »Perpetuum mobile« der Didaktik nennen. Fachdidaktische Inhalte sind durch die »Brillen« der organisatorischen Rahmenbedingungen, der Bezugswissenschaften und der Gesellschaft in die Betrachtung der Lehr- und Lernprozesse einbezogen. Die Zustandsgrößen Performanz, Reflexion und Verstehen erhalten so einen konkreten fachdidaktischen Kontext und werden durch die handelnden Personen verändert.

6.2.2 Zusammenhang mit anderen Lehr- und Lernmodellen

Im Folgenden wollen wir noch über die Kompatibilität des Modells mit anderen Lerntheorien nachdenken. Betrachtet man die drei gängigsten Ansätze Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus, so scheinen sie durch geeignete Spezifikationen mit der Darstellung kompatibel. Der Behaviorismus ist dadurch gekennzeichnet, dass die Performanz besonders betont wird und Verstehen und Reflexion nur in dem für die Erreichung eines wohldefinierten Performanzkriteriums notwendigen Rahmen einbezogen werden. Beim Kognitivismus steht ein objektives Verstehen im Vordergrund, also ein Wechsel zwischen einer zielgerichteten Reflexion und einem zielgerichteten Verstehen. Aus konstruktivistischer Sicht ist der Mensch »ein informationell geschlossenes System. /.../ Wahrnehmen, Erkennen und Lernen sind demzufolge keine Informationsverarbeitungs-, sondern Konstruktionsprozesse.«¹²¹

121 Die Definition von Göhlich, Wulf und Zirfas fasst unser Verständnis in andere Worte: »Das der Pädagogik eigene Verständnis von Lernen blickt nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf die Welt, die gelernt wird. Lernen zu verstehen heißt aus pädagogischer Sicht immer, ein Verhältnis zwischen Lernendem und Welt als Möglichkeit der Weiterentwicklung dieses Verhältnisses zu begreifen. /.../ Unser Umgang mit der Welt /.../ gelingt als Lernen.« (2007: 7–8)

Der Vollständigkeit halber wollen wir den Konnektivismus¹²² nicht unerwähnt lassen, auch wenn die Ansichten darüber, ob eine Verortung als Theorie angebracht ist oder nicht, divergieren. Der Konnektivismus basiert auf der Annahme, dass das Lernen auch außerhalb des Individuums stattfinden kann und sieht im Zentrum des Lernens den Informationsfluss durch Netzwerkverknüpfung von Wissensquellen, den sogenannten Nodes. Dabei hat der Informationsfluss Priorität, nicht die Information: »The pipe is more important than the content within the pipe.«¹²³ Nach Haug & Wedekind (2013: 164) handelt es sich dabei um ein Konzept partizipativer Lernorganisation. Diese Position können wir nachvollziehen: Das Verstehen bleibt im Kern individuell, während die Aktivität, also die Performanz der Lehrenden verschoben wird. In äußerster Konsequenz könnte sich ihre Rolle auf den Aufbau und die Nutzung¹²⁴ von Netzwerken fokussieren sowie darauf, die Individuen zu befähigen, die relevanten von den überflüssigen oder gar falschen Informationen zu unterscheiden, denn: »Know-how and know-what is being supplemented with know-where (the understanding of where to find knowledge needed).«¹²⁵ Mit dem Attribut *supplemented* sehen wir Haugs und Wedekinds Zuordnung von Siemens selbst bestätigt: Demnach handelt es sich um eine Ergänzung bzw. Erweiterung bestehender Modelle, die sich in unserem System im Bereich der Lernorganisation wiederfindet.

Etwas ausführlicher wollen wir uns mit dem Modell der Bloom'schen Taxonomie beschäftigen, da sie vom Standpunkt der Lernziele für die Bewertung des Systems Unterricht eine zentrale Bedeutung hat. Zunächst ist dabei festzuhalten, dass aus fachdidaktischer Sicht diese Taxonomie nur dann sinnvoll anwendbar ist, wenn der Inhalt der Lehr- und Lernprozesse in den leitenden Bezugsfeldern klar definiert ist. Unter dieser Annahme kann man sich für die kognitiven Lernziele folgende Zuordnung zu den einzelnen Zuständen Performanz, Verstehen und Reflexion vorstellen.

Das Wissen und die Kenntnisse um Begriffe und Tatsachen entsprechen einer ersten Stufe der Performanz. Sind die Lernenden imstande, Inhalte zu erklären oder zu paraphrasieren und in diesem Zusammenhang Begründungen zu formulieren, haben sie bereits einen Prozess der Reflexion hinter sich gebracht und befinden sich in einem ersten Zustand des Verstehens. Die nächste Stufe der Performanz haben sie erreicht, wenn sie das Gelernte anwenden können. Sind sie befähigt, die

122 Eine Aufgabe der Fachdidaktik ist es, derartige indirekte Messmethoden zu entwickeln.

123 Göhlich et. al. 2007: 11

124 Siemens 2004

125 Siemens 2005

Inhalte zu analysieren und in Elemente zu zerlegen, sind sie auf einer höheren Ebene des Verstehens angelangt. Synthese und Konstruktion neuer Situationen entsprechen in unserem Modell einer integrativen Nutzung von Verstehen und Performanz. Eine abschließend durchgeführte Evaluation stellt eine weitere Stufe der Reflexion dar, die wiederum zu einem tieferen Verstehen führt.

Vom Standpunkt der kognitiven Ziele erhalten wir durch diese Zuordnung einen Hinweis auf die für eine Beschreibung der Zustände notwendigen Größen. Es heißt jedoch nicht, dass nach mehrmaligem Durchlaufen des Zyklus die höchste Stufe in den kognitiven Zielen erreicht wird. In diesem Prozess wird die Hierarchie durchbrochen. Jeder Durchlauf strebt nach einer Veränderung in den Zuständen Performanz, Reflexion und Verstehen. Der Wechsel von Performanz und Verstehen ist auch im Sinne der Überlegungen von Dressler (2007) zu sehen, der von einer Didaktik des Perspektivenwechsels spricht. Sie ist durch einen Zyklus zwischen Performanz und Kompetenz gekennzeichnet, wobei Kompetenz in dieser Interpretation positiv mit Verstehen korreliert.

Will man in diesem Zusammenhang die affektiven Ziele einordnen, so kann man Aufmerksam werden als einen Anstoß zur Reflexion sehen. Reagieren ist wohl am besten der Performanz zuzuordnen, während Werten mit den Zuständen Performanz und Verstehen verbunden ist. Strukturierter Aufbau eines Wertesystems und Erfüllt sein durch einen Wert oder eine Wertstruktur lassen sich mit Verstehen vergleichen. Die psychomotorischen Ziele sehen wir der Performanz zugeordnet.

6.3 Kommunikation und Interaktion

Als wesentlichen Bestandteil des Lehrens und Lernens fokussieren wir im Folgenden auf die Kommunikation. Dabei stützen wir uns auf die Ausführungen von Burkart¹²⁶ (Abb. 9) und orientieren uns theoretisch an einem handlungsorientierten Ansatz von Kommunikation als Interaktion.

¹²⁶ Da sich die gesellschaftlichen Bedingungen ständig und immer rascher ändern, ist es unerlässlich, die Verknüpfungen im Netzwerk kritisch zu beobachten und zu »warten«.

FUNKTIONEN VON KOMMUNIKATION				
unmittelbare Funktionen von Kommunikation (= Funktionen kommunikativen Handelns für die am Kommunikationsprozeß Beteiligten)	allgemeines/ konstantes Ziel kommunikativen Handelns	VERSTÄNDIGUNG		
	spezielle/variable Ziele kommunikativen Handelns	INTER- ESSENS- REALI- SIERUNG	situations- gebunden	Herstellen gewünschter Kommunikations- situationen
			situations- übergreifend	• Beeinflussung • Emanzipation • Kommunikations- therapie
mittelbare Funktionen von Kommunikation (= Funktionen real stattfindender Kommunikationsprozesse für Mensch und Gesellschaft)		Beitrag zur • ONTOGENETISCHEN MENSCHWERDUNG (Soziale Persönlichkeitsgenese) • GESAMTGESELLSCHAFTLICHEN EVOLUTION • PHYLOGENETISCHEN MENSCHWERDUNG (Anthropogenese)		

Abbildung 9: Funktionen von Kommunikation nach Burkart

Generell betrachten wir zwei Funktionen von Kommunikation, einerseits die unmittelbaren Funktionen für die am Kommunikationsprozess Beteiligten und andererseits die mittelbaren Funktionen, die sich erst aus einer Gesamtheit von Kommunikationsprozessen ergeben. Bei den mittelbaren Funktionen unterscheidet Burkart zwischen dem allgemeinen Ziel der Verständigung und den spezifischen Zielen kommunikativen Handelns. Das zentrale spezifische Ziel ist im Falle der Lehr- und Lernprozesse die Aufrechterhaltung des Kreislaufs zwischen Performanz, Reflexion und Verstehen. Das kann man im Sinne der Einteilung von Burkart als situationsgebundene Interessensrealisierung sehen. Die fachspezifische Kommunikation strebt im Idealfall Emanzipation an, also eine kommunikative Chancengleichheit zwischen allen Beteiligten. In der Praxis wird es aber vielfach auch die Interessensrealisierung durch Beeinflussung geben, also eine überredungsstrategische Aufarbeitung der zu vermittelnden Inhalte.

Mittelbare Ziele der Kommunikation werden durch Begriffe wie ontogenetische Menschwerdung beschrieben, also Lernziele, die mit den Ideen der Bildung in Zusammenhang zu sehen sind. Diese allgemeine Beschreibung ist im Rahmen der Lehr- und Lernprozesse durch eine Reihe von Besonderheiten gekennzeichnet, die uns am besten durch das Wort Asymmetrie beschrieben scheint. Diese Asymmetrie betrifft zunächst einmal die am Kommunikationsprozess beteiligten Personen. Es gibt im Allgemeinen nur wenig Lehrende, aber viele Lernende, was

unterschiedliche Voraussetzungen hinsichtlich der Verständigung impliziert. Wegen unterschiedlicher Sprachkompetenzen haben Lehrende und Lernende i. A. auch keine idente Interpretation der Symbole und Handlungen in der Kommunikation. Ein Ziel der Fachdidaktik ist u. a. die Reduktion dieser Asymmetrie.

Asymmetrie betrifft meist auch die Motivation und Ziele der Kommunikation. Die Lehrenden haben üblicherweise klar definierte Vorstellungen hinsichtlich der zu erreichenden Lehrziele. Man kann aber nicht davon ausgehen, dass alle Lernende in gleicher Weise ihre Lernziele verfolgen. Wer hat noch nie erlebt, dass sich Lernende während des Unterrichts mit externen Inhalten beschäftigen, dass auf Konferenzen die Zuhörer/innen während des Vortrages ihre Email beantworten oder im Internet surfen? Das fachliche Desinteresse kann hier wohl nicht der Grund sein. Die Asymmetrie hinsichtlich der Anzahl der Lehrenden und Lernenden scheint also ein wesentliches Problem in der Kommunikation darzustellen.¹²⁷

Im Lehr- und Lernprozess müssen wir demnach davon ausgehen, dass die Bereitschaft zur Kommunikation bei den Beteiligten nicht gleich ist. Ebenso sind die physischen Fähigkeiten wie Aufmerksamkeit und Ermüdung bei den Akteuren und Akteurinnen unterschiedlich. Gelungene Kommunikation innerhalb des Systems liegt dann vor, wenn der Prozess in Gang gehalten wird und ein Wechsel zwischen den einzelnen Zuständen Performanz, Reflexion und Verstehen bei einem großen Teil der Lernenden in etwa in gleicher Weise abläuft.

Neben den eigentlichen Inhalten kommt die Kommunikation auf verschiedenen Ebenen zustande, die durch das Modell des Nachrichtenquadrates¹²⁸ definiert sind (Abb. 10).

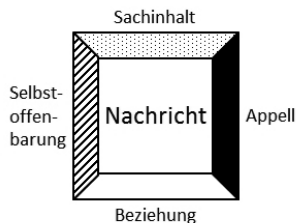


Abbildung 10: Nachrichtenquadrat nach Schulz von Thun¹²⁹

127 Siemens 2013

128 Burkart 2002: 538

129 Vermutlich liegt der Erfolg der Nachhilfe darin, dass man in einer 1:1-Kommunikation diese Diskrepanz leichter überbrücken kann.

Man übermittelt Nachrichten, schafft damit eine Beziehung zwischen den Beteiligten, stellt sich überzeugend selbst dar und vermittelt auch einen Appell an die Empfänger/innen der Nachricht, welche vielschichtig reagieren können. So wird der Wechsel zwischen den einzelnen Zuständen in Gang gehalten.

6.4 Lernorganisation

Die Lehr- und Lernprozesse werden durch eine Reihe von organisatorischen Rahmenbedingungen wesentlich beeinflusst (Abb. 11).

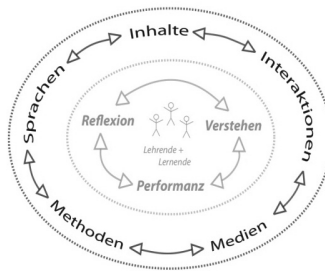


Abbildung 11: Lernorganisation

Im Folgenden sollen soziale Aspekte, Inhalt, Methoden, Sprache und andere Medien zur Kommunikation und Interaktion unter Einbeziehung der fachdidaktischen Kompetenzen von Lehrenden erläutert werden.

6.4.1 Soziale Aspekte

Die soziale Organisation wird wesentlich von der Gruppe der handelnden Personen bestimmt. Die Akteure und Akteurinnen im Lehr- und Lernprozess sind durch Persönlichkeitsmerkmale gekennzeichnet, die die Einstellungen und Möglichkeiten zur Teilnahme an diesem Prozess bestimmen. Die Abläufe hängen wesentlich von den Wertvorstellungen, dem Interesse, der Bereitschaft sich auf eine Reflexion über ein Thema einzulassen, dem vorhandenen Vorwissen (Grad des Verstehens in der konkreten Situation) und der Fähigkeit zur Performanz im jeweiligen Bereich ab. Diese Faktoren bestimmen die Zustandsgrößen Performanz, Reflexion und Verstehen in allen drei Zielbereichen (affektiv, kognitiv, psychomotorisch), den Prozessablauf sowie das Aushandeln von Ziel- und Interessenskonflikten, was sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden gilt. Da wir es mit vielen Akteur/inn/en zu tun haben, ist die Heterogenität entscheidend und mit Bedacht zu berücksichtigen.

Neben diesen durch die handelnden Persönlichkeiten bestimmten Faktoren spielen auch institutionelle Bedingungen eine wesentliche Rolle. Sie können unter dem Schlagwort Lernorte zusammengefasst werden. Ein gelungener Lehr- und Lernprozess ist dadurch gekennzeichnet, dass die handelnden Personen trotz der vorhandenen Heterogenität eine gemeinsame soziale Identität im Rahmen des Prozesses finden können.

6.4.2 Inhalte

Das zentrale Element zur Bestimmung der Lernziele sind die fachlichen Inhalte. Sie werden maßgeblich von der Fachwissenschaft definiert. Das Darstellungsniveau der Fachinhalte muss der in der sozialen Organisation angesprochenen Bestimmung der drei Zustandsgrößen Performanz, Reflexion und Verstehen entsprechen. Die Verwendung einer geeigneten »Coverstory« macht den Fachinhalt für die Lernenden interessant. Dieser Punkt ist insbesondere in Hinblick auf die affektiven Ziele von zentraler Bedeutung. Er bietet darüber hinaus die Möglichkeit, das Fach nicht isoliert zu sehen sondern den Bezug zwischen Alltagswelt und anderen Fächern herzustellen. Eine Spezifikation erweist sich als geeignet, wenn sie im Sinne des Lehr- und Lernprozesses eine hohe Dynamik erlaubt, also einen Wechsel zwischen Performanz, Reflexion und Verstehen fördert und gleichzeitig alle drei Wissensdimensionen erfasst sowie kognitive, affektive und psychomotorische Elemente miteinbezieht.

6.4.3 Methoden

Die Realisierung eines fachbezogenen Lehr- und Lernprozesses ist eine Aufgabe, die sehr unterschiedliche Anforderungen an die Lehrenden stellt. Zentrale und genuine Aufgabe einer angewandten Fachdidaktik ist die Entwicklung von Verknüpfungen, die einen Lehr- und Lernprozess im Sinne einer erhöhten Handlungssouveränität bei den Lernenden ermöglichen, die aktive Konstruktion von Wissen unterstützen und hohes Niveau an Performanz garantieren. Im Sinne des prozessorientierten Lernmodells dienen Methoden, also ein Repertoire von Hilfsmitteln für den Unterricht dazu, bestimmte Arrangements der Kommunikation zu unterstützen, die in Abhängigkeit von der gewählten Lehr- und Lernorganisation eingesetzt werden. Die adäquate Nutzung dieser Hilfsmittel setzt bei den Lehrenden unterschiedliche Fähigkeiten voraus. Wir unterteilen sie in pädagogisch-didaktische, fachdidaktische und gemischten Kompetenzen¹³⁰ (Abb. 12), wobei wir in unserem Kontext auf die *genuin*

130 Vgl. Schulz von Thun 1994.

fachdidaktischen Kompetenzbereiche fokussieren, welche im Folgenden kurz charakterisiert werden.¹³¹

6.4.4 Fachdidaktische Kompetenzen

Vermittlungskompetenz	Fachdidakt. Komp.
Verständniskompetenz	
Fachspezifische gesellschaftliche Kompetenz	
Fachspezifische interdisziplinäre Kompetenz	
Planungskompetenz	Gemischte Komp.
Beurteilungskompetenz	
Methodenkompetenz	
Schulpraktische Kompetenz	Päd-Didakt. Komp.
Genderkompetenz	
Reflexionskompetenz	
Kommunikative Kompetenz	
Soziale Kompetenz	

Abbildung 12: Kompetenzmodell

Die Vermittlungskompetenz stellt die Fähigkeit zur Auswahl und Entwicklung geeigneter Materialien dar, um Fachwissen an die Lernenden weiterzugeben. Dabei spielen Methoden- und Planungskompetenz eine entscheidende Rolle.

Die Verständniskompetenz¹³² meint die Fähigkeit, auf das Vorwissen und den Erfahrungshorizont der Lernenden einzugehen. Sie schließt das Wissen um themenbezogene Schwierigkeiten und Fehlvorstellungen sowie Möglichkeiten zu deren Beseitigung mit ein.

Unter fachspezifisch gesellschaftlicher Kompetenz verstehen wir die Fähigkeit, den Lernenden die Rolle des Faches in der Gesellschaft und die Sichtweise des Faches auf die Welt nahe zu bringen.

Die fachspezifisch interdisziplinäre Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, den Lernenden die Rolle des Faches im Verhältnis zu anderen Wissenschaften und zu anderen Unterrichtsfächern nahe zu bringen.

Die Planungskompetenz ist die Fähigkeit zur zeitlichen und strukturellen Planung des Unterrichts im Fach unter Berücksichtigung der durch

131 Schulz von Thun 1994: 14

132 Vgl. Götz et al. 2014.

die Institution und die Zielgruppe gegebenen Randbedingungen. Diese Planung erfolgt sowohl auf Mikroebene (Stundenplanung) als auch auf Mesoebene (Jahresplanung). Sie schließt das Formulieren und Erläutern von Lehr- und Lernzielen ein, die Reflexion dieser Lernziele sowie Flexibilität in der Umsetzung.

Die Beurteilungskompetenz wird beschrieben als das Wissen über allgemeine Elemente der Leistungsbeurteilung von Lernenden und die Fähigkeit, daraus fachliche und fachdidaktische Beurteilungskriterien (unter Berücksichtigung von eventuell vorhandenen Bildungsstandards) zu entwickeln. Weiters gehört die Fähigkeit dazu, den individuellen Lernfortschritt der Lernenden im Fach festzustellen.

Die Methodenkompetenz wird durch das Wissen um ein Repertoire von Möglichkeiten zur Gestaltung des Unterrichts (Organisationsform, Sozialform, Medien) charakterisiert und durch die Fähigkeit, daraus eine für das Fach und eine bestimmte Zielgruppe geeignete Auswahl zu treffen.

Die Trennung von Vermittlungs- und Methodenkompetenz zielt auf ihre unterschiedliche Fokussierung ab. Während sich die Vermittlungskompetenz auf die fachlichen Inhalte konzentriert, meint die Methodenkompetenz die Umsetzung dieser Inhalte unter Berücksichtigung überfachlicher Gesichtspunkte.

6.4.5 Sprache und Medien

Im Rahmen der Lehr- und Lernprozesse spielen verschiedene Sprachebenen eine wichtige Rolle: Die Alltagssprache, die Fachsprache und die Sprache der Fachdidaktik. Die Alltagssprache ist die natürliche Sprache der Lehrenden und Lernenden. Sie können in dieser Sprache Sachverhalte des Faches ihrem Weltbild entsprechend ausdrücken. In ihr findet die nicht institutionelle Reflexion über die Welt statt. Die Erfahrung zeigt, dass die Alltagssprache unadäquate Vorstellungen von fachlichen Konzepten erzeugen kann. Diese sogenannten Fehlvorstellungen können sowohl Begriffsdefinitionen als auch ein unzureichendes Verständnis von Zusammenhängen betreffen. Zur Erreichung eines höheren Niveaus in den Dimensionen der Lehr- und Lernprozesse ist eine fachsprachliche Differenzierung der Inhalte notwendig. Im Fach werden Inhalte, Konzepte und Ideen entwickelt und in Form von Begriffen, mit deren Hilfe die Weltbetrachtung aus der Sicht des Faches formuliert wird, präzise definiert. Ein weiteres – je nach Fach mehr oder weniger – zentrales Element ist die Repräsentation der Begriffe in Form von Symbolen und Bildern. Im Besonderen beeinflussen diese den affektiven Zugang zum Fach, der durch Vielfältigkeit der Präsentation¹³³ entscheidend ver-

133 Überlegungen zu den *pädagogisch-didaktischen* Kompetenzen würden unseren Rahmen sprengen.

stärkt wird. Ein derart unterstützter Kommunikationsprozess kann Performanz, Verstehen und Reflexion im Sinne des Faches erzeugen und fachsprachliche Kompetenz entwickeln helfen. Mit Hilfe der Fachsprache geschieht die Kommunikation über das Fach. Wenn – in Gegenüberstellung zur Alltagssprache – thematisiert wird, wie und warum die Fachsprache in dieser oder jener Form entwickelt wurde, wird insbesondere die Reflexion über das Fach und somit das Verstehen gefördert.

Das Erlernen und die Verwendung der Fachsprache sind als Teilbereiche der Lehr- und Lernprozesse zu sehen. Als Verstehenshilfe wird die Fachsprache zunächst gefiltert und aufbereitet. Eine Aufgabe der Fachdidaktik ist die Entwicklung einer eigenen Sprache des Unterrichts, um so – etwa mit Hilfe von Metaphern – eine Verbindung zwischen Alltagssprache und Fachsprache herzustellen. Die Sprache der Fachdidaktik hat die Aufgabe, bei den Lernenden Reflexion und Verstehen für die Differenzen diverser Fachsprachen herbeizuführen. Fachbegriffe haben in den verschiedenen Wissensdisziplinen unterschiedliche Definitionen, die dementsprechend zu unterschiedlichen mentalen Repräsentationen im Verständnis der Individuen führen.¹³⁴ Den Ideen von Dressler zur Entwicklung einer Differenzkompetenz bzw. eines Perspektivenwechsels als Ziel einer allgemeinen Bildung ist hier voll und ganz zuzustimmen.¹³⁵

6.5 Leitende Bezugsfelder

Lehren und Lernen spielt sich nicht in einer abgeschlossenen Welt ab, sondern reagiert in vielfältiger Art und Weise auf die Umwelt. An der Erforschung von Lehren und Lernen sind verschiedene wissenschaftliche Disziplinen beteiligt.

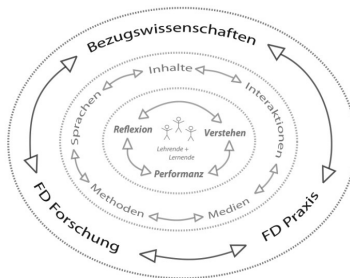


Abbildung 13: Leitende Bezugsfelder

¹³⁴ Auch Verstehenskompetenz.

¹³⁵ Diese kann insbesondere durch vielfältigen Medieneinsatz und durch verschiedene Formen der Visualisierung erreicht werden. Vgl. auch Kapitel 13.

Dementsprechend werden im Folgenden die leitenden Bezugsfelder analysiert, die u. a. als Bezugswissenschaften im Rahmen der Erforschung von Lehr- und Lernprozessen und der fachdidaktischen Praxis fungieren.

6.5.1 Bezugswissenschaften

Als die wichtigsten Bezugswissenschaften zur Erforschung von Lehr- und Lernprozessen werden die Bildungswissenschaften (Pädagogik und Didaktik) und die Sozialwissenschaften angesehen. Überlegungen, die beim Lehr- und Lernprozess eine Rolle spielen, betreffen Bereiche der Biologie, Neurowissenschaften, Psychologie, der Philosophie (insbesondere Wissenschaftstheorie und Erkenntnistheorie) etc. Diese Disziplinen stellen im Rahmen ihrer Forschung meist allgemeine Theorien zur Verfügung. Die Bildungswissenschaften können manche dieser Theorien übernehmen und für Fragen des institutionellen Lehrens und Lernen adaptieren.

Neben der humanwissenschaftlich orientierten Betrachtungsweise von Lehr- und Lernprozessen spielen die Wissenschaften der Unterrichtsfächer naturgemäß in jeder fachdidaktischen Betrachtung eine zentrale Rolle. Sie sind für die inhaltlichen Aspekte des Unterrichtsdiskurses verantwortlich. Wie die Bezugswissenschaften haben auch die Fachwissenschaften ihre Trends bezüglich der als wichtig angesehenen Fragestellungen, der Herangehensweise an diese Fragestellungen und der Vernetzung mit anderen Wissenschaften. Diese Trends werden zu einem wesentlichen Teil vom weiteren Umfeld, den Anforderungen der Gesellschaft und nicht zuletzt von den technischen Möglichkeiten bestimmt.

6.5.2 Fachdidaktische Forschung: Theorie, Beobachten und Analysieren

Im Sinne des vorherrschenden Mess-Paradigmas könnte man fachdidaktische Forschung als die wissenschaftliche Tätigkeit von Fachdidaktikern und Fachdidaktikerinnen definieren, die sich in Forschungsprojekten und in der Präsenz in fachdidaktischen Publikationsorganen manifestiert. Dem wollen wir einige Überlegungen hinzufügen.

Eine Theorie der Fachdidaktik muss offensichtlich Elemente von anderen Theorien in ihre Betrachtung integrieren, insbesondere Elemente der Didaktik, der Sozialwissenschaften und der jeweiligen Fachwissenschaft. Üblicherweise besteht eine wissenschaftliche Theorie aus Grundannahmen, Grundbegriffen und einem Theoriekern mit beschreibenden

und/oder erklärenden Aussagen. Diese Aussagen können empirisch beobachtet und analysiert werden. Oft werden auch prognostische Elemente und überprüfbare Hypothesen als Bestandteile einer Theorie angesehen.

Die Wissenschaftssprache einer fachdidaktischen Theorie muss sich – wie die fachdidaktische Sprache im Unterricht – durch Integration der Fachsprachen der einzelnen beteiligten Wissenschaften ergeben. Die verschiedenen Zugänge implizieren, dass Begriffe einer Fachdidaktik nicht immer derart komplex und elaboriert definiert werden können, wie dies in den spezialisierten Wissenschaften der Fall ist. Da es sich bei einer Theorie der Fachdidaktik auch um eine Theorie für soziale Fragestellungen handelt und manche der zu integrierenden Theorien nur in geringem Maße formalisiert sind, kann es sich nur um eine Theorie mittlerer Reichweite handeln. Eine Theorie der Fachdidaktik wird von beschreibenden Elementen leben und Hypothesen und Prognosen einen geringeren Stellenwert zuweisen, als dies etwa in deduktiven nomologischen Theorien der Fall ist. Im Vordergrund wird nicht Kausalität stehen, sondern Aussagen über Assoziationen zwischen einzelnen Merkmalen, die keinen deterministischen Charakter haben. Sie sind als statistische Aussagen über Kollektive zu verstehen, da für die einzelnen Akteure und Akteurinnen des Lehr- und Lernprozesses nur Wahrscheinlichkeitsaussagen getroffen werden können.

Wenn man sich diese Rahmenbedingungen vor Augen hält, so scheint es gar nicht sinnvoll, von einer *Theorie der Fachdidaktik* zu sprechen. Realistischer scheint uns ein Ansatz, der von mehreren Theorien für Teilbereiche der Fachdidaktik ausgeht. Diese behandeln – aufeinander abgestimmt – bestimmte Aspekte der Fachdidaktik. Als Beispiel sei hier die Verbindung von Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft im *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) erwähnt.¹³⁶ PCK stellt eine strukturierte beschreibende Theorie zur Verfügung, in der die Integration des Fachwissens nach einem Unterrichtskonzept – etwa der Idee der *Fundamental Ideas* – ihren Platz hat.

Für Fragen des Beobachtens und Analysierens scheint in der Fachdidaktik der Rekurs auf klassische Methoden der empirischen Sozialforschung am sinnvollsten zu sein. Eine zentrale Frage ist dabei die Entwicklung von geeigneten Messinstrumenten. Hier hat die Fachdidaktik (genauso wie die Bildungswissenschaften im Allgemeinen) einen Nachholbedarf. Es ist vermutlich kein Zufall, dass die bekannten Messinstrumente für den Erfolg von Lernprozessen (wie z. B. PISA) im Wesentlichen von Psycholog/inn/en (und nicht von Didaktiker/inn/n) konzipiert wurden.

.....
136 Z. B.: Faktor, Funktion, Konzept, Objekt, Prozess.

6.5.3 Fachdidaktische Praxis

Die Anwendung der Fachdidaktik setzt theoretische Überlegungen in die Unterrichtspraxis um. Im Sinne des vorgestellten prozessorientierten Modells des Lehrens und Lernens wird ein durchführbares Szenario der Operationalisierung festgelegt. Die drei wesentlichen Punkte dieser Festlegung sind die Bestimmung der fachlichen Inhalte, die Charakterisierung der Akteure und Akteurinnen der Lehr- und Lernprozesse (Heterogenität) und die Lernorganisation (im Einklang mit dem Inhalt und den Akteuren und Akteurinnen). In den meisten Fachdisziplinen existieren Vorschläge für die Inhalte. Neben den kognitiven und psychomotorischen Zielen werden im Idealfall außerfachliche Bereiche mitangesprochen, die sich auch auf affektive Ziele im Sinne der Bloom'schen Taxonomie beziehen. Als Beispiel sei hier die *American Computer Science Teachers Education* (CSTA) erwähnt, die ihre Ziele für alle Bildungsstufen in folgenden fünf Kategorien sieht: *Computational Thinking; Collaboration; Computing Practice and Programming; Computers and Communication Devices; Community, Global and Ethical Impacts*.¹³⁷

Wie bei jeder wissenschaftlich orientierten Planung bleiben auch in diesem Modell, bei dem individuelle Faktoren maßgeblichen Charakter haben, Fragen unbeantwortet, insbesondere deshalb, weil es in jedem Lehr- und Lernprozess zu unerwarteten Situationen kommen kann. Solche Situationen müssen durch ad-hoc-Entscheidungen gelöst werden. Diese Lösung hängt zentral von den fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrenden ab, also von der Fähigkeit, den Lehrprozess im Sinne der Zustände Reflexion, Verstehen und Performanz entsprechend den aktuellen Gegebenheiten zu gestalten. Dabei helfen oftmals einfache Regeln mehr als komplexe Theorien. Es ist daher nicht verwunderlich, dass es ein Spannungsverhältnis zwischen der fachdidaktischen Theorie und der Praxis gibt. Fachdidaktik für die Anwendung kann keine Rezepte geben, sie kann aber Beispiele von Best Practice liefern.

6.6 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Der rasche gesellschaftliche, politische und ökonomische Wandel bewirkt Veränderungen auch im kulturellen Bereich. Bislang scheinbar festgefügte Konventionen werden zunehmend aufgeweicht. Etablierte Normen und Verhaltensstandards ändern sich rasch, wir sprechen daher von einem beschleunigten Kulturwandel. Dieser beschleunigte Kulturwandel hat nicht zuletzt auch Auswirkungen auf das Bildungssystem. Es

137 Dressler 2007: 257f

ändern sich zum einen die Sichtweisen der Bezugswissenschaften, zum anderen die für die Gesellschaft relevanten Fragestellungen, die die inhaltlichen Komponenten des Lehr- und Lernprozesses bestimmen. Daher werden immer neue Anforderungen gestellt, die sich in den Wünschen an die Lehr- und Lernziele niederschlagen.

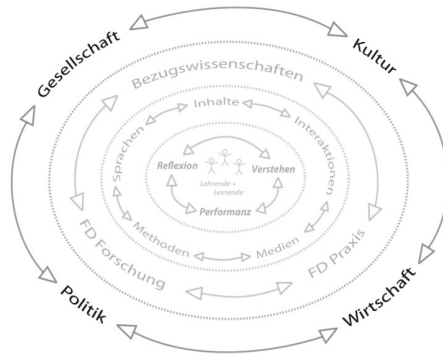


Abbildung 14: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Von großer Bedeutung sind dabei die Anforderungen hinsichtlich der notwendigen Flexibilität, insbesondere die Fähigkeit zur Reflexion und zum Verstehen der unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung. Für die Fachdidaktik bedeutet dies ein stärkeres Verständnis für interdisziplinäre Betrachtungen. Es betrifft die Einbeziehung von neuen Technologien in die Lehr- und Lernprozesse genauso wie die Kommunikation zur Aufrechterhaltung der Prozesse. So sind etwa die Rollen in der Kommunikation nicht mehr klassisch definiert und ebenfalls vom Wandel betroffen.

6.7 Lehr- und Lernprozesse in den Unterrichtsfächern

In diesem Abschnitt werden die bisherigen Ausführungen anhand der Unterrichtsfächer Slowenisch und Informatik beispielhaft demonstriert. Trotz der offensichtlichen Unterschiede der beiden Fächer bezüglich des Inhalts und der gesellschaftlichen Präsenz zeigen sich Ähnlichkeiten in fachdidaktischen Zugängen und Abläufen. Ausgehend von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen werden die sich daraus ergebenden Herausforderungen für den Unterricht beschrieben.

6.7.1 Slowenisch

Anknüpfend an den zentralen Begriff der Fachdidaktik, in Kurzform definierbar als die Wissenschaft vom Lehren und Lernen fachspezifischer Inhalte, betrachten wir die Lehr- und Lernprozesse aus der Sicht des Faches sowie der an diesen Prozessen unmittelbar beteiligten Lehrenden an der Universität Wien.

6.7.1.1 Das Fach und seine Voraussetzungen

Slawische Sprachen werden in Österreichs Schulen nicht flächendeckend unterrichtet. Die stärkste Verbreitung hat als »größte« Slawine Russisch, in Minderheiten- und Grenzgebieten wird an einigen Schulen Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch und Tschechisch unterrichtet, entweder als Muttersprache oder als Fremdsprache. An internationalen Schulen in Wien wird die (organisatorisch nicht anspruchsvolle) Möglichkeit geboten, Slowenisch nach dem Programm der Republik Slowenien als Maturaprüfungsfach zu wählen. Slowenische Muttersprachler/innen können eine Fremdsprache als Prüfungsfach durch Deutsch als Fremdsprache und Deutsch durch ihre Muttersprache ersetzen.¹³⁸

Ein Großteil des Fremdsprachenunterrichts slawischer Sprachen findet in der Erwachsenenbildung statt, sei es an privaten Sprachinstituten, sei es an (halb)öffentlichen Bildungseinrichtungen wie etwa an den Volkshochschulen, (gelegentlich, je nach Nachfrage) an der Diplomatischen Akademie, an der Landesverteidigungsakademie in Zusammenarbeit mit dem Innenministerium, am Sprachenzentrum der Universität Wien und an der Universität Wien. Trotz Österreichs geographischen sowie politischen Nahverhältnisses zu Slowenien gibt es bei den Lernenden des Slowenischen als Fremdsprache kaum vorausgegangene Berührungen mit der Zielsprache und der Zielkultur, die im Bewusstsein vieler Österreicher/innen noch immer einen exotischen Anstrich hat. Selbst im Minderheitsgebiet Kärnten war bis vor einigen Jahren die Unkenntnis nicht nur der Nachbarsprache, sondern auch über den slowenischen Teil der eigenen Bevölkerung erstaunlich groß, wobei das Interesse in neuester Zeit am Wachsen ist.¹³⁹ Wir können davon ausgehen, dass ein Großteil der Kursteilnehmer/innen keine Vorkenntnisse besitzt. Diese mischen sich mit Angehörigen der slowenischen Minderheit, die wiederum sehr unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mit sich bringen.

138 Vgl. z. B. Neuweg 2010: 102.

139 Vgl. http://www.csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/CSTA_Standards_Mapped_to_CommonCoreStandardsNew.pdf (Zugriff: 23. 11. 2015).

6.7.1.2 Fachdidaktische Praxis

Der gängige Weg, der beim Unterricht des Slowenischen als Fremdsprache bestritten wird, bedient sich eines der Lehrbücher der Slowenischen Sprache für Anfänger/innen, die, wenn sie zeitgenössischen Datums sind, dem kommunikativen Prinzip des Sprachunterrichts folgen, einem Kind der 70-er Jahre. Gesellschaftliche Veränderungen (wie z. B. Migration) erforderten einen neuen Sprachunterricht mit kommunikativer Kompetenz als übergeordnetes Lernziel. Dabei spielt die Sprechakttheorie eine entscheidende Rolle. Sprachliche Äußerungen dienen nicht nur zur Beschreibung von Sachverhalten, sondern stellen selber Sprachhandlungen dar. Lehrende und Lernende treten verstärkt als Kommunikationspartner/innen auf. Das Ziel fokussiert auf Performanz, die sich in diesem Kontext als Kommunikationsfähigkeit in spezifischen Rollen zur Verfolgung bestimmter Sprechintentionen manifestiert. Einzelne Lektionen der Lehrbücher sind nach Themen des Typs Im Restaurant, Beim Einkaufen, Beim Arzt gegliedert und machen die Lernenden mit konstruierten, als typisch geltenden Musterdialogen samt dazugehörenden Wörterverzeichnissen und benötigten grammatischen Strukturen bekannt. Im Bewusstsein der Bedeutung landeskundlicher Kenntnisse werden entsprechende Informationen beigelegt, der Eindruck von Klischeehaftigkeit kann jedoch häufig nicht vermieden werden. Inhaltliche und strukturelle Maßstäbe bezüglich Zielvorgaben richten sich nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)¹⁴⁰, dem die handelnden Personen, also die Lehrenden und die Lernenden mit ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen untergeordnet sind.

6.7.1.3 Lehren und Lernen – Ein erfahrungsorientierter Weg zum Verstehen

Sprachunterricht, der Neugierde wecken und zu autonomer Auseinandersetzung mit der kulturgeladenen komplexen Materie Sprache in all ihren Facetten motivieren soll, braucht unserer Ansicht nach weitläufigere Rahmenbedingungen.

Am Institut für Slawistik der Universität Wien wird seit mehreren Jahren im Slowenischunterricht erfahrungsorientierter Umgang mit der studierten und zu erlernenden Sprache praktiziert. Dass Lernende dort abzuholen sind, wo sie sich in ihrem Wissensstand befinden, dass ihre Vorerfahrungen dementsprechend in den Unterricht miteinbezogen und für das Lernen nutzbar gemacht werden sollen, gilt mittlerweile

¹⁴⁰ Dies gilt auch für andere Sprachen.

als unumstritten. Nach dem Abholen ist die Aufgabe der Lehrenden, die Lernenden auf dem eingeschlagenen Weg zu begleiten und ihnen zu zeigen, wie sie ihrem Ziel auch selbständig näher kommen können.

Die ersten Unterrichtseinheiten im Slowenischunterricht sind der Aufgabe gewidmet, das Vorwissen der Lernenden, die behaupten, über kein solches zu verfügen, zu aktivieren bzw. eben dieses in ihr Bewusstsein zu holen. Den Lernenden werden aktuelle Printmedien zur Verfügung gestellt, anhand derer sie unter Einbeziehung ihrer Interessen Texte für eine erste, geleitete Sprachbeobachtung (Reflexion) auswählen (vgl. Anhang 1). Es gilt, bekannte Elemente zu sammeln, kriteriengesteuert zu ordnen und erste Hypothesenbildungen inhaltlicher und struktureller Natur vorzunehmen. Dabei eröffnen sich unter dem Staunen der Lernenden Hilfestellungen wie Namen, Internationalismen, Layout, aktuelle internationale politische, sportliche Ereignisse udgl. Interessanterweise wird diese Brückenfunktion des Allgemeinwissens und der kulturellen Erfahrungen nur sehr zaghaft genutzt, was darauf hindeutet, dass Alltagsstrategien vor dem Kursraum abgelegt werden. Diese Strategien gilt es, mit den Lernenden wieder zu entdecken und zu erarbeiten, damit sie für weitere Reflexionsprozesse routiniert zur Verfügung stehen und Sprachanwendung (Performanz) unterstützen.

Ein derartiger Zugang ist auch für die Lehrenden spannend und eine immer neue Herausforderung im Sinne eines ständigen Wechsels, einerseits zwischen Performanz (Agieren und Reagieren) und andererseits zwischen Reflexion und Verstehen (Beobachten der Lernenden, da sie nicht wissen, welche Texte zur Bearbeitung ausgewählt werden und welche Hypothesen, auf die dann der Unterricht aufgebaut werden muss, von den Lernenden formuliert werden). Als Konsequenz ergibt sich eine gruppenindividuelle Gestaltung des Unterrichts, die eine laufende und lebendige Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden erfordert. Wir wollen dies Kommunikation *echt* nennen, im Gegensatz zu den oben erwähnten Musterdialogen, etwa zur Gestaltung eines Einkaufs.¹⁴¹ Eine Dynamik der Zustände Performanz, Reflexion und Verstehen ist vorprogrammiert.

Von Beginn an erfolgt ein ganzheitliches Lehren und Lernen von Form und Inhalt, von Form über Inhalt und von Inhalt über Form. Unter Einbeziehung von individuellen Interessen – durch die Textauswahl auch von einem gewissen Grad an Selbstverantwortung – wird bei den Lernenden die affektive Ebene wirksam, was sich im Lernprozess

141 Vgl. APA-Bericht vom 13. 10. 2015: *Trend zu zweisprachigem Unterricht in Kärnten*: http://science.apa.at/rubrik/bildung/Trend_zu_zweisprachigem_Unterricht_in_Kaernten/SCI_20151013_SCI826035294 (Zugriff: 23. 11. 2015).

hochmotivierend auswirkt. Hypothesen werden im Plenum besprochen, verglichen, in anderen Kontexten angewendet und auf ihre Gültigkeit überprüft. Die sich dadurch ergebenden Bausteine bilden die Grundlage für ein sich prozessartig gestaltendes, dynamisches und in dieser Weise ständig reflektierendes System. Die Reflexion über Sprache durch Analysieren von authentischen sprachpraktischen Beispielen führt zu einer kontinuierlich wachsenden Spracherfahrung, die über das Anhäufen und Einhalten von formalen Regeln und Fakten hinausgeht, auch wenn sie nicht in Buchstaben- und Zahlenkombinationen messbar ist.

6.7.2 Informatik

Die Tatsache, dass im Studienjahr 2000/2001 an der Universität Wien ein Studium für das Unterrichtsfach Informatik eingerichtet wurde, ist primär durch die zunehmende Bedeutung der Informationstechnologie in unserer Gesellschaft bedingt. Informatik wurde von einer wissenschaftlichen Spezialdisziplin zu einer Kulturtechnik, die für die Bewältigung des täglichen Lebens der meisten Menschen notwendig ist. Das wird auch durch die Initiative zur Schaffung einer *European Computer Driving License* (ECDL) seit 1995 deutlich. Es war daher selbstverständlich, dass die Politik eine Reihe von Zielen für den Unterricht vorgab, die ein Spannungsfeld zwischen den Fachwissenschaften, der Informatik und den gesellschaftlichen Erwartungen bedingen. Themen wie Informatik und Gesellschaft, Datenrecht, Datenschutz und Datensicherheit oder Fertigkeiten im Umgang mit dem Internet und Anwendungssoftware sind typische Themen, die von der Öffentlichkeit als wesentliche Teile des Unterrichts gefordert wurden. Der Stundenrahmen dafür war allerdings sehr knapp bemessen.

Die Informatik als Wissenschaft ist durch ein spezifisches Verhältnis zwischen einem formalen Zugang, der sich primär auf logisch-algebraische Überlegungen und einem ingenieurwissenschaftlichen Zugang stützt, gekennzeichnet. Dies wird besonders in der amerikanischen wissenschaftlichen Gemeinschaft deutlich. Es gibt zwei große Gesellschaften: Die ACM (*Association for Computing Machinery*) und die IEEE (*Institute of Electrical and Electronics Engineers*). Die Verbindung zwischen Wissenschaft und Technik ist also weit enger als in den Naturwissenschaften oder den Formalwissenschaften. In der Anwendung hat die Informatik einen ubiquitären Anspruch. Es gibt kaum eine Disziplin, in der es nicht einen spezifischen Zugang zur Informatik gibt. Die enge Verflechtung von Wissenschaft und technologischer Umsetzung, verbunden mit wirtschaftlichem Unternehmertegeist (*Entrepreneurship*) hat wesentlich dazu

beigetragen, dass die Nutzung von informatischem Wissen und entsprechenden Erkenntnissen heute praktisch allen offen steht und unter vielversprechenden Schlagworten wie Wissensmanagement, Business Intelligence oder Lernende Systeme in der Gesellschaft populär gemacht wird. Es entsteht der Eindruck, dass das Wesen der Informatik darin besteht, bestimmte Fertigkeiten im Umgang mit Maschinen zu beherrschen. Ein Versuch, die vielen Bereiche der Informatik als Wissenschaft unter einige wenige allgemeine Prinzipien zusammenzufassen, sind die *Great Principles* von P. J. Denning (2003). Er identifiziert dabei fünf zentrale Themen: *Computation, Communication, Coordination, Automation* und *Recollection*. Bedingt durch die breiten Einsatzmöglichkeiten der Informatik und das Verständnis der Informatik als eine Wissenschaft für die Informationsverarbeitung und Unterstützung der Kommunikation ist der gesellschaftliche Bezug der Informatik in der Wissenschaftssystematik vermutlich stärker verankert als in manchen anderen Disziplinen.

Aufgrund der breiten Anwendungsmöglichkeiten der Informatik besteht eine interessante Interaktion mit anderen Unterrichtsfächern und für den Unterricht zentralen Bezugswissenschaften. Insbesondere existiert eine Affinität zu den Bildungswissenschaften. Die Verfügbarkeit der Technologie hat die Bildungswissenschaften entscheidend verändert, etwa durch die Nutzung von eLearning oder Lernplattformen. Eine Integration der Informatik in die Bildungswissenschaften wird unter dem Schlagwort TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) international forciert. Schwerpunkt ist dabei die Nutzung der Technologie im Unterricht.

Fachdidaktik Informatik

Die Fachdidaktik der Informatik für die Sekundarstufe ist ein relativ junger wissenschaftlicher Bereich. Überlegungen zur Vermittlung von informatischem Wissen wurde primär für den tertiären Bereich und der Schulung von Erwachsenen im Berufsleben angestellt. Sie orientieren sich an den oben genannten Vorstellungen der *Great Principles*, betonen aber zusätzlich die gesellschaftliche Komponente der Informationsverarbeitung. Diese Vorgaben sind im Sinne der Lehr- und Lernprozesse als zielgerichtete Betrachtung zu verstehen. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Handlungsdimension gelegt. Die unterschiedlichen Niveaus von Verstehen und Reflexion werden angesprochen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Auswahl der Inhalte. Die knappen Zeitressourcen zwingen zu einem überlegten Mut zur Lücke.

Ein Problem des Informatikunterrichts, das zum Teil auch das Defizit an standardisierten Lehrmaterialien erklärt, liegt in der raschen Entwicklung des Faches selbst. Dies gilt insbesondere für den Bereich

Hardware und Netzwerke, wo Darstellungen, die sich stark an der Infrastruktur des beginnenden 21. Jahrhunderts orientieren, heute kaum mehr brauchbar sind. Ein Ausweg aus diesem Dilemma scheint nur dann möglich, wenn man sich verstärkt an Grundprinzipien orientiert.

Fachdidaktische Praxis

In der fachdidaktischen Praxis des Informatikunterrichts wird das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis derzeit besonders deutlich. Zum einen sind die Erwartungshaltungen der Gesellschaft sehr stark an den Fertigkeiten des Umganges mit dem Computer orientiert. Dies führt in Anbetracht des knappen Zeitrahmens zu einer Überbetonung des rein mechanischen Trainierens. Zum anderen wird dieser Trend durch die Situation bei den Lehrenden, die in Österreich noch immer zum großen Teil nicht akademisch ausgebildet sind und sich das Fachwissen autodidaktisch angeeignet haben, verstärkt. Ein weiterer Grund ist die oben angesprochene mangelnde Aufarbeitung der substantiellen Themen für den Unterricht, die die Lehrenden geradezu zwingt, autonom und performanzbezogen zu agieren.

Der Informatikunterricht ist also sehr stark an einer Performanz orientiert, die sich durch Umsetzung der fachlichen Inhalte im praktischen Tun orientiert. Dies entspricht auch einem Zugang, der von Alltagsvorstellungen der Lernenden über das Wesen der Informatik ausgeht. Die Performanz in der Informatik bedeutet jedoch nicht nur das Arbeiten vor dem Bildschirm. Bei der Vermittlung von Algorithmen ist es oft zweckmäßig, die grundlegenden Ideen aktivitätsorientiert vorzustellen (z. B. Sortieren von realen Gegenständen oder Personen), bei den Prinzipien des Schichtenmodells für Netzwerke die Analogie mit einem Postversand nachzuspielen oder logische Prinzipien durch Steuerung von Ventilen in einem Leitungssystem zu demonstrieren. Derartige Beispiele werden der Nähe zur Alltagswelt gerecht und unterstützen somit die Erweiterung der Performanzdimension. Durch das vielfältige Anwendungsspektrum der Informatik ist die Realisierung des Prinzips Interdisziplinarität durch geeignete Themenwahl sehr gut möglich. So wurden zum Beispiel am Fachdidaktikzentrum Informatik der Universität Wien Materialien zum Thema Informatik und Musik entwickelt (Neuwirth) und in verschiedenen Lernszenarien erfolgreich eingesetzt. Seit dem Sommersemester 2012 wird an der Universität Wien jährlich eine interdisziplinäre fachdidaktische Übung der Unterrichtsfächer Informatik und Slowenisch (Grossmann, Jenko)¹⁴² abgehalten, in deren Rahmen über Gemeinsamkeiten und Un-

142 Raster zur Selbsteinschätzung: http://www.europass.at/fileadmin/dateien_redaktion/sprachenpass/raster_selbstbeurteilung_de.pdf (Zugriff: 23. 5. 2015).

terschiede zu formalen und natürlichen Sprachen reflektiert wird.

Vom Standpunkt der Lernorganisation und der sozialen Struktur haben sich diese den Inhalten unterzuordnen. Bei komplexeren Aufgaben ist Projektunterricht weit effizienter als die Behandlung des Themas im starren Raster von Unterrichtsstunden. Frontalunterricht, individuelles Arbeiten und Gruppenarbeit können zum Einsatz kommen. Ein zentraler Punkt ist die zeitliche Synchronisation der Lernenden, da üblicherweise mit sehr unterschiedlichen Geschwindigkeiten der Performanz der einzelnen Lernenden zu rechnen ist (Heterogenität).

Reflexion ist im Sinne von Nachdenken über Vorgänge des täglichen Lebens zu sehen, die die Lernenden mit ihrer Alltagserfahrung verbinden können. Die Unterstützung solcher Aktivitäten durch Methoden der Informatik erfordert ein stärkeres Bewusstmachen intuitiver Tätigkeiten, zum Beispiel die Organisation von Daten nach geeigneten Ordnungsprinzipien. Eine andere Art der Reflexion ist jene über die gesellschaftlichen Dimensionen der Informationstechnologie, die, durch konkrete Fragestellungen angeleitet, am besten im Rahmen einer offenen Diskussion durchgeführt werden kann. Was geschieht, wenn ich mich in einem Schulnetzwerk anmelde? Wer kann auf die persönliche Information zugreifen, die ich in einem sozialen Netzwerk angebe?

Beim Verstehen sind sehr unterschiedliche Niveaus möglich. Das einfachste Verstehen betrifft die Automatismen, die ein Nachahmen der Performanz in ähnlichen Situationen ermöglichen. Auf einem höheren Niveau ist ein Verstehen im Sinne einer Durchführung von Aufgaben von einem Verstehen, das Erklären ermöglicht, zu unterscheiden.

Zum Abschluss erfolgt noch ein kurzer Input zur vielfältigen Rolle der Kommunikation und der Sprache im Informatikunterricht. Neben der Fachsprache und dem Unterrichtsdiskurs gilt es im Informatikunterricht auch klar zu machen, dass es darum geht, eine Fremdsprache zu erlernen, die die Kommunikation mit einer Maschine erlaubt. Diese Sprache unterscheidet sich in ihrer Struktur wesentlich von den natürlichen Sprachen, trotz aller oft erstaunlichen Erfolge der Informatik, diesen Unterschied scheinbar aufzuheben. Dies führt uns unmittelbar zu den diversen Aspekten der Kommunikation, die im Informatikunterricht eine Rolle spielen. Zum einen ist es die Kommunikation mit einer Maschine, die ganz spezifische Sprachhandlungen aber auch nichtsprachliche Handlungen, vor allem Manipulation von Ikonen und Symbolen, erfordert. Zum anderen geht es um das Sprechen über die Kommunikation mit einer Maschine. Dies ist wohl der klassisch fachdidaktische Aspekt der Kommunikation, dessen unmittelbares Ziel die Vermittlung von Grundideen der Informatik ist. Das mittelbare Ziel eines kritischen

Umgangs mit Technologie muss dabei berücksichtigt werden. Nicht zuletzt ist die Verwendung einer Maschine als Intermediär in der Kommunikation mit anderen Menschen ein zunehmend bestimmender Teil unseres Alltags.

7 Fremdsprache lernen ist Fremdsprache erfahren

Im Folgenden möchte ich meinen eigenen Entwicklungsweg als Unterrichtende des Slowenischen skizzieren und zeigen, wie sich als nahezu logische Konsequenz Grundlagen eines erfahrungsorientierten Fremdsprachenunterrichts ergeben haben.

Wie wohl wir alle, hatte ich meine ersten Kontakte mit geleitetem Fremdsprachenunterricht in der Schule. Es mag im ersten Moment weit hergeholt scheinen, aber diese Anfangseindrücke sind, wie sich herausstellen wird, prägend für jeden weiteren Weg, den Menschen im Fremdsprachenunterricht gehen, sei es als Lernende, sei es als Lehrende.

Auch die universitäre Praxis hat maßgeblichen Modellcharakter für den außeruniversitären Fremdsprachenunterricht. Schulische Sozialisationsmechanismen der nunmehr erwachsenen Lernenden finden meist ihre übergangslose Fortsetzung im Hochschulbereich. Grundsätzlich geht es darum, sich eine vorgegebene Menge an Fakten und Regeln anzueignen, die, in Tabellen und Paradigmen gezwängt, zwar mit einem wissenschaftlichen Flair behaftet sind, jedoch in keiner Weise ein ganzheitliches Bild der Sprache und ihres Umfeldes in ihrer Vielschichtigkeit zu vermitteln vermögen. Es wird der Eindruck vermittelt, es handle sich hierbei um quasi »naturgegebene« Unterrichtsformen und -praktiken.

Unter diesen Voraussetzungen begann ich also, Slowenisch für Anfänger/innen an der Volkshochschule zu unterrichten. Für das erste Semester wählte ich das damals gängige Lehrbuch *Povejmo slovensko*¹⁴³, nach dem ich den Unterricht gestaltete.

Meine Unzufriedenheit über diese ersten Versuche, die slowenische Sprache zu unterrichten, führte mich näher hin zur Sprachdidaktik. Ein Schritt war, einige Lehrbücher, mit denen ein/e in Österreich Slowenisch Lernende/r aller Wahrscheinlichkeit nach in Berührung kommt, zu analysieren. Die Ergebnisse dieser Untersuchung aus den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts seien im Folgenden zusammengefasst:

Als Zielgruppe werden fast ausschließlich Anfänger/innen des Slowenischen angeführt, ob im Selbststudium oder in geleiteten Kursen, darauf wird nur rhetorisch eingegangen. Die Lehrziele werden im Großen und Ganzen durch »Beherrschen der slowenischen Alltagssprache« beschrieben. Dabei wird aber zumeist der Erwerb von Grammatik und Vokabular in den Vordergrund gestellt. Auf die Bedeutung des kulturellen Hintergrunds der slowenischen Sprachgemeinschaft etwa wird nur

143 Andoljšek et al. 1973

am Rande hingewiesen.

Die didaktische Vorgangsweise der Lehrwerke beruht auf einer relativ strengen Trennung und jeweils isolierten Behandlung von Grammatik und Vokabular. Die einzelnen »Brocken« werden in unnatürlich wirkenden, fast ausnahmslos nicht authentischen, grammatikorientierten Lektionstexten eingeführt. Anschließend werden diese neuen Strukturen erklärt, damit sie in meist kontextfreien Aufgaben eingeübt werden können.

Die Lehrbücher sind auf grammatische und lexikalische Progression aufgebaut. *Povejmo slovensko* gibt folgende Lernanleitungen: »Mit Hilfe von Rahmen erkennt der Lernende, welche Grammatikerscheinung er gerade übt. Würde der Lernende von hinteren grammatischen Übersichten ausgehen, wäre das für ihn nur schädlich, da er dadurch seine /.../ Progression zerstören« würde. Die grundsätzliche Widersprüchlichkeit dieses Unterfangens wird allerdings erkannt: »Wenn wir Slowenisch mit Hilfe von Grammatikregeln und Grammatikformen lernen möchten, würden wir bald in Disharmonie mit der gesprochenen Sprache geraten /.../ Die grammatisch richtige Aussage würde in der slowenischen Sprache unecht klingen.«

Bei den jeweiligen Lektionstexten handelt es sich um sogenannte Alltagssituationen, die jedoch keineswegs dazu geeignet sind, den wirklichen (und nicht klischeehaften) Alltag einer fremden Sprachgemeinschaft, d. h. auch Kulturgemeinschaft, darzustellen. Eine auf inhaltliche und strukturelle Mikrowelten reduzierte Wirklichkeit erweckt so die Illusion, dass bestimmte sprachliche Bereiche tatsächlich erschlossen wurden. Lernende werden spätestens dann vom Gegenteil unangenehm überrascht, wenn sie mit Praxisschock zu kämpfen haben.

Den so gearteten Unterricht ließen die Kursteilnehmer/innen kommentarlos und zufrieden über sich ergehen, mir wurden jedoch bald grundlegende Mängel bewusst:

1. Bei den Lernenden handelte es sich um berufstätige Erwachsene, die den Kurs zum Teil unregelmäßig besuchten. So mussten öfters Lektionsteile wiederholt werden, was für andere wiederum langweilig und unergiebig war, oder es galt andernfalls in Kauf zu nehmen, dass einzelne dem Unterricht nicht folgen konnten. In Kleingruppen kann diese Tatsache nicht so einfach übergangen werden.
2. Bei den Kursteilnehmer/inne/n konnten die Lehrbuchinhalte weder Interesse wecken noch Eigenaktivität hervorrufen. Die Übungsaufgaben waren da eine willkommene Möglichkeit, das

»schlechte Gewissen« zu beruhigen. Sie waren zwar so gestaltet, dass ihre richtige Lösung rein mechanisch auch ohne inhaltliches Verstehen möglich war, sie vermittelten aber dennoch das Gefühl, »etwas getan« zu haben.

Durch eine glückliche Fügung ergab sich für mich schließlich die Gelegenheit, neben meinen Kursen auch bei einer von A. Knapp initiierten Selbstlerngruppe für Slowenisch mitzuarbeiten.¹⁴⁴ Die u. a. dabei gesammelten Erfahrungen und intensiveres Studium der Fachdidaktik ergaben als Konsequenz folgende didaktische Überlegungen für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung.

Zunächst ist es notwendig, ein Rahmenprogramm zu erstellen, d. h. im Besonderen, dass auf die spezifische Situation der Lernenden Rücksicht genommen wird. Das Fremdsprachenlernen tritt i. A. mit vielen äußeren Faktoren in Konkurrenz (wie etwa Familie, Beruf, Freizeitgestaltung, gesellschaftliche Verpflichtungen) und wird in seiner Dringlichkeit erfahrungsgemäß weit hinten angereiht (nachdem der anfängliche Eifer verflogen ist). Unter diesen Voraussetzungen ist es unumgänglich, unter Einschätzung des realistisch Machbaren eine individuelle Lernrichtung abzustecken, um den persönlichen Bedürfnissen maximal Rechnung zu tragen. Zum Lesen von Zeitungen etwa sind anhand von entsprechenden Inhalten andere Fähigkeiten zu entwickeln als beispielsweise, um mit slowenischen Verwandten kommunizieren oder deren Gespräche verfolgen zu können.

Eine Hauptaufgabe der Lehrenden ist es, den Lernenden zu helfen, auf Lernziele durch entsprechende Art der Auseinandersetzung mit der Sprache hinzuarbeiten, um sich langsam von der Autorität des Lehrers/der Lehrerin zu emanzipieren. In diesen Tätigkeitsbereich fallen neben Informationsvermittlung etwa Materialsammlung und -sichtung sowie das Erteilen von zielführenden Anweisungen hinsichtlich des Herangehens an das sprachliche Material. Beschäftigung mit der Sprache heißt hier aktive Auseinandersetzung mit der gesamten sprachlichen Realität. Fremdsprachenlernen soll nicht in einer künstlichen Lehrbuchwelt vor sich gehen und sich nicht über den Umweg des Erlernens von sprachlichen Hülsen Vokabeln und Grammatikregeln abwickeln, sondern über Inhalte. Es wird in Anlehnung an den muttersprachlichen Erwerb als Prozess des Erfahrens verstanden, der von persönlichen Bedürfnissen, Interessen oder auch Notwendigkeiten geleitet ist.

Das bedeutet, vom regelgeleiteten zu einem erfahrungsorientierten Lernen anhand von authentischen Texten überzugehen. Und so kann

144 Vgl. dazu Knapp 1987 und Buttaroni & Knapp 1988.

ich mich in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht kompromisslos den Forderungen von Freinet anschließen:

»Weg mit den Lehrbüchern aus der Schule! /.../ Die Lehrbücher sind eine spezifische Erfindung der Schule, deren Gebrauch den Unterrichtsrahmen nicht überschritten hat.« Denn schließlich legt man »für wissenschaftliche Untersuchungen außerhalb des schulischen Rahmens /.../ die Lehrbücher, so imposant sie auch sein mögen«, nicht grundlos »zur Seite, um zurückzugreifen auf die Arbeit in der Bibliothek, auf die kritische Dokumentation, auf persönliche Argumentation, die die Grundlage für /.../ Forschung bilden.«¹⁴⁵

Adäquate Grundlage für forschendes Lernen einer Fremdsprache kann in diesem Sinne also nur authentische Sprache sein. Dazu gehören neben Lesetexten als wesentliche Bestandteile auch Hörtexte sowie Anschauungsmaterialien (Landkarten, Prospekte, Filme, typische Produkte etc.). Ebenso ist durchaus auch muttersprachliches Informationsmaterial heranzuziehen. Als Orientierungshilfe für Unterrichtende wäre die Entwicklung von Textsammlungen denkbar, einer Art Anthologien, zum einen versehen mit Vorschlägen zu möglichen Zugängen und Aufgabenstellungen zu den einzelnen Texten, zum anderen mit Querverweisen zu Paralleltexten (auch aus anderen Medienbereichen) bzw. entsprechenden Literaturhinweisen. Als Einteilungskriterium scheint einerseits die Textsorte und andererseits der Themenbereich praktikabel. Gebundene Bücher vermitteln den Eindruck, es handle sich um ab- und in sich geschlossene Werke. Textanthologien verstehen sich als Übersichtskataloge, die laufend erweitert und mit aktuellen Texten von den Lernenden selbst ergänzt werden können. So entstandene Sammelmappen entsprechen offenen und flexiblen »Büchern«. Die Erarbeitung eines vorläufigen und ebenfalls flexiblen Curriculums für Lernende könnte dann jeweils individuell (einzeln oder gruppenweise) mit Hilfe geeignet ausgewählter Texte erfolgen.

Das Arbeiten mit authentischen Texten lässt grundsätzlich keine Regelerorientiertheit zu. Denn nur in speziell für diesen Zweck zusammengestellten Texten kommen gehäuft ausgewählte Strukturen in einer ganz bestimmten Reihenfolge (etwa Nominativ vor Akkusativ vor etc.; eine unnatürliche Anhäufung von Konditionalsätzen, Passivformen etc.) vor. Erfahrungsorientiertheit erfordert eine gewisse Offenheit beim Zugang zur Sprache, d. h. der »Gegenstand« wird nicht schon zerlegt, bevor die Lernenden zum ersten Mal damit in Kontakt kommen.

Die Lernenden gehen dabei zunächst mehr oder weniger unsystematisch vor, sie erhalten Hinweise zum Beobachten von signifikanten

145 Freinet 1985: 30–31

Merkmale, die es erlauben, in handlungsorientierten und selbsttätigen Formen des Lernens Erfahrungen bewusst werden zu lassen. Einerseits die Erfahrung, dass sich bestimmte sprachliche Elemente in gleichen/ähnlichen Situationen gleich/ähnlich verhalten, andererseits die Erfahrung, dass formulierte Regularitäten in der Sprache niemals absolut sind und an ihre Grenzen stoßen. Die Lernenden sind dazu aufgefordert, ihr intuitives Wissen, ihre analytischen Fähigkeiten sowie den »gesunden Menschenverstand« einzusetzen, sowie interkulturelle Analogien zu beachten.

Anhand eines Erfahrungsberichts einer meiner Schülerinnen möchte ich nun exemplarisch zeigen, wie sich die praktische Umsetzung eines erfahrungsorientierten Fremdsprachenunterrichts auf die Lernenden – diese sollen schließlich im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts stehen – auswirken kann.

Eine qualitative Studie¹⁴⁶ war in diesem Zusammenhang aus folgendem Grund sinnvoll: Der Leitsatz war für mich, die Lernenden als Subjekte ernst zu nehmen und sie in direktem Kontakt nicht bloß als Datenlieferant/inn/en, sondern als zentrale Handelnde in die Studie miteinzubeziehen. Auf subjektives Erleben gestützt sollte bei der Darstellung erfahrungsorientierten Fremdsprachenunterrichts ein höchstmöglicher Grad an Authentizität erreicht werden. Es ging mir nicht darum, einzelne Variablen des Fremdsprachenunterrichts statistisch zu überprüfen. Die Lernenden sollten eigene Hypothesen zu ihrem Fremdsprachenlernprozess erstellen, die zum Gegenstand weiterer Forschungen gemacht werden können. Denn letztendlich ist es wesentlich, Faktoren des Fremdsprachenlernens aus der Lerner/innen/perspektive auf den Grund zu gehen, um daraus neue Zugänge für den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Wie zu sehen sein wird, handelt es sich dabei einerseits um komplexe und andererseits um sehr individuelle Variablen, die – in statistische Kategorien gezwängt – ihre Aussagekraft verlieren würden.

Gabi N., 18 Jahre

Muttersprache: Deutsch, Fremdsprachen: Englisch, Französisch.¹⁴⁷

Der Schwerpunkt des Englischunterrichts in der Hauptschule lag nach Gabis Angaben in der Vermittlung grammatischer Strukturen. Schul- und Hausübungen sowie die Schularbeiten wurden dementsprechend gestaltet. Es wurde »starr nach dem Lehrbuch vorgegangen«, welches das Lehr- und Lernziel bestimmte. Die »Highlights« des Englischunterrichts in der Oberstufe waren sogenannte »freie Aufsätze«, d. h. zu

146 Vgl. dazu auch Buttjes 1984 und Grotjahn et al. 1983.

147 Ein Interview am 17. 1. 1990 konnte zum Großteil in slowenischer Sprache geführt werden.

mehr oder minder wochenlang vorbereiteten Standardthemenbereichen des schulischen Fremdsprachenunterrichts im Fortgeschrittenenstadium (wie etwa Rassendiskriminierung, Drogensucht, Atomenergie etc.) war eine gewisse Anzahl von Seiten mit meist vorbereiteten Statements in englischer Sprache zu füllen.

Aus der Schule hatte Gabi kaum englische Leseerfahrung, da sich »Literatur« meist auf die Lehrbuchtexte beschränkte und ein paar »simplified-versions« englischer Belletristik einschloss.

Im Französischunterricht wurde Gabi erstmals mit Hörtexten/Minidialogen konfrontiert. Manchmal wurden diese nach mehrmaligem Anhören auswendig gelernt und in Rollenspielen praktiziert. Zum ersten Mal wurde Gabi so die Anwendbarkeit der zu erlernenden Sprache bewusst.

Mit diesen Vorerfahrungen begann Gabi im Rahmen einer »Selbstlerngruppe« mit fünf Teilnehmer/inne/n Slowenisch zu lernen. Ihre Motivation: Durch ein Projekt in ihrer Schule wurde das Interesse an den österreichischen Minderheiten geweckt. Aus einem ersten direkten Kontakt bei der »Slowenen-Demonstration« gegen das Pädagogenmodell in Wien 1987 entstand der Wunsch, die damals erhaltenen Flugblätter, Zeitungen, etc. lesen und verstehen zu können. Die ersten Anregungen für das Herangehen an das Lernen einer Fremdsprache erhielt die Selbstlerngruppe von A. Knapp.

Am Beginn des Kurses, der möglichst einmal wöchentlich je 90 Minuten stattfinden sollte und als Informationsabend (einerseits mit mir als »lebende slowenische Informationsquelle«¹⁴⁸, andererseits zum Austausch von Erfahrungen der Kursteilnehmer/innen untereinander) gedacht war, stand das Arbeiten mit Hörtexten. Die Lektüre von Texten war v. a. vom gemeinsamen Interesse aller Kursteilnehmer/innen an der slowenischen Minderheit in Österreich geleitet. Die damaligen Ereignisse in Kärnten (Entwicklung und Einsetzung des Pädagogenmodells im Minderheitenschulwesen, Prozess gegen P. Gstettner etc.) waren zum Teil aus der deutschsprachigen Presse bekannt. Mit dieser Vorinformation ausgerüstet war den Texten »überraschend viel« zu entnehmen.

Beim Lesen und Durcharbeiten der Texte wurde deutlich: Das Wissen um den Kontext war bei den authentischen Texten eine wertvolle Hilfe, während der Inhalt der Lesestücke aus einem Lehrbuch, das anfangs auch erprobt wurde, wesentlich schwerer rekonstruierbar war; hinsichtlich der künstlichen Pointen und oft weit hergeholten Zusammenhängen zwischen Überschrift und Text konnten natürliche Verstehensstrategien nicht greifen.

.....
148 Dabei wurde ich selbst erstmals mit nicht-traditionellem Unterricht konfrontiert.

Nach etwa fünf Monaten knüpfte Gabi Kontakte zur slowenischen Kirchengemeinschaft in Wien. Das war ihre erste Begegnung mit der sprachlichen Praxis außerhalb des Kurses. Es gab eine Fülle an gesprochener Sprache zu verstehen und erste Sprechversuche fanden statt. Immer wiederkehrende und auch aus dem Deutschen bekannte ritualisierte liturgische Formeln prägten sich bald ein, die Predigten des Priesters waren schon wesentlich schwerer zu verstehen: »Ich habe immer wie wild im Wörterbuch geblättert.« Die dialektalisch gefärbten Unterhaltungen der Kirchgänger/innen konnte sie anfangs bei Treffen nach der Messe fast nicht verstehen. Ihre slowenischen Kontakte erweiterte sie um einige Korrespondenzpartner/innen. Intensiver Briefkontakt mit Slowen/inn/en während der Sommermonate überbrückten so die kursfreie Zeit.

Mit der Zeit weiteten sich Gabis Interessen von der Minderheitenpolitik auch auf andere Themenbereiche aus. Mit großem Eifer wurden Zusammenfassungen slowenischer Filme durchgearbeitet; der am meisten interessierende wurde etappenweise angeschaut.

In zwei Jahren Slowenischunterricht hat Gabi durch konsequente Auseinandersetzung mit authentischen Texten zahlreiche Erfahrungen gesammelt, sodass sie heute praktisch vor keinem slowenischen Text zurückschreckt. Es gibt Texte, für die sie länger braucht als für andere, aber sie weiß, dass in einem gewissen Rahmen jeder Text bewältigbar ist. Die schulisch anerzogene Scheu vor der Fremdsprache ist weggefallen. Sie empfindet den Umgang mit der slowenischen Sprache als selbstverständlich, ganz im Gegensatz zu ihren Gefühlen, mit denen sie in der Schule v. a. dem Englischen gegenüber hatte. Unsere heutige Umgangssprache ist Slowenisch.

Folgende zusammenfassende Gesamteinschätzung soll Gabis Erfahrungen mit dem Slowenischunterricht wiedergeben.

1. Obwohl von einer konkreten Motivation geleitet, nämlich Kärntner slowenische Zeitungen lesen und verstehen zu können, maß Gabi ihre Kenntnisse des Slowenischen daran, wie weit sie imstande war, Slowenisch zu sprechen. In der Schule, so erinnerte sie sich, konnte sie nach den ersten paar Englischstunden »schon einfache Sätze sagen«. Interessant ist dabei, dass Gabi als bemerkenswert herausstrich, Englisch im Unterricht gesprochen zu haben, während sie dem Verstehen (das in einer Kommunikationssituation mindestens genauso großen Anteil hat), keine besondere Beachtung schenkte. Da es sich bei Gabi diesbezüglich um keinen Einzelfall handelte, ist diese Tatsache ein Indiz dafür, dass rezeptiven Fertigkeiten im schulischen Fremdsprachenunterricht nicht die ihnen gebührende Bedeutung beigemessen wird.

Ein Grund für die inferiore Stellung der Sprachfertigkeit »Verstehen« ist vermutlich folgender: Die in Lehrbüchern dargebotenen Texte sind sicherlich wenig geeignet, sich damit inhaltlich auseinanderzusetzen. Während bei den produktiven Tätigkeiten (auch wenn inhaltsleer) zumindest der psychologische Effekt einer gewissen Aktivität bleibt, bieten solche Texte in Hinblick auf das Verstehen keinen Anreiz; für Lernende wird der durchaus hohe Stellenwert des Sprachverstehens nicht einsichtig.

2. Die Arbeit an Texten, die vom Wunsch und Ziel her geleitet waren, diese inhaltlich zu verstehen, war für Gabi eine neue Erfahrung. Fremdsprachliche Texte waren nicht mehr nur Träger von neuen Lexemen und grammatischen Strukturen. Der Aneignungsprozess der Sprachmittel erfolgte nun parallel zum Inhalt und im Zusammenhang mit diesem. »Wenn man sich einmal in ein Thema eingelesen hat, waren die Texte gar nicht mehr so schwer zu bewältigen.« Bereits in einem Text entschlüsselte Elemente traten in neuen Kontexten wieder auf und wurden so hinsichtlich ihrer Verwendung verdeutlicht. Aktuelle grammatische Fragen wurden im Anschluss an den inhaltlichen Entschlüsselungsprozess geklärt. »Dadurch, dass wir uns am Anfang in erster Linie auf den Inhalt und erst in zweiter Linie auf die Grammatik konzentriert haben, konnte ich anhand der vielen Texte relativ schnell einen größeren Wortschatz aufbauen. Strukturen und Phrasen, die häufig vorkamen, habe ich mir mit der Zeit auch ohne Lernen¹⁴⁹ gemerkt bzw. ins Gefühl bekommen. Bald habe ich versucht, nach diesen Mustern selbst mit der Sprache zu experimentieren«.
3. Als nach einigen Wochen die Faszination des Neuen etwas nachgelassen hatte, war die Phase des (Lern-)Hochs für einige Zeit vorbei. Plötzlich schien diese Fülle an Sprachmaterial unbewältigbar und das Ziel, es jemals in den Griff zu bekommen, in weite Ferne gerückt. Vom schulischen Fremdsprachenunterricht war Gabi gewohnt, ein Plansoll, das gleichzeitig zum Lehrziel erklärt wurde und in der Anzahl von durchgearbeiteten Lehrbuchseiten bzw. dem Grad der Schularbeitsnoten messbar war, zu erfüllen. Dies hier aber zeigte keine irgendwie geartete Systematik, war undurchschaubar und v. a. gab es zunächst »nichts Handfestes, woran man einen Fortschritt messen konnte«.

149 Dieses unbewusste Lernen wurde von Gabi nicht als solches empfunden.

Beim Slowenischunterricht war für Gabi etwa vier Monate lang kein greifbares Vorankommen spürbar. Dass sie bei den durchwegs authentischen Texten immer routinierter ans Werk ging, schien sie lange nicht wahrzunehmen bzw. entsprechend zu werten. Sie hatte auch bald keine Schwierigkeiten mehr, mit dem Wörterbuch und mit einer slowenischen Kurzgrammatik umzugehen.

Nach dieser Phase des gefühlten Tiefs wurde ihr zum ersten Mal klar, dass die investierte Zeit und Mühe nicht vergeblich war. Die vielen einzelnen Mosaiksteine begannen sich zu einer nicht mehr unendlich scheinenden Ganzheit zusammenzusetzen.

4. Gabis erste Begegnung mit der Praxis war von zwei wichtigen Erscheinungen begleitet. Erstens: Ihre ersten Sprechversuche ernteten trotz zahlreicher grammatischer Fehler großen Beifall und positive Reaktionen. Wenn sie Fehler machte, war das also weiter nicht schlimm, im Gegenteil, durch die Korrekturen ihrer Gesprächspartner/innen ergab sich eine natürliche Möglichkeit, Fehler auszubessern – im Gegensatz zur Schule, wo jeder Fehler mit Sanktionen verbunden war und man als Schüler/in daher bestrebt war, deren möglichst wenig zu machen (was gleichbedeutend war mit: möglichst wenig in der Fremdsprache zu sprechen oder zu schreiben). Gabis Einstellung zum Unterricht wurde völlig umgedreht. Der/die Lehrende hatte für sie eine Beratungsfunktion übernommen (anstatt Prüfer/in und Sanktionierer/in zu sein). Zweitens: Ihr wurde bewusst, dass die Fertigkeit »Verstehen« in der Praxis einen enorm wichtigen Anteil an der Sprachbeherrschung einnimmt.
5. Je mehr Kontakte sie mit der slowenischen Sprache hatte, desto mehr »Appetit« bekam sie auf diese Sprache. Mit der Zeit weiteten sich ihre Interessen vom Minderheitenthema auch auf andere Inhalte aus. Obwohl Gabi angibt, die »Standardthemen aus der Schule« interessieren sie nicht, fällt auf, dass sie mit großem Interesse Texte zu ebendiesen Fragestellungen liest, wenn sie sich aus aktuellen Anlässen ergeben und nicht in einer von der Realität abgehobenen Allgemeinheit präsentiert werden.
6. Was das Schwierigste für sie war? Mit der bisher bewusst nie wahrgenommenen und in der Schule nicht erlebten Lernfreiheit umzugehen und damit die erforderliche Eigenverantwortung zu

entwickeln. Nach einer Eingewöhnungsphase aber wirkte das Gefühl, die Lerninhalte und die dazugehörigen Arbeitsformen selbst mitbestimmen und ihren Bedürfnissen anpassen zu »dürfen« so stimulierend, dass Gabi erklärte: »Slowenisch war für mich immer eine Belohnung, nachdem ich den schulischen Kram erledigt hatte.« Das Lernen-Wollen ist nicht durch das Lernen-Müssen abgetötet worden.

Das größte Hindernis meiner (erwachsenen) Schüler/innen beim Slowenisch Lernen schien gewesen zu sein, dass sie alle einmal in die Schule gegangen sind. Dort antrainierte, lernhemmende Verhaltensweisen waren nur schwer abzulegen. Diese Tatsache sollte jedenfalls zu denken geben! Vorangegangener Erfahrungsbericht verlangt nach didaktischen Konsequenzen, die m. E. im erfahrungsorientierten Fremdsprachenunterricht münden. Die Überlegungen dazu wurden in diesem Beitrag dargelegt.

8 Erfahrungsorientierter Fremdsprachenunterricht und Authentizität

8.1 Fremdsprachenunterricht: Kurze Bestandsaufnahme

Menschen, die eine fremde Sprache lernen möchten, haben dafür zumeist unterschiedliche Beweggründe. Die Teilnehmer/innen meiner bisherigen Slowenischkurse gaben als Motivation für den Kursbesuch folgende Gründe an: Partner/in ist aus Kärnten oder Slowenien, ein Elternteil stammt aus Slowenien, Slowenien ist häufiges Urlaubsziel, Beruf. Sie alle wollten »die Sprache von Grund auf und systematisch« erlernen, weshalb sie sich für einen Kursbesuch entschieden hatten. Dieses »von Grund auf« gilt es, etwas näher anzusehen. Wovon sind die Vorstellungen, die Kursteilnehmer/innen von einem Sprachkurs haben, geprägt?

Die erwachsenen Kursteilnehmer/innen haben (fast) alle schon ihre Erfahrungen mit geleitetem Fremdsprachenunterricht, wobei die Sprachen Englisch und Französisch aus dem Schulunterricht dominieren.

Es ist unbestritten, dass schulisches Lehren und Lernen stark prüfungsorientiert ist, was zur Folge hat, dass es von abprüfbarem »Stoff« bestimmt wird. Im Fremdsprachenunterricht bündelt sich dieser in faktenorientiertem Lernen anhand von schablonenhaften Inhalten. So wird i. A. die Aneignung der »Grundgrammatik« und des »Grundwortschatzes« anhand von »Alltagssituationen« angestrebt. Die didaktische Vorgangsweise der gängigen Lehrwerke beruht auf einer antizipierten Progression der sprachlichen Strukturen und des Lexikons. Das bedeutet im konkreten, dass in der (i+1)-ten Lektion jeweils nur Elemente vorkommen, die bis zur i-ten Lektion schon durchgenommen worden sind und als abgeschlossen gelten zuzüglich jener Unbekannten, die hier und jetzt als neu zu lernende auf dem Plan stehen. Zugunsten einer formalen Progression und der damit verbundenen Fakten- und Regelorientiertheit wird eine Glättung der Sprache in Kauf genommen, die bewirkt, dass viele sprachliche Realitäten, die nicht eindeutig beschreibbar und kategorisierbar sind, den Lernenden verborgen bleiben.

In einem derartigen Sprachunterricht wird Individualität hintangehalten. Wenn keine Änderung des Unterrichtskonzepts in Richtung erfahrungsorientierten Fremdsprachenunterrichts erfolgt, bleibt die Frage an die Kursteilnehmer/innen nach ihrer Motivation und ihren Wünschen eine rhetorische.

8.2 Erfahrungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Einige Grundgedanken

8.2.1 Ausgangspunkt

Nahezu frei von institutionellen Beschränkungen besteht in der Erwachsenenbildung potentiell die Chance, sie als Experimentierfeld für neue didaktische Zugänge zu nutzen und Lernwilligen ein Lernen zu ermöglichen, das sich nicht wieder nur als Kopie des schulischen Fremdsprachenunterrichts erweist.

Grundsätzlich muss klar sein, dass es viel Energie, Ausdauer und Zeit erfordert, eine fremde Sprache zu erlernen. Wenn Ausfälle im Laufe des Kurses vermieden werden sollen, benötigen die Lernenden ein realistisches Konzept, das auf ihre individuellen Bedürfnisse sowie ihr Zeitbudget abgestimmt ist und sie mit dem nötigen Rüstzeug versieht, sich in praktischen Übungen autonom mit der Sprache auseinanderzusetzen, und zwar mit den Bereichen der Sprache, die ihren Interessen entsprechen. Die Lernenden sollen befähigt werden, sich die gesammelten Erfahrungen über das Verhalten sprachlicher Elemente in verschiedenen Kontexten bewusst werden zu lassen. Das Aneignen der sprachlichen Strukturen erfolgt vorwiegend implizit über ständige Auseinandersetzung mit der Praxis, das heißt mit authentischen Texten.

Dazu ist es notwendig, sich über den Sprachbegriff und über die Vielseitigkeit und Komplexität der Sprache nähere Gedanken zu machen.

8.2.2 Der Sprachbegriff im erfahrungsorientierten Fremdsprachenunterricht

Sprache ist nicht nur ein System von Zeichen und Regeln, Sprache ist Kommunikationsmittel, ist soziales und gesellschaftliches Handeln innerhalb eines kulturellen Raumes. Sprache ist eine Form menschlicher Erfahrung. Sprachenlernen heißt demnach kontinuierliches und direktes Erfahrungssammeln mit der Sprache und ihrem Umfeld. Das bedeutet, dass Sprache nicht nur formal sondern in erster Linie auch inhaltlich verstanden werden muss. Eine Aufgabe des Sprachunterrichts ist es demnach, Einblick in das kulturelle Schaffen und die gesellschaftliche Dimension der betreffenden Sprachgemeinschaft zu vermitteln. Gute Voraussetzungen dafür bieten authentische Texte als Spiegelbild der zielsprachlichen Realität. Die strukturellen Eigenschaften der Sprache werden in Verbindung mit dem vermittelten Inhalt und im Kontext erarbeitet.

8.2.3 Herangehen an die fremde Sprache

Im erfahrungsorientierten Fremdsprachenunterricht beginnen die Lernenden von der ersten Stunde an, mit Originaltexten zu arbeiten. Sie sind dazu aufgefordert, sich »auf die Sprache einzulassen« und »strategisch« mit ihr umzugehen. Intuition, kombinatorische Fähigkeiten, interkulturelle Analogien etc. werden didaktisch aktiviert und für den Sprachlernprozess nutzbar gemacht. Das erste Herangehen an die Texte erfolgt global. Aufgrund bekannter Elemente (Alltagserfahrung, Layout, Fremdwörter und Internationalismen, Namen, Informationen der/des Lehrenden etc.) entsteht eine erste Idee über den Inhalt, mit dessen Hilfe eine strukturelle Analyse beginnen kann. Die Forderung nach einem Zugang zur Sprache über inhaltliches Verstehen stützt sich auf Erfahrungen aus der Praxis: »Hat /.../ jemand einen Text verstanden, muß er notwendigerweise auch seine grammatische Struktur /.../ verstanden – in meinem Sinne intuitiv 'durchschaut' – haben.«¹⁵⁰

Um diese theoretischen Gedanken auch praktisch zu untermauern, möchte ich im Folgenden mit dem Erfahrungsbericht einer meiner Schüler zeigen, wie Lernende mit erfahrungsorientiertem Fremdsprachenunterricht zurechtkommen können.

8.2.4 Szenen aus der Praxis

Walter N., 48 Jahre

Muttersprache: Deutsch, Fremdsprachen: Englisch, Latein, Französisch) stellte sich für ein Interview zur Verfügung.

Was Walter von seinem Englischunterricht in Erinnerung hatte, war »viel Grammatik wie z. B.: Zeitenfolge, '-ing-Form', Umformungen von Aktiv in Passiv und umgekehrt etc.« Thematische Schwerpunkte waren wenig ansprechend und mit »dem Wahlrecht in Großbritannien, dem englischen Schulsystem, englischen Sehenswürdigkeiten und legendären historischen Ereignissen« belegt. Während sich seine Erfahrungen mit dem Französischunterricht kaum davon unterscheiden (außer, dass ersterer in seiner Eigenschaft als Freigegegenstand ein untergeordnetes Dasein fristete, denn, »im Grunde habe ich in der Schule nur auf Noten hin gelernt«), erklärte Walter Latein zu seiner Lieblingssprache. Nicht der Lektüre wegen, aber »die Systematik, Strukturiertheit und Definierbarkeit« der lateinischen Sprache hätten ihn fasziniert. Hier konnte er seinen Vorlieben für analytisches Arbeiten nachgehen.

150 Alius 1986: 38

Im Wintersemester begann Walter Slowenisch zu lernen. Seine Motivation: Er geht häufig in Slowenien wandern. Einiges hatte er sich zwar – ausgerüstet mit einem Polyglott-Sprachführer – bei seinen Wanderungen schon angeeignet (sprich: er hatte dort aufgelistete Phrasen auswendig gelernt und versucht, sie während seiner Aufenthalte in den Berghütten auch anzuwenden), jedoch wollte er diese Sprache »systematisch lernen«. Bisher hatte sich Walter über den Fremdsprachenunterricht keine Gedanken gemacht. Das einzige Vorbild, das dafür existierte, stammte aus der Schule und bestimmte seine Erwartungen an einen Sprachkurs. Er hätte »so ziemlich alles kritiklos übernommen«. Umso größer war seine Neugier, als ich den Vorschlag machte, es einmal anders zu probieren.

Walters Eindrücke:

1. Sich die Form über den Inhalt ausschließlich authentischer Texte zu erarbeiten, war für ihn – so meinte er – eine neue Erfahrung. Ganz so neu aber war sie wohl gar nicht: So erzählte er, bei seinen Bergtouren in den Julischen Alpen mit Hilfe – der Wanderkarte entnommener – topographischer Begriffe versucht zu haben, Zusammenhänge herzustellen und gleiche Elemente in verschiedenen Kontexten wiederzuerkennen. Etwa:

Črno jezero – Sedmera jezera – Črna Prst

Solche alltäglichen, aber meist unbewussten Lernstrategien wurden im Unterricht möglichst oft aktiviert und ins Bewusstsein gerufen.

2. Diese Spurensuche, dieses Recherchieren und Vergleichen hätte ihm Spaß gemacht und das »überraschend häufige Erkennen« dabei motiviert.
3. Dabei brauchte Walter auf seine Vorliebe für linguistisches Analysieren nicht zu verzichten (vgl. 5.). Neu war aber das Einbinden des inhaltlichen in das formale Verstehen, d. h. es erfolgte ein ständiges Hin- und Herpendeln zwischen den beiden Ebenen.
4. Walter hatte sich im Laufe des Kurses folgende Vorgangsweise beim Herangehen an Texte angeeignet: Nach vier- bis fünfmaligem Durchlesen kann er sich meist ein Grobgerüst basteln. Erstaunlich war anfangs für ihn der stetige Verstehenszuwachs »nur aus dem Sinnzusammenhang«. Dann schaut Walter im Wörterbuch und in einer Grammatikzusammenfassung Dinge nach, die ihm unklar sind und von denen er glaubt, sie würden ihm zum Verständnis weiterhelfen; etwa Wörter, die »häufig vorkommen oder

- die wichtig aussehen (z. B.: lange Wörter)«. Mehrmaliges Lesen folgt, was weitere Unklarheiten beseitigt. Am Schluss will er jede inhaltliche und formale Einzelheit begriffen haben. Im Gegensatz zu früher arbeitet er sich nun »von oben nach unten anstatt von unten nach oben« an einen Text heran.
5. Walter legte sich eine persönliche Grammatikmappe an, die er als eine Art Puzzle betrachtete. Jedes neue sprachliche Phänomen wurde in die entsprechende Stelle eingetragen, eventuell mit auftretenden Beispielen ergänzt. Auch sein Vokabelheft ist ähnlich strukturiert. Für ihn wichtige Wörter werden hervorgehoben, zum Teil nach Wortfamilien geordnet, einige mit Beispielen aus gelesenen Texten belegt und immer wieder ergänzt. Während der ersten Zeit bat er gelegentlich seine Frau, ihn (nach dem Muster des schulischen Unterrichts) zu prüfen. Der Übergang vom regelorientierten zum intuitiven Handeln war fließend. Walter glaubt, nach etwa einem Semester einen deutlicheren Schub in Richtung Sprachgefühl wahrgenommen zu haben.
 6. In der Schule wurde das Gefühl vermittelt, die Sprache ließe sich durch Regeln und Paradigmen erklären. So bereitete es ihm anfangs Schwierigkeiten, Tatsachen zu akzeptieren, die sich nicht regelhaft verhalten wie die slowenische Betonung oder die slowenische Entsprechung der zusammengesetzten Hauptwörter im Deutschen.
 7. Walter lernt nun (zum Zeitpunkt des Interviews, also 1990) das zweite Semester Slowenisch und will dies auch weiterhin tun. Für ihn beobachtbare Lernfortschritte wären schubweise gekommen. »Da war eine lange Stagnation und dann habe ich plötzlich sehr viel mehr verstanden und dementsprechend versucht, dieses Verstehen langsam auf die Produktion zu übertragen.« Rezeptive Aktivitäten, also Übungen zum Lese- und Hörverstehen waren ihm eine wertvolle Hilfe für produktive Tätigkeiten gewesen, zu denen er im Kurs – und das scheint wesentlich – nicht gleich von Anfang an gezwungen wurde. Das Vermeiden von Druck und Zwang im Unterricht schuf eine Atmosphäre, in der Walter bestrebt war, sich auch produktiv möglichst stark am Unterricht zu beteiligen, insbesondere dann, wenn die Inhalte seinen Interessen entsprachen. Abstrakte Themen seien ihm noch etwas zu schwierig, aber wenn es um konkrete Dinge des alltäglichen Lebens geht, könne er sich »ganz gut verständigen«.
 8. Walter machte es Spaß, in slowenischen Büchern und Zeitschriften zu schmökern und nach interessanten Texten zu suchen.

Besonders historische und geographische Texte hätten ihn auch zu Eigenaktivitäten zu Hause (nach Möglichkeit zwei bis drei Stunden pro Woche) ermuntert. Dabei auftretende Fragen wurden im Kurs geklärt, bzw. wurden von Kursteilnehmer/innen mitgebrachte Texte im Kurs durchgearbeitet. Die Unterrichtssprache war zwar größtmöglich, aber nicht ausschließlich Slowenisch (oft auch zweisprachig). Denn inhaltliche Klarheit und Zufriedenheit sollte niemals einer künstlich-oberflächlichen (zielsprachigen) Kommunikationssituation zum Opfer fallen.

Obiger Erfahrungsbericht zeigt, wie sich Walter die Grundlagen zum selbstständigen Arbeiten angeeignet hat. Er kennt keinen sogenannten Praxisschock, denn er war während des gesamten Kurses mit slowenischer Sprachpraxis konfrontiert: mit authentischen slowenischen Lese- und Hörtexten. Er hat sich verschiedene, seinem persönlichen Lernstil adäquate Strategien erworben, mit neuen Texten umzugehen, und zwar vom inhaltlichen als auch vom strukturellen Aspekt. Walters Entwicklung im Rahmen des Slowenischunterrichts zeigt deutlich, dass im erfahrungsorientierten Fremdsprachenunterricht auch tieferes Interesse an den strukturellen Bereichen der Sprache nicht zu kurz kommt. Im Gegenteil, durch die stetige Verbindung der Form mit dem Inhalt nimmt diese Bedeutung an. Die Inhalte der Texte haben Walter Einblick in die slowenische Kultur vom Alltag bis hin zur Geschichte gegeben. Dieses Wissen vermittelte ihm wiederum tieferes Verständnis für die strukturellen Zusammenhänge der Sprache. Die Voraussetzungen dafür, diese Fähigkeiten zu erreichen, wurden durch möglichst frühe Beschäftigung mit realer Sprache geschaffen.

9 Izkustveni jezikovni pouk

Na področju pouka tujih jezikov se vedno spet preizkušajo nove – »še boljše, še učinkovitejše« – metode, kar kaže, da z obstoječim stanjem nismo zadovoljni. Na naslednjih straneh bom v zgoščeni obliki predstavila pot, ki sem jo ubrala kot učiteljica slovenščine na tečajih slovenskega jezika za začetnike in začetnice na Dunaju.

Pobudo za svoje delo sem dobila iz prakse. Še dobro se spominjam prvega tečaja slovenščine za odrasle, ki sem ga vodila na Dunaju. Kot študentka sem se oklepala učbenika in tako učila po tradicionalnem vzorcu. S pomočjo posebej za učbenik sestavljenih besedil smo spoznavali nove besede in slovnična pravila, z vajami pa smo zaključili določen del programa. Učenke in učenci so bili s poukom očitno zadovoljni, saj ni bilo z njihove strani nikakršnih pripomb, sama pa sem kaj kmalu občutila nelagodje, izhajajoče iz takšnega pouka slovenščine. Vzroki mojega nezadovoljstva so bili različni:

1. Učenke in učenci so bili večinoma zaposleni odrasli, ki tečaja niso redno obiskovali. Pri majhnih skupinah tega ni mogoče prezreti. Treba je ali ponavljati ali pa se sprijazniti s tem, da polovica skupine pouku ne more slediti.
2. Besedila iz učbenika so bila tako izumetničena in vsebinsko prazna, da niso mogla vzbuditi pravega zanimanja odraslih ljudi, kaj šele, da bi jih spodbudila k poglobljenemu ukvarjanju z jezikom. T. i. vaje na koncu vsake lekcije so bile torej odlično sredstvo za pomiritev vesti v zvezi z učenjem. Reševanje teh nalog je bilo navadno le mehanično ponavljanje stavčnih vzorcev, občutek pridnosti pa so vendarle posredovale.
3. Ob besedilih, ki služijo le kot nosilci slovničnih struktur, vsebinsko pa so prazni stereotipi, se je lahko razvila le prisiljena komunikacija brez vsake realne podlage.
4. »Osnove slovenskega jezika« so bile vključene v petnajst do dvajset lekcij. Ne glede na jezikovno prakso oz. potrebe učenk in učencev je pouk sledil vnaprej določenemu leksikalnemu in slovničnemu zaporedju. Pri tem je stal v ospredju pouk osnovnih slovničnih struktur po določenem vrstnem redu in posredovanje osnovnega

besedišča slovenskega jezika. Jezikovne strukture, ki jih posreduje tradicionalni pouk tujih jezikov, pa seveda še zdaleč ne zadostujejo za opravljanje vsakdanjih nalog jezikovne prakse.

5. Potreba po spoznavanju kulturnega ozadja je v učbenikih sicer omenjena, vendar se obravnava le obrobno in mnogokrat folkloristično.
6. Motivacije za obisk tečaja slovenščine so bile različne. Nekateri so prihajali iz zasebnih razlogov, druge so privedle poklicne dolžnosti. Nekateri »bi se radi toliko naučili, da bi lahko sledili pogovorom znancev in sorodnikov«, druge so zanimala predvsem družbenopolitična in kulturnozgodovinska ozadja slovenskega jezika in bi radi brali slovenske časopise. Tradicionalni učbenik se ne more vedno znova prilagajati različnim potrebam učencev in učenek, ki želijo prispeti na cilj po najkrajši poti.

9.1 Temelji izkustvenega pouka in njihova izvedba v praksi

Štirje učenci in učenke so me dve leti spremljali pri t. i. izkustvenem pouku slovenščine in prevzeli vlogo poskusnih zajčkov. Njihove izkušnje naj podajo sliko o pouku z vidika učencev in učenek, saj je ta v veliki meri odgovorna za napredovanje pri učenju.

»Proč z učbeniki /.../ Učbeniki so svojevrsten izum šole, njihova raba ni prekoračila okvira šole. /.../ Za znanstvene raziskave izven šole učbenike, pa naj bodo še tako mogočni, odložimo in posezimo po delu v knjižnici, po kritičnih dokumentacijah, po osebnem utemeljevanju ...«¹⁵¹

Glavni cilj jezikovnega pouka je bilo usposabljanje za prakso. Najkrajša pot do zastavljenega cilja je ukvarjanje z besedili iz prakse, torej z avtentičnimi teksti. Odložili smo torej učbenike in se od vsega začetka ukvarjali z izvirnimi besedili. Tekste smo najprej tematsko opredelili in jih obdelovali »od zgoraj navzdol«. Tudi v besedilih, za katere so bili učenci in učenke prepričani, da jih »sploh ne razumejo«, so s pomočjo vsakdanjih strategij našli marsikatero znane elemente. Že zunanja oblika besedila je dovolila najprej vsaj zvrstno, če ne vsebinsko opredelitev besedila. Tujke, mednarodni izrazi ter osebna in zemljepisna imena so v zvezi z informacijami iz materinščine dali nekaj opornih točk za nadaljnje delo.

.....
151 Primerjaj Freinet 1985: 30–31.

Prvo ukvarjanje z jezikovnim gradivom je bilo torej vedno globalno. Lahko bi rekli vsakdanje, naravne strategije je bilo treba didaktično aktivirati in jih vključiti v jezikovni pouk. Gre za strategije, kot so intuicija, logično sklepanje, primerjanje in povezovanje, postavljanje in potrjevanje ali zavračanje hipotez itd. Tako je nastal prvi osnutek vsebine besedila, preko katerega smo se spuščali v proučevanje strukturnih detajlov jezika. Pristop do jezika preko vsebin izhaja iz dejstva, da je strukturno razumevanje – pa čeprav »samo« intuitivno – pogoj za vsebinsko razumevanje. Če smo torej vsebino razumeli, smo (intuitivno) razumeli tudi formalno stran vsebine.¹⁵² Ta pozitiven pristop do tujega, neznanega besedila je – po začetnih težavah – deloval spodbudno. Učenke in učenci so kmalu izgubili občutek, da ničesar ne znajo, in so z zanimanjem raziskovali jezik in odkrivali stare in nove elemente jezika. »Na ta način sem razmeroma hitro pridobila obsežen besedni zaklad. Slovnicična pravilnost na začetku ni bila tako pomembna, vendar sem si tiste strukture, ki so se pogosto pojavljale, avtomatično zapomnila, saj je bil jezikovni input zelo obsežen. Ko sem se navadila na novo metodo, me tudi pri težjih besedilih ni zapustil pogum,« pravi neka učenka.

Vsi so soglašali, da je bila začetna stopnja daljša v primerjavi s tradicionalnim poukom, kot so ga poznali iz šole, kjer so že po prvi uri znali povedati nekaj stavkov, in to iz dveh razlogov. Na eni strani so bili vajeni učbenikov in vnaprej določenega napredovanja, ki so ga merili z uspešno opravljenimi vajami oz. s številom napak. Na drugi strani so bili na začetku z novimi nalogami preobremenjeni, saj je bilo v njihovo zavest ukoreninjeno, da »se je treba vsega in takoj naučiti na pamet«. Neobičajnih napredkov, kot so samostojna uporaba slovarjev in drugih pripomočkov, vse spretnejši pristop do (tudi težjih) besedil in vedno večja stopnja razumevanja teh besedil, sprva niti opazili niso. Jezikovne vrzeli so se polagoma zapolnjevale, kar so prvič zavestno zaznali po enem semestru pouka slovenščine, ko so »nenadoma imeli občutek, da kar nekaj znajo«.

Na splošno je treba pripomniti, da je razumevanju, ki igra v jezikovni praksi najpomembnejšo vlogo, v tradicionalnem pouku navadno odmerjeno premalo prostora. Neka učenka se spominja: »Pri pouku angleščine ali francoščine smo pisali spise, na katere smo se ure in ure pripravljali, ne da bi nas obravnavana tema resnično zanimala. Glavno je bilo to, da smo delali čim manj (slovnicičnih) napak, vsebinski kriteriji pa so bili na zelo nizki ravni. Če pa sem hotela poslušati angleška ali francoska poročila ali pa samo brati tuje časopise, sem vedno znova ugotavljala, da pravzaprav ničesar ne znam.« Take izkušnje sem hotela svojim učencem in učenkam prihraniti.

152 Primerjaj Aliusque 1986: 38.

Jezikovno gradivo sem zbiral v časopisih in prospektih, v vsakdanjih priročnikih, v literaturi itd. S pomočjo slikovnega gradiva in aktualnih (in zato zanimivih) pisanih in govorjenih besedil ter njihovih kontekstov smo odkrivali tako jezik kot tudi njegovo družbeno razsežnost in kulturno ozadje. Vedno je bilo na razpolago več besedil, iz katerih so učenke in učenci lahko izbirali po svojih interesih in potrebah. »Na programu« pa so bile vselej tiste besede in tista slovnična pravila, ki smo jih ravno potrebovali, da bi razumeli določeno besedilo. Vsebina besedila je bila torej motivacija za ukvarjanje z jezikom. Jezikovne strukture, ki se v praksi pogosto pojavljajo, so se tudi v naših – iz prakse povzetih – besedilih pogosto pojavljale in se tako kmalu vtisnile v spomin, navadno v obliki sintagem in njihovih kontekstov.

Zbirka besedil je sčasoma rasla, nastajali so osebni »učbeniki« oz. delovni zvezki, ki so jih učenke in učenci po potrebi razporejali in razširjali. Nove informacije je bilo treba primerjati s starimi in jih postaviti na primerno mesto. Tak način ponavljanja »snovi« je povezoval formalno plat jezika z vsebino in ji tako dodelil praktično in miselno vrednost. Mozaik jezikovnih podatkov se je počasi strnjeval v uporabno celoto.

9.2 Odmevi iz prakse

Walter N., 48-letni uradnik, ki pogosto zahaja v Slovenijo, se je odločil obiskovati jezikovni tečaj, »da bi si pridobil sistematično znanje slovenščine«. V šoli se je učil angleščino, latinščino in francoščino. V spominu so mu ostale predvsem slovnične vaje, ki so sestavljale glavni del pouka. Glede besedil pa pravi: »Brali smo dolgočasne lekcije o angleškem/francoskem šolskem sistemu, o volilnem sistemu v Veliki Britaniji/Franciji, o angleških/francoskih znamenitostih in legendarnih zgodovinskih dogodkih. Čeprav me kultura in zgodovina zelo zanimata, mi taka papirnata besedila sploh niso bila všeč.« Walter se zelo zanima za strukturo jezika, zato ga je latinščina oz. formalna analiza latinskih besedil pritegnila.

Od tečaja slovenščine ni pričakoval »nič posebnega«, vendar je bil radoveden in odprt za vse novo. Možnost usvajanja jezika preko vsebine je v njem, kot pravi, vzbudila veliko presenečenje. Iskanje znanih elementov, raziskovanje in primerjanje, torej aktivno in samostojno ukvarjanje z jezikom, je nanj učinkovalo spodbudno, povrhu tega pa je bilo zelo informativno.

Ko se je Walter vživel v izkustveno učenje, se je privadil naslednjemu načinu postopanja. Po štiri- do petkratnem branju si večinoma lahko izoblikuje idejni osnutek besedila. Besede, za katere misli, da bi mu

lahko pomagale pri razumevanju, poišče v slovarju. To so besede, ki se ponavljajo, ali pa besede, ki »izgledajo pomembne, npr. dolge besede«. Postopek večkrat ponovi, dokler z rezultatom, tj. s stopnjo razumevanja, ni zadovoljen. Če ga besedilo ne zanima, je ta stopnja kmalu dosežena, če pa ga besedilo pritegne, ga zanima vsaka tako vsebinska kot tudi formalna malenkost. Novih besedil se Walter loteva »od zgoraj navzdol, namesto od spodaj navzgor, kot je bilo to v navadi v šoli«.

Walterjev osebni učbenik je razdeljen na tri dele. V prvem delu zbira besedila, ki so deloma urejena po vsebinskih, deloma po zvrstnih kriterijih. Drugi del, slovarček, je razporejen po podobnem vzorcu. Zanj pomembne besede so podčrtane, sicer pa so razporejene tematsko ali/in formalno. Dopolnjujejo jih primeri iz besedil. Tretji, slovnični del pa je grajen kot sestavljanica. Na začetku prazne preglednice se polnijo z oblikami, ki se (večkrat) pojavljajo v prebranih besedilih. Tudi preglednice dopolnjujejo praktični primeri.

Walter se po možnosti s slovenščino ukvarja dve do tri ure na teden. Rad prelistava slovenske knjige in časopise, zanima se pa predvsem za zgodovino in zemljepis. Besedila, ki jih je našel, smo včasih obravnavali tudi na tečaju. Tako smo skupaj gradili most k samostojnemu ukvarjanju z jezikom. Ne glede na stopnjo, ki jo učenec ali učenka doseže, mora biti namreč glavni cilj tečaja, da se učenci in učenke emancipirajo od avtoritete učitelja ali učiteljice, da si torej pridobijo sposobnost za nadaljnje ustvarjalno delo z jezikom.

10 Lehrbücher – oder was sonst?

Die Frage, nach welchem Lehrbuch gearbeitet wird, betrifft Lehrende und Lernende gleichermaßen. Für die populären Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Deutsch als Fremdsprache gibt es ein umfangreiches Angebot und der durch die große Nachfrage angekurbelte Konkurrenzkampf sowohl verschiedener Verlage als auch Lehrbuch-Autor/inn/en hat sich nicht nur auf die Quantität, sondern auch auf die Qualität der Lehrbücher positiv ausgewirkt, sodass durchaus zufriedenstellende Lehrwerke zur Auswahl stehen. Andere, nämlich Lehrende nicht so populärer Sprachen, stehen diesbezüglich vor einem äußerst dürftigen Angebot.

Die veränderten politischen Voraussetzungen in Europa – etwa der neue Status einiger Sprachen als Staatssprache oder die Annäherung der slawischen Länder an die Europäische Union – haben zu Bedingungen und Bedürfnissen im Sprachunterricht geführt, denen Rechnung getragen werden muss. Die politischen und die damit verbundenen wirtschaftlichen Veränderungen des letzten Jahrzehnts haben bewirkt, dass die Nachfrage nach und der Bedarf an einer soliden und vor allem praxisbezogenen Sprachausbildung – und damit verbunden der Bedarf an zeitgemäßen Lehrbüchern – sowohl im Bereich der slawischen Sprachen als auch bei den sogenannten kleinen Sprachen im Ansteigen ist.

Österreich hat auf diese veränderten Umstände bisher nicht im entsprechenden Ausmaß reagiert, was die statistischen Daten, die freundlicherweise vom BMBWK zur Verfügung gestellt wurden, nur allzu deutlich belegen (siehe Tabelle). Globale und nachhaltige Maßnahmen, durch die bestimmte Sprachen in ihrer öffentlichen Geltung gestützt werden, lassen noch auf sich warten. Folgende Tabelle gibt, nach Bundesländern¹⁵³ geordnet, die Anzahl der Schüler und Schülerinnen an, die im Schuljahr 1999/2000 an einer mittleren oder höheren Schule eine slawische Sprache lernten. Wie die Zahlen unter 5 zu interpretieren sind, konnte nicht eruiert werden. Die Vergleichszahlen für Englisch (342.074) und Französisch (105.075) sind ein deutliches sprachpolitisches Signal.

153 B: Burgenland, K: Kärnten, Nö: Niederösterreich, Oö: Oberösterreich, S: Salzburg, St: Steiermark, T: Tirol, W: Wien

Tabelle 1: Anzahl der Schüler/innen pro Sprache und Schuljahr

	Russisch	Tschechisch	Slowakisch	Slowenisch	Kroatisch	Summe
B	127			27	424	578
K	49		7	330	18	404
Nö	1.114	242				1.356
Oö	186	64				250
S	25					25
St	154	23			1	178
T	16					16
W	1.611	6	3	1	3	1.624
Gesamt	3.282	335	10	358	446	4.431

Der Unterricht in slawischen Sprachen erfolgt zu einem beträchtlichen Teil in der Erwachsenenbildung, sprich an Volkshochschulen, an privaten Sprachinstituten, im Einzelunterricht oder an Universitäten. In den folgenden Ausführungen legen wir das Hauptaugenmerk auf die Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts in der institutionellen Erwachsenenbildung, wobei die dabei angestellten Überlegungen in modifizierter Form auch für den schulischen Bereich ihre Gültigkeit haben.

Die Anforderungen an geeignete Lehrbücher orientieren sich an den Bedürfnissen der Lernenden. Dabei stellen sich unter anderem folgende Fragen:

- Welches Ziel verfolgen die Lernenden?
- Warum wollen sie eine Sprache erlernen?
- Wie wollen sie ihr Ziel erreichen?
- Wollen sie Einzel- oder Gruppenunterricht?
- Wieviel Zeit können oder wollen sie dafür aufwenden?
- Welche ist ihre Muttersprache?
- Haben sie Vorkenntnisse in der Zielsprache?
- Sind sie mit den sprachwissenschaftlichen Grundbegriffen vertraut?

Die Beantwortung all dieser Fragen ergibt ein sehr differenziertes, gleichzeitig aber auch sehr verwobenes Netzwerk. Autor/inn/en von Lehrbüchern für einen relativ kleinen Markt sind zudem in ihren finanziellen und auch personellen Ressourcen ziemlich eingeschränkt, sodass sie nicht alle Parameter berücksichtigen können. Zur Lösung des Problems ergeben sich zwei Strategien. Einerseits kann versucht werden, ein möglichst breites Feld beim Erstellen von Lehrbüchern abzudecken. Das hat meist zur Folge, dass für individuelle Interessen wenig Raum bleibt.

Das Ergebnis kann nur einen mehr oder weniger zufriedenstellenden Kompromiss darstellen, denn ein Lehrbuch als fixes und geschlossenes Medium muss generalisieren. Andererseits bietet sich die Möglichkeit an, eine Minimalvariante eines Lehrbuchs zu verfassen, also dabei eine Durchschnittsmenge der Bedürfnisse zu berücksichtigen, welche nur jene Elemente enthält, die jedenfalls den größten Teil der Interessen berührt.

Welcher von beiden Wegen auch immer beschritten wird, beide führen zum logischen Schluss, dass die diffizilen Bedürfnisse eines effektiven Fremdsprachenunterrichts eine äußerst differenzierte Konzeption des Lehrmaterials erfordern.

Mehrmals wurde ich gefragt, warum ich kein Lehrbuch schreibe. Die Antwort darauf lautet erfahrungsorientierter Fremdsprachenunterricht (vgl. Kapitel 7 bis 9). Oberflächlich gesehen scheint die Frage aus heutiger Sicht obsolet. Authentisches Sprachmaterial ist heutzutage mit einem Mausklick in verschriftlicher Form sowie als Audio- oder Videodatei verfügbar. Mittlerweile verfügen auch die meisten Schulklassen und Seminarräume über eine entsprechende technische Ausstattung. Allerdings ist zu bedenken, dass es mit dem Vorführen eines Films, um nur ein Beispiel zu nennen, nicht getan ist. Für den Sprachunterricht ist es notwendig, das Sprachmaterial aufzuarbeiten, weshalb das Plädoyer für Materialentwicklung für den Unterricht der slowenischen Sprache außerhalb der Republik Slowenien aktuell bleibt. Dazu zählen neben klassischen Lehrbüchern auch fachbezogene Lehrbücher wie sie für die Medizin oder Wirtschaft mit den entsprechenden Lehrbüchern *Slovenščina v bolnišnici: učbenik za učenje slovenščine kot tujega jezika na začetni stopnji* (A1, A2) *za zdravstvene delavce* (Kastelic et. al. 2005) und *Poslovna slovenščina: učbenik poslovne slovenščine kot tujega/drugega jezika za začetnike* (Volavšek Kuraš & Rigler Šilc 2010) im Ansatz bereits existieren. Benötigt werden auch vor allem »Werkzeuge« wie adäquate zweisprachige und an das Lernniveau angepasste einsprachige Wörterbücher und Grammatiken, Wortschatzsammlungen etc., sei es in klassischer, sei es in digitalisierter Form. Denn Lerner/innen/autonomie fußt in großem Umfang auf selbständigem Suchen nach Antworten auf selbst gestellte Fragen, kurz, auf Recherchierkompetenz, die nur mit brauchbaren, auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmten Recherchierhilfen erreicht wird.

In allen Lebensbereichen erweist sich ein »learning by doing« als effektiv und zielführend. Warum soll es gerade im Fremdsprachenunterricht anders sein? »Denn letzten Endes ist nicht die Theorie für uns ausschlaggebend, sondern ihre Umsetzung in die Praxis.«¹⁵⁴

154 Freinet 1985: 13f

**IV.
IZ PRAKSE IN METODIKE/
AUS DER PRAXIS UND
METHODIK**

11 Didaktische Nutzung sprachlicher Wechselbeziehungen am Beispiel des Slowenischen

Slowenisch wurde im Jahr 1975¹⁵⁵ erstmals in der Geschichte der Universität Wien als eigenes Studienfach im Rahmen der Slawistik institutionalisiert. Seit den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts ist – bedingt durch politische Veränderungen in Europa – das Interesse an der slowenischen Sprache bei den Studierenden gestiegen.¹⁵⁶ Insbesondere ist zu bemerken, dass die Sprachkurse nun – im Gegensatz zu früheren Jahren – auch von Studierenden ohne biographische Verbindungen zum Slowenischen und ohne Vorkenntnisse der Sprache besucht werden. Um für deutschsprachige Studierende den Einstieg in die Sprache zu erleichtern, erweist sich die Nutzung sprachlicher Wechselbeziehungen als ein wichtiges Instrument der Didaktik. Naturgemäß spielen auch Englisch und andere Sprachen¹⁵⁷ eine große Rolle, so dass das vorgestellte Prinzip auf jede Sprache mit unterschiedlichem Wirkungsgrad angewendet werden kann, je nachdem, wie nah oder entfernt die entsprechenden Sprachen sind. Nähe und Distanz können sprachwissenschaftlicher, kulturwissenschaftlicher, gesellschaftlicher und regionaler Natur sein, um nur einige Beispiele zu nennen, denn jeder einzelne dieser Bereiche hat seinen Anteil am Sprachunterricht.

11.1 Historisches

Deutsch hatte auf das Slowenische über ein Jahrtausend lang merklichen Einfluss. Der historisch nachvollziehbare Beginn dieser Entwicklung ist im 8. Jahrhundert mit dem Mittelhochdeutschen im Zusammenhang mit der bayrischen Herrschaft anzusiedeln und reicht in vollem Ausmaß jedenfalls bis zum Jahr 1918, dem Ende der Habsburgermonarchie.

Lange Zeit war das Deutsche weit verbreitete Umgangs- und Amtssprache, besonders in den Städten. Schon allein die Tatsache, dass etliche Studenten aus slowenischen Ländern in Wien studierten, stellte

155 In diesem Jahr erfolgte die Implementierung des UOG75 (Universitätsorganisationsgesetz 1975).

156 Vgl. Kapitel 3.

157 I. A. handelt es sich dabei um jene Sprachen, die bei den Fremdsprachenkenntnissen überwiegen, in Österreich also Englisch, Französisch und Italienisch, in Slowenien Kroatisch, Englisch und Italienisch.

eine wichtige Verbindung zur deutschen Sprache dar. So entstand auch die erste wissenschaftliche Grammatik der slowenischen Sprache in Wien und wurde von Jernej Kopitar im Jahr 1808 in deutscher Sprache verfasst: *Grammatik der slavischen Sprache in Krain, Kärnten und Steyermark*.¹⁵⁸

Einen nicht unwesentlichen sprachpolitischen Einfluss auf die Entwicklung des Slowenischen hatte die Kirche, wurden doch religiöse Inhalte neben lateinisch auch in slowenischer Sprache vermittelt. Besondere Bedeutung hatte diesbezüglich die protestantische Bewegung, im Zuge derer die Etablierung des Slowenischen als Schriftsprache begann.

Bei Primož Trubar (1508–1586), dem Begründer des Protestantismus in Slowenien und der slowenischen Schriftsprache, möchte ich auch thematisch anknüpfen und mit dem eigentlichen Thema beginnen.

11.2 Beispiele aus der Vergangenheit

11.2.1 Zur Didaktik

Die Idee, sprachliche Wechselwirkungen, ob sie nun formaler oder gesellschaftlicher Natur sind, für den Sprachunterricht zu nutzen, ist nicht neu. Bereits Primož Trubar wendet in seinen Werken derartige didaktische Strategien an.

»O Dobri, Myloftui Vezhni inu Vfigamogozhi Bug inu Ozha, /.../ nai tua **Gnada** inu **Myloft** to tuo Prauizo premaga, /.../ dobru inu tu hudu, ta ogen inu to vodo, to **smert** inu ta **leben**, /.../¹⁵⁹ (Hervorhebungen E.J.) [O guter, gnädiger und allmächtiger Gott und Vater /.../ Deine **Gnade** soll Dein Recht besiegen /.../ Gutes und Böses, Feuer und Wasser, **Tod** und **Leben** /.../]

In *Ena Dolga predgovor*, dem Vorwort zur Übersetzung des Neuen Testaments aus dem Jahr 1557, verwendet er Synonyme (*Gnada* – *Mylost*) oder wechselseitige Antonyme (*smert* – *leben*), deren vorrangiger Zweck wohl war, den Menschen die Begriffe näher zu bringen. Einerseits hilft die zweisprachige Gegenüberstellung derselben Bedeutung, andererseits wird so die Wortbedeutung aus dem Kontext ersichtlich und verständlich. Er gibt den Lesern und Leserinnen auf diese Weise effiziente Verstehenshilfen, wie wir sie im zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht wiederentdecken und anwenden.

158 Vgl. <https://archive.org/details/grammatikdersla00kopigoog> (Zugriff: 23. 11. 2015).

159 *Ena Dolga Predgovor* [Ein langes Vorwort] (1557): <http://lit.ijs.si/trubar57.html> (Zugriff: 23. 11. 2015). Übersetzung dieses sowie aller weiteren Zitate von Elizabeta Jenko.

11.2.2 Zur Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit¹⁶⁰ begleitete die slowenische Bevölkerung bzw. die Staatengebilde, denen sie jeweils angehörte, durch sämtliche historische Perioden.¹⁶¹ Zur Zeit der Habsburgermonarchie hatten per Gesetz alle Völker das Recht auf Wahrung ihrer Sprache. In der Verfassung des Vielvölkerstaates Jugoslawien war die Mehrsprachigkeit als Recht der Völker und Volksgruppen auf ihre Sprachen und Schriften festgeschrieben. Seit dem Jahr 2004 Mitglied der Europäischen Union, genießt nun das Slowenische den Status einer EU-Amtssprache und die Bürger und Bürgerinnen Sloweniens das Recht, sich in ihrer Sprache an die Organe der EU zu wenden und eine Antwort in derselben Sprache zu erhalten. Ziel ist aber auch ein Europa, in dem alle Bürger und Bürgerinnen neben ihrer Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen sprechen: »/.../ everyone should be proficient in two Community foreign languages.«¹⁶²

Slowenien kommt diesem Ziel relativ nahe, da eine Mehrheit der Bevölkerung den Anforderungen entspricht. Eine Umfrage des Eurobarometer 2012 ergab, dass sich in Slowenien 92 Prozent der Befragten in mindestens einer Fremdsprache gut unterhalten können, immerhin 67 Prozent können dies in mindestens zwei Fremdsprachen tun. Spitzenreiter sind Kroatisch (61 Prozent), Englisch (59 Prozent) und Deutsch (42 Prozent). Österreich hinkt diesen Zahlen mit 78 Prozent (mindestens eine Fremdsprache) und 27 Prozent (mindestens zwei Fremdsprachen) deutlich nach, wobei am häufigsten die Sprachen Englisch (73 Prozent), Französisch (11 Prozent) und Italienisch (9 Prozent) genannt werden. Das sind auch jene drei Sprachen, die im schulischen Fremdsprachenunterricht überwiegen. Das Angebot an lebenden Fremdsprachen ist an Österreichs Schulen theoretisch zwar laut LEPP Länderbericht zur Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich¹⁶³ relativ umfangreich, diese »Diversifizierung« findet jedoch in der Praxis nicht statt.¹⁶⁴ In den Sprachen der österreichischen Minderheiten – wozu auch Slowenisch zählt – werden in den untersuchten Schulstufen weniger als 1 Prozent (4. Schulstufe) bzw. weniger als 0,25 Prozent (8., 10. und 12. Schulstufe) der Schüler und Schülerinnen unterrichtet.

160 Die gesetzlich verankerte Mehrsprachigkeit musste in der Praxis einige Abstriche hinnehmen, weshalb die Sprache durch Jahrhunderte im Zentrum der slowenischen Nationalbewegung stand.

161 Vgl. Kapitel 1.

162 White Paper on Education and Training, Teaching and Learning, S. 47: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (Zugriff: 23. 11. 2015).

163 Vgl. http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf (Zugriff: 23. 11. 2015).

164 Vgl. de Cillia, Krumm 2010.

Unter anderem hat der Mangel an einem bundesweiten flächen-deckenden Angebot von Sprachen (wie beispielsweise dem Slowenischen) in den Sekundarstufen des österreichischen Schulsystems als Pflichtfach »lebende Fremdsprache« die im Studienjahr 2013/14 von der Fakultätskonferenz der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien beauftragte Arbeitsgruppe »Eingangsniveau für Sprachstudien« dazu bewogen, ein Lehramtsstudium grundsätzlich ohne sprachliche Vorkenntnisse vor Studienbeginn zu empfehlen. Dies ist am Institut für Slawistik der Universität Wien bereits seit Einführung des Unterrichtsfaches Slowenisch (und anderer slawischer Sprachen) in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts möglich.

Der Weg zur Erlangung der im Studienplan angeführten sprachpraktischen Kompetenzen,¹⁶⁵ die von fundierten Kenntnissen der Sprachstruktur bis hin zur ausgezeichneten Aussprache und einem umfassenden Wortschatz sowie Fachsprachenkenntnissen¹⁶⁶ reichen, benötigt bei der Fülle an zu bewältigenden Inhalten eine gute fachdidaktische Aufbereitung und Begleitung. Einen erprobterweise nachhaltigen Mosaikstein liefert hier das aktive Einbinden existierender sprachlicher Wechselbeziehungen in den Fremdsprachenunterricht.

Die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu beherrschen, also individuelle Mehrsprachigkeit, wird immer mehr eine Grundvoraussetzung in unserem Alltag, wo sich territoriale, institutionelle oder gesellschaftliche Mehrsprachigkeit wiederfinden. Mehrsprachigkeit hat stets auch sprachliche Wechselbeziehungen zur Folge. Diese Wechselbeziehungen betreffen verschiedene Ebenen wie etwa die Lexik oder die Syntax und bilden beim Sprachen Lernen sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Natur eine ausgezeichnete Grundlage, auf die bereits im Anfangsstadium aufgebaut werden kann.

Die Didaktik erhält diesbezüglich in neuerer Zeit Unterstützung seitens der Neurobiologie. Untersuchungen zeigen, dass wir Informationen gefiltert aufnehmen und sie im Gehirn auch so einordnen. Dies geschieht am besten dann, wenn das Neue mit unseren Erfahrungen verknüpft werden kann, woraus der Schluss zu ziehen ist, dass das Lernen ein stark individueller Prozess ist.¹⁶⁷

In diesem Zusammenhang möchte ich ein einfaches, aber anschauliches Beispiel aus meiner eigenen Lebenswelt berichten. In Jugoslawien/Slowenien aufgewachsen, war ich täglich mit der bereits erwähnten

165 Neben sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlichen Kompetenzen.

166 Vgl. Studienplan für das Lehramtsstudium an der (vormaligen) Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät: https://typo3.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Lehramt/LA_GeistesKulturwissenschaften.pdf (Zugriff: 23. 11. 2015).

167 Vgl. z. B. Caspary 2010.

Mehrsprachigkeit konfrontiert. Produktbeschreibungen waren häufig viersprachig: Kroatisch, Makedonisch, Serbisch und Slowenisch. Wenn Bezeichnungen oder Wortverbindungen besonders oft auftraten, wie etwa bei Münzen und Banknoten¹⁶⁸, prägten sich die entsprechenden Bedeutungen und auch unbekannte Schriftzüge, in diesem Fall die kyrillische Schrift, bald ein. Der Schritt zum Lesen dieser Schrift stellte unter diesen Voraussetzungen kein größeres Problem mehr dar und passierte spontan. Ganz nebenbei machte ich mir auch morphologische Eigenschaften zu eigen, wie etwa den Genitiv Plural des (damals) Serbokroatischen (1000 dinara), der sich vom Slowenischen (1000 dinarjev) unterscheidet.

11.3 Beispiele aus der Unterrichtspraxis

Die didaktische Nutzung sprachlicher Wechselbeziehungen kann auf allen Ebenen der Sprache erfolgen, von der Schrift und lautlichen Struktur angefangen über formale Gegebenheiten bis hin zum Inhalt. Letzterer bietet naturgemäß die interessantesten und anschaulichsten Beispiele. In der Praxis tun wir also gut daran, an diese Beziehungen anzuknüpfen und Elemente einzubinden, die für die Lernenden bereits Bedeutung haben, um so dem Netzwerk Gehirn bessere Verknüpfungsmöglichkeiten anzubieten.

11.3.1 Zur Aussprache

Erfahrungen aus der Sprachpraxis haben gezeigt, dass adäquate Aussprache ein wesentlicher Aspekt einer gelungenen Kommunikation ist und eine geringere Fehlertoleranz aufweist als korrekte Anwendung der Grammatik. Deshalb ist es beim Lernen notwendig, schon von Beginn an auf eine Verinnerlichung der lautlichen Ebene der Sprache hinzuwirken.

Als guter Einstieg haben sich Internationalismen erwiesen, mit Hilfe derer orthographische und lautliche Entsprechungen, die von der Erstsprache abweichen, veranschaulicht werden können. Als Beispiel sei hier die erste Lektion des Kurses *Online Slowenisch lernen*¹⁶⁹ erwähnt, der sich dieser Strategie mit Hilfe von Wörtern wie *cigareta* [Zigarette], *viza* [Visum], *čips* [Chips], *šport* [Sport], *inženir* [Ingenieur] bedient, anhand derer die Aussprache von c, z, č, š, ž eingeführt und durch Übungen mit Begriffen ähnlicher linguistischer Eigenschaften gefestigt wird: *cilj* [Ziel], *center* [Zentrum], *zofa* [Sofa], *Zimbabve* [Simbabwe], *sendvič*

168 Vgl. z. B. http://commons.wikimedia.org/wiki/File:YUD_1000_1981_reverse.jpg (Zugriff: 23. 11. 2015).

169 Vgl. http://slowenisch.uni-koeln.de/?pade_id=164 (Zugriff: 23. 11. 2015).

[Sandwich], *kapučino* [Cappuccino], *šampon* [Shampoo], *študent* [Student], *žeton* [Jeton], *žargon* [Jargon].

11.3.2 Zur Morphologie

Die slowenische Grammatik wird üblicherweise durch eine Vielzahl an Tabellen¹⁷⁰ dargestellt, ein Zeichen der morphologischen Komplexität der Sprache. Diese Eigenschaft manifestiert sich u. a. in einer großen Anzahl an substantivischen und adjektivischen Endungen samt Ausnahmen, die für deutschsprachige Lernende eine erhebliche Herausforderung darstellen. Hinzu kommt eine Reihe von unspektakulären Begriffen des täglichen Lebens (z. B. *mati* [Mutter], *dan* [Tag], *gospa* [Frau], *človek* [Mensch]), die jeweils eine eigene Deklination haben und nicht durch die Grundparadigmen abgedeckt sind. Jede Erleichterung, die durch Anknüpfung an die Erfahrungen der Lernenden geschieht, ist also äußerst willkommen.

Beim femininen Lokativ im Plural können wir etwa auf viele Ortsnamen aus Südkärnten zurückgreifen, wie die folgende exemplarische Gegenüberstellung anschaulich zeigt. Gleichzeitig erhalten wir aus den deutschen Ortsnamen weitere wichtige Hinweise zur Aussprache im Slowenischen.

Tabelle 2: Gegenüberstellung von südkärntner Ortsnamen

Deutscher Ortsname (Singular)	Slowenischer Ortsname (Plural)	Slowenisch (Lokativ Plural)
Matschach	Mače	V Mačah.
Seltschach	Sovče	V Sovčah.
Suetschach	Sveče	V Svečah.

Daraus ergeben sich einerseits phonetische Hinweise für die Aussprache jener Laute, die im Slowenischen mit den Grafemen *č* und *h*, im Deutschen hingegen mit *tsch* und *ch* verschriftlicht werden. Andererseits entspricht die deutsche Form dem slowenischen femininen Lokativ Plural, womit sich eine äußerst hilfreiche Brücke zur Praxis ergibt.

11.3.3 Zur Lexik

Andere Ortsnamen wiederum eignen sich anhand ihrer Bedeutung zur Herstellung inhaltlicher Verbindungen, wie etwa *Železna Kapla/Bad Eisenkappel*. Das hier auftretende Adjektiv *železen* -*zna* -*o* kann sich in anderen, für die Lernenden – je nach Alter – vermutlich ebenfalls bedeutungsvollen Kontexten gut einprägen und hilft, die entsprechenden

¹⁷⁰ Vgl. z. B. Jenko 2000, Črnivec 2002.

Substantive zu entschlüsseln. Dass sich dabei Endungen verändern, wird als wesentliche Charakteristik der Sprache ganz nebenbei ebenfalls wahrgenommen.

»Padel je berlinski zid, železna **zavesa**, padla je Sovjetska zveza, /.../«¹⁷¹ [Es fiel die Berliner Mauer, der **Eiserne Vorhang**, die Sowjetunion /.../]

»Ena od arheoloških dragocenosti – Bronasta figuralno okrašena situla iz starejše železne dobe (ok. leta 400 pr. n. št.) iz groba na Kapiteljski njivi.«¹⁷² [Einer der archäologischen Schätze: Eine Bronzesitula mit figuralen Reliefs aus der älteren **Eisenzeit** (ca. 400 v. Chr.) aus einem Grab am Kapitelfeld.]

»V /.../ biografiji /.../, ki je izšla pred parlamentarnimi volitvami leta 2002, je avtor primerjal Julijo Timošenko z britansko princeso Diano. Drugi /.../ so 44-letno ekonomistko poimenovali **železna princesa** ali celo ukrajinska devica Orleanska, medtem ko so jo nasprotniki označili za plinsko princeso.«¹⁷³ [In der Biografie, die vor den Parlamentswahlen im Jahr 2002 veröffentlicht wurde, verglich der Autor Julia Timoschenko mit der britischen Prinzessin Diana. Andere nannten die 44-jährige Ökonomin **Eiserne Prinzessin** oder gar Jeanne d'Arc der Ukraine, während ihre Gegner sie als Gasprinzessin bezeichneten.]



Abbildung 15: Namen und ihre Bedeutung: Lopatka (kleine Schaufel, [lopat(k)a]), Smetana (Schlagobers [smetana]), Swoboda (Freiheit [svoboda])

171 Vgl. http://bos.zrc-sazu.si/c/neva.exe?n=a_si_s&ver=0&e=D_07825_1054 (Zugriff: 23. 11. 2015).

172 Vgl. http://bos.zrc-sazu.si/c/neva.exe?n=a_si_s&ver=0&e=D_01210_1452 (Zugriff: 23. 11. 2015).

173 Vgl. http://bos.zrc-sazu.si/c/neva.exe?n=a_si_s&ver=0&e=D_04Z09_586 (Zugriff: 23. 11. 2015).

Nicht nur Ortsnamen¹⁷⁴, auch Personennamen sind zur Erschließung lexikalischer Einheiten gut einsetzbar. Die Personen¹⁷⁵, die dabei aus einer etwas unüblichen Perspektive betrachtet werden, mögen uns unsere strategischen Handgriffe verzeihen, aber diese Bilder prägen sich gerade visuell veranlagten Lernenden, die eine optische Aufbereitung¹⁷⁶ des Inhalts bevorzugen, erprobterweise nachhaltig ein (vgl. Abbildung 15). Verbunden mit einer Rechercheübung, z. B. mit Hilfe des österreichischen Telefonbuchs, wo eine Fülle von Namen slawischen Ursprungs zu finden sind – Huditsch (Teufel [hudič]), Korosec (Kärntner [korošec]), Kokoschka (kleines Huhn [kokoška]), Mlinar (Müller [mlinar]), Oblak (Wolke [oblak]), Pisker (Topf [pisker]), Zupan (Bürgermeister [župan]) etc. – kann nicht nur sprachlichen, sondern auch kulturgeschichtlichen Wechselbeziehungen auf den Grund gegangen werden.

11.3.4 Zur Texterschließung

Bereits im Anfangsstadium können wir darangehen, kurze Originaltexte in der Fremdsprache zu erschließen. Erfahrungsgemäß bringen jugendliche und erwachsene Lernende bestimmte Lerngewohnheiten mit, die sie sich in der Schule oder in früheren Sprachkursen angeeignet haben und die häufig mit einem Wunsch nach einem detaillierten Textverständnis einhergehen. Deshalb ist es von außerordentlicher Bedeutung, die Aufgabenstellungen klar zu kommunizieren und das vermutlich ungewohnte Herangehen an die Fremdsprache (ähnlich dem Befolgen einer Bedienungsanleitung) einzuüben. Wir beginnen mit einer grobkörnigen Textarbeit, und zwar mit Hilfe von Paralleltexten in der Erstsprache. Unter Paralleltexten subsumieren wir Texte, die denselben Inhalt zum Thema haben, sich aber in Länge, Funktion, Stil etc. vom Ausgangstext unterscheiden können. Das bedeutet, dass wir uns einem Text von »oben« nach »unten« annähern, also von einer globalen Betrachtung

174 Weitere Beispiele: Mala vas/Kleindorf führen im entsprechenden Kontext zu Mala Azija (Kleinasien), male črke (Kleinbuchstaben), mala šola (Vorschule); Nova vas/Neudorf führen zu Nova Zelandija (Neuseeland), nove tehnologije (Neue Technologien), novi vek (Neuzeit), novi časi (neue Zeiten) usw.

175 Vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Reinhold_Lopatka#mediaviewer/Datei:Reinhold_Lopatka_\(2012\).jpg](http://de.wikipedia.org/wiki/Reinhold_Lopatka#mediaviewer/Datei:Reinhold_Lopatka_(2012).jpg) (Foto: Jakob Glaser; Lizenz <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5>, Zugriff: 23. 11. 2015).

Vgl. [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bedřich_Smetana_\(Novotného_lávka\).jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bedřich_Smetana_(Novotného_lávka).jpg) (Foto: Miloslav Rejha, Wikimedia Commons, Zugriff: 23. 11. 2015).

Vgl. [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7f/40._ordentlicher_Bundesparteitag_2008_in_Linz_\(2755773437\).jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7f/40._ordentlicher_Bundesparteitag_2008_in_Linz_(2755773437).jpg) (Foto: Johannes Zinner; Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>, Zugriff: 23. 11. 2015).

176 Vgl. http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Statue_of_Liberty_from_base.jpeg (Gior- gio Martini, CC-BY-SA-2.5, Zugriff: 23. 11. 2015), Fotos Schaufel, Schlagobers: Elizabeta Jenko.

aus- und danach zu einer lokalen Betrachtung übergehen. Wir benutzen Elemente, die wir aufgrund unserer Erfahrung, unseres Vorwissens oder wegen kultureller, gesellschaftspolitischer oder sprachlicher Nähe verstehen können als Stützpunkte und hanteln uns daran entlang voran. Wie bereits erwähnt, entnehmen wir die Texte der Erfahrungswelt der Lernenden. Bei Jugendlichen könnten das Portraits von Musik- oder Sportlegenden sein, Interviews mit jungen Menschen aus anderen Ländern und dgl. Beliebt sind auch Texte über die Herkunftsregion, aber auch Gewöhnliches und Ungewöhnliches über das tägliche Leben.¹⁷⁷ Besonders erfolgreiche Ergebnisse lassen sich erzielen, wenn Lernende ihre Interessen selbst einbringen können. Dabei werden, wie meine Unterrichtspraxis gezeigt hat, fallweise Texte zutage befördert, die ich als Lehrende sowohl bezüglich Inhalt als auch bezüglich Textsorte und Schwierigkeitsgrad niemals ausgewählt hätte, weil sie mir etwa zu spezifisch (z. B. *Četudi ni za maše, vedno paše*¹⁷⁸) oder für diese Gruppe viel zu schwierig (*Povodni mož* von France Prešeren im ersten Lernjahr) erschienen wären. Mit etwas didaktischem Einfühlungsvermögen und Geschick können aber auch diese Artikel, Gedichte etc. für das interessierte Publikum entsprechend aufbereitet und für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden. Im Hinblick auf den Rahmen der Tagung¹⁷⁹ sei im Folgenden ein möglicher Zugang anhand von zwei kurzen Zeitungsberichten, einem deutschen und einem slowenischen, skizziert.

11.3.4.1 Beispiel

Wir suchen nach Entsprechungen, die aufgrund von sprachlichen Wechselbeziehungen bewältigt werden können und tasten uns Schritt für Schritt bis zum gewünschten Informationsstand heran, den wir als Lehrende individuell anpassen können.

Umrł je najstarejši preživeli iz Auschwitza¹⁸⁰

Varšava – V starosti 108 let je danes v poljskem mestu Debno umrl Antoni Dobrowolski, najstarejši preživeli iz nacističnega koncentracijskega taborišča Auschwitz-Birkenau. Dobrowolski je v času nemške okupacije Poljske med drugo svetovno vojno na skrivaj poučeval lokalne prebivalce, zaradi česar so ga leta 1942 aretirali in prepeljali v Auschwitz.

177 Vgl. Jenko, Elizabeta 2006.

178 Mladina, 19. 1. 2006: <http://www.mladina.si/94838/cetudi-ni-za-mase-vedno-pase/> (Zugriff: 23. 11. 2015).

179 Polnisch-österreichische wissenschaftliche Tagung der Polnischen Akademie der Wissenschaften.

180 Vgl. <http://www.dnevnik.si/svet/1042558801> (Zugriff: 23. 11. 2015).

Dobrowolski je bil iz Auschwitza kasneje prepeljan najprej v koncentracijsko taborišče Gross Rosen v Nemčiji, kasneje pa v taborišče Sachsenhausen, prav tako v Nemčiji, kjer je bil zaprt vse do leta 1945, ko so taborišče osvobodile sovjetske in poljske sile, poroča francoska tiskovna agencija AFP. Po vrnitvi na Poljsko po koncu vojne je v Debnu vodil osnovno, kasneje pa srednjo šolo.

Ältester bekannter Auschwitz-Überlebender gestorben¹⁸¹

Warschau. Der älteste bekannte Überlebende des Konzentrationslagers Auschwitz ist im Alter von 108 Jahren im Nordwesten Polens verstorben.

Antoni Dobrowolski sei am Sonntag in der Stadt Debno gestorben, sagte am Montag der Historiker Adam Cyra von der Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau. Dobrowolski war 1942 von der Gestapo verhaftet worden, weil er im von Deutschland besetzten Polen heimlich Unterricht für polnische Kinder organisiert hatte./.../

Dobrowolski wurde von Auschwitz in die Lager Groß-Rosen und Sachsenhausen in Deutschland verschleppt, wo er 1945 schließlich befreit wurde. Nach dem Krieg leitete er in Debno erst eine Grundschule, später das örtliche Gymnasium.

An die inhaltsorientierte Herangehensweise schließen wir eine formale Analyse an und erarbeiten auf diese Weise strukturelle Eigenschaften der Sprache, die hier mit der Gegenüberstellung in Tabelle 3 nur angedeutet seien.

Tabelle 3: Gegenüberstellung von Inhalt und Form

Parallelförmigkeiten aus dem Text	Morphologische Mittel	Hypothese
koncentracijsko taborišče iz koncentracijskega taborišča	-o -e -ega -a	/z verlangt bei Substantiven die Endung -a.
v poljskem mestu Debno v Debnu	-o -u	V verlangt bei Substantiven die Endung -u ...
v Auschwitz iz Auschwitza	-Ø -a	... oder keine Endung.

Aufgabe 1

Finden Sie mit Hilfe der beiden Texte in Tabelle 4 heraus, was zusammengehört (Tabelle 6) und tragen Sie die zugehörigen Buchstaben in Tabelle 5 ein!

¹⁸¹ Vgl. <http://www.nachrichten.at/nachrichten/ticker/Aeltester-bekannter-Auschwitz-Ueberlebender-gestorben;art449,993393> (Zugriff: 23. 11. 2015).

Tabelle 4: Textbeispiel zu Aufgabe 1

Umrł je najstarejši preživeli iz Auschwitza	Ältester bekannter Auschwitz-Überlebender gestorben
Varšava – V starosti 108 let je danes v poljskem mestu Debno umrl Antoni Dobrowolski, najstarejši preživeli iz nacističnega koncentracijskega taborišča Auschwitz-Birkenau.	Warschau. Der älteste bekannte Überlebende des Konzentrationslagers Auschwitz ist im Alter von 108 Jahren im Nordwesten Polens verstorben. Antoni Dobrowolski sei am Sonntag in der Stadt Debno gestorben, sagte am Montag der Historiker Adam Cyra von der Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau.

Tabelle 5: Ihre Lösungen zu Aufgabe 1

1	2	3	4	5	6

Tabelle 6: Textfragmente zu Aufgabe 1

1	preživeli iz Auschwitza	A	im Alter von 108 Jahren
2	Varšava	B	der älteste
3	v starosti 108 let	C	Warschau
4	v poljskem mestu Debno	D	Auschwitz-Überlebender
5	Najstarejši	E	ist /.../ verstorben
6	je /.../ umrl	F	in der Stadt Debno

Diese Textbausteine eignen sich gut für Übungen, die zu einem ersten experimentellen Umgang mit der Fremdsprache führen. Dabei ändern wir – nach Möglichkeit im Hinblick auf den kulturellen Hintergrund der Lernenden – verschiedene Angaben (Ort, Alter, Name etc.) und beobachten, was diese Änderungen sprachlich bewirken. Wie verändert sich beispielsweise die sprachliche Umgebung, wenn wir anstelle von Antoni Dobrowolski eine feminine Form – ein wenig Kreativität sei hier im Namen des Fremdsprachenunterrichts gestattet – Antonina Dobrowolska einsetzen? Und anstelle von Auschwitz das Konzentrationslager Treblinka?

Aufgabe 2

Bilden Sie aus den Textteilen aus Aufgabe 1 folgenden Satz, zunächst in maskuliner, dann in femininer Form!

Warschau: Im Alter von 108 Jahren ist in der Stadt Debno der älteste Auschwitz-Überlebende verstorben.¹⁸²

Aufgabe 3

Setzen Sie im folgenden Text die fehlenden Begriffe ein!

Auschwitz Auschwitza koncentracijskega
koncentracijsko let leta mestu nemške taborišče

Umrլ je najstarejši preživeli iz
Varšava – V starosti 108 je danes v poljskem Debno umrl
Antoni Dobrowolski, najstarejši preživeli iz nacističnega
taborišča Auschwitz-Birkenau. Dobrowolski je v času okupacije
Poljske med drugo svetovno vojno na skrivaj poučeval lokalne prebivalce, zaradi
česar so ga 1942 aretirali in prepeljali v
Dobrowolski je bil iz Auschwitza kasneje prepeljan najprej v koncentracijsko
..... Gross Rosen v Nemčiji, kasneje pa v taborišče
Sachsenhausen, prav tako v Nemčiji, kjer je bil zaprt vse do leta 1945, ko so tabo-
rišče osvobodile sovjetske in poljske sile, poroča francoska tiskovna agencija AFP.

Aufgabe 4

Ergänzen Sie den gekürzten Text um folgende Begriffe, wie das Beispiel zeigt!

danes drugo svetovno nacističnega koncentracijskega
v poljskem mestu Debno ~~najstarejši~~ najstarejši na skrivaj

Umrլ je najstarejši preživeli iz Auschwitza
Varšava – V starosti 108 let je ☐ ☐ umrl Antoni Dobrowolski, ☐ preživeli iz ☐
taborišča Auschwitz-Birkenau. Dobrowolski je v času nemške okupacije Poljske
med ☐ vojno ☐ poučeval lokalne prebivalce, zaradi česar so ga leta 1942 aretirali
in prepeljali v Auschwitz.

.....
182 Die von den Lernenden produzierte slowenische Variante wird vermutlich folgendermaßen aussehen: »Varšava: V starosti 108 let je v poljskem mestu Debno najstarejši preživeli iz Auschwitza umrl.« Mit einem vergleichenden Blick auf den Originaltext ist es angebracht, kurz die Wortstellung zu thematisieren.

Aufgabe 5

Vergleichen Sie den Artikel aus Beispiel 1 mit folgendem Text!

Pri 110 letih umrla najstarejša preživela holokavsta¹⁸³

V Londonu je v starosti 110 let umrla Alice Herz-Sommer, ki je veljala za najstarejšo še živečo žrtev holokavsta, zaslovela pa je tudi po zaslugi dokumentarnega filma, ki je nominiran za oskarja. /.../ Herz-Sommerjeva je med drugo svetovno vojno dve leti preživela v koncentracijskem taborišču Terezin na Češkem, kjer je sojetnike zabavala z igranjem klavirja.

Aufgabe 6

Beantworten Sie die Fragen wie in den Beispielen in Tabelle 7 angeführt!

Tabelle 7: Textbeispiele zu Aufgabe 6

Kje je umrl Antoni Dobrowolski?	V poljskem mestu Debno.
Kje je umrla Alice Herz-Sommer?	
Koliko je bil star Antoni Dobrowolski?	108 let.
Koliko je bila stara Alice Herz-Sommer?	
V katerem taborišču je bil A.D.?	V Auschwitzu.
V katerem taborišču je bila A.H.-S.?	

11.4 Zusammenfassung

Es ist erfahrungsgemäß für Lernende sehr motivierend, mit sogenannten »richtigen«, also authentischen Texten zu arbeiten. Im Fremdsprachenunterricht wird diese Art der Sprachpraxis häufig erst fortgeschrittenen Lernenden angeboten. Wie im Beitrag gezeigt, ist mit einer passenden Aufgabenstellung eine solche Auseinandersetzung bereits im Anfangsstadium möglich, enthalten doch gerade authentische Texte zahlreiche Spuren sprachlicher Wechselbeziehungen, die eine wertvolle Einstiegshilfe in fremde Sprachen bieten. Eine wesentliche Rolle spielt dabei auch Mehrsprachigkeit, ein erklärtes Ziel der Europäischen Union.¹⁸⁴ Der Pflichtschulabschluss in Österreich sieht allerdings nur eine

¹⁸³ Vgl. <http://www.times.si/svet/pri-110-letih-umrla-najstarejsa-prezivela-holokavsta-f293bbee2c7dbaa5b021bd089a86481ff9252d42.html> (Zugriff: 23. 11. 2015).

¹⁸⁴ Mindestens Dreisprachigkeit (vgl. 11.2.2).

verpflichtende lebende Fremdsprache vor, sodass die meisten Schüler und Schülerinnen Englisch als die globale Verständigungssprache lernen. Andere Sprachen werden an Österreichs Schulen zwar theoretisch angeboten, das Angebot aber kaum in die Praxis umgesetzt. Dass es dennoch Bedarf an weniger gelernten Sprachen gibt, zeigt neben der täglich beobachtbaren Alltagsrealität auch das steigende Interesse von Studierenden verschiedener Studienrichtungen an slawischen Sprachen, die diese gerne im Rahmen eines Erweiterungscurriculums lernen. Einige Aspekte sprachlicher Wechselbeziehungen wurden in diesem Beitrag am Beispiel des Slowenischen aufgezeigt.

12 Grammatik und Dynamik – Dynamik in der Grammatik

Die Fachdidaktik setzt sich mit institutionellem Lehren und Lernen auseinander. Dabei sind, ausgehend von fachwissenschaftlichen Inhalten über methodische Umsetzung bis hin zu gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen diverse theoretische und praktische Faktoren zu berücksichtigen. Aus diesem vielfältigen Spektrum greifen wir folgende zwei Bereiche heraus und versuchen sie sprachdidaktisch zu konkretisieren.

Die Tradition der Sprachdidaktik im slawischen Raum¹⁸⁵ ist durch starke Regelmäßigkeit geprägt, die sich, dem Morphologiereichtum der slawischen Sprachen entsprechend, in strukturalistischem Zugang manifestiert und suggeriert, die Sprache sei tabellarisch darstellbar und erfassbar.

In etablierter Anwendung der Bloom'schen Taxonomie¹⁸⁶ der Lernziele erfolgt meist eine zielorientierte Betrachtung des Lehrens und Lernens, in der Wissenszuwachs als linear akkumulierbarer Vorgang verstanden wird.

Die Bloom'sche Klassifikation wurde von Andersen und Krathwohl erweitert¹⁸⁷, wobei im Besonderen die Kategorie Wissen aufgefächert und somit die kognitiven Ziele mit weiteren Dimensionen verknüpft werden. Allerdings ist auch bei dieser Taxonomie der Fokus auf der kognitiven Ebene. Neuere – oder wiederentdeckte – Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung führen jedoch konsequenterweise dazu, dass *die Aktivität der Lernenden stärker betont wird und zu einem Paradigmenwechsel*¹⁸⁸ führt.

»But the making education a process of self-evolution has other advantages than this of keeping our lessons in the right order. In the first place, it guarantees a vividness and permanency of impression which the usual methods can never produce. Any piece of knowledge which the pupil has himself acquired – any problem which he has himself solved becomes by virtue of the conquest, much more thoroughly his than it could else be. The preliminary activity of mind which his success implies, the concentration of thought necessary to it, and the excitement consequent on his triumph, conspire to register the

185 Die Darstellung an Beispielen des Russischen und Slowenischen erfolgte aus rein pragmatischen Gründen und hat keinen Einfluss auf den theoretischen Zugang.

186 Vgl. Bloom 1956.

187 Andersen et al. 2001

188 Baumgartner 2011: 36

facts in his memory in a way that no mere information heard from a teacher, or read in a school-book, can be registered. «¹⁸⁹

Aufbauend auf gemäßigt konstruktivistischen Prinzipien¹⁹⁰ basiert das Schaffen und neue Anlegen von Wissen auf selbständigem Suchen und Fragen, wodurch es nachhaltig verankert werden kann. Es entsteht dabei nicht nur reproduktives, sondern produktives geistiges Eigentum. Neurobiologische und kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse rücken dabei die Frage in den Vordergrund, ob anschlussfähiges Vorwissen vorhanden ist, an das das Gehirn anknüpfen und Bedeutung aktivieren kann. Das Gehirn des Empfängers muss nämlich über ein entsprechendes Vorwissen verfügen, um bedeutungstragende Sprachsymbole als solche erkennen zu können. »Bedeutungen können somit gar nicht vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen, sondern müssen vom Gehirn des Lernenden konstruiert werden.«¹⁹¹ Diese unbewusst ablaufenden und somit nicht determinierbaren Prozesse erfolgen über das limbische System, welches neue Inhalte mit bisher gemachten Erfahrungen vergleicht, sie bewertet und ins Wissensnetzwerk integriert.¹⁹²

Für eine erfolgreiche Lehr- und Lernpraxis ist es erforderlich, sowohl die didaktischen als auch die neurobiologischen Prämissen miteinander zu verknüpfen, was in unserem Kontext in folgende Frage mündet: Wie leiten wir die Lernenden zur Auseinandersetzung mit der Fremdsprache an, damit die komplexen Prozesse der Wissenserweiterung aufgefangen und effizient kanalisiert werden und somit das limbische System bestmöglich zum Lernerfolg beitragen kann?

Wenn wir Neues wahrnehmen, reagiert das Gehirn auf eine ökonomische Art und Weise.

»Ein Mensch /.../ nimmt also nie alles wahr, was ihm angeboten wird, sondern nur das, was irgendwie zu seinen Vorstellungen /.../ passt.«¹⁹³

Diese Vorstellungen ergeben sich aus seinen bisher gemachten Erfahrungen. Aus den schon vorhandenen Mustern wird das Ähnliche gesucht, dem Neuen angepasst und als »erfolgreich gefunden« gespeichert. Der Akzent, mit dem man eine Fremdsprache spricht, ist ein

189 Spencer 1896: 155

190 Eine persönliche Konstruktion von Bedeutungen kann jedoch nur dann gelingen, wenn eine ausreichende Wissensbasis existiert. Dafür werden zur Unterstützung der Konstruktion Elemente der Instruktion in den Unterricht integriert. (Vgl. Riedl 2004: 79)

191 Roth 2003: 21

192 Vgl. Roth 2003.

193 Hüther 2010: 77

anschauliches Beispiel für einen solchen Prozess. Das Lautsystem der Fremdsprache trifft nicht auf Neuland, in dem es neutral aufgenommen werden könnte, sondern auf ein bereits erworbenes System der Muttersprache. Das neu zu lernende Lautsystem wird »durch die Brille« der muttersprachlichen Lautbildung wahrgenommen. Auch für unbekannte morphologische Kategorien werden im ersten Schritt anschlussfähige Muster aus dem Fundus der schon gelernten Sprachen gesichtet. Diese Muster ersetzen die neu zu bildenden oft nur unzureichend und nicht mit den nötigen Differenzierungen. Daher ist es auch auf dem Gebiet der Morphologie wichtig, dass »Grammatikkenntnisse mit Akzent« vermieden werden.

Die vorliegende Arbeit richtet ihr Augenmerk auf die strukturellen Aspekte der Sprache (Grammatik). Die Übungsmuster samt zugrundeliegender Prinzipien sind von der Grammatik über die Lexik für alle Bereiche der Sprache adaptierbar.

12.1 Erfassen von Anknüpfungspunkten

Wenn wir für eine Information eine Entsprechung in der Muttersprache oder in einer anderen bereits gelernten Sprache finden, stellen wir die nötige Beziehung her und können so die neuen Inhalte einordnen. Den Nominativ etwa gibt es sowohl im Deutschen als auch in den slawischen Sprachen, wir können ihn also zu- und einordnen. Gibt es in der Fremdsprache keine direkte Entsprechung, jedoch eine passende Kategorie, ist der Schritt zur Wissenskonstruktion ein klein wenig größer. Das deutsche Kasusystem kennt vier Fälle, das russische und das slowenische sechs, folglich braucht es eine Kategorieerweiterung, die es erlaubt, die neue Information zu speichern. Einer der bereits vorhandenen Fälle übernimmt die Funktion des unbekannten Kasus.

Im Folgenden versuchen wir die Frage zu beantworten, wie man der komplexen Morphologie der slawischen Sprachen in der Praxis begegnen kann. Damit Kommunikation stattfinden möglich wird, ist ein schnelles Auffinden von situativ benötigtem morphologischen Kommunikationswerkzeug Voraussetzung. Wir schlagen Übungsmuster vor, die es erlauben, die Schritte vom Analysieren und Erfassen des sprachlichen Materials zur Synthese und Anwendung in effektiver Weise zu bewältigen, damit die sprachlichen Mittel so bald wie möglich zur Kommunikation oder zum Selbsta Ausdruck¹⁹⁴ umgesetzt werden können.

Übungen für den Nominativ Singular scheinen eine fast zu einfache Aufgabenstellung zu sein. Bekanntlich decken sich jedoch die Genera

194 Vgl. Crystall 1993: 432.

der Substantiva in den Sprachen oft nicht, wobei es Fälle gibt, die besonders fehleranfällig sind, wie zum Beispiel im Russischen соль (»die« Salz), Сибирь (»die« Sibirien), судья (»die« Richter) für beide Genera, врач (der Arzt) ebenso für beide Genera.

Beispiel 1: Der Nominativ Singular im Russischen

Mit Hilfe von verschiedenfarbigen Jonglierbällen kann, wie im Folgenden exemplarisch für Gruppenunterricht (hier in Kreisaufstellung) dargestellt, vielfältig und kreativ gearbeitet werden. Eine Person erhält einen grünen Ball, der dem Maskulinum zugeordnet ist und einen roten, der das Femininum symbolisiert. Von der Lehrperson werden einzelne Substantive genannt. Wird ein männliches Substantiv als Beispiel genannt, wirft jene Person, die im Besitz der Bälle ist, den grünen Ball jemandem anderen zu, bei einem weiblichen den roten Ball. Bei einem sächlichen Beispiel fliegt kein Ball. Besonders dynamisch wird es bei Berufsbezeichnungen wie *профессор, врач, биолог, физик usw.*, wenn männliche und weibliche Formen zusammenfallen und daher der grüne und der rote Ball gleichzeitig in Aktion treten müssen. Spezielle Aufmerksamkeit und Wachheit erfordern Beispiele, die grammatikalisch eine weibliche Endung aufweisen, aber dem natürlichen Geschlecht nach männlich sind, wie zum Beispiel der Name Il'ja. Trotz der weiblichen Endung *-a* fliegt der grüne Ball, denn ein dazugehöriges Adjektiv muss eine männliche Endung aufweisen: *спортивный Илья* (der sportliche Il'ja). Das Üben der drei Geschlechter über das Herausheören der entsprechenden Endung eignet sich bereits für die ersten Unterrichtsstunden, was besonders für das Russische wichtig ist, da das Schreiben und Lesen der neuen Schrift erst zu lernen ist.

Wie kann ein Annähern an die fremde Morphologie erfolgen? Einen praktikablen Weg stellen Anknüpfungspunkte in der Muttersprache dar. Nur der Einstieg und die ersten Schritte sind in den slawischen Sprachen, wie allgemein üblich, mittels Imitation zu bewältigen. Wortverbindungen wie »*Jaz sem ... Kdo si ti? Moje ime je ...*« sind schnell gelernt. Bereits im Anfangsstadium kommt man allerdings ohne Morphologie nicht lange aus. Im Slowenischen sind etwa die drei Geschlechter mit insgesamt vier Grundparadigmen, jeweils sechs Fällen und jeweils drei Zahlen (Singular, Dual und Plural) zu bewältigen. Dazu kommen Adjektive, die wiederum eigene Endungen haben, sowie Possessivpronomen und Demonstrativpronomen, die eine adjektivische Deklination mit

diversen Abweichungen aufweisen. Allein bei den Substantiven erhalten wir, wenn wir die Sonderfälle nicht berücksichtigen, 72 Endungen mit vielen Doppelfunktionen, die zu lernen sind und mit denen routiniert umgegangen werden muss.

Wir können uns dieser morphologischen Komplexität nähern, indem wir von Beginn an von einem realen Text ausgehen, den die Lernenden selbst analysieren. Diese Herangehensweise kann – gestützt durch entsprechende Aufgabenstellungen seitens der Lehrenden – mit Strategien aus dem Alltag wie Hypothesenbildung und Mustererkennung geführt und unterstützt werden.¹⁹⁵

Tabelle 8: Textbeispiele für erste analytische Zugänge

Die Europäische Zentralbank /.../ ist ein Organ der Europäischen Union. Ihr Sitz ist im Eurotower in Frankfurt am Main. (http://de.wikipedia.org/wiki/Europäische_Zentralbank)	Evropska centralna banka /.../ je organ Evropske unije. Svoj sedež ima v Eurostolpnici v Frankfurtu na Majni /.../.
---	--

Wie hier am Beispiel des Lokativs kann jede Endung auf diese Weise durch Eigenaktivität anhand von kürzeren und längeren Texten Schritt für Schritt erarbeitet werden. Die neuen Informationen (hier: Endungen) werden in eine leere Tabelle eingetragen.

Adjektive mit mask. Substantiven ohne Endung		
Fall	Endung	Beispiel im Kontext
Sg.		
N		
G		
D		
A		
L	-u	ECB ima svoj sedež v Frankfurtu.
I		
Pl.		
N		
G		

Notizen

10.10.2012

Adjektive mit fem. Substantiven auf -a		
Fall	Endung	Beispiel im Kontext
Sg.		
N	-a	Evropska centralna banka
G	-e	ECB je banka Evropske unije.
D		
A		
L	-i	ECB ima svoj sedež v Nemčiji.
I		
Pl.		
N		

Notizen

10.10.2012

Abbildung 16: Beispiel aus der Unterrichtspraxis

So wird der »morphologische Fortschritt« mit Hilfe einer vertrauten Übersichtsform, der Tabelle, dokumentiert. Mit jeder neuen Endung füllen sich die Leerplätze, was für die Lernenden mit einem

¹⁹⁵ Vgl. z. B. Jenko 1995.

befriedigenden Erfolgsgefühl verbunden ist. Dabei ist das motorische Element des händischen Eintrags mit individuellen Beispielsätzen in selbst gewählten Farben nicht zu unterschätzen.

Das Konsumieren von Grammatiktabellen weicht dem produktiven Tun, das einen wirkungsvollen Beitrag zur Wissenskonstruktion leistet, denn: »The great aim of education is not knowledge, but action.«¹⁹⁶ In diesem Sinne erfolgt eine puzzleartige Aneignung der Morphologie. Dabei achten wir bei den authentischen Textbeispielen auf Repräsentativität und Häufigkeit der Bausteine. In der Praxis treten verschiedene Wortarten mit ihren differenzierten Endungen auf. Da alle diese morphologischen Elemente unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten haben, ist es sinnvoll, Lernende mit verschiedenen Herangehensweisen vertraut zu machen, damit das limbische System ausgiebig aktiviert werden und sich ein breites Netz an Verknüpfungen bilden kann.

Zu diesem Zweck bieten wir den Lernenden auch unübliche Darstellungsvarianten an, beispielsweise Deklinationsparadigmen in Kreisform, wie im Folgenden exemplarisch für den Nominativ Singular im Russischen dargestellt.

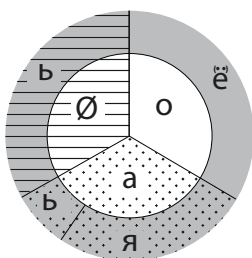


Abbildung 17: Kreisdiagramm für den Nominativ Singular im Russischen

In der Kreisform stehen alle drei Sektoren, die jeweils den einzelnen Genera zugeordnet sind, miteinander in Beziehung. Somit gibt es keine Randglieder, der Blick ruht auf dem Kreis und erfasst alle Endungen gleichzeitig. Der verschieden gestaltete Hintergrund, im Idealfall mit farblicher Zuordnung¹⁹⁷, unterstützt die visuelle Komponente und erleichtert so das Lernen und Unterscheiden der Fallendungen. In unserer Grafik steht der gestreifte Sektor für das männliche Geschlecht, der sächlichen Endung ist der neutrale Hintergrund zugeordnet und die weiblichen Endungen sind hier mit Kreuzen markiert. Der innere bzw. der äußerer Kreis geben Auskunft über die Palatalität.

¹⁹⁶ Herbert Spencer, zitiert nach Kronin 2011: 32.

¹⁹⁷ Liaunigg & Fischer 2012: 8

Es ist unerheblich, ob jemand mit der Tabelle als Lernhilfe beginnt oder mit dem Kreis, da etwaige Vorlieben von den individuellen Gewohnheiten und vom Lerntypus abhängen. Es kann also in selbst gewählter Reihenfolge dem analytischen Arbeiten mit der Tabelle das synthetische mit dem Kreis folgen oder umgekehrt. In diesem Sinne bilden Analyse und Synthese komplementäre Zugänge, die ein Festigen der erkannten Gesetzmäßigkeiten ermöglichen und helfen, diese nachhaltig zu verankern.

12.2 Bilden von neuen Mustern durch neue Kategorien

Ein anschauliches Beispiel für eine zusätzliche Kategorie im Slowenischen ist der Dual. Er stellt eine quantitative Differenzierung dar, die es im Deutschen nicht gibt. Menschen mit slowenischer Muttersprache versuchen dennoch, den Dual auch im Deutschen zu verwenden. Zur Verdeutlichung sei ein vor Jahren in deutscher Sprache gehörter Dialog angeführt.

- Eine slowenische Muttersprachlerin erzählt: »*Wir waren mit Martin essen.*«
- Eine deutsche Muttersprachlerin fragt nach: »*Wer war noch mit?*«

Durch das Verb im Dual (»*sva šla*«) ist im Slowenischen die Anzahl der Personen (zwei) eindeutig: »*Z Martinom sva šla na kosilo.*« Die Sprecherin und Martin waren essen, also deutsch: »Ich war mit Martin essen.« Die slowenische Muttersprachlerin findet im Deutschen keine Entsprechung für den Dual, verwendet für mehr als eine Person naturgemäß den Plural (»*wir waren*« für »*sva šla*«), bleibt allerdings bei der slowenischen Syntax (»*z Martinom*« – »*mit Martin*«). Aus deutschsprachiger Sicht muss also außer Martin und der Sprecherin noch mindestens eine weitere Person dabei gewesen sein (»*wir – mit Martin*«).

Obwohl die Verwendung von Dual und Plural kognitiv einfach erfassbar und nachvollziehbar ist, erfordert das Anlegen dieser neuen Kategorie einen komplexen Automatisierungsprozess. Dieser ist noch zeitaufwändiger, wenn Neues nicht durch ein quantitatives, sondern (auch) durch ein qualitatives Kriterium definiert ist, wie etwa bei folgendem Beispiel zum Akkusativ im Russischen.

Die scheinbar einfache Frage »Wann?« impliziert komplexe Analysearbeit. In jenen Fällen, in denen die Ausdehnung der Zeit ohne Präposition ausgedrückt wird (»*всю ночь*« – »die ganze Nacht«), werden die Muster sozusagen automatisch erfasst, da sie in beiden Sprachen auf dieselbe Art und Weise gebildet werden. Die nachstehende Tabelle zeigt uns, dass im Deutschen Zeitangaben mit Präposition und Dativ im

Russischen einerseits der Präpositiv mit Präposition »в этом году«, andererseits der Akkusativ mit Präposition »в этот момент« entsprechen. Lernenden stellt sich somit die Frage: Wann folgt auf die Präposition der Akkusativ, wann der Präpositiv?

Tabelle 9: Gegenüberstellung von deutschen bzw. russischen Zeitangaben

в этот момент	Akkusativ	Präpositiv	в этом году
in diesem Moment	Dativ		in diesem Jahr

Müssen wir, vom Deutschen ausgehend, die Verwendung des Akkusativs oder Präpositivs auswendig lernen oder gibt es ein Muster, das die Wahl des entsprechenden Falles begründet?¹⁹⁸

Die (im Deutschen wenig relevante) Differenzierung zwischen Zeitdauer und Zeitpunkt begründet die Verwendung der zwei verschiedenen Fälle im Russischen, wobei der Akkusativ die Dauer ausdrückt, der Präpositiv den Zeitpunkt. Daher ist es notwendig, ein neues Muster zu bilden, das eine richtige und rasche Entscheidung bei der Wahl des entsprechenden Falles ermöglicht. Diese Differenzierung liegt allen Zeitangaben zugrunde und wird auch für eine weitere Kategorie der slawischen Sprachen, den Aspekt, gebraucht. Auch wenn es aus deutschsprachiger Sicht etwas zu akribisch erscheinen mag, ist das genaue Erfassen oben beschriebener Systematik Grundvoraussetzung für das Sprachverständnis.

Die Kategorisierung zwischen Zeitdauer und Zeitpunkt scheint auf den ersten Blick klar zu sein: Einerseits lang, prozesshaft, andererseits punktuell. Dass es sich für Lernende nicht immer eindeutig darstellt, belegt folgendes, der Unterrichtspraxis entnommene Beispiel.

Tabelle 10: Zeitangaben mit dem Akkusativ bzw. dem Präpositiv

	Akkusativ	Präpositiv
in dieser Woche		на этой неделе
einmal in der Woche	раз в неделю	

Im Beispiel mit dem Akkusativ wird die Woche nicht als Zeitpunkt, sondern als Zeitspanne, innerhalb der sich das eine Mal abspielt, interpretiert. Der Fehler, den Ausdruck mit dem Präpositiv zu übersetzen *раз на неделе lässt sich nachvollziehen. Denn analog zum Deutschen,

¹⁹⁸ In Lehrbüchern wird diese Frage mit »Merken Sie sich!« umgangen, vgl. z. B. Egerova 2012:

das nur den Dativ gebraucht, wird von den Lernenden dem Russischen fälschlicherweise auch nur ein Fall, nämlich der Präpositiv zugeordnet.¹⁹⁹

Da es im Deutschen für die Verwendung des Akkusativs im obigen Sinn kein Pendant gibt, muss das Gefühl für die Dauer der Zeit in der Vorstellung besonders sorgfältig verankert werden, um das neue Muster für das Russische richtig bilden zu können. Die nachstehende Graphik²⁰⁰ visualisiert die Bereiche der Zeitdauer im Vergleich zum Zeitpunkt in beiden Sprachen.

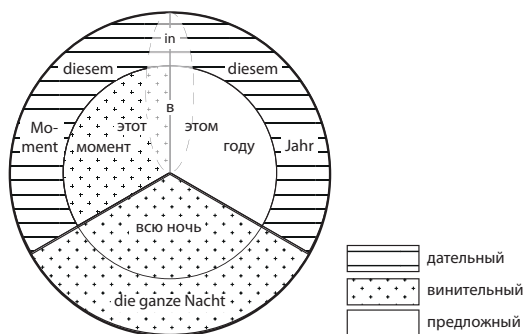


Abbildung 18: Gegenüberstellung von Zeitdauer und Zeitpunkt im Russischen bzw. im Deutschen

12.3 Festigung von Mustern

Bereits im Anfangsstadium ist eine praxisbezogene Anwendung erforderlich, die zur Automatisierung führt, ohne dabei Abstumpfung zu riskieren. Möglichkeiten, bei denen mehrere Lernende miteinander üben, sind für institutionelle Umgebungen und Gegebenheiten in einem Sprachkurs besonders geeignet. Dazu benötigen wir drei bis vier Frage- und Antwortkärtchen pro Teilnehmer/in (TN). Die Frage- und Antwortkärtchen haben günstigerweise unterschiedliche Farben und sind nummeriert, wobei die zusammenpassenden Kärtchen dieselbe Nummer haben. Die Fragen sind ausformuliert, die Antwortkarten enthalten nur die benötigten lexikalischen Elemente (siehe Beispiel 2). Die Antworten werden von den Lernenden anhand der Angaben auf den Antwortkarten formuliert. Beim Erstellen der Kartenpaare muss darauf geachtet werden, dass Fragen und Antworten eindeutige Zuordnung haben. Je nach Lernniveau können die Antworten lexikalisch mit den Fragen vollkommen

199 Weiterführende Beispiele und linguistische Analysen (kurze/lange Zeiträume, Iteration etc.) würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen, die Problematik und die Notwendigkeit einer Neukategorisierung sei deshalb nur angedeutet.

200 Liaunigg 2013: 164

übereinstimmen oder aber auch durch Synonyme etc. ausgedrückt werden. Da man nie im Vorhinein weiß, welche/r Teilnehmer/in an der Reihe ist, wird während des gesamten Übungsablaufes die Aufmerksamkeit aller Teilnehmer/innen abverlangt.

Übungsablauf: Jede/r Teilnehmer/in erhält einige Frage- und Antwortkärtchen, die jeweils unterschiedliche Nummern haben. Ein/e Teilnehmer/in stellt eine Frage und fordert somit die anderen Teilnehmer/innen auf, nach der passenden Antwortkarte zu suchen und die Antwort zu formulieren. Alle hören zu und korrigieren bei Bedarf. Der/die Antwortende ist nun an der Reihe, weiter zu fragen. Hat ein/e Teilnehmer/in keine Frage mehr zur Verfügung, ist der/die nächste Teilnehmer/in (z. B. zur Linken) an der Reihe. Diese Möglichkeit lässt sich auf jedes beliebige strukturelle (Beispiel 2, Lokativ) oder inhaltliche Thema übertragen (In Beispiel 2 können etwa Ortsangaben, historische oder kulturelle Informationen etc. aus dem Bereich der Zielsprache angeboten werden. Statt *Vesuv/Italija* werden Begriffspaare wie *Tromostovje/Ljubljana* verwendet.) und stellt ein Übergangsstadium zur Anwendung der Sprache im »ungeschützten« Bereich der Praxis dar.²⁰¹

Beispiel 2:

Fragekarte TN 1: 1. *Kje je Vesuv?*

Antwortkarte TN 2: 1. *Vesuv, v, Italija*

Antwort TN 2: Vesuv je v Italiji.

Fragekarte TN 2: 2. *Kje je Karlov most?*

Antwortkarte TN 3: 2. *Karlov most, v, Praga*

Antwort TN 3: Karlov most je v Pragi.

Fragekarte TN 3: 3. *Kje je Louvre?*

Antwortkarte TN 4: 3. *Louvre, v, Pariz*

Antwort TN 4: Louvre je v Parizu.

Dem Festigen und Anwenden der erarbeiteten Inhalte und Formen muss Zeit eingeräumt werden, die wir benötigen, um diese Stufe des souveränen Anwendens zu erreichen. Es gilt dem Drang zu widerstehen, den Lernprozess unnatürlich beschleunigen zu wollen, denn: »»Easy come easy go« is a saying /.../ applicable to knowledge.«²⁰²

201 Weitere Anregungen zu Übungen können dem Handbuch *Povej naprej* (Bešter & Črnivec 1996) entnommen werden.

202 Spencer 1896: 104

12.4 Vom Muster zur Variation

Bisher stand bei der Wiederholung die Festigung vorgeformter Muster im Mittelpunkt. Diese werden nun durch Variationen abgelöst. Dabei kommt Aktivitäten zur Erlangung grammatischer Routine eine besondere Rolle zu. Über vielseitige Übungsformen werden diverse kognitive Anknüpfungspunkte im Sinne von mehrkanaligem Lernen bereitgestellt. Das Analysieren von sprachlichen Phänomenen in Verknüpfung mit praktischem Handeln führt zu einer fundierten Anwendung in der Praxis, ein Prozess, der idealerweise ständig aufrechterhalten wird.

»Bei jedem guten Handwerker stehen praktisches Handeln und Denken in einem ständigen Dialog. Durch diesen Dialog entwickeln sich dauerhafte Gewohnheiten /.../ und /.../ führen zu einem ständigen Wechsel zwischen dem Lösen und dem Finden von Problemen.«²⁰³

Im Folgenden werden weitere Möglichkeiten dargestellt, die – wie die Übung zum Lokativ in Verbindung mit Landeskunde – ebenfalls Variationsmöglichkeiten für alle strukturellen und inhaltlichen Themen auf sämtlichen Niveaustufen bieten. Diese Übungsform ist vor allem deshalb gut einsetzbar, weil alle Lernenden gleichzeitig arbeiten können und selbst – unabhängig von den Lehrenden und somit völlig entspannt – die Kontrollinstanz übernehmen. Denn es ist bekannt:

»Jede Art von Verunsicherung, von Angst und Druck erzeugt in ihrem Gehirn eine sich ausbreitende Uruhe und Erregung. Es kann nichts Neues hinzugelernt und im Gehirn verankert werden.«²⁰⁴

Auch sind Inhalte gut mit grammatischen Übungen zu Formen und Strukturen kombinierbar.²⁰⁵ Der Text in Beispiel 3 ist eine Übungseinheit zu Mengenangaben, kombiniert mit einem kulinarisch-landeskundlichen Element. Pro Teilnehmer/in (TN) werden zwei verschiedenfarbige Blätter (günstigerweise im Format DIN-A4) benötigt. Sie werden mit Fragen und Antworten in unten vorgestellter Form bedruckt. Die Teilnehmer/innen fragen und antworten abwechselnd, der/die Fragende kontrolliert die Antwort und korrigiert bei Bedarf.

203 Sennet 2008: 20

204 Hüther 2010: 81

205 Es ist empfehlenswert, auch auf im Unterricht gelesene Texte (z. B. Märchen oder Lieder) Bezug zu nehmen. Gearbeitet wird paarweise und abwechselnd.

Beispiel 3: Auszug aus dem Beispieltext zur Frage

Kaj potrebujemo za prekmursko gibanico²⁰⁶?

Blatt 1 für TN 1 (z. B. gelb):	Blatt 2 für TN 2 (z. B. orange):
<i>Za prekmursko gibanico potrebujemo ...</i> 10, Esslöffel, Butter (Aufgabe a) 2, dl, Sauerrahm 40, dag, Apfel <i>Pet žlic sladkorja.</i> (Kontrolle zu Aufgabe b) <i>(Eno) žličko cimeta.</i> <i>Četrto kilograma maka.</i> usw.	<i>Za prekmursko gibanico potrebujemo ...</i> <i>Deset žlic masla.</i> (Kontrolle zu Aufgabe a) <i>Dva decilitra kisle smetane.</i> <i>Štirideset dekagramov jabolka.</i> 5, Esslöffel, Zucker (Aufgabe b) 1, Löffel, Zimt ¼, kg, Mohn; usw.

Der entsprechende Dialog zu Beispiel 3 lautet dann idealerweise, wie folgt:

TN 2: *Kaj potrebujemo za prekmursko gibanico?*

TN 1: *Za prekmursko gibanico potrebujemo*

deset žlic masla, dva decilitra kisle smetane in štirideset dekagramov jabolka.

Kaj potrebujemo za prekmursko gibanico?

TN 2: *Za prekmursko gibanico potrebujemo*

pet žlic sladkorja, (eno) žličko cimeta in četrto kilograma maka.

In derselben Art können Blätter zum Üben und Festigen von morphologisch komplexeren Texten gestaltet werden, wie Beispiel 4 zeigt. Auf Blatt 1 fehlen die Endungen bei Substantiven und zugehörigen Adjektiven beim ersten, dritten, fünften etc. Satz, auf Blatt 2 beim zweiten, vierten, sechsten usw. Satz. Der zusammenhängende Text lädt zum flüssigen Lesen ein und motiviert die Lernenden, den Lesefluss nicht zu unterbrechen, sprich, die Endungen zu speichern und bei Bedarf möglichst rasch abzurufen. Mehrfaches Wiederholen festigt nicht nur den Inhalt sondern in Zusammenhang mit diesem auch die dazugehörige Form und umgekehrt. Wir steigern das Tempo in Richtung realer Kommunikation. Je vielfältiger die Vernetzung ist, umso leichter und schneller ist das Auffinden des Pfades zur gesuchten Information und umso rascher wird »Knowledge« zu »Action«.

.....
 206 *Prekmurska gibanica* ist eine garantiert traditionelle slowenische Süßspeise (Verordnung (EU) Nr. 172/2010 der Kommission vom 1. März 2010 zur Eintragung einer Bezeichnung in das Verzeichnis der garantiert traditionellen Spezialitäten).

Beispiel 4: Auszug aus einem biographischen Text einer slowenischen Persönlichkeit²⁰⁷

Blatt 1 (z. B. grau)

Franj..... Bojc Bidovec se je rodila let..... 1913 v Nemšk..... vas..... pri Ribnic....., umrla pa je let..... 1985 v Ljubljani..... *Medicino je študirala v Beogradu in Zagrebu.* Med let..... 1941 in 1943 je bila splošn..... zdravnic..... v Ribnic..... *Septembra 1943 se je pridružila partizanom, naslednje leto pa je bila sprejeta v Komunistično partijo Slovenije.* Dr. Franj..... je bila od januarj..... let..... 1944 pa do konc..... drug..... svetovn..... vojn..... zdravnic..... in upravnice..... Partizansk..... bolnic..... Franj.....

Blatt 2 (z. B. weiß)

Franja Bojc Bidovec se je rodila leta 1913 v Nemški vasi pri Ribnici, umrla pa je leta 1985 v Ljubljani. Medicin..... je študirala v Beograd..... in Zagreb..... *Med letoma 1941 in 1943 je bila splošna zdravnica v Ribnici.* Septembr..... 1943 se je pridružila partizan....., naslednj..... let..... pa je bila sprejeta v Komunističn..... partij..... Slovenij..... *Dr. Franja je bila od januarja leta 1944 pa do konca druge svetovne vojne zdravnica in upravnica Partizanske bolnice Franja.*

12.5 Schlussbemerkung

Zusammenfassend halten wir fest: Die reichhaltige Morphologie der slawischen Sprachen erfordert stufenweises, handlungsorientiertes Annähern an die Zielsprache, wobei sich ein kognitiv-konstruktivistischer Zugang mit behavioristischen Elementen als praxistauglich erwiesen hat.

Schon ab den Analysen im Anfangsstadium inkludiert das Übungsdesign auf allen weiteren Stufen des Grammatikerwerbs kognitive, visuelle und motorische Elemente, die den Lernenden eine Wissenskonstruktion ermöglichen, das limbische System zu einer verzweigten Vernetzung im Gehirn anregen und schrittweise zu rezeptiven und produktiven Fertigkeiten sowie zur Kommunikation führen.

207 Vgl. http://sl.wikipedia.org/wiki/Franja_Bojc_Bidovec (Zugriff: 23. 11. 2015).

13 »I feel slovensko slovnico« ... z vidika učencev in učenk slovenščine kot tujega jezika

Pojem slovnica pokriva »sistematični opis pravil naravnega jezika /.../ za jezikovnodidaktično, normativno ali znanstveno rabo, največkrat v obliki priročnika ali učbenika.« (ES) Slovnični »priročnik« torej »na pregleden način vsebuje podatke« o ustroju slovenskega jezika. Na »pregleden« način pomeni, da »se da (z lahkoto) pregledati in razumeti«, torej »ugotoviti vsebino in smisel« (SSKJ). V prispevku se bomo osredotočili na možnosti predstavitve oblikoslovnih prvin slovenskega jezika tistim, ki se slovenščine učijo kot tujega jezika, v našem kontekstu nemško govorečim mladim in odraslim, in sicer na primeru sklanjatvenih vzorcev.

Interdisciplinarni didaktični diskurz, ki ga zastopata rusistika in slovenistika na Univerzi na Dunaju (UD), je ob spoznavanju nevroznanstvenih raziskav, v novjšem času predstavljenih tudi širši javnosti,²⁰⁸ spodbudil razmišljanja o didaktičnih pristopih pri poučevanju oblikoslovja. Dokazano je, da možgani vedno navezujejo na znana dejstva, s katerimi si pomagajo umeščati nove vsebine.²⁰⁹ Postavili smo si vprašanje, kako v praksi podpreti dejavnost sinaps in prenos signalov v možganih, in si podrobneje ogledali »največji izziv slovenskega jezika.²¹⁰ /.../ Neskončno število končnic.«²¹¹ V nadaljevanju bomo predstavili didaktična razmišljanja, iz katerih se je izoblikoval krožni diagram slovenskega sklanjatvenega sistema.

13.1 Zgodovinski didaktični utrinki

V obdobju, ko se je slovenščina začela uveljavljati v javnem življenju, je bila prva znanstvena – torej jezikoslovnemu diskurzu namenjena – slovenska slovnica napisana v nemškem jeziku (Kopitar 1808). Z znanstveno pobudo pod vplivom nemške filologije je Kopitar (1780–1844) slovenski jezik umestil v kontekst slovanskega jezikoslovja. Malokdaj pa se omenja dejstvo, da je bilo velikega pomena za razvoj slovenske preporodne slovnice, da je Kopitar leta 1806 poučeval konteso Bellegarde

208 Npr. Roth 2010.

209 Glej Caspary 2010.

210 Enako velja za ruščino.

211 Intervju z Michaelom Manskejem: »Kaj je torej največji izziv slovenskega jezika?« /.../ »Neskončno število končnic. /.../ Upoštevati moraš spol in število samostalnika, in to še preden začneš sploh razmišljati o obrazilu, ki bi ga uporabil. Možgani me zabolijo, ko samo razmišljam o tem.« (10. 12. 2014)

slovenščino.²¹² Iz tega lahko sklepamo, da je bilo znanstveno delo tudi praktično in didaktično motivirano. Prav tako je praksa нареkovala nastanek ustreznega gradiva v 19. stoletju, ko je »prišlo do pravega razcveta jezikovnih priročnikov za učenje slovenščine kot J2/JT²¹³, napisanih v nemškem²¹⁴, italijanskem in češkem jeziku, kar je v skladu z geografskimi in družbenozgodovinskimi okoliščinami, v katerih so živeli Slovenci«. ²¹⁵ V 20. stoletju je število nemških učbenikov slovenščine²¹⁶ dokaj omejeno. Tudi izšla je le ena slovnica (Svane 1958). Didaktika ni uživala primerne znanstvenega ugleda. V tem kontekstu deloma niti domača slovenistika svojemu jeziku ni pripisovala ustreznega in drugim jezikom enakovrednega statusa. V tujini naj bi bilo zanimanje za slovenščino pogojeno le z znanstvenoraziskovalnimi interesi, denimo zaradi dvojine ali naglasnega sistema. »Razumljivo je, da se je [Svane, op. EJ] v knjigi omejil zlasti na posebnosti, ki so za slovenščino značilne in zaradi katerih je slavistom mikavna. /.../ Zato knjiga v celoti zasluži vse priznanje in pohvalo. Sami bi se pa morali ob nji /.../ resno vprašati, ali je vse naše praktično slovničarjenje zadnjih 30 let na pravi poti.«²¹⁷

13.2 Didaktični utrinki 21. stoletja

Sodobna izobraževalna in didaktična dejavnost potrjuje nasprotno. V skladu z jezikovno politiko Evropske unije, ki jo zaznamujeta medkulturnost in večjezičnost s ciljem, da bi vsi državljani in državljanke EU poleg maternega jezika obvladali še po dva tuja jezika,²¹⁸ narašča tudi zanimanje za slovenščino, s tem pa povpraševanje po sodobni didaktiki slovenščine kot tujega jezika ne le v slovenskem, ampak tudi v tujejezičnem okolju. Poleg teoretične raziskovalne ravni vključuje didaktika kot »most med teorijo in prakso« tudi izvedbeno raven, v okviru katere med drugim sodeluje pri »izdelavi /.../ didaktičnih gradiv ter pri uvajanju novosti v delo v razredu.«²¹⁹ V »znanstveni radius« didaktičnega raziskovanja sodi po Strmcniku tudi »zbiranje, dopolnjevanje in posploševanje učnih izkušenj učiteljev in učencev«. ²²⁰ V istem kontekstu omenja »akcijsko raziskovanje«, torej raziskovanje učiteljske poklicne prakse z namenom

212 Glej Zemljarič Miklavčič 1999.

213 J2/JT: Drugi/tuji jezik.

214 Npr. Šmigoc 1812, Komel 1887.

215 Zemljarič Miklavčič 2004: 188

216 Npr. Jakopin 1962, Inzko 1981, Vrbinc 1997.

217 Šolar 1959: 178

218 Glej Barcelona European Council 2002.

219 Krakar Vogel 2004: 11

220 Krakar Vogel 2004: 41

(sprotnega) izboljševanja kakovosti učenja in poučevanja,²²¹ na katerem temelji tudi pričujoči prispevek. V nadaljevanju bomo nakazali, kako so se v dialogu s študenti in študentkami razvili učni pripomočki, natančneje se bomo osredotočili na v praksi preizkušene strategije v zvezi z učenjem slovenskih sklonskih končnic.

13.3 Didaktična praksa

Ko sem v osemdesetih letih prejšnjega stoletja na Dunaju²²² začela poučevati slovenski jezik na začetniški ravni, sem imela na razpolago le malo učbenikov slovenščine kot tujega jezika, še manj jih je bilo namenjenih nemško govorečim. Sodobnejše jezikovnodidaktične slovenske slovnice v nemškem jeziku ni bilo nobene. Majhne, a heterogene skupine učečih se so zahtevale individualiziran pouk s prilagojenimi delovnimi listi. Posebno odobravanje so tedaj pozele slovnične razlage v nemškem jeziku.²²³ Izkazalo se je namreč, da pomeni slovenska jezikoslovna terminologija oviro za razumevanje slovničnih razlag, saj ima nemško – tako šolsko kot znanstveno – jezikoslovje za osnovo latinsko terminologijo.²²⁴ Po naravi stvari predstavlja to dejstvo težave zlasti pri samostojnem iskanju slovničnih pojasnil izven razreda. Zato so potrebni ustrezni priročniki, da bi takrat, ko se problem ali vprašanje pojavi, odgovor oz. razlago našli hitro in v razumljivi obliki. Odzivi na sodobno slovnico slovenskega jezika v nemščini,²²⁵ ki se je izoblikovala iz omenjenih delovnih listov, pripravljenih za tečaje slovenskega jezika na različnih stopnjah (Jenko 2000), to dejstvo potrjujejo in izpostavljajo dve pomembni značilnosti: na eni strani je bilo izraženo zadovoljstvo nad razlagami v nemškem jeziku in dvojezično jezikoslovno terminologijo, na drugi strani nad jedrnatostjo in preglednostjo.²²⁶ Izrecno pa je bila izražena želja po prevedenih slovenskih primerih, čeprav se uporabnik zaveda, da so samostojni slovenski zgledi didaktično motivirani.²²⁷

221 Glej Altrichter & Posch 2007.

222 Sprva na Ljudski univerzi, kasneje na Diplomatski akademiji, od leta 1998 pa kot lektorica in predavateljica na UD.

223 Že v preteklosti so avtorji učbenikov slovenskega jezika metajezik izbirali v skladu s potencialnimi učenci in učenkami (knjižne) slovenščine. Glej Zemljarič Miklavčič 1999: 245–246.

224 Delno tudi nemške prevode latinskih terminov, npr. Präposition/Vorwort.

225 Razlage strukture slovenskega jezika v nemščini za začetniško stopnjo najdemo tudi na spletnem tečaju slovenščine za nemško govoreče, ki ga je razvila Monika Pemič. Dostopen je na spletni strani slowenisch.uni-koeln.de.

226 Glej Voss 2003.

227 » /.../ aber so fühle ich mich motiviert, den /.../ leeren Raum am Rande jeder Seite auszunützen. [... sem motiviran, da izkoristim prostor za beležke na vsaki strani. (Prevod EJ)] « (Alain Brouillard) Iz leta 2009 osebno prejetega elektronskega pisma iz Francije.

Tradicionalno so sklanjatve prikazane v obliki tabel. Znano je, da je učenje najučinkovitejše, če se v učnem procesu prepletajo in povezujejo različni dejavniki, ki ustvarjajo mrežo spomina. Analitičnemu in pojmovnemu pristopu ustrezajo slovnične preglednice, kot smo jih vajeni iz neštetih priročnikov vse do slovnice iz leta 2000. Ob delu z njo smo se spraševali, kako jo lahko vključimo v dejavno učenje. Nastale so dvojzlično naslovljene prazne tabele, ki jih študenti in študentke dobijo v roke kot dodatni učni pripomoček in si jih sami korakoma izpolnjujejo po sistemu sestavljanke (slika 19). Koncept preglednic poznajo, z njimi si pomagajo urejati nove informacije tako, da si postopoma vpisujejo primere iz besedil po svoji izbiri takrat, ko jih obravnavamo, in sicer tiste, ki se jim najlažje vtisnejo v spomin, npr. značilne naslove in verze pesmic. Tako se postopoma navajajo tudi na slovensko jezikoslovno terminologijo.

Sg.: Adjektive mit mask. Substantiven ohne Endung Ed.: Pridevniki s samostalniki moškega spola na -ø			Pl.: Adjektive mit fem. Substantiven auf -a Mn.: Pridevniki s samostalniki ženskega spola na -a		
Fall Sklon	Endungen Končnice	Bsp. aus dem Kontext Primer	Fall Sklon	Endungen Končnice	Bsp. aus dem Kontext Primer
N/I			N/I	-e	Račke na potepu
G/R			G/R	-ih -ø	Pet majhnih račk ...
D/D			D/D		
A/T	-ø	... šlo je na potep	A/T		
L/M	-u	Račke na potepu	L/M		
I/O			I/O		

Slika 19: Primera (prvotno) praznih preglednic

V naslednjem koraku se navezujemo na razmišljanja študenta, češ da preglednice ne prikazujejo pravega položaja sklanjatev, saj je srednji spol včasih enak ženskemu, včasih pa moškemu spolu. Spraševal se je, zakaj srednji spol ni umeščen v sredini preglednic namesto na robu kot ponavadi v učbenikih in slovnica. V *Slovničnih preglednicah slovenskega jezika* (Črnivec 2002) je ta premik uresničen, moški in srednji spol sta tam sosedata.

13.4 »Vidim in si zapomnim«

»Znanja ni mogoče prenesti (iz enih možganov v druge, prip. EJ), znanje morajo možgani vsakega posameznika na novo ustvariti.«²²⁸ To so – v malo manj dognani terminologiji – vedeli že v preteklosti. »Slišim in pozabim. Vidim in si zapomnim. Naredim in razumem«. Stara kitajska

228 Roth 2010: 55 (prevod EJ)

misel, ki jo pripisujejo Konfuciju (551–479 pr. n. št.), naj nam bo didaktično vodilo ob ustvarjanju individualnega slovnicega znanja, pri čemer se bomo osredotočili na vizualizacijo.

Če omenjeni premik v tabelah upodobimo s pomočjo barv (ki jih tukaj nadomeščamo z različnimi vzorci), postane močno ujemanje moškega spola s srednjim v ednini še bolj očitno (slika 20).²²⁹

Sg./Ed.	m/m	n/s	f/ž
N/I	park	mesto	šola
G/R	parka	mesta	šole
D/D	parku	mestu	šoli
A/T	park	mesto	šolo
L/M pri	parku	mestu	šoli
I/O s/z	parkom	mestom	šolo

 zelena
 modra
 roza

Slika 20: Vzorec samostalniške sklanjatve v ednini

Pikčasti vzorec – tu namesto zelene barve – smo izbrali za samostalnik moškega spola z ničto končnic, črtasto polje – sicer modra barva – prikazuje samostalnik srednjega spola, prepletajoči se vzorec, ki tu ponazarja roza barvo, pa je namenjen samostalniku ženskega spola na -a.

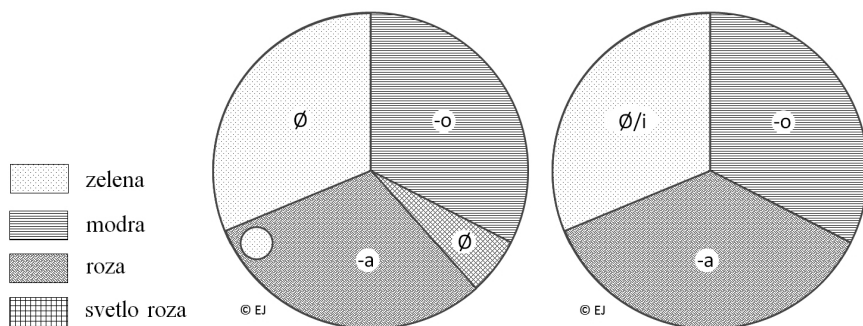
Vendar preglednice ustrezno prikazujejo le binarni sistem. Primerjava obrobni stolpcev je v tro- in večdelnem modelu nepregledna, določene informacije se izgubijo, npr. premik podobnosti v dvojini in množini (slika 21). Primerjava stolpcev postane – zlasti v črno-belem tisku – nepregledna.

Du./Dv.	m/m	n/s	f/ž
N/I	parka	mesti	šoli
G/R	parkov	mest	šol
D/D	parkoma	mestoma	šolama
A/T	parka	mesti	šoli
L/M pri	parkih	mestih	šolah
I/O s/z	parkoma	mestoma	šolama

Slika 21: Vzorec samostalniške sklanjatve v dvojini

²²⁹ Za boljšo predstavbo si vzorce v tej in naslednjih grafikah ustrezno pobarvajate. Kjer omejitvene črte ni, naj se barve prelivajo druga v drugo.

Zato smo se odločili združiti obrobne elemente. Ob njihovi združitvi nastane krožni diagram, ki nam omogoča alternativno vizualizacijo z drugo žensko sklanjatvijo (karirasti vzorec nadomešča svetlo roza barvo) vred.²³⁰



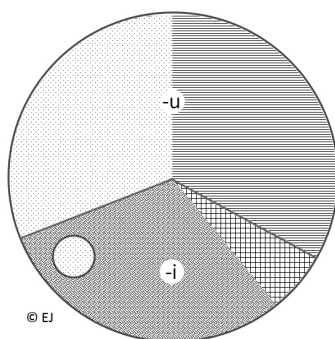
Slika 22: Samostalniška in pridevniška sklanjatev imenovalnika v ednini

Slika 22 predstavlja samostalniško (večji krog) in pridevniško (manjši krog) sklanjatev imenovalnika ednine. V pikčasto polje sodijo samostalniki moškega spola z ničto končnico (npr. park), črtasto polje nam kaže končnice samostalnikov srednjega spola (npr. delo, morje²³¹), polje s prepletajočim se vzorcem je namenjeno samostalnikom ženskega spola na -a (npr. šola), karirasto polje pa samostalnikom ženskega spola z ničto končnico (npr. ljubezen, cerkev). Pikčasti krogec ponazarja samostalnike moškega spola na -a.

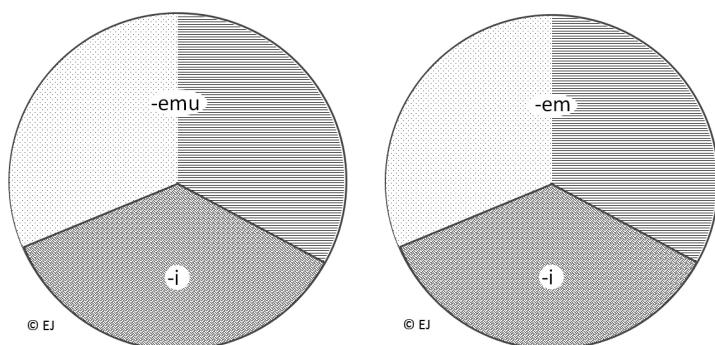
Ko obravnavamo ta ali oni sklon, si pomagamo s plakatom ustreznega krožnega diagrama za samostalnik in/ali pridevnik, ki vizualno dopolnjuje analizo (klasične preglednice) in dejavnost (prazne preglednice). Nekateri skloni se v tem sistemu zelo poenostavijo, kar – preizkušeno – mentalno pozitivno vpliva na učeče se, češ, saj ni tako hudo s končnicami. Sliki 23 in 24 prikazujeta samostalniško (večji krog) in pridevniško (manjša kroga) sklanjatev dajalnika in mestnika ednine.

²³⁰ Na podlagi prikazanega sistema je izšel učbenik ruščine za ednino (Liaunigg & Fischer 2012). Vzporedno so za slovenščino nastali plakati, ki jih uporabljamo pri pouku. Ruska vadnica za množino bo predvidoma izšla leta 2016.

²³¹ Zaradi boljše preglednosti je sistem kar se da poenostavljen. Različice -e (-e-) pri moškem in srednjem spolu (npr. mesto/morje, z bratom/z možem) so omejene na opombe, saj praksa kaže, da postanejo takšne pretvorbe razmeroma hitro samodejne.



Slika 23: Samostalniška sklanjatev dajalnika in mestnika v ednini



Slika 24: Pridevniška sklanjatev dajalnika in mestnika v ednini

Grafični prikaz je primeren za predstavitev celotnega sklanjatvenega sistema,²³² ki ga zaradi manjkajočega glavnega elementa, barve, tukaj ne predstavljamo. Dostopen je na spletni strani avtorice.²³³

13.5 »Naredim in razumem«

Barvno vizualizacijo velja podkrepiti z dodatnim gradivom za dejavno učenje oz. ustvarjanje (konstrukcijo) individualnega znanja. Ti nezavedni procesi se odvijajo v limbičnem sistemu, soodgovornem za

²³² Na tem mestu se zahvaljujem Danieli Stojanović, ki je po ročno izdelanih skicah računalniško oblikovala barvne grafike za vsak posamezni sklon ter za celotno ednino, dvojino in množino.

²³³ Geslo: EMJ15obdobja

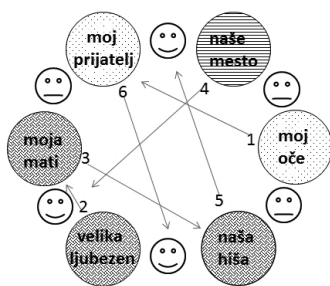
Samostalnik: https://cewebs.cs.univie.ac.at/persons/jenko/index.php?m=F&t=publikationen&c=afile&CEWebS_what=MJ_Publikationen&CEWebS_rev=64&CEWebS_file=Jenko_Krozni_diagram_Subst.pdf

Pridevnik: https://cewebs.cs.univie.ac.at/persons/jenko/index.php?m=F&t=publikationen&c=afile&CEWebS_what=MJ_Publikationen&CEWebS_rev=68&CEWebS_file=Jenko_Krozni_diagram_Adj.pdf

Glej tudi Prilogo 2.

čustva in učenje. Nove vsebine se tam ne samo primerjajo z izkušnjami, shranjenimi v možganskem pomnilniku, temveč tudi ocenjujejo, pozitivni oceni pa sledi vključitev v obstoječe znanje.²³⁴ Zaključujemo z vajo, ki se ne opira le na pojmovno in vizualno dojetje.²³⁵ Učni proces bomo podprli z aktiviranjem čustveno-gibalnega kanala, ki lahko – glede na igralno naravnost vaje – s pozitivno konotacijo pripomore k čimprejšnjemu ponotranjenju sklonskih končnic.

Potrebujemo po eno žogico zelene, modre in roza barve. Stojimo v krogu in si žogice podajamo glede na spol samostalnikov, ki jih narekuje učitelj ali učiteljica. Na nadaljevalni stopnji lahko poslušamo počasi brano besedilo. Ko slišimo samostalniško moškega spola, je to znak, da si podamo zeleno žogico. Pri samostalniški ženskega spola je v zraku roza žogica, če pa slišimo samostalniško srednjega spola, potem je na vrsti modra žogica. Samostalnike lahko povezujemo s pridevniki, ki pri homonimnih končnicah pomagajo določiti spol: moj oče (zeleni), velika ljubezen (roza), moja mati (roza), naše mesto (modra), naš prijatelj (zeleni) itd. (slika 25).



Slika 25: Ponazoritev vaje z žogicami

13.6 Sklep

Naloga didaktike je »permanentno usklajevanje med znanstveno disciplino in učnim predmetom«. ²³⁶ Kot povezovalni element med teorijo in prakso mora didaktično raziskovanje črpati iz prakse, iz katere raste, ter jo nenehno razvijati. Izkušnje, podkrepljene z nevroznanstvenimi dognanji, kažejo, da se velja učne snovi – v našem kontekstu bogatega slovenskega oblikoslovja – lotiti s pomočjo prvega jezika učečih se, in sicer z več zornih kotov. Z aktiviranjem različnih možganskih predelov

234 Glej Roth 2010: 58–59.

235 Glej Jenko & Liaunigg 2014.

236 Strmčnik 2001: 41

spodbujamo tako analitično in pojmovno kot tudi vizualno in čustveno dožemanje. Tako si vsak študent, vsaka študentka lahko izbere svojo kombinacijo učnih dejavnosti, saj so učni stili oz. umeščanje novih vsebin v možgane ter medsebojno povezovanje informacij zelo individualne narave in odvisni od posameznikovega glavnega kanala zaznavanja in obdelovanja informacij. Prispevek predstavlja didaktični pristop k slovenskim sklonskim končnicam, ki skuša slediti omenjenim načelom.

14 Phraseologie im Spiegel des Fremdsprachenunterrichts am Beispiel des Slowenischen in der Erwachsenenbildung

Phraseologische Einheiten stellen beim Fremdsprachenunterricht eine besonders interessante Herausforderung dar. In den gängigen Lehrbüchern für den Anfangsunterricht Slowenisch als Fremdsprache, die in erster Linie dem kommunikativen Prinzip folgen, also die Fähigkeit zur Kommunikation in den Grundsituationen des täglichen Lebens anstreben, kommen sie so gut wie gar nicht vor, obwohl sie im alltäglichen Sprachgebrauch eine nicht unbedeutende Rolle spielen. Systematisch werden sie meist erst in Lehr- und Lernbehelfen für Lernende im weit fortgeschrittenen Stadium (Ferbežar, Domadenik 2005) thematisiert.

Tatsächlich erfordert der Umgang mit phraseologischen Einheiten in einer Fremdsprache ein hohes Maß an sprachlicher Erfahrung. Eine Redewendung muss einerseits als solche erkannt und andererseits semantisch und syntaktisch richtig interpretiert werden. Im Folgenden gehen wir davon aus, dass das Erlernen von phraseologischen Einheiten im Fremdsprachenunterricht in erster Linie rezeptiver Natur ist. Die Arbeits- und Übungsformen sind deshalb vor allem im Bereich der Verstehensdidaktik angesiedelt. Trotzdem scheint es besonders in der Erwachsenenbildung sinnvoll, die Charakteristiken von phraseologischen Einheiten bewusst zu machen und durch entsprechende Übungen im Bewusstsein zu verankern. Aufgrund ihrer Erfahrungen beim Erwerb von neuen Fähigkeiten kann für Erwachsene die kognitive Komponente einen wesentlichen Kanal zur Unterstützung des Lernprozesses darstellen.

14.1 Linguistische Rahmenbedingungen

Phraseologische Einheiten lassen sich durch bestimmte Eigenschaften von anderen sprachlichen Mitteln abgrenzen, wobei diese Grenzen sehr unterschiedlich verlaufen. Wir folgen der Definition einer phraseologischen Einheit, wie sie etwa in Kržišnik (1998) gegeben wird. Demnach haben phraseologische Einheiten expressiven Charakter und bestehen aus mehreren Lexemen. Mindestens eines davon wird idiomatisch verwendet, sodass die Bedeutung der Redewendung nicht aus der Summe der Einzelbedeutungen abgeleitet werden kann. Sie gehören wie Lexeme der *Langue* an und sind aus dem sprachlichen Repertoire als semantische »Fertigprodukte« abrufbar. Die übertragene Bedeutung ist zumeist im Sprachbewusstsein so sehr verankert, dass sie die eventuell

vorhandene wortwörtliche Bedeutung überlagert. Bei *blinder Passagier* denken wir also nicht in erster Linie an einen Passagier ohne Sehvermögen, sondern an jemanden, der illegal und versteckt in einem Flugzeug, Zug etc. mitreist. Als fixe semantische Einheit unterliegen phraseologische Einheiten unterschiedlichen Beschränkungen hinsichtlich ihrer semantischen, morphologischen und syntaktischen Transformationsmöglichkeiten (Jenko 1994: 32–39). Während bei Substantiven und Verben als Komponenten von phraseologischen Einheiten die Deklination bzw. die Konjugation und die Tempusänderung meist ohne Einschränkungen möglich sind, können etwa synonyme Ausdrücke nicht ohne weiteres ausgetauscht oder erweitert werden. Passivbildung, Verneinung, Aspektwechsel²³⁷, Veränderungen des Numerus etc. sind nur eingeschränkt möglich und folgen nicht immer denselben Regeln. Dazu im Folgenden einige Beispiele. Ihre Länge wurde im gesamten Text auf ein Minimum reduziert. Im Unterricht sind längere Passagen anzubieten, um den Textzusammenhang möglichst deutlich zu präsentieren.

14.2 Authentische Beispiele

Unter dem Stichwort *plot* (*der Zaun*) finden wir im Wörterbuch²³⁸ auch folgende zwei Einträge, die den Schluss zulassen, dass in diesem Beispiel sowohl die Nominalisierung als auch beide Verbalaspekte möglich sind.

skakati čez plot [über den Zaun springen]²³⁹ *fremdgehen*
skok čez plot [Sprung über den Zaun] *der Seitensprung*

Authentischen Texten entnommene Beispiele dokumentieren in der Praxis übliche Transformationen wie Aspektwechsel (1, 2) und Nominalisierung bezüglich beider Aspekte, sowie Änderung des Numerus (3, 4). Durch den Austausch eines Lexems durch sein Synonym verliert die Wendung allerdings ihre Idiomatizität (5). Der Seitensprung wird zum Sprung über den Zaun.

- (1) »Tako j za tem, ko je košarkar LA Lakers Kobe Bryant priznal, da je *skočil čez plot* z 19-letnico, /.../«

(Delo, 16. 5. 2000)

.....
 237 Insbesondere auf slawische Sprachen bezogen.

238 »Wörterbücher« bezieht sich auf die Bände von Debenjak, da Lernende in meiner Unterrichtspraxis zumeist diese Wörterbücher in Gebrauch haben.

239 In eckigen Klammern werden wortwörtliche Übersetzungen von phraseologischen Einheiten angeführt.

- (2) »Pravzaprav sploh ni pomembno, ali je vročekrvni diplomat, ko žene ni bilo doma, *skakal čez plot*, /.../«

(Delo, 12. 4. 2002)

- (3) »Moževo *skakanje čez plot* je postal važen očitek v volilni kampanji njegovih nasprotnikov.«

(Delo, 16. 5. 2000)

- (4) »Dober si ti, ker si svojo ženo rešil svojega strupenega jezika in *skokov čez plot*, ko si se ločil od nje.«

(G. Jakopin, Slovo od deklišтва)

- (5) »Milan se je ozrl krog sebe ter poslušal; nato je *skočil čez ograjo* /.../«

(Ivan Cankar, Kralj Malhus)

Die phraseologische Einheit *požirati z očmi* (mit den Augen verschlingen) finden wir im Wörterbuch unter den Stichwörtern *oko* (das Auge) und *požirati* (schlucken, schlingen, verschlingen). Authentische Textbeispiele (6) (7) belegen, dass diese phraseologische Einheit keinen Numeruswechsel beim Substantiv duldet. Der Austausch eines Lexems durch ein annäherndes Synonym lässt außerdem zusätzlich eine neue Redewendung entstehen: *jesti z očmi* (mit den Augen essen) (8). Die entsprechende Bedeutung wird im Kontext ersichtlich.

- (6) »V Nemčiji bodo isti čas *požirali z očmi* tekmo njihovega nogometnega ‚elfa‘ proti Ukrajini.«

(Delo, 13. 11. 2001)

- (7) »Gospod Migec jo je kar *požiral z očmi*.«

(R. Murnik: Ženini naše Koprnele, 3. 4. 2007)

- (8) »Ker *jemo* tudi *z očmi*, je nadvse pomemben tudi videz jedi, ki jo prinesemo na mizo.«

(Kalinšek, 2000: 28)

Die Stichwörter *prha* und *tuš* (die Dusche) enthalten die phraseologischen Einheiten *biti hladna prha* (wie eine kalte Dusche sein), *hladen tuš* (eine kalte Dusche). Im Gegensatz zu den vorherigen Fällen belegen aktuelle Textbeispiele den doppelten Tausch von Synonymen. Die Gleichwertigkeit der Synonyme *prha* und *tuš* (9, 10) erlaubt die Erweiterung des

Nominalteils durch die Adjektive *hladen* und *mrzel* in beiden Fällen (9), (10), (11), (12). Eine nichtphraseologische Verwendung wird im Kontext ersichtlich (13).

- (9) »Ameriški obrambni minister na Japonskem / *hladna prha* za Rumsfelda.«

(Delo, 15. 11. 2003)

- (10) »Mrzla prha za lastnike delnic EDF.«

(www.energetika.net/portal/index.html, 1. 4. 2007)

- (11) »Nedavno objavljena finančna strategija širitve Evropske unije je bila pravi *mrzel tuš* za države prosilke iz Srednje in Vzhodne Evrope.«

(Delo, 2. 3. 2002)

- (12) »Solkanci, ki obvoznico že dolgo zahtevajo /.../, so v teh dneh po številnih obljubah in zagotovilih o začetku gradnje spet doživeli *hladen tuš*.«

(Delo, 17. 4. 2000)

- (13) »Zrak je bil sicer vlažen, vendar hladen in osvežujoč. Doma sem se spravil pod *hladen tuš* in se preoblekel.«

(M. Pušavec, Zbiralec nasmehov)

14.3 Didaktische Rahmenbedingungen

Aufgrund ihrer Eigenschaften in Bezug auf die deutsche Sprache können wir in der Lehr- und Lernpraxis verschieden schwierige phraseologische Einheiten beobachten. Im Rahmen der Untersuchungen für die Erstellung eines deutsch-slowenischen Wörterbuches der Redewendungen (Jenko 1994) wurde ein Vergleich von etwa 1000 phraseologischen Einheiten der Alltagssprache durchgeführt. Dieser Vergleich ergab eine syntaktische und semantische Volläquivalenz in nahezu der Hälfte aller Beispiele. Die Bedeutung solcher phraseologischer Einheiten ist Lernenden mit deutscher Muttersprache im Allgemeinen bekannt, wie etwa *pika na i* (*das i-Tüpfelchen*) (14), *pometati pod preprogo* (*unter den Teppich kehren*) (15) oder *španska vas* (*spanisches Dorf*) (16).

- (14) »Umetnost je *pika na il'* / Dobitnik skoraj stotih kolajn za kuharske slaščičarske razstave /.../ Razstavljeno je oplemenitil z umetnostjo.«

(Delo, 1. 10. 2003)

- (15) »Problemov ne *pometajo pod preprogo* / Na predlog uprave TVM so sklicali skupščino delničarjev in pripravili poročilo, ki naj bi razkrivalo vse tisto, kar so nekateri slutili.«

(Večer, 11. 2. 2003)

- (16) »Vlada slabo seznanja javnost / Pokojninski sistem je ljudem *španska vas*.«

(Delo, 18. 1. 2002)

Zuordnungsübungen mit authentischen Textbeispielen machen diese Parallelitäten bewusst und festigen die phraseologischen Einheiten in der Fremdsprache. Übungen können dazu auffordern, nach Gemeinsamkeiten (Ü1) oder nach Zusammenhängen (Ü2) in verschiedenen Texten zu suchen.

(Ü1) Welche PE passt für alle Beispiele?

- (1) pika na i (2) hladna prha (3) španska vas

»Bormio – Slalomski globus Špele Pretnar in bronasti kolajni Matjaža Vrhovnika ter Mojce Suhadolc, to je _____ sijajne sezone svetovnega pokala, v kateri so slovenski smučarji slavili kar sedem zmag.«

(Delo, 21. 3. 2000)

»Po besedah zagovornice so /.../ nesporazumi v javnem podjetju Snaga izbruhnili z vso močjo, _____ pa je bila tudi zamenjava prejšnjega direktorja, tako da so delavci začeli stavkati in prenehali odvažati smeti.«

(Delo, 28. 1. 2000)

»Tukajšnje tretje mesto pa je sploh _____. To je gotovo moja najuspešnejša skakalna turneja doslej.«

(Delo, 20. 8. 2001)

(Ü2) Was gehört zusammen?

(1)	Hladna prha za Rumsfelda	(a)	Dobitnik skoraj stotih kolajn za kuharske razstave – Razstavljeno je oplemenitil z umetnostjo
(2)	Umetnost je pika na i!	(b)	Pogajanja o socialni varnosti / Jeseni bo ekonomsko-socialni svet namenil pozornost zakonu o delovnih razmerjih
(3)	Problemov ne pometajo pod preprogo	(c)	Vlada slabo seznanja javnost
(4)	Pravna varnost pod drobnogledom	(d)	Koizumi bo še razmislil o napotitvi japonskih vojakov v Irak – Omaha je tudi v Južni Koreji, ki jo bo ameriški obrambni minister obiskal v nedeljo
(5)	Pokojninski sistem je ljudem španska vas	(e)	Na predlog uprave TVM so sklicali skupščino in pripravili poročilo, ki naj bi razkrivalo, kar so nekateri slutili.

Wenn das Bild zur phraseologischen Einheit bereits aus der Muttersprache bekannt und daher im Gedächtnis gespeichert ist, so erleichtert diese Tatsache den Verstehensprozess naturgemäß sehr. Die Übereinstimmung dieser phraseologischen Einheiten ergibt sich idealerweise aus dem Kontext, ein Blick ins Wörterbuch kann semantische Hypothesen bestätigen oder verwerfen. Denn auch bei phraseologischen Einheiten sind »falsche Freunde« und andere »Fallen« nicht auszuschließen.

Abraham könnte etwa als dominantes Lexem in zwei slowenischen phraseologischen Einheiten zu voreiligen Schlüssen führen. *Srečati Abrahama (fünfzig Jahre alt werden)* (17) ist aus dem Deutschen nicht bekannt. *Abrahams Schoß*, wie er laut Wörterbüchern im Slowenischen verwendet wird, unterscheidet sich von der deutschen Interpretation: *v Abrahamovem naročju (tot, entschlafen)* hat nichts mit dem geschützten und behüteten Leben der deutschen Metapher gemeinsam (18).

(17) »Slovenski rokometaš srečal Abrahama / Od prve rokometne tekme v Sloveniji, natančneje v Celju, je že 50 let«

(Delo, 27. 6. 1998)

(18) »Ko je revež umrl, so ga angeli odnesli v Abrahamovo naročje.«

(Sveto pismo nove zaveze)

Ähnlich differieren die Inhalte der deutschen phraseologischen Einheit *ins Geld gehen (teuer sein)* von der slowenischen wortwörtlichen Entsprechung *iti v denar (sich gut verkaufen lassen)* (19).

- (19) »Devetdeset odstotkov izdelkov izvozimo: avtomobilske baterije predvsem na vzhod in v srednjo Evropo, industrijski akumulatorji pa *gredo* dobro *v denar* po vsej Evropi, /.../«
(Delo, 2. 11. 2000)

Abgesehen von diesen potentiellen Verwechslungen ist es für Lernende ungleich schwieriger, phraseologische Einheiten zu erfassen, die aus der Muttersprache nicht bekannt sind. Erfahrungen im Unterricht haben gezeigt, dass dabei weiters entscheidend ist, ob eine Redewendung auch wortwörtlich verstanden werden kann oder ob dies nicht der Fall ist. Redewendungen, die wortwörtlich genommen keinen vernünftigen Sinn ergeben, lassen sich im Kontext isolieren.

- (20) »S pitno vodo ravnamo *kot svinja z mehom*. Ne le v tropskih deželah, dobra pitna voda bo kmalu dragocena v vseh razvitih, tako imenovanih civiliziranih državah. Z njo ravnamo *kot svinja z mehom* /.../ Peremo avtomobile in zalivamo vrtove, pri tem pa ne pomislimo, da po nepotrebnem trošimo pitno vodo, ki je primanjkuje.«
(Delo in dom, 30. 7. 2003)

Der unachtsame Umgang mit dem Trinkwasser (*delati s čim kot svinja z mehom* [etwas behandeln wie die Sau den Balg] (mit etwas Schindluder treiben) (20)) kann mit Hilfe des Wörterbuches entschlüsselt werden, wobei das allgemeingültige und aktuelle Thema sowie ein äußerst klarer und deutlicher Kontext für den Verstehensprozess günstig sind.

Eine Stufe höher auf der Schwierigkeitsskala befinden sich spezielle Inhalte, die zum Verständnis einschlägiges Hintergrundwissen erfordern. Wenn die Wendung im Wörterbuch zu finden ist, ist der Text für Lernende zu bewältigen: *reči bobu bob* [die Bohne als Bohne bezeichnen] (die Dinge beim Namen nennen) (21).

- (21) »Kadrovske in vodstvene težave mariborskega dnevnika. Kdaj bodo na Večeru *rekli bobu bob*?«
(Delo, 21. 1. 2004)

Wenn das Wörterbuch keine Auskunft gibt und das Thema sehr spezifisch ist, ist guter Rat teuer, wie im folgenden Beispiel (22).

- (22) »Ministru Ruplu *dihajo za ovratnik*.
Kmalu možen predlog za preiskovalna dejanja.

Ključen je aneks o osmih milijonih zagonskih sredstev.«

(Delo, 20. 10. 2003)

Für die Bedeutungsfindung und Entschlüsselung solcher phraseologischer Einheiten (22) werden etwa wie in (Ü3) mehrere Kontexte benötigt, die durch Kombinieren Rückschlüsse erlauben.

(Ü3) Finden Sie jene Redewendung, die in allen drei Texten verwendet wird!

Was könnte diese bedeuten?

»Domnevena zloraba položaja / Ministru Ruplu dihajo za ovratnik
Kmalu možen predlog za preiskovalna dejanja«

(Delo, 20. 10. 2003)

»Slovenska reprezentanca je po dveh spodrseljajih že odvisna tudi od igre tekmecev: če ZRJ in Španija v sredo remizirata, bo upov za Slovenijo konec. Tekmeca pa nimata razlogov za miroljuben remi, kajti Špancem za ovratnik dihajo Norvežani, ki jih lahko prehitijo.«

(Delo, 20. 6. 2000)

»Podjetje Sun si zelo prizadeva, da bi prodajo svojih programskih izdelkov povečalo, saj prav njim Linux najbolj ‚dih‘a za ovratnik.‘«

(Revija Monitor, IV 2003)

(Ü3) Lösung:

dihati komu za ovratnik [hinter jemandes Kragen atmen] jemandem im Genick sitzen → (22)

Die Bedeutungsfindung erfolgt dann je nach Rahmenbedingungen aus dem Kontext und/oder mit Hilfe von Lehrenden und Wörterbüchern. Letzteres wenn man Glück hat, denn die slowenischen phraseologischen Einheiten wurden bisher weder gesammelt, geschweige denn nach bestimmten Kriterien geordnet. Die Aufnahme in ein handelsübliches Wörterbuch, das Lernenden im Alltagsgebrauch zur Verfügung steht, ist also vom Gefühl des Autors bzw. der Autorin abhängig.

Am schwierigsten erweisen sich aus der Muttersprache unbekannte phraseologische Einheiten, die auch eine wortwörtliche Bedeutung annehmen können wie beispielsweise *imeti krompir [einen Erdapfel haben] Glück haben (23)*.

(23)»Junak zmage nad Peristerijem skromen po rafalni predstavi
Tudi Golemac *ima* lahko *krompir*«

(Delo, 15. 12. 2001)

Auch hier erscheinen Zuordnungsübungen mit Gebrauchsvarianten in verschiedenen Kontexten sinnvoll.

Für besonders motivierte Lernende kann auch die Auflösung einer Gegenüberstellung von idiomatischer und neutraler Verwendung von Syntagmen reizvoll sein. Wortspiele bleiben dabei Spezialist/inn/en überlassen.

(Ü4) Welche Verwendung von *imeti krompir* ist idiomatisch?

»Nekateri imajo res debel krompir /.../ naslednje obvestilo pride-lovalcem krompirja«

(Delo, 4. 1. 2000)

»Junak zmage nad Peristerijem skromen po rafalni predstavi
Tudi Golemac *ima* lahko *krompir*«

(Delo, 15. 12. 2001)

»Kdo ima ‚krompir‘ s cenami / Krompir se na ljubljanski tržnici še vedno dobro drži: vztraja pri ceni osemdesetih do devetdesetih tolarjev za kilogram, čeprav ga pri kmetu na Sorškem polju odkupujejo po 25 tolarjev.«

(Delo, 24. 8. 1999)

14.4 Praktische Rahmenbedingungen

Bei semantischen Unklarheiten in einer Fremdsprache stützen sich Lernende naturgemäß gerne auf zweisprachige Wörterbücher. Die Praxis zeigt jedoch, dass für eine zielführende Arbeit mit handelsüblichen Wörterbüchern bereits ein nicht zu unterschätzendes Maß an sprachlicher Kompetenz und Erfahrung erforderlich ist. Dabei können Schwierigkeiten bereits bei Genitivformen von Substantiven oder Präsensformen unregelmäßiger Verben auftreten, was erahnen lässt, welche Komplexität ein zweisprachiges Wörterbuch der Redewendungen in sich birgt. Die Bedeutung einer Redewendung verlangt zunächst nach einer Erklärung in der Ausgangssprache. Eine Übersetzung sollte stilgerecht, bei Vorhandensein ebenfalls idiomatisch sowie erklärend sein. Weiters sind Informationen bezüglich der Rektion sowie Hinweise auf grammatische und

syntaktische Besonderheiten wie etwa Transformationsmöglichkeiten bzw. -beschränkungen erwünscht.

Die besten Tabellen jedoch können einen zusammenhängenden, der Sprachpraxis entnommenen Text nicht ersetzen. Deshalb erscheint es im Sinne eines praxisnahen und effektiven Fremdsprachenunterrichts zielführend, den üblichen, mit zusätzlichen Informationen angereicherten Wörterbuch eintragungen authentische Beispiele im Kontext anzuschließen, die den Gebrauch in der Praxis konkretisieren. Besonders in elektronischer Form dürfte dies trotz des größeren Umfangs keine Probleme bereiten. Wünschenswert wäre es auch, die Möglichkeit eigener Einträge zuzulassen. So kann das autonome Arbeiten mit authentischen Texten in zweifacher Weise genutzt werden. Einerseits erhält das Wörterbuch durch eigene Bausteine eine persönliche Note – selbst eingetragene Beispiele aus gelesenen Texten mit bekanntem Kontext bleiben formal und inhaltlich eher und besser in Erinnerung – andererseits könnte das ursprüngliche Wörterbuch mit Hilfe elektronischer Kommunikation im Austausch mit anderen Lernenden ständig erweitert und aktualisiert werden, etwa nach dem Muster einer Wikipedia. Aktualisierungen sind auch deshalb wichtig, weil bestimmte Namen aus der Politik, um nur ein Beispiel zu nennen, schnell an Aktualität verlieren können und bei nachfolgenden Generationen keine Assoziationskraft mehr haben. Wie für einen zeitgemäßen Fremdsprachenerwerb im Allgemeinen, bietet auch für die adäquate Rezeption von phraseologischen Einheiten im Besonderen vor allem der regelmäßige Kontakt mit der Sprachpraxis die besten Voraussetzungen.

Für den Unterricht besonders gut geeignet sind kürzere Texte mit einer (authentischen) Anhäufung von phraseologischen Einheiten. Der Kontext sollte es den Lernenden ermöglichen, aus verschiedenen, angegebenen Lösungen die richtige Bedeutung herauszufinden (Jenko 2006).

(Ü5) Welche Bedeutung passt?

živo srebro	temperatura nakit denar
v adamovem kostumu	v Adamovih kopalkah novomodnih kopalkah gol
možje postave	redarji moški z lepo postavo policisti

poslati na hladno	vreči v vodo aretirati poslati na kopanje
pasja vročina	hud mraz visoka temperatura telesna temperatura nad 37

»Do nazga

V teh dneh nam je res pošteno vroče, saj se živo srebro čez dan že nekaj časa nikakor noče spustiti pod 30 stopinj. Dejstvo pa je, da visoke temperature prenašamo zelo različno, kar je v soboto popoldne na plaži v Žusterni demonstriral tudi vrli domačin, ki se je želel okopati kar v adamovem kostumu. In to kljub temu, da so bili drugi obiskovalci v kopalkah ter da ga je na neprimernost takšnega početja opozoril tudi reševalec iz vode.

Prepoved nudističnega sprehoda je našega junaka tako razkačila, da je začel na ves glas kričati na reševalca, zaradi njegovega razgrajanja pa so prizorišče obiskali tudi možje postave. Razveselili so ga z obvestilom o prekršku in ga namesto na hladno (v morje seveda) poslali domov. Kako je uspelo policistom prepričati golega gospoda, naj si vendarle nadene kakšno cunjo, nismo izvedeli, v tej pasji vročini pa lahko prav gotovo pričakujemo, da se bo nenavadno vedel še kdo.«

(Dnevnik, 26. 6. 2006)

Fortgeschrittene Lernende können für sprachliche Feinheiten, etwa geschlechtsspezifischer Natur, sensibilisiert werden.

(Ü6) Verändern Sie im Text (Ü5) das Geschlecht der handelnden Personen! Was fällt auf?

(Ü6) Lösung:

možje postave [die Männer des Gesetzes] → žene postave [die Frauen des Gesetzes] ist in weiblicher Form nicht in Verwendung.

Nicht zu unterschätzen ist auch die gesteigerte Motivation der Lernenden, wenn sie mit »echten«, sprich authentischen Texten arbeiten sowie das Erfolgserlebnis, wenn sie solche Texte bewältigen lernen. Ganz nebenbei wird durch Texte aus der Praxis auch (manchmal mehr, manchmal weniger) landeskundliche Information vermittelt. Nur so kann die notwendige Erfahrung im Umgang mit der Sprache und deren gesellschaftlichen und kulturellen Kontext gesammelt und ein Sprachgefühl aufgebaut werden. Diese Erfahrung ist beim Erlernen von

phraseologischen Einheiten, die im höchsten Maß kontextgebunden sind, besonders wichtig.

15 Projekt: Slovenija pod drobnogledom

Pričujoči članek predstavlja igro, ki je nastala v okviru jezikovnega praktikuma slovenskega jezika na Univerzi na Dunaju, torej v sodelovanju s heterogeno skupino študentov in študentk slovenistike na nadaljevalni stopnji.

Igro²⁴⁰ sestavlja 2 x 140 kart priročne velikosti²⁴¹ s tematsko razporejenimi in barvno označenimi vprašanji²⁴² o Sloveniji. Pri tem smo upoštevali koncept dvojezičnosti in se odločili za vzporedna paketa kart, enega v nemškem in enega v slovenskem jeziku. Kdor še ne zna slovensko, uporablja nemško različico, kdor že dobro obvlada slovenščino, se poslužuje slovenskih kart, tistim »nekje vmes« pa priporočamo, da pomešajo obe različici in igrajo dvojezično.

Slovenija pod drobnogledom je poučni družabni kviz za posameznike ali skupine. Namenjen je mladim in odraslim, ki se želijo igrati igrati v praktični rabi slovenščine in se hkrati seznaniti z nekaterimi temeljnimi, zanimivimi in nenavadnimi podatki o Sloveniji. Na vsaki karti so po tri vprašanja, razporejena po težavnostnih stopnjah,²⁴³ ki jih igralci in igralki prosto izbirajo in v skladu s katerimi si pridobivajo po eno, dve ali tri točke. Če dobro poznajo denimo zgodovino, si lahko izberejo težje zgodovinsko vprašanje, vredno več točk, če pa menijo, da ne vedo veliko o športu, bodo na tem področju zadovoljni z eno točko za pravi odgovor na lažje vprašanje. Svobodna izbira ponuja individualno usmerjenost in tako spodbuja individualni napredek na podlagi interaktivnosti.

Učenje s pomočjo igre *Slovenija pod drobnogledom* obsega razumevalno, vsebinsko in oblikovno plat jezika. Zastavljeno vprašanje je treba najprej razumeti, nanj pravilno odgovoriti ali pa izbrati eno od treh danih možnosti. Sledi oblikovanje (tudi jezikovno) ustreznega odgovora. Vsebine se dotikajo širših področij slovenske družbene resničnosti (Evropska unija) in segajo preko splošno slovenskih tem (slovenski jezik, zgodovina, zemljepis, kultura) tudi v življenjski vsakdan (šport, kulinarika). Odgovorom so večinoma dodani podatki, ki pomagajo vzbujati zanimanje ter utrjevati, vzdrževati in širiti znanje in vedenje. Na eni strani se torej igralci in igralki seznanjajo z imeni slovenskega družbenopolitičnega in kulturnega ozadja in pri tem mimogrede

240 Primerjaj <http://www.edition-liaunigg.at/> (Dostop: 23. 11. 2015).

241 Karte merijo približno 6 x 9 cm.

242 Karte na temo EU so temno modre, zgodovinske karte so rjave, karte na temo zemljepisa so zelene, karte na temo kulture so rožnate, vprašanja o slovenskem jeziku so na vijoličastih kartah, karte na temo športa so svetlo modre, vprašanja o kulinariki pa so na rumenih kartah.

243 Težavnostne stopnje so bile določene z vidika študentov in študentk slovenistike na Univerzi na Dunaju, ki svoj študij začinjajo brez jezikovnega in kulturnega predznanja.

uporabljajo jezik, ki se ga učijo, na drugi strani pa ostaja igra zaradi raznolikih in deloma nenavadnih vprašanj oz. odgovorov do konca zanimiva. Gre skratka za celostno seznanjanje z jezikovnim in kulturnim kontekstom slovenščine ter zavestno doživljanje tako vsebinske kot oblikovne plati jezika.

15.1 Zamisel projekta

Jezikovni praktikum je predstavljal vajo na nadaljevalni stopnji v okviru diplomskega študija²⁴⁴ in pedagoške smeri diplomskega študija, je torej združeval deset študentov in študentk z različnimi interesi in cilji. Med splošne cilje praktikuma je sodilo razvijanje jezikovnih zmožnosti ter njihovo utrjevanje v slovenskem jeziku, vzporedno pa je bilo za študente in študentke pedagoške smeri pomembno spoznavanje in urjenje didaktičnih veščin. Spekter različnih dejavnikov vsakdanje resničnosti pedagoške prakse se je zrcalil v tej skupini z individualnimi potrebami in interesi vsakega študenta, vsake študentke. Po uvodni razpravi so bili opredeljeni trije dejavniki praktikuma: jezik, kultura in civilizacija ter didaktika. Za nastajanje idej, kako izbrati vsebine za različne naslovnike, najti primerna stičišča in jih tako metodično kot vsebinsko spojiti v celoto, smo se odločili za metodo brainstorminga oz. možganskega viharja, torej metodo, ki gradi na skupinskem reševanju nalog v demokratičnem vzdušju. Po kritični presoji zbranih prispevkov je skupina sklenila, da se bo osredotočila na igro kot pripomoček za učenje in poučevanje, saj za pouk slovenščine kot tujega jezika ni velike izbire (Lečič 2006, Knez et al. 2013).

Znanstveno dokazano je, da sproščeno ozračje olajša učenje marsičesa. »Če želimo, da se bodo naši otroci in mladostniki v šoli učili za življenje, mora v šoli vladati primerno čustveno vzdušje.«²⁴⁵ Dobro počutje aktivira predele srednjih možganov, odgovorne za čustva. Sproščajo in proizvajajo se snovi, potrebne za povezovanje živčnih celic. Zato se posebno dobro učijo tisti, ki to počnejo z navdušenjem. Glede na pogoje za študij slovenistike na Univerzi na Dunaju (Jenko 2009), kjer je slovenščina formalno sicer enakopravna z drugimi slovanskimi jeziki, a se pri posredovanju študijskih vsebin ta enakopravnost včasih zanemarja, velja še posebno občutljivo poskrbeti za primerne okoliščine kot motivacijski dejavnik v okviru, ki je namenjen izključno slovenščini: pri jezikovnem pouku. Jezikovni tečaji združujejo študente in študentke z različnim znanjem slovenščine, ki jih jezik zanima iz znanstvenih in/ali uporabnih razlogov, tako da se cilji in potrebe med seboj razlikujejo in jih je treba sproti in previdno usklajevati.

244 Diplomski študij se je v prvi polovici leta 2013 iztekel, v zvezi z bolonjsko reformo sta ga nasledila študija na stopnjah bakalavreata (BA) in mastra (MA).

245 Spitzer 2010: 29 (prevod EJ)

Kot pristop k izbrani temi smo pregledali in tudi preizkusili nekaj družabnih iger, kot so Človek ne jezi se, Max Mümmelmann ali Trivial pursuit, za katere smo v skladu z našim ciljem tehtali možnosti preoblikovanja pravil in dizajna. Že v tej fazi sta se potrdila privlačnost in zmožnost igre, pri kateri ima po Oerterju²⁴⁶ pomembno vlogo t. i. zanos (*flow*). Pojem, ki ga je opredelil Mihaly Csikszentmihalyi, opisuje stanje popolne usmerjene pozornosti. V stanju zanosu v celoti izkoriščamo svoj potencial, smo notranje motivirani.²⁴⁷ Za učenje so tako ustvarjeni domala idealni pogoji.

15.2 Priprava projekta

Praktikum je opredeljen kot poglobljanje znanja s sodelovanjem in osebno udeležbo pri strokovnih dejavnostih. Dejavna udeležba je navadno pogojena z osebnimi interesi. V našem primeru so ti interesi med drugim določili temo, ki so jo študenti in študentke prispevali k skupnemu projektu. Kaj kmalu so bila področja dodeljena in med semestrom so pritekali podatki o Evropski uniji, slovenska zgodovinska dejstva, zemljepisne koordinate, jezikovne posebnosti, kulturne zanimivosti, športni dogodki in kulinarične dobrote. Podatki so se skupaj ocenjevali, preverjali in obdelovali, predlogi so se sprejemali ali pa zavračali. Nedvomno so se študenti in študentke v tej fazi, osredotočeni na vsebino, nehote mnogo naučili ne samo na svojem področju, temveč tudi o zanje manj privlačnih temah, na primer »zgodovinar« o kulinariki ali »kulturnica« o zemljepisu. S tako zasnovanim izborom vprašanj seveda ni mogoče doseči poglobljenega znanja o določenih strokovnih področjih, kar tudi ni bil cilj projekta. Kot nakazuje ime igre, predstavljajo vprašanja v vlogi drobnogleda le drobce iz slovenskega mozaika, ki spodbujajo k nadaljnjemu natančnejšemu, a sproščenemu odkrivanju Slovenije, saj naši »možgani nagonsko primerjajo vsak dogodek /.../ z vsebinami, shranjenimi v jezikovnem spominu. Znani pojmi se aktivirajo ali pa na novo združujejo tako, da oblikujejo čim bolj smiselne enote«.²⁴⁸

15.3 Primeri

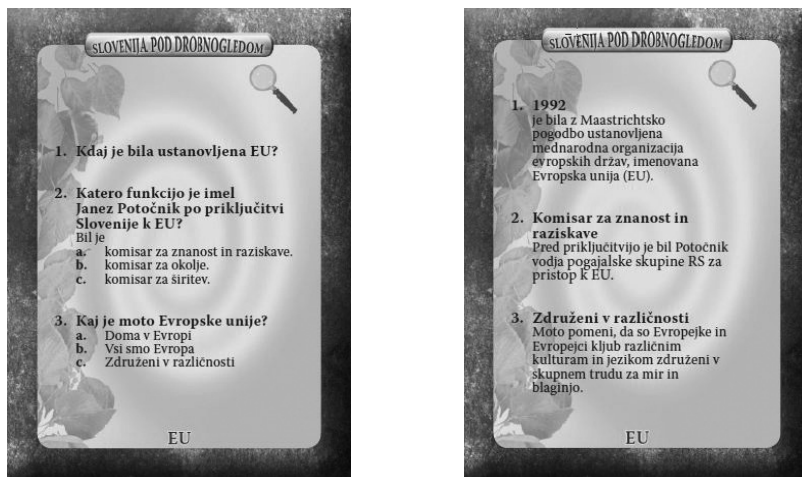
V tem smislu spodbudno naravo učnega pripomočka *Slovenija pod drobnogledom* ponazarjajo tudi spontane izjave študentov in študentk (podnaslovi slik), ki so igro že preizkusili.

246 Primerjaj http://www.edu.lmu.de/~oerter/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=42 (Dostop: 23. 11. 2015).

247 Hüther & Hauser 2010: 48–49

248 Roth 2010: 57 (prevod EJ)

Vprašanja o Evropski uniji ponujajo priložnost spoznavanja tako slovensko-evropskih podrobnosti kot tudi organizacije ter duhovnih in kulturnih temeljev skupnosti, ki – kot se je izkazalo – deloma niti v maternem jeziku niso znani (slika 26).



Slika 26: Primera kart z vprašanji in odgovori na temo Evropske unije

»Janeza Potočnika so nedavno omenili pri poročilih v zvezi s plastičnimi nakupovalnimi vrečkami. Zda je komisar za okolje.«

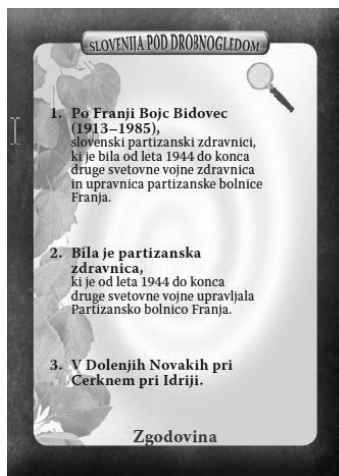
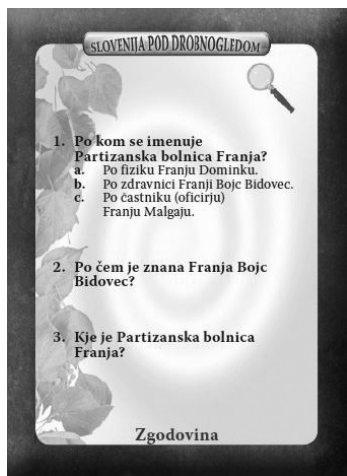
Karte o slovenskem jeziku večinoma preverjajo slovnično znanje ali poznavanje besednega zaklada (slika 27).



Slika 27: Primera kart z vprašanji in odgovori na temo slovenskega jezika

»Če si bom kupila nobel roza pullover, potem torej ne bom delala napak pri sklanjanju.«

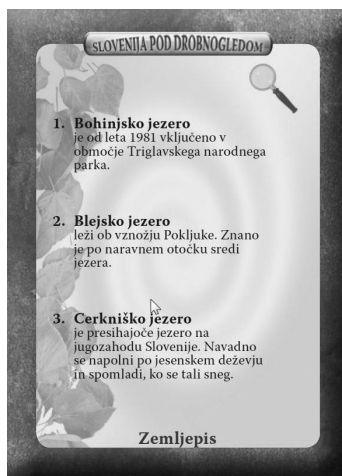
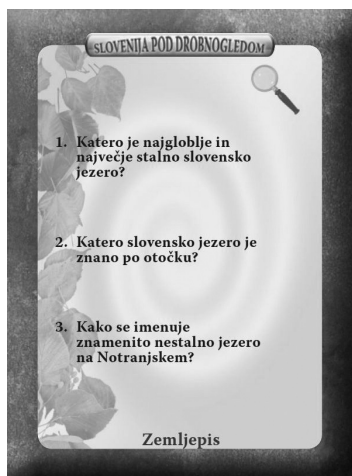
Zgodovinski spekter sega od začetka slovenske zgodovine preko pomembnih mejnikov (npr. protestantizem, Habsburžani, NOB) do osamosvojitve Republike Slovenije. Omenjeni so posamezni dogodki ali pa imena, povezana z določenimi zgodovinskimi dejstvi (slika 28).



Slika 28: Primera kart z vprašanji in odgovori na temo zgodovine

»Tam smo bili na ekskurziji. To je blizu Idrije. V Idriji pa je bil svojčas rudnik živega srebra.«

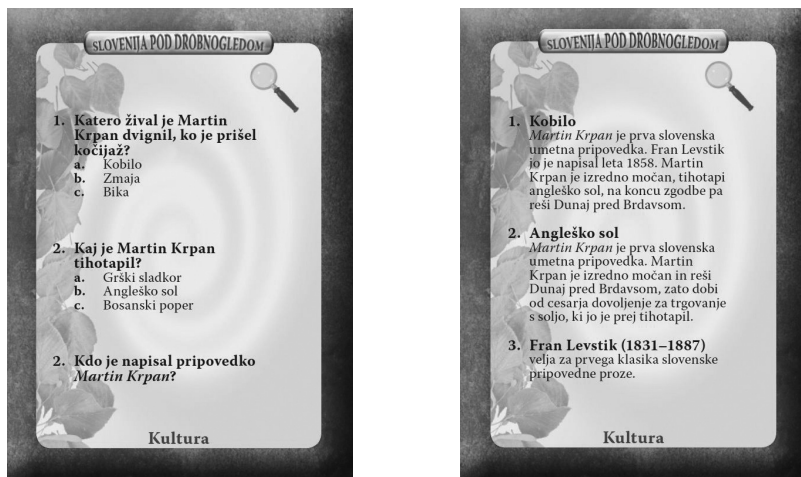
S pomočjo zelenih kart (slika 29) se seznanjamo s slovenskimi mesti in kraji (npr. Ljubljana, Radovljica) in pokrajinami (npr. Triglavski narodni park, krajinski park Lahinja) ter naravnimi znamenitostmi (npr. Škocjanske jame, Sečovelje).



Slika 29: Primera kart z vprašanji in odgovori na temo zemljepisa

»Na Bledu smo jedli odlične kremšnite. Ali ni tam tudi Titova vila? Na otok smo se peljali s čolnom.«

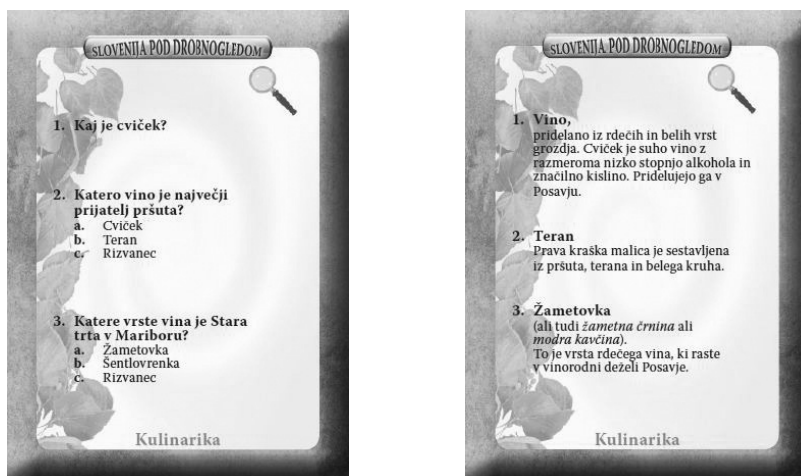
Učenje tujega jezika ni le usvajanje slovničnih pravil in besedišča, ampak tudi vstopanje v medkulturni dialog. Med prve in pomembne korake slednjega sodi prav gotovo spoznavanje prvin kulture (npr. književnost, film, glasba, običaji) ciljnega jezika (slika 30).



Slika 30: Primera kart z vprašanji in odgovori na temo kulture

»O Levstiku smo se učili pri pouku književnosti. Martina Krpana moramo prebrati.«

Soočanje ciljnega in izvirnega jezika v veliki meri poteka na ravni vsakdanje kulture, denimo kulinarike (slika 31) s svojo skorajda naravno povezovalno vlogo.



Slika 31: Primera kart z vprašanji in odgovori na temo kulinarike

»Moj stric je doma blizu Brežic. Tam pijejo cviček.«

Četudi vrhunska športna prvenstva s svojim tekmovalnim in nacionalno-čustvenim značajem na prvi pogled ne delujejo združevalno, gre za področje, ki je kot množično športno udejstvovanje postalo del našega vsakdana, zaradi česar se je tudi šport znašel pod našim drobnogledom (slika 32).



Slika 32: Primera kart z vprašanji in odgovori na temo športa

»Že spet gore. Gore so, kot kaže, za Slovence in Slovenke zelo pomembne.«

Nekatere karte so tako dale pobudo za pogovor o tej in oni zanimivosti Slovenije. V pouk smo po možnosti vključili aktualno besedilo in tako okrepili temelje za »komunikacijo med celicami, brez katere ni učenja, saj brez njih ni prenosa informacije v obliki elektrokemičnih impulzov«.²⁴⁹

15.4 Izvedba projekta

Sledila je jezikovno usmerjena faza projekta. Prenos vsebin iz nemščine v slovenščino ali obratno je potekal v več stopnjah, od oblikovanja vprašanj in odgovorov preko iskanja primernih besed in besednih zvez v drugem jeziku do preverjanja ustreznosti slovenske oz. nemške različice s prevodom v izhodiščini jezik, torej v nemščino ali slovenščino. Medtem ko je potekalo prevajanje v nemščino razmeroma tekoče, se je potrdilo dejstvo, da je prenos besedila iz maternega jezika v tuji jezik zelo zahteven, še posebno, če jezikovno znanje še ni na ravni mojstrstva. Če je bil učinek v enem ali drugem jeziku drugačen, je bilo treba razmisliti o ustreznosti besedila oz. poiskati nove rešitve. Pri tem so si študenti in

²⁴⁹ Hermann 2010: 88 (prevod EJ)

študentke pomagali z različnimi dvo- in enojezičnimi slovarji, posegali pa so tudi po spletnih korpusih (zelo pripraven je bil denimo evrokorpus²⁵⁰). Kot občutljiv dejavnik so se izkazale (čeprav redke) nemško-avstrijske različice. Igra, ustvarjena na dunajskih tleh, je morala po mnenju sodelujočih vsebovati avstrijske različice standardnega jezika. Na željo založnika in upoštevajoč kvantitativne razloge ter dejstvo, da so v Sloveniji večinoma znani nemško-nemški pojmi (in ne avstrijsko- ali švicarsko-nemški), smo se odločili za dvojnost izrazov²⁵¹, denimo Germ-/Hefeteig, torej kvašeno testo, iz katerega je narejena slovenska potica.

15.5 Grafika

Po končanem vsebinskem delu se je veljalo lotiti ustvarjalnega procesa grafičnega oblikovanja. Z veseljem smo sprejeli ponudbo kolega Thomasa Cernyja, da se vključi v projekt in ga podpre tako z umetniško-strokovnega kot tudi s tehničnega vidika. Njegovo teoretično znanje in tankočutna kreativnost sta omogočila dodelano oblikovno podobo, ki upošteva tudi vid oz. vizualno dožemanje kot podporo učenju. Za neštete ure prostega časa, ki jih je vložil v to delo, se mu na tem mestu iskreno zahvalujemo. Ne nazadnje se zahvaljujemo tudi sponzorjem²⁵², ki so omogočili tisk.

15.6 Vključevanje v pouk

Po prejetju prvega poskusnega izvoda igre se je petčlanska skupina študentov in študentk, ki ni sodelovala pri projektu, lotila zadnjega koraka pred tiskom. Štiri osebe z različnim znanjem slovenščine so igro dejavno preizkusile. Skupina je igrala dvojezično. Zavedajoč se dejstva, da se proizvod dokončno izkaže šele v praksi, je ena študentka prevzela vlogo opazovalke.

Izsledki opazovanja so bili izjemno spodbudni. Motivacija in želja po čim večjem številu zbranih točk sta bili veliki. Začetni zanos ni pustil niti po daljšem času igranja/učenja. Za manj vešče se je dvojezični koncept izkazal za neprecenljivo pomoč in dodatno motivacijo, zlasti tedaj, če je kmalu po nemškem vprašanju sledilo enako vprašanje v slovenščini. Vprašanja in odgovori, ki so se pojavljali dvakrat, so se posebno dobro vtisnili v spomin. Že samo prepoznavanje dejstva/imena/dogodka je povzročilo veselje, ki se je ob pravilnem odgovoru stopnjevalo.

250 Glej <http://www.evroterm.gov.si/evrokorpus/> (Dostop: 23. 11. 2015).

251 Švicarsko-nemških izrazov iz pragmatičnih razlogov nismo upoštevali.

252 Projekt so podprli: Vlada Republike Slovenije, Družbena hiša Im Kinsky GmbH, Univerza na Dunaju.

Pravila igre so preprosta. Karte dobro premešamo in jih porazdelimo na toliko kupčkov, kolikor oseb/skupin sodeluje pri igri. Ko smo na vrsti, vzamemo zgornjo karto s kupčka in osebo na naši levi seznanimo s temo, ki jo določa karta, npr. šport. Igralec ali igralka na naši levi izbere težavnostno stopnjo svojega vprašanja. Če zna pravilno odgovoriti na vprašanje, prejme določeno število točk. Če je odgovor napačen, ne prejme nobene točke. V obeh primerih nadaljuje naslednja oseba. Igra se konča, ko prvi ali prva zbere število točk, ki smo ga na začetku igre določili (npr. 20). Pravila lahko spremenimo in prilagodimo potrebam skupine, odvisno tako od jezikovnega kot tudi od vsebinskega znanja sodelujočih. Lahko se zmenimo, da odgovarjajo vsi hkrati in si točke piše, kdor prvi pravilno odgovori na postavljeno vprašanje. Med drugim smo ugotovili, da se posameznim temam lahko približujemo tudi po korakih. V prvem koraku igramo samo z eno barvo v nemškem jeziku, v drugem koraku dodamo isti barvni paket v slovenščini. Nadaljujemo toliko časa, da so v igri vse karte v obeh jezikih, nakar korakoma odvezemamo nemške pakete. Predstavljeni učni pripomoček je primeren tudi za samostojno preverjanje znanja. Zdi se, da so karte uporabne tudi za učence in učenke s slovenskim izhodiščnim jezikom, ki usvajajo nemščino in ki bi jim večinoma znana vsebina olajšala pristop do tujega jezika.

15.7 Sklep

Izkušnje kažejo, da je igra pedagoško in didaktično sredstvo, ki lahko odlično dopolnjuje tradicionalne oblike pouka in sproščeno pripomore k doseganju učnih ciljev, vzporedno tako kognitivnih kot afektivnih.²⁵³ Igra dviguje motivacijo in tako učiteljem in učiteljicam učinkovito pomaga usmerjati čas in trud k dejavnostnemu usvajanju jezika. Predstavljen je projekt, ki je temeljil na ustvarjalnem delu s slovenskim jezikom in njegovim kulturnim ozadjem. Posebno spodbudno je bilo zagotovo dejstvo, da so študentke in študenti delo v veliki meri sooblikovali in se tako zanj kot za svoje študijsko napredovanje čutili bolj odgovorne kot sicer, čeprav brez končnega izpita, ki ga je nadomestil skupni proizvod. Igra *Slovenija pod drobnogledom* je naletela na presenetljivo velik odziv. V živo se nam je potrjevala misel filozofa Herberta Spencerja, misel, ki tudi po dobrih sto letih v sodobni sociologiji ni izgubila svoje veljavnosti in ki v slovenskem prevodu upravičeno kroži po raznih spletnih straneh²⁵⁴ ali se kot moto pojavlja v diplomskih in magistrskih nalogah²⁵⁵, saj »znanja

253 Odvisno od tipa igre tudi psihomotoričnih učnih ciljev.

254 Npr.: <http://www.os-iroba.si/sola-ivana-roba/za-ucence> (Dostop: 23. 11. 2015).

255 Npr.: http://eprints.fri.uni-lj.si/1099/1/Zerovnik_Alenka_mag.pdf (Dostop: 23. 11. 2013).

ni mogoče prenesti (iz enih možganov v druge, prip. EJ), znanje morajo možgani vsakega posameznika na novo ustvariti«. ²⁵⁶

»Vsak drobec znanja, ki ga učenec pridobi sam – vsak problem, ki ga sam reši – postane mnogo bolj njegov, kot bi bil sicer. Dejavnost uma, ki je spodbudila učenčev uspeh, koncentracija misli, potrebnih zanj, in vznemirjenje, ki sledi zmagoslavju, prispevajo k temu, da se dejstva vti-snejo v spomin, kot se ne bi mogla nobena informacija, ki jo je slišal od učitelja ali prebral v učbeniku.«

15.8 Povzetek

Otrokovo učenje temelji na igranju, ki združuje in povezuje različne prvine miselnega, čustvenega, gibalnega in socialnega področja. Igra tudi pri mladih in odraslih vzbuja motivacijo in ustvarjalno moč. V procesu usvajanja oblikovne in vsebinske plati jezika igra tako s povezo-vanjem razmišljanja in delovanja opravlja stimulatивно in integrativno nalogo ter – v našem kontekstu – pripomore k jezikovnemu napredku in spoznavanju kulture. Jezikovni tečaji na Univerzi na Dunaju so od-prti za študente in študentke slovenistike in pedagoške ter vseh drugih študijskih smeri, ki jim je slovenščina izbirni predmet. Organizacijske okoliščine »narekujejo preproste in učinkovite metode združevanja tako /.../ jezikoslovnih /.../ kot praktičnih in didaktičnih interesov, ki se med seboj dopolnjujejo in spodbujajo«. ²⁵⁷ Jezikovni pouk služi tudi kot didak-tični vzorec za bodoče učitelje in učiteljice in jih tako pripravlja na vlogo multiplikatorjev, ki naj bi zastarele in toge metode poučevanja obogatili oz. zamenjali z ustvarjalnimi in sodelovalnimi pristopi k pridobivanju znanja in zmožnosti. S *Slovenijo pod drobnogledom*, zlasti pa s projektni-mi in medkulturnimi izkušnjami, ki so jih pridobili v okviru opisanega praktikuma, so si sodelujoči sami ustvarili koristno popotnico na pot v (pedagoško) prakso.

.....
256 Roth 2010: 55 (prevod EJ)

257 Jenko 2009: 187

PRILOGA 1/ANHANG 1

»Die Augen lesen, das Gehirn geht spazieren.«

(Manfred Hinrich)²⁵⁸

Wir wollen dieses Zitat von Manfred Hinrich, einem deutschen Philosophen, Lehrer und Autor, auf den Fremdsprachenunterricht applizieren. Durch Übungen zum Leseverstehen, einer wesentlichen Komponente des Fremdsprachenunterrichts, leiten wir das Gehirn der Lernenden zu einem ersten »Spaziergang« in Form von aktiver Auseinandersetzung mit dem fremdsprachigen Text an. Verschiedene Übungen regen zu einer Vernetzung von Inhalt und Form an, um auf diese Weise einen inhaltlich gesteuerten, reflektierten Zugang zur Sprachstruktur zu ermöglichen. So können diese beiden Teilbereiche der Sprache verbunden und integriert geübt werden. Wir knüpfen an Kapitel 11 an und zeigen am Beispiel einer gehaltenen ersten Stunde, wie sprachliche Wechselbeziehungen in Verbindung mit rezeptiven Fertigkeiten zur Einführung in die Sprache konkret genutzt und die Lernenden auf autonomes Arbeiten vorbereitet werden können.

Zum Einstieg seien einige schriftliche Kurztexte²⁵⁹ präsentiert.

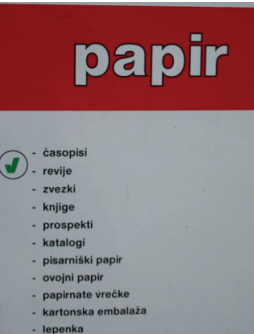
Ein erstes inhaltsorientiertes Herangehen erfolgt durch thematische Zuordnungen mit Hilfe von Layout, Internationalismen etc.

258 Vgl. <http://www.aphorismen.de/zitat/170740> (Zugriff: 23. 11. 2015).

259 Von der Autorin in Slowenien zu unterschiedlichen Zeitpunkten fotografiert. Solche Textfragmente können auch diversen Zeitschriften entnommen werden.

- *Ordnen Sie folgenden Themen die passenden Abbildungen zu!//Kaj spada skupaj?*

Öffnungszeiten eines Supermarktes		Mülltrennung	1
Rund-um-die-Uhr-Paketdienst		Fußgängerzone	
Hinweisschilder in einer Stadt		Verbotsschilder	



1



2



3



4



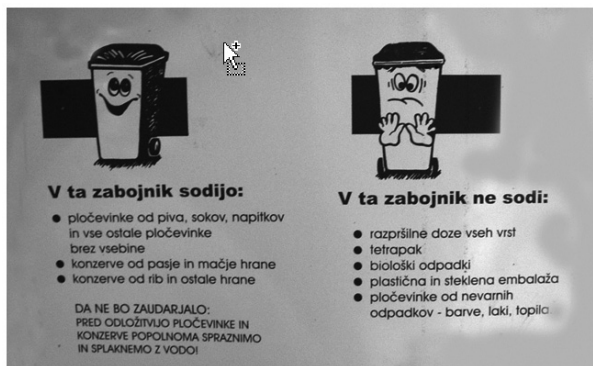
5



6

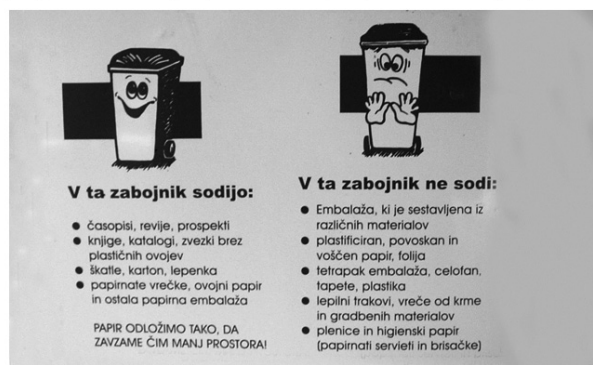
Danach nähern wir uns schrittweise an ein ausgewähltes Thema (in unserem Fall Mülltrennung) an.

- *Im Folgenden sehen Sie Beschriftungen von Containern zur Mülltrennung. Welches Logo gehört zu welcher Mülltonne? Kennzeichnen Sie mit Pfeilen (↑↓)!//Kaj spada skupaj? Označite s puščico.*


☐ papir

☐ plastika

☐ pločevinke

☐ steklo


Für die Lernenden sind die Logos den Rohstoffen Papier, Kunststoff, Metall und Glas eindeutig zuordnebar. Auf einer Aufschrift finden sie bekannte lexikalische Elemente wie *prospekti*, *katalogi*, *karton*, *papir*, *papir*, *papirna* etc., die eine Zuordnung zum Papiercontainer erschließen lassen. Beim Metallcontainer geschieht dies zunächst nur aufgrund des zweimal auftretenden, aber unbekannten Lexems *pločevinke*. Bei näherer Betrachtung findet sich ein weiterer Hinweis: *konzerve*.

- *Füllen Sie die Tabelle zu folgenden Abbildungen mit Hilfe der Containeraufschriften aus!²⁶⁰/Dopolnite preglednice! Pri tem si pomagajte z zapisi na zabojnikih!*



V zabojnik za papir sodijo:		
	Ja.	Ne.
karton		
higienski papir		
papirnata vrečka		
polivinilasta vrečka		
kuverta		
tetrapak		
vrečka od moke		
prospekt		
folija		



Das Ausfüllen der Tabelle erfolgt fast ohne Schwierigkeiten. Die Stolpersteine *papirnata vrečka*, *polivinilasta vrečka* und *vrečka od moke* lassen sich mit etwas Kombinationsgabe lösen. Das Lexem *vrečka* kommt dreimal mit jeweils einem anderen Attribut vor. Ein Blick auf die Fotos zeigt drei verschiedene Arten von Sackerl: eines aus Plastik und zwei aus Papier, wobei eines davon als Verpackung für Mehl (*moka*) dient. Dieselbe Aufgabe in Bezug auf den Metallcontainer lässt neben inhaltlichen auch strukturelle Hypothesen zur Sprache zu. Es fällt etwa auf, dass die Übersetzung der deutschen zusammengesetzten Substantive manchmal zwei Lexeme erfordert. Die verschiedenen Entsprechungen im Slowenischen (Kombination mit einem Adjektiv, Kombination mit einer Präposition, Kombination mit einem Suffix etc.) werden thematisiert. Den Lernenden wird ein Arbeitsblatt zum Sammeln entsprechender Beispiele zur

Verfügung gestellt, wobei auch Zeilen für Beispiele angeführt werden, die vorerst noch keine Relevanz haben, da sie im Text nicht vorkommen.

- *Vergleichen Sie zusammengesetzte Substantive (S_S) im Deutschen mit möglichen Entsprechungen im Slowenischen! / Primerjajte sestavljene samostalnike v nemščini z njihovimi ustreznici v slovenščini!*²⁶¹

S_S			
S + S			
A + S	Plastiksackerl <i>polivinilasta vrečka</i>	Papiersackerl <i>papirnata vrečka</i>	
S + p + S	Weinflasche <i>steklenica od vina</i>	Bierflasche <i>steklenica od piva</i>	Papiercontainer <i>zabojnik za papir</i>
S + S _{GEN}			
S	Glasflasche <i>steklenica</i>		
Umschreibung			

Analysieren wir nun die Beispiele in der Zeile S + p + S. Dem Wörterbuch entnehmen wir das Genus der Substantive *moka* (Fem.) und *pivo*, *steklo* (Neutr.) bzw. die Information über den Kasus, den die Präposition dem nachfolgenden Substantiv zuweist: *od* + Genitiv, *za* + Akkusativ. Es fällt auf, dass das Femininum auf *-a* endet, die beiden neutralen Substantive auf *-o*. Wir fokussieren zunächst auf den Nominativ und Genitiv im Singular. Die Lernenden können die Tabelle, die in dieser Art erweiterbar ist (s. u.), ergänzen. Es erfolgt ein Eintrag in die Arbeitsblätter (Vgl. Kap. 12 und 13). Die Farben entsprechen der Codierung in Anhang 2.

V zabojnik za papir sodi ...

Fall	Fem. Subst. auf -a
NOM	... vrečka od moke.
GEN	... vrečka od moka.
DAT	
AKK	
LOK	
INSTR	

od + GEN

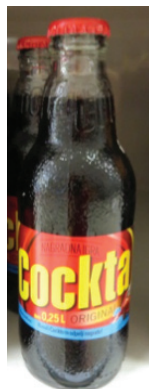
261 S: Substantiv, A: Adjektiv, p: Präposition, GEN: Genitiv, S_{GEN}: Substantiv im Genitiv

V zabojnik za steklo sodi ...

Fall	Neutr. Subst.
NOM	
GEN	... steklenica od vina. od + GEN
DAT	
AKK	V zabojnik za steklo sodi ... za + AKK
LOK	
INSTR	

Es folgen Übungen zur Festigung der erarbeiteten Informationen.

- Dopolnite!/Ergänzen Sie!



V zabojnik za steklo sodijo ...

pivo →	... steklenica od piva,
mineralna voda →	steklenica od mineralne vode,
majoneza →	kozarec od majoneze,
vino →	steklenica od vina,
cockta →	
marelična marmelada →	
mešana marmelada →	
balzamični kis →	

Balzamični kis endet nicht auf *-a* oder *-o*. Die Hypothese, dass es sich dabei, wie bei *zabojnik*, um ein Maskulinum handeln könnte, bestätigt sich. Im Wörterbuch findet sich auch die Information über die Endung, die dem Genitiv Neutrum gleicht: *kis -a m*. Nach dem Muster des Femininums (*mineralna voda*, *mineralne vode*) versuchen die Lernenden nun, den Genitiv Maskulinum zu bilden: *balzamični kis*, *balzamična kisa*. Diese Hypothese muss verworfen und von den Lehrenden korrigiert werden. Der Genitiv des Adjektivs erhält sowohl im Maskulinum als auch im Neutrum die Endung *-ega*. Die letzte Zeile muss also folgendermaßen ausgefüllt werden: ... *steklenica od balzamičnega kisa*. Die Kasustabellen für Substantive und Adjektive können nun – mit der Zusatzinformation zur Präposition *v* als Antwort auf die Frage *Kam?* + Akkusativ – erweitert werden.

V zabojnik za papir sodi ...

Fall	Femininum
NOM	... vrečka od moke.
GEN	... vrečka od koruzne moke.
DAT	
AKK	
LOK	
INSTR	

od + GEN

V zabojnik za steklo sodi ...

Fall	Neutrum
NOM	
GEN	... steklenica od slovenskega vina.
DAT	
AKK	V zabojnik za steklo sodi ...
LOK	
INSTR	

od + GEN

za + AKK

V zabojnik za steklo sodi ...

Fall	Maskulinum
NOM	
GEN	... steklenica od balzamičnega kisa.
DAT	
AKK	V zabojnik-ø za steklo sodi ...
LOK	
INSTR	

od + GEN

V + AKK

Da die Verneinung offenbar mit der Verneinungspartikel *ne* erfolgt (vgl. Containeraufschriften), kann auch diese Information sprachlich verarbeitet werden.

- Ergänzen Sie!/Dopolnite!



V zabojnik za papir sodijo *karton* ...



V zabojnik za papir ne sodijo *polivinilasta vrečka* ...



V zabojnik za pločevino sodijo *pločevnika od kokakole* ...



V zabojnik za pločevino ne sodijo *plastenka od kokakole* ...



V zabojnik za steklo sodijo *steklenica od mineralne vode* ...



V zabojnik za steklo ne sodijo *pločevinka od kokakole* ...



V zabojnik za PET sodijo *plastenka od mineralne vode* ...



V zabojnik za PET ne sodijo *pločevnika od kokakole* ...

- *Wir wiederholen! Finden Sie eigene Beispiele!/Ponovimo! Dopolnite s svojimi primeri!*

Kaj (ne) sodi v zabojnik za papir/steklo/pločevino/PET ?

V zabojnik za papir/steklo/pločevino/PET (ne) sodi ... ?

	mineralna voda	<i>V zabojnik za PET sodi plastenka od mineralne vode.</i>
	oljčno olje	<i>V zabojnik za steklo sodi steklenica od ...</i>
	papirnata vrečka	
	čokoladno mleko	<i>V zabojnik za pločevino ne sodi ...</i>
	kubanski rum	
	češko pivo	
	kokakola	
	ledeni čaj	
	otroški šampon	
	limonada	
	alpsko mleko	
	vaniljevo mleko	
	mineralna voda	
	fanta	
	ameriška tequila	
	ananasov kompot	

V zabojnik za PET ne sodijo ...

V zabojnik za steklo sodijo ...

V zabojnik za papir ne sodijo ...

V zabojnik za pločvino sodijo ...

- *Bilden Sie Sätze, passend zu folgenden Bildern! / Tvorite stavke!*



*V zabojnik za PET sodijo plastenka od otroškega šampona,
plastenka od jabolčnega kisa
plastenka od ledenega čaja.*

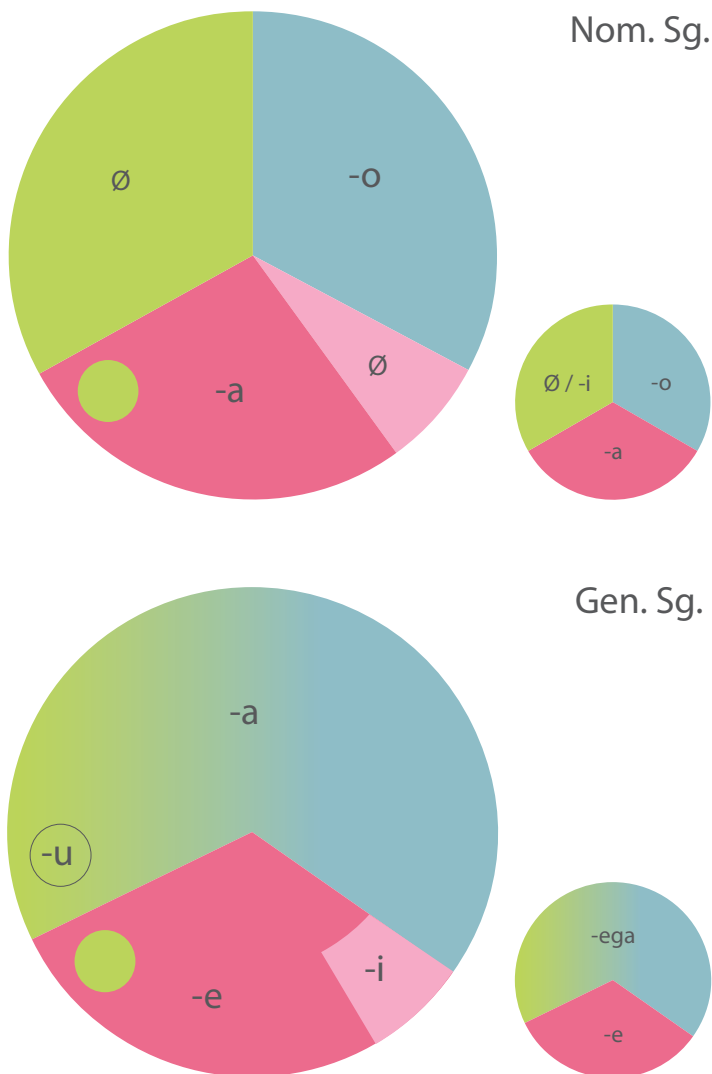


V zabojnik za PET ne sodijo ...

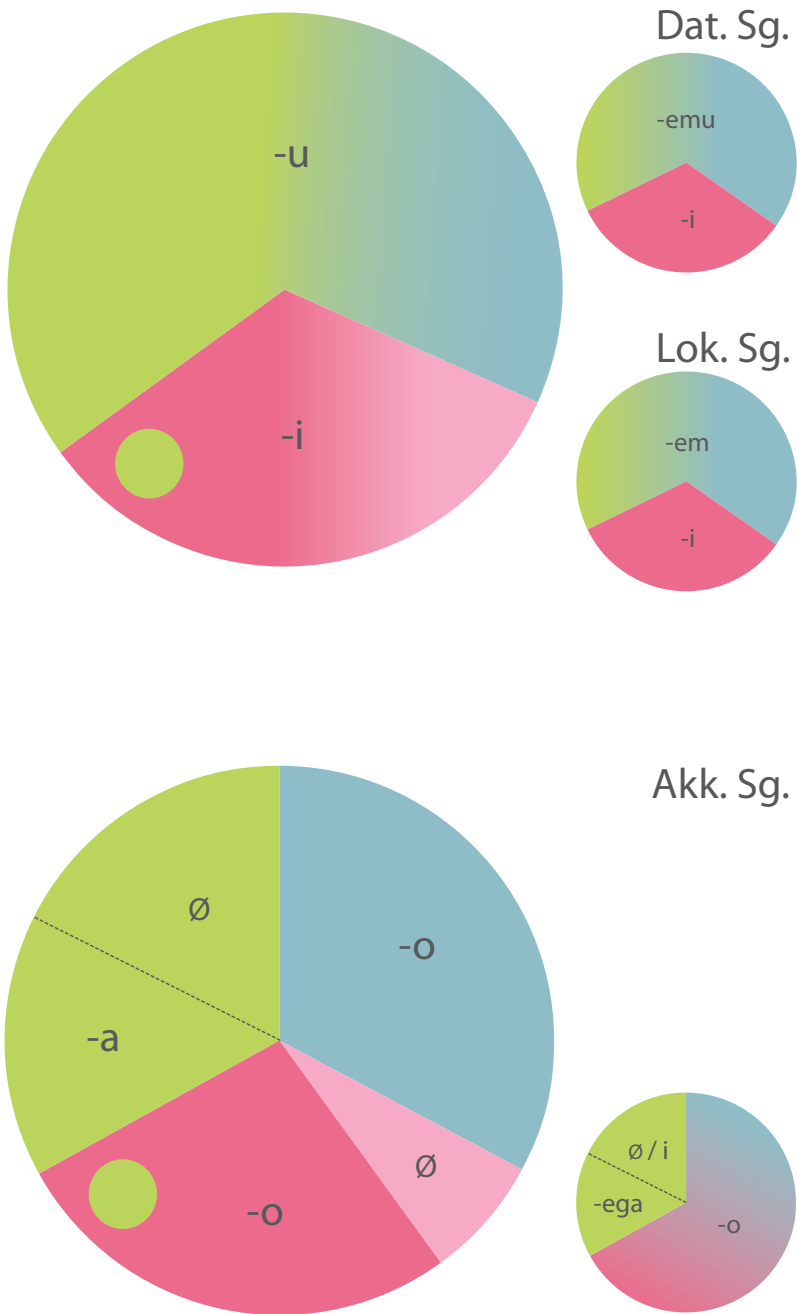


PRILOGA 2/ANHANG 2

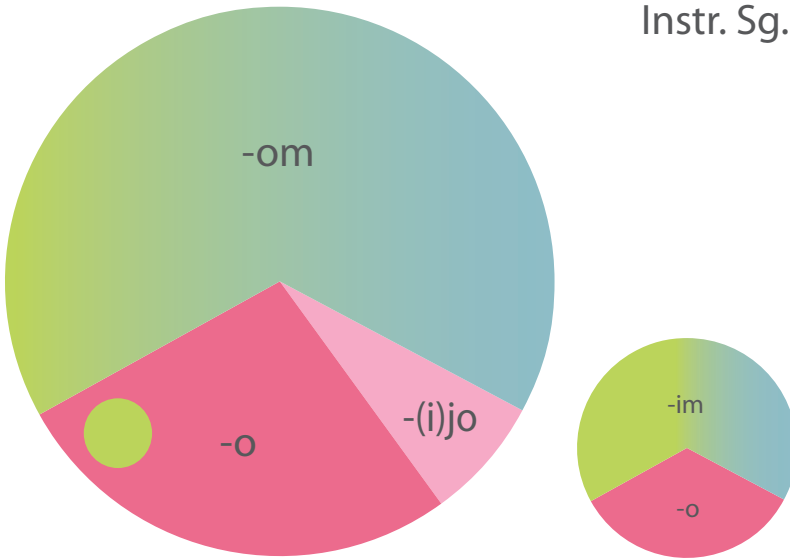
Krožni diagrami slovenskega sklanjatvenega sistema/
Kreisdigramme des slowenischen Deklinationssystems²⁶²



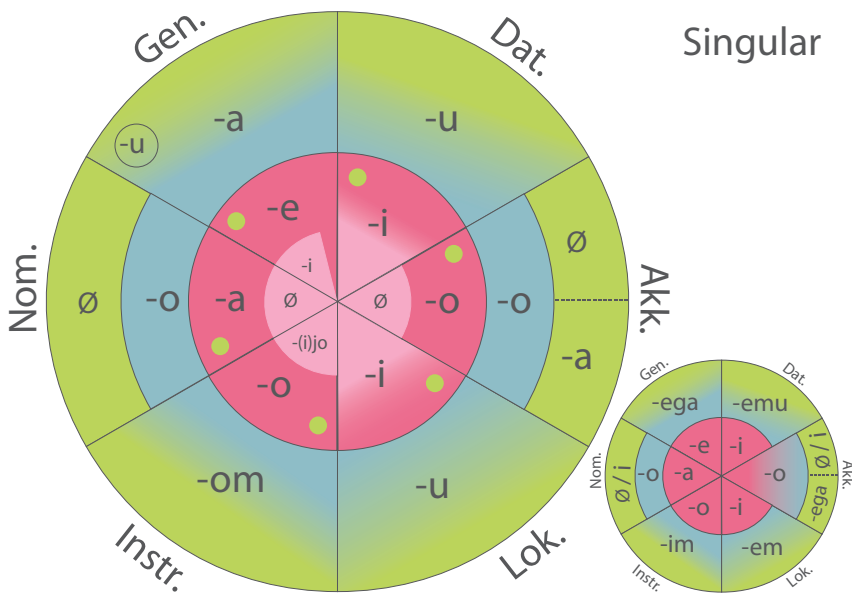
262 Veliki krogi prikazujejo samostalniško sklanjatev, mali krogi pridevniško sklanjatev. Die großen Kreise stellen die substantivische, die kleinen Kreise die adjektivische Deklination dar.



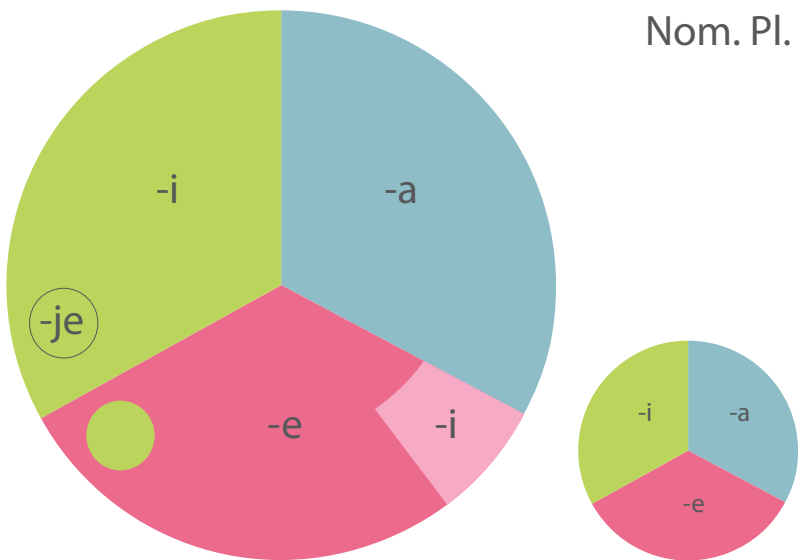
Instr. Sg.



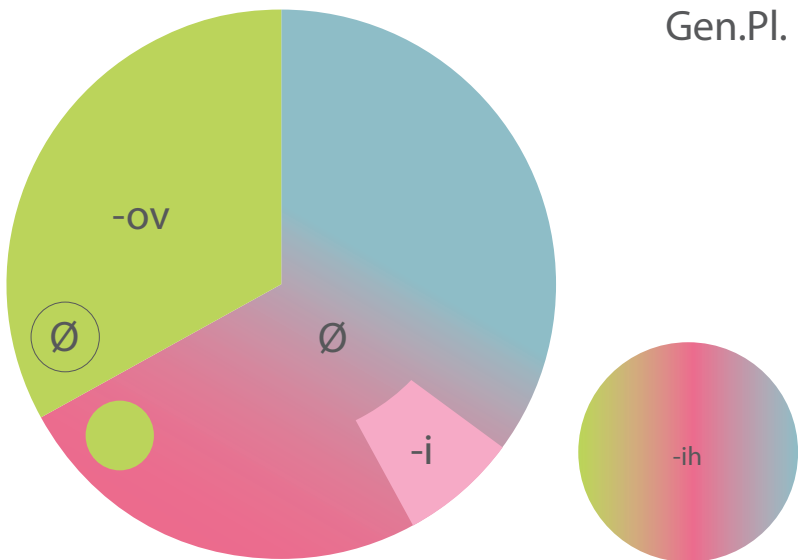
Singular



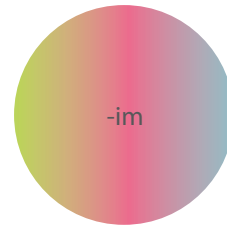
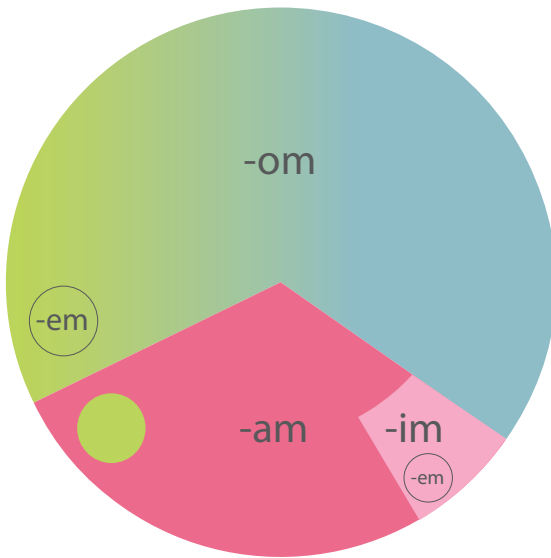
Nom. Pl.



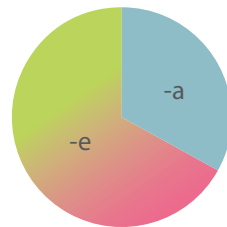
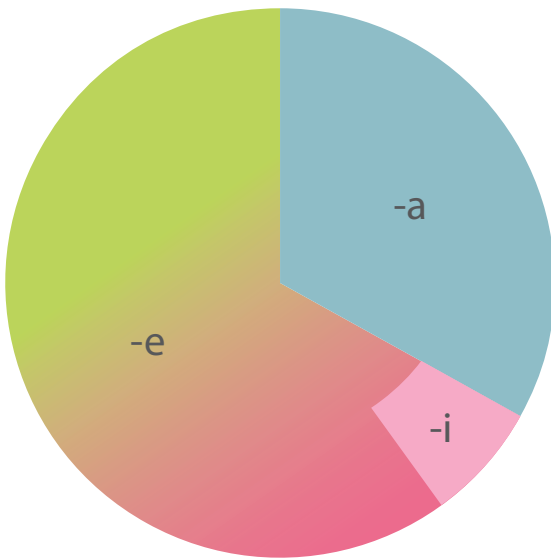
Gen.Pl.



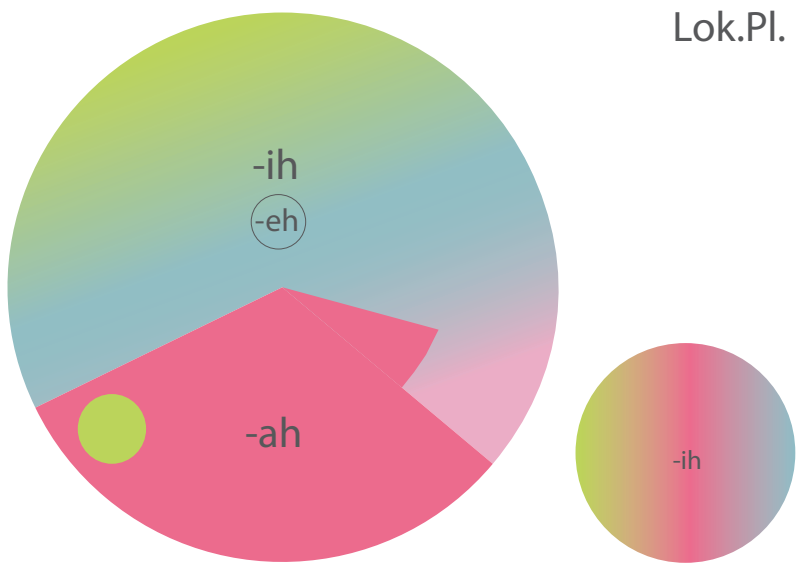
Dat.Pl.



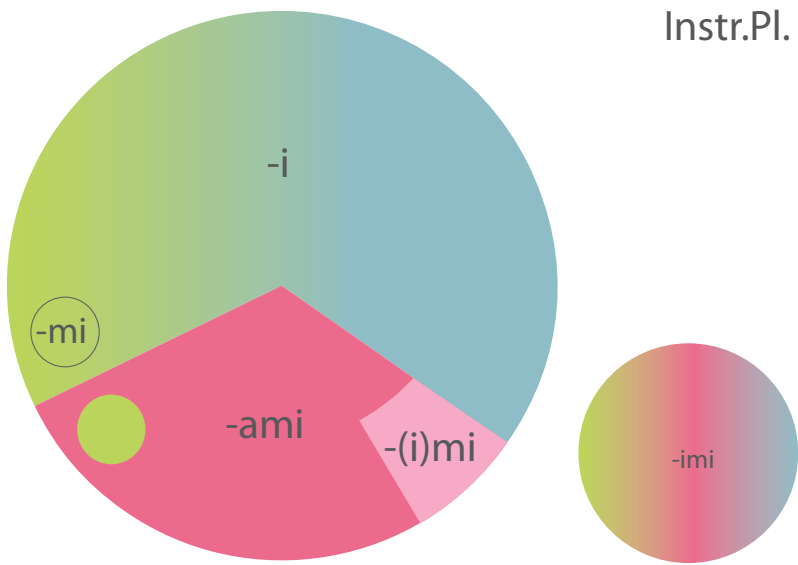
Akk.Pl.

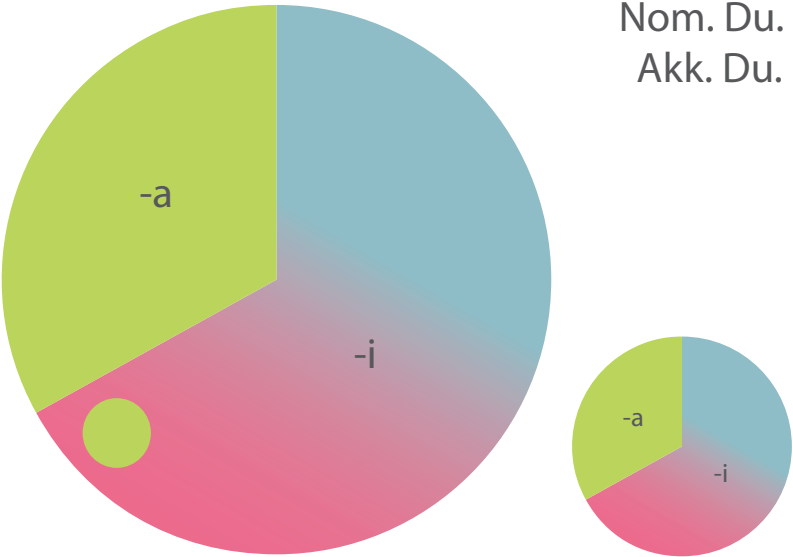
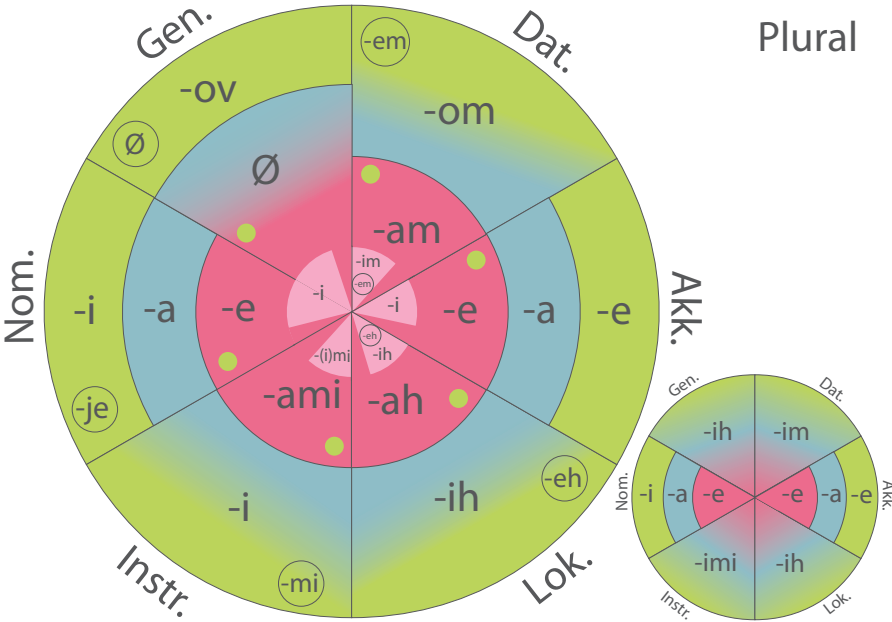


Lok.Pl.

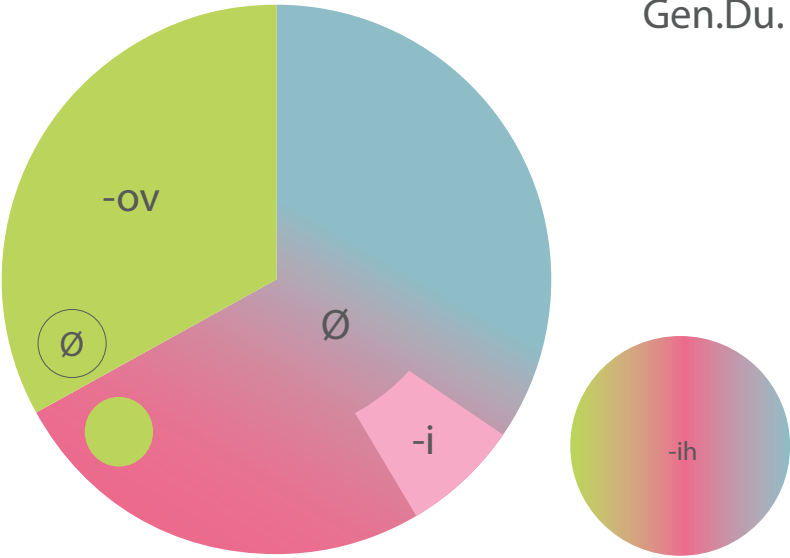


Instr.Pl.

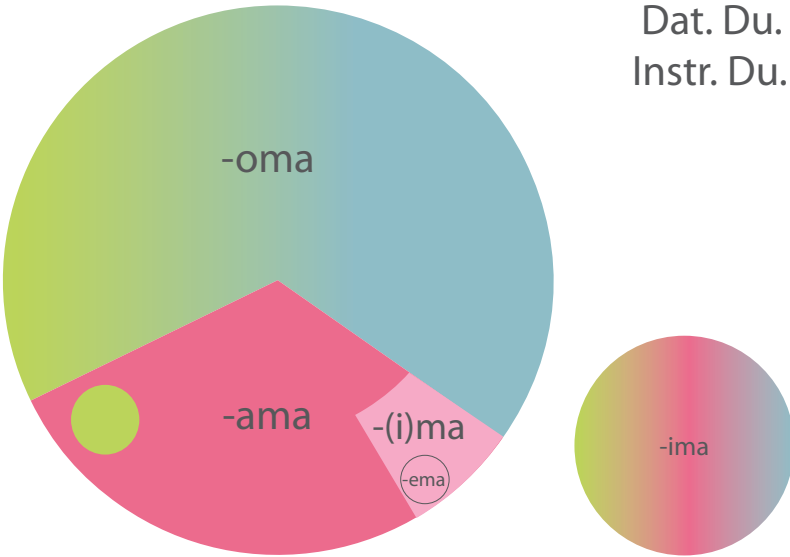




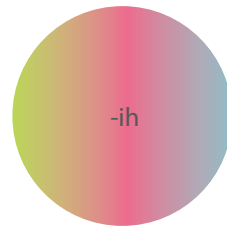
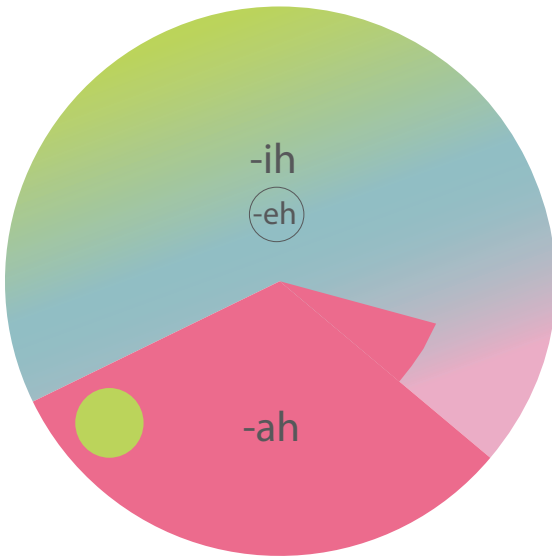
Gen.Du.



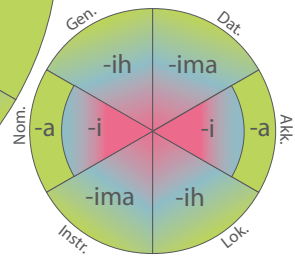
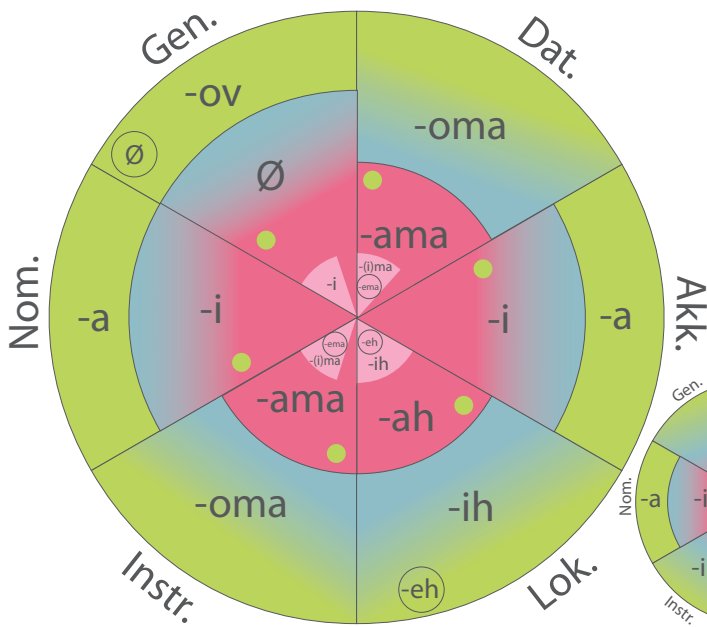
Dat. Du.
Instr. Du.



Lok.Du.



Dual



DODATEK/ANHANG

Milena Mileva Blažič:

Didaktika književnosti v mednarodnem okviru – obravnava slikanic

Sodobna didaktika književnosti temelji na pojmovanju družbe kot polisistema in pojmovanju literature kot enega izmed delov družbenega polisistema (družba in kultura). Poučevanje književnosti, posebno slovenske književnosti v mednarodnem okolju, je izziv za vse didaktike in raziskovalce literarne vede. Slovenska književnost (klasika, sodobna klasika in sodobniki) je relevantna za matično okolje, vendar dobi v mednarodnem okolju druge konotacije in jo je treba rekontekstualizirati. Zato je prišlo do menjave paradigme poučevanja slovenske književnosti v mednarodnem prostoru. Avtorica članka je v okviru gostujočih profesorur na univerzah v Celovcu, na Dunaju, v Gradcu, Trstu ter Zagrebu prišla do določenih spoznanj, relevantnih za strokovni prostor. Sistemska didaktika književnosti je relevantna za mednarodni prostor, kjer je postalo nujnost poučevati slovensko literaturo v kontekstu – jezik, literatura, kultura.

Na osnovi teoretičnih spoznanj, didaktičnih izkušenj in potreb naslovnikov – študentov slovenistike v mednarodnem prostoru, posebno na oddelku slovenistike Inštituta za slavistiko Univerze na Dunaju – je bil osnovni koncept:

1. obravnava avtorjev, ki so z življenjem in/ali delom povezani s slovensko literarno kulturo,
2. relevantnost besedil in tem za slovenski in evropski kontekst in
3. slikaniška knjižna oblika.

Pri sistemske didaktiki književnosti na dunajski slovenistiki je bilo potrebno za poučevanje slovenske književnosti in njene didaktike predvsem branje leposlovja, potem interpretacija besedila ter povezovanje z neknjižnimi mediji oziroma predstavitev avtorja in/ali besedil – intervju z avtorji, priredbe in predelave besedila v drugih medijih, npr. e-slikanica (npr. *Maček Muri*), lutkovne predstave (npr. *Sapramiška*), intervjuji (npr. Tone Pavček), uglasbene pravljice (npr. *Lepa Kata*) idr. Študente je bilo treba seznaniti z dejavniki literarnega sistema (avtor, besedilo, bralec, repertoar, trg, ustanove), ki tvorijo kontekst besedila. Potrebno je bilo tudi

poznavanje temeljnih izraznih področij literarne kulture, tudi popkulture (npr. primerjalna analiza *Zdravljice* v klasični in rock izvedbi), ter sistema dejstev in primerov literarnih praks iz navedenih področij in njihovega zgodovinskega razvoja. S študenti smo razpravljali o različnih temah, ki sodijo na področje kulture, npr. o glasbi, filmu, gledališču, jeziku, književnosti, ilustracijah, kulturni dediščini idr.

1 Od recepcijske k sistemski didaktiki književnosti

Zamenjava paradigme od recepcijske k sistemski didaktiki književnosti je utemeljena tudi z evropskim kontekstom in izborom avtorjev, besedil in tem, ki so relevantni za Evropo.

1. Izbor avtorjev in del je temeljil na literarnozgodovinskem konceptu (starejša, novejša in sodobna slovenska književnost), zvrstnosti (poezija, proza, dramatika), tematiki (aktualnost tematike za sodobne študente, pomen za jezik, literaturo in kulturo). Za spodbujanje prvega tipa bralca – motivirani bralec – so bila primernejša krajša besedila iz slovenske književnosti, besedila, ki so postala mladinsko branje in so v slikaniški knjižni obliki (npr. *Povodni mož*). Za razvijanje drugega tipa bralca – kultivirani bralec – smo primerjalno analizirali motiv povodnega moža pri Janezu Vajkardu Valvasorju, Francetu Prešernu, Andreju Rozmanu idr., za razvijanje tretjega tipa bralca – razmišljujoči bralec – pa besedili avstrijske in slovenske himne ter aplicirali teorijo Slavoja Žižka na Flisarjevo *Alico v nori deželi* ipd.
2. Avtorje in besedila pri sistemskem pouku predstavljajo najbolj reprezentativni avtorji, pa tudi tisti, ki so popularni in sprejemljivi za bralce iz starejše, novejše in sodobne slovenske (mladinske) književnosti, npr. klasiki (France Prešeren, Ivan Cankar, Josip Jurčič ...), sodobni klasiki (Tone Pavček, Svetlana Makarovič, Boris A. Novak ...) in sodobniki (Andrej Rozman, Anja Štefan, Peter Svetina ...).
3. Pri starejši književnosti smo obravnavali časovni trak slovenske književnosti od obdobja pismenosti do sodobne književnosti. Pri obdobju pismenosti smo obravnavali *Rojstni list slovenske kulture* (Brižinski, Celovški, Stiški in Černejski rokopis), ki je izšel kot katalog razstave z istim naslovom leta 2004 ob vstopu Slovenije v Evropsko unijo (1. maj 2004). Dragocene so izdaje *Brižinskih spomenikov* v e-zissu ter njihova zvočna rekonstrukcija, v sklopu

katere smo poslušali drugi *Brižinski spomenik* v interpretaciji prof. dr. Tineta Logarja. Pri *Černejskih rokopisih* so študenti napisali formulo zapisa, na osnovi katere je 52 oseb darovalo bratovščini svete Marije iz Černjeje denar, pšenico, vino, zemljišče ... za dušno mašo.

4. Trubar in slovenska reformacija – Obravnavali smo ilustrirano knjigo Kozme Ahačiča *Trubar.doc* (2006) ter zanimivosti iz Trubarjevega časa – odlomke iz pisem, izračun, koliko je stara zemlja ..., Adam Bohorič in Nikodem Frischlin: *Odlomki iz šolskih redov stanovske šole v Ljubljani* (1575 in 1584). Obravnavali smo tudi Trubarjeve poti po Evropi (Bad Urach, Derendingen, Kempten, Ljubljana, Nurnberg, Rašica, Rotenburg, Tubingen) ter uporabljali metodo kartiranja. V Valvasorjevi *Slavi vojvodine Kranjske* (1697, XI., XV. knjiga) smo obravnavali dva odlomka na temo povodnega moža v Ljubljani, ki smo ga povezali s Prešernovim *Povodnim možem* (ilustracije Jelka Reichman) in sodobno različico *Urška* Andreja Rozmana Roze (ilustracije Zvonko Čoh). Zanimivo je, da je tudi Jacob Grimm poznal motiv povodnega moža, ravno iz Valvasorjeve monografije.²⁶³
5. Novejša slovenska književnost – France Prešeren v slikaniški obliki (*Dohtar, ti jezični dohtar, Krst pri Savici, Lepa Vida, Nova pisarija, Nuna in kanarček, Povodni mož, Sonetni venec, Sveti Se nan, Turjaška Rozamunda, Zdravljica, Zdravilo ljubezni, Zmerom svojo goni slavček*) je kakovosten didaktični pripomoček. Pri novejši slovenski književnosti smo obravnavali dve besedili, najprej Prešernovega *Povodnega moža* in njegov prevod Burgerjeve *Lenore* z ilustracijami Marije Lucije Stupica (1991). Izjemno zanimiv pogled predstavljajo *Spomini na Prešerna* (1903) hčerke Ernestine Jelovšek, ki svojega očeta predstavi z dunajske perspektive, saj sta oba živela in delala na Dunaju, Prešeren je še študiral na Dunaju. V originalu so napisani v nemščini.²⁶⁴ Kot drugo beselilo pa smo obravnavali Levstikovega *Martina Krpana* (1858) z ilustracijami Hinka Smrekarja (1917), Toneta Kralja (1954) in Suzane Bricelj

263 Glej <http://literaturnetz.org/5310> (Dostop: 23. 11. 2015).

264 Glej <https://archive.org/details/spomininapreern00jelogoog> (Dostop: 23. 11. 2015).

(1999). Besedilo *Martina Krpana*²⁶⁵, ki s slovenocentrične perspektive predstavlja nacionalni lik, je bilo treba z dunajske perspektive rekontekstualizirati.

6. Pri poučevanju sodobne slovenske književnosti je bilo treba narediti selekcijo ter obravnavati pisatelje, ki so relevantni za evropski prostor in so sodobni klasiki (Kristina Brenk, Tone Pavček, Svetlana Makarovič, Boris A. Novak ...). Zanimiv izziv je bil izbrati najsodobnejše avtorje po letu 2000 ali 2010, med te so bili uvrščeni tisti, ki imajo med svojimi deli slikanice, npr. Anja Štefan, Andrej Rozman Roza, Peter Svetina, Ida Mlakar, Miklavž Komelj idr. Prav tako pa je bilo treba med slikanicami tehtno izbrati tiste avtorje, besedila ali teme, ki so življenjem ali delom povezani s Slovenijo in relevantni za evropski prostor. Ena izmed takih tem je motiv aleksandrink, o katerih obstaja tudi slikanica, ki ni presežne kakovosti. Pomembno je, da se tema aleksandrink navezuje na nacionalni motiv Lepe Vide, obstaja pa tudi dokumentarni film *Aleksandrinke* v režiji Metoda Pevca (2011).²⁶⁶

2 Izvirna slovenska slikanica

Prva slovenska slikanica *Martin Krpan* Frana Levstika (1917), ki smo jo obravnavali v vseh treh ilustracijah (Hinko Smrekar, 1917; Tone Kralj, 1954, in Suzana Bricelj, 1999), si zasluži posebno pozornost tudi zato, ker je v slikaniški knjižni obliki ostala na repertoarju, je popularizirana, njen glavni lik pa ima status nacionalnega literarnega junaka.

Zbirka *Velike slikanice* (1967) je kakovostna zbirka. V tej reprezentativni zbirki je izšlo več kot tristo slikanic s ponatisi, med njimi po

265 Fran Levstik je besedilo o Martinu Krpanu napisal dvakrat. Starejše, manj znano in bolj obsežno besedilo je Slodnjak objavil v Zbranih delih III. (1931) *Krpan z Vrha* iz rokopisa, ki se je kasneje izgubil. Bolj znana avtorska pripovedka je drugo besedilo, ki je bilo prvič objavljeno v *Slovenskem glasniku* leta 1858 pod naslovom *Martin Krpan z Vrha*, in ta druga različica je postala prva. Če primerjamo prvo rokopisno varianto z naslovom *Krpan z Vrha*, ki je po Slodnjakovem mnenju nastala okrog leta 1855, in drugo krajšo izdajo z naslovom *Martin Krpan z Vrha* (1858), vidimo, da je Levstik leta 1858 objavil le prvi del besedila *Krpan z Vrha*, ki ga v literarni zgodovini imenujemo avtorska pripovedka. Prva rokopisna varianta pa ima še drugi del besedila, če abstrahiramo manjše spremembe v prvem delu, je drugi del pravljичno nadaljevanje in ga lahko na osnovi imanentnih lastnosti besedila definiramo kot avtorsko pravljico. Besedilo vsebuje eksplicitne pravljичne prvine (čarobne pomočnike – cesar pritlikavske zemlje, pritlikavec Jekovec, čarobne rekvizite – klobak tenkega sukanca; pila, ki prepili vsako železo). V nasprotju z modelom ljudske pravljice, kjer dogajanje poteka na ravni enodimenzionalnosti, dogajanje v avtorski pravljici *Krpan z Vrha* poteka na ravni dvodimenzionalnosti, kar je tudi bistvena značilnost avtorske pravljice.

266 Glej <http://www.vertigo.si/filmi/aleksandrinke/> (Dostop: 23. 11. 2015).

popularnosti in reprezentativnosti izstopajo naslednje: Kajetan Kovič, Jelka Reichman: *Maček Muri* (1975, glasba, e-slikanica, radijska igra ipd.), *Mojca Pokrajculja*, Niko Grafenauer: *Pedenjped* ipd. Besedila smo brali v knjižnih in neknjižnih medijih (e-slikanica, interaktivna slikanica, ipad), med drugim smo obravnavali še zelo popularne slovenske slikanice, npr. slikanico *Zvezdica Zaspanka* Frana Milčinskega z ilustracijami Gorazda Vahna in lutkovno igro *Zvezdica Zaspanka* ter slikanico *Sapramiška* Svetlane Makarovič z ilustracijami Gorazda Vahna in lutkovno igro *Sapramiška*. Teoretično izhodišče za analizo besedila *Sapramiška* je bilo delo Josepha Campbella *The Hero with Thousand Faces* (2008). Zanimiva je tudi obravnava lutkovne igre Milana Klemenčiča *Doktor Faust* (1982).²⁶⁷

Izvirna slovenska slikanica, ki je kot poseben projekt nastala leta 2004, promovira ne le slovenske avtorje, ampak s slovensko kulturo povezuje teme, npr. slovensko-kitajska slikarka Huiqin Wang, ki živi in dela v Sloveniji, je napisala in naslikala dvojezično slovensko-kitajsko slikanico *Ferdinand Avguštin Hallerstein: Slovenec v Prepovedanem mestu* o življenju in delu Ferdinanda Avgušтина Hallersteina (1703–1774), ki je študiral na Dunaju, živel in deloval v Prepovedanem mestu kot astronom. Slikanica je leta 2014 prejela tudi nagrado za izvirno slovensko slikanico. Med besedila v povezavi s slovensko kulturo sodijo tudi *Pravljice* Oscarja Wilda v prevodu slovenskega pisatelja Cirila Kosmača z ilustracijami Alenke Sottler ter primerjalna analiza Wildovega *Sebičnega velikana* ter Kosmačeve *Smrti nesebičnega velikana*.

Pri izbiri besedilih je bilo treba premisliti, katera slovenska besedila so relevantna za evropski kontekst in katera se intertekstualno povezujejo. Izkristalizirala so se naslednja besedila oz. motivi: *Povodni mož*, ker je izpolnjeval vse tri kriterije systemske didaktike književnosti: avtorji, dela in repertoar (dostopnost besedila v knjižni in neknjižni obliki), *Ke-kec*, *Makalonca*, *Rdeča kapica* in drugi, ki smo jih lahko obravnavali in/ali primerjali v različnih kulturah, npr. lik čarovnice v slovenskih (Pehta, Torklja Triborklja²⁶⁸) in ruskih (Jaga baba) pravljicah. Med slikanicami so bile izbrane izvirne slovenske (Kristina Brenk, Polona Lovšin: *Prišel je lev*) in avtorske slikanice (Andreja Peklaj: *Fant z rdečo kapico*) ali slikanice s slovenskimi ilustracijami (Jacob in Wilhelm Grimm, Alenka Sottler: *Pe-pelka*, Charles Perrault, Zvonko Čoh: *Obuti maček*). Med tovrstne slikanice nedvomno sodi slikanica oz. kratka sodobna pravljica *Maček in vrag* Jamesa Joycea z ilustracijami Tomislava Torjanca v prevodu Anje Štefan.

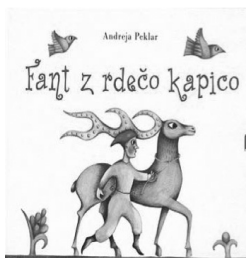
267 Glej http://www.sigledal.org/geslo/Milan_Klemen%C4%8Di%C4%8D (Dostop: 23. 11. 2015).

268 Glej <http://www.centerslo.net/files/file/ssjlk/46%20SSJLK/Blazic.pdf> (Dostop: 23. 11. 2015).

Manj znano je, da je Joyce v pisni zapuščini svojemu vnuku Stephenu napisal dve pravljici (*Maček in vrag*, *Mačke iz Kopenhagna*). Književno besedilo se intertekstualno navezuje na tisočletno tematiko (Alan Dundes: *The Walled-up Wife*, 1996), indoevropsko izročilo, ljudsko izročilo jugovzhodne Evrope (motiv vzdanih žensk/otrok ...) ter slovenski motiv Hudičevega mostu, ki ga je Joyce prikazal, ne da bi viktimiziral žensko in/ali otroka.



Slika 33: Charles Perrault, Zvonko Čoh: *Obuti maček* (2003)



Slika 34: Andreja Peklar: *Fant z rdečo kapico* (2005)



Slika 35: Jacob in Wilhelm Grimm, Alenka Sottler: *Pepelka* (2006)

Kulturne teme, ki so zanimive za obravnavo v mednarodnem kontekstu in so se izkazale za relevantne, so naslednje: aleksandrinke, argonavti, Barbara Celjska, Narcis in Eho ... V slovenskih slikanicah je najti tudi motive slovenske kulturne dediščine: v avtorski slikanici Andreja Peklar *Fant z rdečo kapico* (2005) motiv situlske umetnosti, motiv človeške ribice pa v pesmi Andreja Rozmana Roze *Od človeške ribice v Izbranih Rozinah v akciji* (2010). Zanimivo je bilo povezati jezik (pesem je napisana kot švapanje²⁶⁹) z uporabo vulgarizmov, pravljичnih motivov, hkrati pa gre za etiološko pravljico v pesemski obliki, ki razlaga nastanek oz. metamorfozo zlate ribice v človeško. Za analizo jezika, literarnih in kulturnih prvin je nazorna medijska uprizoritev pesmi v izvedbi igralca Janeza Škofa in glasbene skupine Čompe z dvojezičnim naslovom *Človeška ribica/Human fish* (petminutni posnetek).²⁷⁰

Pri izbiri avtorjev in besedil iz slovenske književnosti se je teoretično in didaktično izkazal za utemeljen izbor besedil, ki so jih napisali slovenski avtorji, ki so pisali predvsem za odrasle (France Prešeren: *Lepa Vida*, *Povodni mož*, *Turjaška Rozamunda* ..., Fran Levstik: *Martin Krpan*, Josip Jurčič: *Kozlovska sodba v Višnji gori*, Fran Milčinski: *Butalci* ...) in

269 švapāti -ām nedov. (á â) jezikosl. izgovarjati dvoustnični v namesto nekdanjega trdega l pred srednjimi in zadnjimi samoglasniki: na Gorenjskem švapajo

270 Glej https://www.youtube.com/watch?v=_bZkt1qkmIc (Dostop: 23. 11. 2015).

katerih dela so v procesu literarne recepcije (100 ali 150 let) postala mladinsko branje.

Študentom slovenistike v mednarodnem okviru, ki so rojeni in/ali živijo v Avstriji, na Hrvaškem, v Italiji, je bil poseben izziv predstaviti nekatera književna besedila iz svetovne (mladinske) književnosti, ki so prevedena ali nastala na osnovi motivov. Osnovni cilj je bil predstaviti slovensko prevodno književnost s kategorijo živosti. Zanimive primere smo obravnavali kot primerjalno mladinsko književnost, npr. *Piko Nogavičko* Astrid Lindgren in *Piko Nogavičko* (2002) Andreja Rozmana Roze: odlomek *Pika gre v šolo*.

V sodobnem času, 1980–2010+, pripovedovanje pravljič in zgodb doživlja neke vrste renesanso, domnevno tudi zaradi evropskih integracij in iskanja identitete. V Evropi pa je postalo popularno tudi, da znanstveniki pripovedujejo pravljičico (*The Moth – True stories told live*).²⁷¹ Vsak pripovedovalec dobi na razpolago okrog 10 minut, da pove svojo življenjsko zgodbo. To je tudi utemeljeno s postmodernizmom (1980–2010+) in identitetnimi zgodbami. Odličen primer pripovedovanja zgodbe je predavanje *Pogovor o družinskem drevesu v šoli je lahko nevaren* (angl. *Discussing Family Trees in School Can Be Dangerous*, 2014)²⁷² Nobelovega nagrajenca za genetiko²⁷³ Paula Nursa, ki ga je sprožila domača naloga njegove 11-letne hčerke – narisati so morali družinsko drevo. Nastal je tudi približno 12-minutni videoposnetek²⁷⁴, v katerem Nurse pravi: »Pogledal sem v rojstni list. To ni bilo ime moje matere.«²⁷⁵ Na uradni spletni strani Nobelove nagrade je iz leta 2001 biografija Nobelovega nagrajenca in dodatek iz leta 2008, ko je uradno popravil svojo biografijo. Na spletni strani *The Moth* so še druge zanimive zgodbe, ki so vredne ogleda. S študenti smo se pri didaktiki književnosti osredotočili na poslušanje videopripovedovanja identitetne zgodbe v angleščini in se pogovarjali, jasno v slovenščini, o konkretni zgodbi in zgradbi pripovedi (uvod, jedro, zaključek).

Književnost smo želeli povezati tudi s slikarstvom, kot zanimiv primer se je izkazala slika Diega Velazqueza *Las Meninas* (1656) in pravljičica Oscarja Wilde *Infantinjin rojstni dan* v prevodu Cirila Kosmača, in s sodobnimi mediji, primerjalno smo analizirali Afanasjevevo pravljičico *Vasilisa Vasiljevna* (2007) in animirani film Dorine Schmidt *Mala Vasilisa* (2009).

271 Glej <http://themoth.org/> (Dostop: 23. 11. 2015).

272 Glej <http://themoth.org/posts/storytellers/paul-nurse> (Dostop: 23. 11. 2015).

273 Glej http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/2001/nurse-bio.html (Dostop: 23. 11. 2015).

274 Glej <https://www.youtube.com/watch?v=nhMFxqC89Ac> (Dostop: 23. 11. 2015).

275 »I looked at my birth certificate. That was not my mother's name.« Glej <http://www.theguardian.com/culture/2014/aug/09/paul-nurse-birth-certificate-not-mothers-name> (Dostop: 23. 11. 2015).

INFANTINJIN ROJSTNI DAN



Slika 36: Diego Rodriguez de Silva y Velazquez: *Las Meninas* (1656)²⁷⁶

Bil je infantinjin rojstni dan, prav njen dvanajsti rojstni dan, in sonce je svetlo sijalo po dvornih vrtovih.

Cepprav je bila prava kraljična in španska infantinja, je imela rojstni dan samo enkrat v letu, prav kakor otroci največjih siromakov, in zato je bilo seveda razumljivo, kako zelo važno je bilo za vso deželo, da je bil na ta praznik res lep dan.

In bil je res lep dan. Visoki tulipani so stali vzravnani na svojih steblih kakor dolga vrsta vojakov in prek trate izovalno gledali vrnice in jim govorili: »Zdaj smo prav tako čudoviti, kakor ne več.« Temnodetci metulji z zlatim prahom na krilih so se spredelavali sem in tja ter po vrsti obiskovali cvet za cvetom, drobni martinčki so se priplazili iz razpok v zidu in se zlekajeni sončili v beli pripecki, gramatna jabolka so se od vročine razklala in razpokala ter pokazala svoja kraveča rdeča srca. Celo bledorumenne limone, ki so v takem obilju vselej s truhlečče ograje in vzdolž mračnih obokov, so bile videti bolj zagorele v čudovitem sončnem ognju, in magoljice so odprle svoje velike okrogle cvetoče, neke iz slonokoščinih lističev, in napolnile zrak s težkim, sladkim vonjem.

Mala kraljična se je s svojimi družicami sprehajala po terasi in se igrala slepe miši okrog kamnitih vrčev in starih, z mahom poraščenih kipov. Ob navadnih dneh se je smela igrati samo z otroki svojega stanu, in tako se je seveda morala igrati sama, toda njen rojstni dan je bil izjema in kralj je bil tadel ukaz, naj povabi karekoleki izmed svojih prijateljev in prijateljic, ki jih ima rada, da se bodo igrali z njo. Nekakšno dostojanstvena milina je bila v teh vitkih španskih otrocih, ko so lahkomno tekali sem in

Slika 37: Oscar Wilde: *Infantinjin rojstni dan* (prevod Ciril Kosmač, 2000)

Poleg uporabe multimedije je bilo smiselno študente seznaniti s sodobnimi trendi v evropski (mladinski) književnosti:

- Ekokritika: Analizirali smo odnos človeka do narave, ki temelji na konceptu sobivanja preko pravljič – Svetlana Makarovič: *Katalenca s studenca*; Dane Zajc, Anka Luger Peroci: *Leteča hišica*.
- Emocionalno in socialno opismenjevanje: Izbirali smo slikanice, ki na kakovosten način obravnavajo to tematiko – Ida Mlakar, Kristina Krhin: *Kako sta Bibi in Gusti preganjala žalost*. Pri tem smo brali verbalno in vizualno besedilo oziroma ilustracije.
- Literarna geografija: *Pravljične poti po Sloveniji* (2004), *Pravljične poti v zgodovino* (2009), *Slovenska pisateljska pot* (2013), *Literarni atlas*²⁷⁷ *Ljubljane* (2014), *Kamniške pravljične poti* (2015) ipd.
- Imagologija: Obravnavali smo štiri dela slovenskega pisatelja Toneta Pavčka – *Juri Muri v Afriki* (1958, 1983), *Juri Muri drugič v Afriki* (2001), *Juri Muri po Sloveniji* (2011), *Juri Muri gre po srečo* (2012).
- Problemska tematika: Michael Rosen, Quentin Blake: *Sad Book* (2004).

276 Glej <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/online-gallery/on-line-gallery/obra/the-family-of-felipe-iv-or-las-meninas/> (Dostop: 23. 11. 2015).

277 Prostor slovenske literarne culture: <http://pslk.zrc-sazu.si/sl/#/layer/1> (Dostop: 23. 11. 2015).

3 Slovenska književnost in Dunaj

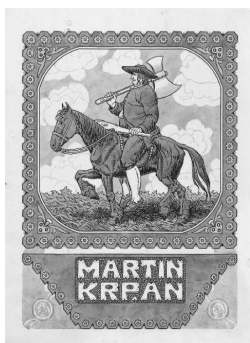
S študenti slovenistike na Inštitutu za slavistiko Univerze na Dunaju (poletni semester 2013/14 in zimski semester 2014/15) je bilo zanimivo obravnavati slovensko književnost oz. avtorje in avtorice, ki so bili z življenjem in delom povezani z Dunajem (Anton Aškerc, Adam Bohorič, Ivan Cankar, Marijavera Bokal, Matija Čop, Jurij Dalmatin, Maja Haderlap, Ferdinand Avguštin Hallerstein, Ernestina Jelovšek, Josip Jurčič, Jernej Kopitar, Helena Kottaner, Martinus de Lawbaco, Fran Miklošič, Ostrovrški, Jani Oswald, Pavlina Pajk, Luiza Pesjak, Josip Stritar, Karel Štrekelj, Janez Trdina, Primož Trubar, Josipina Turnograjska, Matija Valjavec, Oswald von Wolkenstein, Žuoneški idr. Ob zaključku zimskega semestra 2014/15 smo na spletni strani Wikiverze soustvarjali študentski projekt Slovenska književnost in Dunaj, ki ga je treba nadgraditi. Študenti so tudi napisali kratko zgodovino dunajske univerze (1365–2015), predvsem so omenili prvega ljubljanskega študenta, Martina iz Ljubljane, ki se je po do zdaj najdenih virih prvi vpisal na dunajsko univerzo (1392). Napisali so kratko zgodovino dunajske slavistike 1849–2014, predvsem pa oris slovenistike (1975–2015) oz. predavateljev slovenščine, dr. Elizabeta Mojca Jenko, dr. Emmerich Kelih, dr. Katja Sturm - Schnabl, dr. Peter Scherber, dr. Pavel Zdovc.

Med avtoričinim gostovanjem so se odvijali številni literarni dogodki: gostovanje Janija Oswalda (27. november 2014), pravljčni večer za otroke (17. december 2014) in literarni sprehod po Dunaju (6. december 2014), na katerem smo brali odlomke iz književnih besedil, ki se nanašajo na Dunaj, npr. Ivana Cankarja.

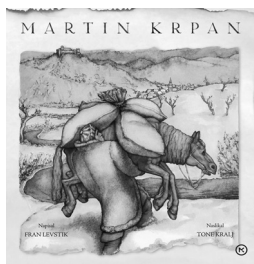
Ker so bili kabineti gostujoče predavateljice v t. i. Freudovem traktu, je bilo zanimivo povezati literaturo in prostor. Članek Slavoja Žižka o *Patološkem narcisu kot družbeno-nujni formi subjektivnosti* (1985) se je izkazal za zanimivo teoretično izhodišče pri obravnavi otroških literarnih likov v kratkih sodobnih pravljicah v slikaniški knjižni obliki (npr. Nina Mav Hrovat: *O kralju, ki ni maral pospravljati*, 2008; B. Akerman: *Izabela, pravljica o princeski, ki je jecljala*, 2009). Aplikacijo Žižkove teorije o patološkem narcisu oz. psihoanalitičnem pristopu smo povezali s teorijo Bruna Bettelheima (*Rabe čudežnega*, 1999) in Marie Louise von Franz (*Puer Aeternus*, 1988) ter *Malim princem* v prevodu Ivana Minattija (1964). Obravnavali smo tudi slikanico avstrijskega pisatelja, živečega na Dunaju, Heinza Janischa in ilustratorke Helge Bansch v nemščini *Zack bum!* (2000) o Freudu in Jungu, ki sta personificirana preko ptiča Sigmunda, ki ne more leteti, in poosebljenega zajca Carla Gustava. V besedilu in ilustracijah se pojavlja tudi motiv Freudove zofe oz. kavča.

V prvi tretjini ure smo vedno posvetili pozornost teoretičnemu uvodu v literarno obdobje, značilne predstavnike in dela. Pozorni smo bili na jezik, literaturo in kulturo. Slovensko književnost smo vedno postavili v kontekst evropskih dogajanj.

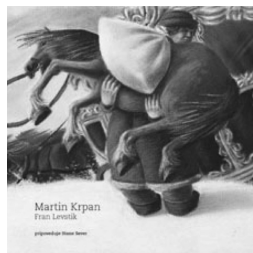
V drugi tretjini je sledilo branje književnih besedil. Brali smo krajša književna besedila in/ali odlomke. Izkazalo se je, da je treba prebrati književna besedila, za katera so študenti slišali ali jih mogoče poznali, vendar jih je bilo vseeno treba prebrati in analizirati, kar je vzelo precej časa, npr. branje *Martina Krpana* (1858). Študenti so besedila vedno dobili v tiskani in e-obliki. Pri obravnavi *Martina Krpana* so dobili tudi tiskano inačico drugega dela *Martina Krpana* (1855), ki se intertekstualno navezuje na Andersenovo pravljico *Vžigalnik* in jo lahko definiramo kot avtorsko pravljico, ker ima tipične pravljичne značilnosti (čarobni pomočnik – pritlikavec Jekovec, čarobni rekvizit – klobčič, pila).



Slika 38: Fran Levstik, Hinko Smrekar: *Martin Krpan* (1917)



Slika 39: Fran Levstik, Tone Kralj: *Martin Krpan* (1954)



Slika 40: Fran Levstik, Suzana Bricelj: *Martin Krpan* (1999)

V zadnji tretjini ure smo povezali slovensko književnost s spletom. Številna književna besedila obstajajo na spletu v avdio (S. Makarovič: *Živali pokopljejo lovca*, 1984) in videoobliki (A. Rozman Roza) ali kot dokumentarne oddaje (S. Makarovič, B. A. Novak, T. Pavček, P. Trubar ...).

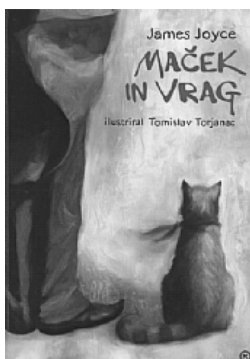
4 Prispevek k didaktiki književnosti v mednarodnem okviru

Pri poučevanju književnosti v mednarodnem okviru (Dunaj, Gradec, Trst, Zagreb) je bil največji izziv poučevanje na Dunaju, ne le zaradi oddaljenosti, ampak tudi bližine oz. povezave slovenskega jezika, literature in kulture z Dunajem. Model sistemske književne didaktike se je izkazal za primernejšega od modela recepcijske didaktike. Osnovni cilj je

bil razvijati motiviranega bralca, ki naj bi imel pozitiven odnos do slovenske književnosti in branja, ki je bilo vedno osrednja dejavnost. Ob branju smo uporabljali teorijo, literarno znanje in razvijali domišljijo. Predavanja in seminarji so bili poleg spodbujanja motiviranega bralca tudi spodbujanje dolgoročne pozitivne motivacije do slovenske književnosti. Vsi obravnavani avtorji, besedila, teme naj bi študentom ustvarili občutek, da tekst dobi pomen v širšem kontekstu, slovenskem in mednarodnem. Pogled na nacionalnega junaka, kot je Martin Krpan, je drugačen s slovenske ali z dunajske perspektive.

Pri poučevanju književnosti v mednarodnem prostoru so se za primerno obravnavo izkazala naslednja načela:

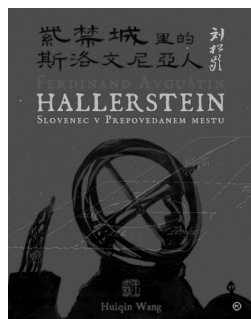
- Mladinska besedila mladinskih avtorjev: Večinoma so v slikaniški knjižni obliki. Študenti so dobro sprejeli kratka besedila (pesmi, pravljice, slikopise, uganke) Anje Štefan, Petra Svetine (*Čudežni prstan*, 2011; *Modrosti nilskih konjev*, 2010 ...), Miklavža Komelja (*Kako sta se gospod in gospa pomirila*, 2008), Ide Mlakar (*Kako sta Bibi in Gusti preganjala žalost*, 2004; *Kako sta Bibi in Gusti sipala srečo*, 2011) idr.
- Mladinska besedila nemladinskih avtorjev: James Joyce, Tomislav Torjanec: *Maček in vrag*, prevod Anja Štefan (2007); Vitomil Zupan, Damijan Stepančič: *Pravljica o črnem šejku z rdečo rožo* (2011); Huiquin Wang: *Ferdinand Avguštin Hallerstein: Slovenec v prepovedanem mestu* (2014).



Slika 41: James Joyce, Tomislav Torjanec: *Maček in vrag* (2007)



Slika 42: Vitomil Zupan, Damijan Stepančič: *Pravljica o črnem šejku z rdečo rožo* (2011)



Slika 43: Huiquin Wang: *Ferdinand Avguštin Hallerstein: Slovenec v prepovedanem mestu* (2014)

- Mladinsko branje: To so književna besedila za odrasle, ki so v procesu literarne recepcije postala mladinsko branje, npr. France Prešern (*Lepa Vida*, *Povodni mož*, *Turjaška Rozamunda*, *Zdravljica*

...), Fran Levstik: *Martin Krpan*, Josip Jurčič, Marjan Manček: *Kozlovska sodba v Višnji gori* (1977) idr., posebno v slikaniški knjižni obliki, npr. Fran Milčinski, Ana Razpotnik Donati: *Laž in njen ženin* (2008).

- Književnost za odrasle: Ivan Cankar: *Skodelica kave*, *Suhe hruške* idr. Avtor, ki ustreza kriterijem izbire – slovensko, dunajsko, evropsko – je nedvomno Karel Štrekelj²⁷⁸ (1859–1912), rojen na Gorjanskem, šolal se je v Gorici, študiral na Dunaju, učil v Gradcu, živel v Ljubljani, zbiral slovenske narode pravljice in pripovedke. Zbral je okrog 2000 enot, ki so relevantne za evropski prostor.
- Kultura: ilustrirana knjiga Rolande Fuggerja Germadnika: *Barbara Celjska* (2010); Igor Grdina idr.: *Spomini Helene Kottanner: ženski glas iz srednjega veka* (1439–40); Anton Janko: *Nemški viteški liriki s slovenskih tal: Žovneški, Gorenjegrajski, Ostrovrški* (1997). Izrazi to kulturna tema je prisotna tudi v slikanici Huiquin Wang: *Ferdinand Avguštín Hallerstein* (2014). Pri izbiri tem je bilo pomembno, da so izbrani avtorji, dela in teme povezani s slovensko, avstrijsko (dunajsko) kulturo in relevantni za evropski prostor.

Za dunajsko slovenistiko je bilo pomembno, da je gradivo dostopno študentov v knjižni in neknjižni (spletni) obliki. V ta namen smo se spoznali z jezikovnimi (www.fran.si), literarnimi (<http://www.slovenska-biografija.si/>, <http://nl.ijs.si/e-zrc/>) in kulturnimi viri (www.dlib.si) na spletu.

SEZNAM OBRAVNAVANIH IN PREDLAGANIH SLIKANIC

1. BRENK, Kristina, LOVŠIN, Polona (2012): *Prišel je velikanski lev*. Ljubljana: Sanje.
2. BURGER, Gottfried August, STUPICA, Marija Lucija (prevod France Prešeren) (1991): *Lenora*. Ljubljana: Prešernova družba.
3. CANKAR, Ivan, OSTERC, Lucija (1977): *Pehar suhih hrušk*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
4. FINŽGAR, Franc Saleški, PLEČNIK, Jože (1944): *Makalonca*. Ljubljana: Nova založba.
5. FRANK, Anna, TESTEN, Janko (1944) (prevod Polonca Kovač): *Dnevnik Ane Frank*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
6. FUGGER GERMADNIK, Rolanda (2010): *Barbara Celjska (1392–1451)*. Celje: Pokrajinski muzej.
7. GRAFENAUER, Niko, MANČEK, Marjan (1979): *Pedenjped*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

278 Glej <http://nl.ijs.si:8080/fedora/get/ezmono:ks/VIEW/> (Dostop: 23. 11. 2015).

8. GRIMM, Jacob in Wilhelm, SOTTLER, Alenka (prevod Polonca Kovač) (2006): *Pepelka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
9. JOYCE, James, TORJANEC, Tomislav (prevod Anja Štefan) (2007): *Maček in vrag*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
10. JURČIČ, Josip, MANČEK, Marjan (1977): *Kozlovska sodba v Višnji gori*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
11. KOS, Gaja, STEPANČIČ, Damijan (2013): *Junaki z ladje Argo*. Dob pri Domžalah: Miš.
12. KOVAČIČ, Lojze, MAJCEN, Irena (1993): *Zgodbe s panjskih končnic*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
13. KOVIČ, Kajetan, REICHMAN, Jelka (1975): *Maček Muri*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
14. KOZINC, Darinka, TÖRRÖNEN, Anna (2008): *Pravili so jim Aleksandrinke*. Nova Gorica: Educa, Melior.
15. LEVSTIK, Fran, SMREKAR, Hinko (1917): *Martin Krpan*. Ljubljana: Nova založba.
16. LEVSTIK, Fran, KRALJ, Tone (1954): *Martin Krpan*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
17. LEVSTIK, Fran, BRICELJ, Suzana (1999): *Martin Krpan*. Ljubljana: Delo.
18. MAKAROVIČ, Svetlana, KOSMAČ, Kaja (2008): *Rdeče jabolko*. Ljubljana: Center za slovensko književnost.
19. MAKAROVIČ, Svetlana, SOTTLER, Alenka (2008): *Svetlanine pravljice*. Dob pri Domžalah: Miš.
20. MAKAROVIČ, Svetlana, BRICELJ, Suzana et al. (2014): *Zlata mačja preja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
21. MILČINSKI, Fran, RAZPOTNIK DONATI, Ana (2012): *Laž in njen ženin*. Ljubljana: Sanje.
22. MILČINSKI, Fran, VAHEN, Gorazd (2014): *Zvezdica Zaspanka*. Ljubljana: Sanje.
23. MLAKAR, Ida, KRHHN, Kristina (2004): *Kako sta Bibi in Gusti preganjala žalost*. Radovljica: Didakta.
24. MÖDERNDORFER, Vinko, MANČEK, Marjan (1976): *Mojca Pokrajculja: koroška pripovedka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
25. NOVAK, Boris A. (1991): *Narcis in Eho*. Dostopno na: https://sl.wikisource.org/wiki/Narcis_in_eho (23. 11. 2015).
26. NURSE, Paul (2014): *Discussing Family Trees in School Can Be Dangerous*. Dostopno na: <http://themoth.org/posts/stories/discussing-family-trees-in-school-can-be-dangerous> (23. 11. 2015).
27. PAVČEK, Tone, GATNIK, Kostja (1996): *Majnice*. Ljubljana: Mladika.
28. PEKLAR, Andreja (2005): *Fant z rdečo kapico*. Ljubljana: Inštitut za likovno umetnost.

29. PERRAULT, Charles, ČOH, Zvonko (prevod Marija Javoršček) (2003): *Obuti maček*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
30. PREŠEREN, France, REICHMAN, Jelka (1985): *Povodni mož*. Ljubljana: Prešernova družba.
31. PREŠEREN, France, REICHMAN, Jelka (1987): *Pesem od Lepe Vide*. Ljubljana: Prešernova družba.
32. RABELAIS, F., BRICELJ, Suzana (prevod Branko Madžarevič) (2003): *Gargantua in Pantagruel*. Ljubljana: Modrijan.
33. ROSEN, Michael, BLAKE, Quentine (2004): *Sad Book*. Sommerville: Candlewick.
34. ROZMAN ROZA, Andrej, ČOH, Zvonko (2010): *Urška*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
35. SAINT-EXUPERY, Antoine de (prevod Ivan Minatti) (1964): *Mali princ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
36. ŠALAMUN, Tomaž, PREGI, Arjan (2012): *Modro nebo*. Jezero: Morfem.
37. ŠAŠEL KOS, Marjeta (2015): *Izginjajoči nagrobnik in druge zgodbe iz Emone*. Ljubljana: Inštitut za arheologijo ZRC SAZU, Založba ZRC.
38. ŠTEFAN, Anja, GOŠNIK GODEC, Ančka, ČOH, Zvonko (2011): *Za devetimi gorami*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
39. VANDOT, Josip, ROZMAN ROZA, Andrej, ČOH, Zvonko (2004): *Kekec in Bedanec*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
40. WANG, Huiqin (2014): *Ferdinand Avguštín Hallerstein: Slovenec v Prepovedanem mestu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
41. WILDE, Oscar, SOTTLER, Alenka (prevod Ciril Kosmač) (2000): *Pravljice*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
42. ZUPAN, Vitomil, STEPANČIČ, Damijan (2011): *Pravljica o črnem šejku z rdečo rožo*. Dob pri Domžalah: Miš.
43. ŽIŽEK, Slavoj (1985): Patološki narcis kot družbeno-nujna forma subjektivnosti. *Družboslovne razprave* 2/2. 105–141.
44. ŽUPANČIČ, Oton, REICHMAN, Jelka (1986): *Abeceda na polju in v gozdu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

PRVE OBJAVE DELOMA PRIREJENIH ČLANKOV/ ERSTVERÖFFENTLICHUNGEN DER TEILWEISE ADAPTIERTEN ARTIKEL

Članki imajo značaj retrospektive, ki dokumentira razvoj slovenistike in didaktike slovenščine kot tujega jezika v mednarodnem prostoru.

Ein Streifzug zur Situation des Slowenischen als Fremdsprache – von der Habsburgermonarchie über den Vielvölkerstaat bis hin zur EU

Izšlo v/Erschienen in: Cwanek-Florek, Ewa, Nöbauer, Irmgard (Hg.) (2014): *Deutsch und die Umgangssprachen der Habsburgermonarchie*. Wien: Polnische Akademie der Wissenschaften. 79–92.

650 let Univerze na Dunaju – 40 let slovenistike na Univerzi na Dunaju – 15 let sodelovanja z Božo Krakar Vogel

Izšlo v/Erschienen in: *Jezik in slovstvo* 60/3–4 (2015). 191–198, 253.

Učenje in študij slovenskega jezika na dunajski Univerzi

Izšlo v/Erschienen in: Stabej, Marko (ur.) (2009): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Obdobja 28. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 185–198.

Jezikovna praksa pri pouku slovenščine kot tujega jezika

Izšlo v/Erschienen in: Wiener slavistisches Jahrbuch, Band 53 (2007). Wien: OAW. 241–246.

Raziskovalna platforma za specialne didaktike in slovenščina

Izšlo v/Erschienen in: *Jezik in slovstvo* 55/5–6 (2010). 71–80.

Lehr- und Lernprozesse

V tisku/Erscheint in: Dalton-Puffer, Christiane, Ecker, Alois, Götz, Stefan, Lehner-Hartmann, Andrea (Hg.): *Forschungsplattform Fachdidaktik. Transdisziplinäre Wege/Konzepte fachdidaktischer Forschung und Theoriebildung*. Wien. Soavtor/Coautor: Wilfried Grossmann.

Odlomki izšli v/Teile erschienen in: Götz, Stefan, Grossmann, Wilfried, Jenko, Elizabeta, Vorderwinkler, Katarina (2014): *Fachdidaktik an der Universität Wien, Eine empirische Studie unter Lehramtsstudierenden*. V/In: *Journal für LehrerInnenbildung* 3 (2014): 82–93.

Fremdsprache lernen ist Fremdsprache erfahren

Izšlo v/Erschienen in: Stegu, Martin, de Cillia, Rudolf (Hg.) (1997): *Fremdsprachen-didaktik und Übersetzungswissenschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 231–242.

Erfahrungsorientierter Fremdsprachenunterricht und Authentizität

Izšlo v/Erschienen in: *ÖDaF Mitteilungen, Heft 2* (1995). Wien: Institut für Germanistik der Universität Wien. 29–33.

Izkustveni jezikovni pouk

Izšlo v/Erschienen in: *Jezik in slovstvo* 43/3 (1997/1998). 109–112.

Lehrbücher – oder was sonst?

Izšlo v/Erschienen in: Ecker, Alois (Hg.) (2005): *Fachdidaktik im Aufbruch: Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 241–246.

Didaktische Nutzung sprachlicher Wechselbeziehungen am Beispiel des Slowenischen

Izšlo v/Erschienen in: Cwanek-Florek, Ewa, Nöbauer, Irmgard (Hg.) (2015): *Sprachliche Wechselbeziehungen in der Habsburgermonarchie*. Wien: Polnische Akademie der Wissenschaften. 191–205.

Grammatik und Dynamik – Dynamik in der Grammatik

Izšlo v/Erschienen in: *Studies in Applied Linguistics* (2014). Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. 78–90. Soavtorica/Coautorin: Michaela Liaunigg.

»I feel slovensko slovnico« ... z vidika učencev in učenk slovenščine kot tujega jezika

Izšlo v/Erschienen in: Smolej, Mojca (ur.) (2015): *Slovnica in slovar – aktualni jezikovni opis*. Obdobja 34. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 317–325.

Phraseologie im Spiegel des Fremdsprachenunterrichts am Beispiel des Slowenischen in der Erwachsenenbildung

Izšlo v/Erschienen in: Jesenšek, Vida, Fabčič, Melanija (Hg.) (2007 Text): *Phraseologie kontrastiv und didaktisch*. Maribor: Slavistično društvo Maribor, Filozofska fakulteta Maribor. 111–121.

Projekt: Slovenija pod drobnogledom

Izšlo v/Erschienen in: *Slovenščina v šoli* 17/1 (2014). 17–26, 70–71.

LITERATURA/LITERATUR

ALIUSQUE, Idem (1986): *Mister Knickerbocker und die Grammatik oder warum der Sprachunterricht nicht umkehrt*. München: Hueber.

ALTRICHTER, Herbert, POSCH, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

ANDERSON, Lorin W., KRATHWOHL, David R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

ANDOLJŠEK, Ema, JEVŠENAK, Ludvik, KOROŠEC, Tomo (1973): *Povejmo slovensko*. Ljubljana: DZS.

BAUMGARTNER, Peter (2011): *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.

BAUSCH, Karl-Richard, CHRIST, Herbert, KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke.

BEŠTER, Marja, ČRNIVEC, Ljubica (1997): *Povej naprej*, Center za slovenščine kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenski jezik in književnost Filozofske fakultete, Ljubljana 1996. V: Jan, Zoltan (ur.): *Stodvajsetletnica Ivana Cankarja in Dragotina Ketteja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

BLAŽIČ, Milena Mileva (2014): *Branja mladinske književnosti: izbor člankov in razprav*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

BLAŽIČ, Milena Mileva (2014): *Skriti pomeni pravljic: od svilne do jantarne poti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

BLOOM, Benjamin et al. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman.

BLOOM, Benjamin (1972): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.

BURKART, Roland (2002): *Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umrisse einer interdisziplinären Sozialwissenschaft*. Wien: Böhlau.

BUTTARONI, Susanna (1997): *Fremdsprachenwachstum*. Ismaning: Hueber.

BUTTARONI, Susanna, KNAPP, Alfred (1988): *Fremdsprachenwachstum*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

CAMERON, Claire (2008): *Was verstehen wir unter Kompetenz? Kinder in Europa*

15. Zugriff: <http://www.verlagdasnetz.de/zeitschrift/kinder-in-europa/ke-1508/400-was-verstehen-wir-unter-kompetenz.html>.

CASPARY, Ralf (2010): *Lernen und Gehirn*. Freiburg: Herder.

CHOMSKY, Noam (1981): *Regeln und Repräsentationen*. Frankfurt: Suhrkamp.

CRYSTALL, David (1993): *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Darmstadt: WBG.

ČRNIVEC, Ljubica (2002): *Slovníčnice preglednice slovenskega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

DEBENJAK, Doris, Božidar, Primož (1993): *Veliki nemško-slovenski slovar*. Ljubljana: DZS.

DEBENJAK, Doris, Božidar, Primož (1995): *Veliki slovensko-nemški slovar*. Ljubljana: DZS.

DENK, Ulrike (2013): *Alltag zwischen Studieren und Betteln*. Göttingen: V&R unipress.

DENNING, Peter J. (2003): Great Principles of Computing. *Communications of the ACM* 46/11. 15–20.

DOLESCHAL, Ursula (2009): Infrastruktura in razvoj slovenščine in slovenistike na Koroškem. V: Stabej, Marko (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Obdobja 28. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 97–101.

DRESSLER, Bernhard, MEYER BLANCK, Michael (1998): *Religion zeigen: Religionspädagogik und Semiotik*. Münster: LIT.

DRESSLER, Bernhard (2007): Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. *Journal für Mathematikdidaktik* 28/3. 249–262.

DREYFUS, Stuart E., Hubert L. (1980): *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. Berkeley: Operations Research Center, University of California.

DULAR, Janez (1974): Zvrstnost slovenskega jezika V: Kmecl, Matjaž, Logar, Tine, Toporišič, Jože (ur.): *Slovenski jezik, literatura in kultura: informativni zbornik*. Ljubljana: Seminar slovenskega jezika, literature in kulture pri Oddelku za slovenske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 57–74.

ECKER, Alois (2005): *Fachdidaktik im Aufbruch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

EGEROVA, Anna F. (2012): *Schwierige Fälle der russischen Grammatik (Übersetzung)*. St. Petersburg.

Enciklopedija Slovenije (1998): 12. zvezek. Ljubljana: Mladinska knjiga.

ERPENBECK, John, HEYSE, Volker (1999): *Die Kompetenzbiographie: Strategie der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.

FEINIG, Tatjana et al. (2008): *Slovenščina v šoli/Slowenisch in der Schule*. Celovec: Drava.

FERBEŽAR, Ina et al. (2004): *Sporazumevalni prag za slovenščino*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete: Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.

FERBEŽAR, Ina, DOMADENIK, Nataša (2005): *Jezikovod*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

FÖRSTER, Heinz von (1993): *KybernEthik*. Berlin: Merve.

FREINET, Elise (1985): *Erziehen ohne Zwang*. München: Klett.

FREY, Andreas, JUNG, Claudia (2011): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda, Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. 540–572.

GÖHLICH, Michael, WULF, Christoph, ZIRFAS, Jörg (2007): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Stuttgart: Beltz.

GÖTZ, Stefan, GROSSMANN, Wilfried, JENKO, Elizabeta, VORDERWIN-KLER, Katharina (2014): Fachdidaktik an der Universität Wien: Eine empirische Studie unter Lehramtsstudierenden. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 3. 82–93.

Grammatica oder Windisches Sprachbuch (1758). Celovec: Kleinmayr.

GRÖBLACHER, Clara (2008): *Sprachliche Aspekte im Rahmen der Erstellung slowenischer EU-Terminologie*. Dunaj. Diplomaska naloga.

GROTJAHN, Rüdiger, BRAMMERTS, Helmut, WÜLFRAETH, Brigitte (1983): *Grundkurs Fremdsprachenunterricht als Gegenstand von Wissenschaft*. Heidelberg: Groos.

HARTMANN, Werner, NÄF, Michael, REICHERT, Raimond (2005): *Informatikunterricht planen und durchführen*. Berlin: Springer.

HAUG, Simone, WEDEKIND, Joachim (2013): cMOOC – ein alternatives Lehr-/Lernszenarium? In: Schulmeister, Rolf (Hg.): *MOOCs – Massive Open Online Courses: Offene Bildung oder Geschäftsmodell?* Münster: Waxmann.

HAVRANEK, Gertraud, STEFAN, Ferdinand (Hg.) (1990): *Fremdsprachendidaktik und Innovation in der Lehrerbildung*. Wien: Böhlau.

HEINDL, Waltraud, TICHY, Marina (1990): *Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück ... Frauen an der Universität Wien (ab 1897)*. Wien: WUV-Universitätsverlag.

HERMANN, Ulrich (2010): Lernen findet im Gehirn statt. In: Caspary, Ralf (Hg.): *Lernen und Gehirn*. Freiburg: Verlag Herder. 85–98.

HERRITY, Peter (2003): Konstituiranje slovenskega knjižnega jezika: vloga zgodovine in lingvistike V: Vidovič Muha, Ada (ur.): *Slovenski knjižni jezik: aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje*. Obdobja 20. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 531–539.

HOFMANN, Karl Heinrich (2008): Bourbaki in Tübingen und in den USA: Erinnerungen an die französische Revolution der Mathematik. *Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung* 16/2. 128–136.

HÜFFEL, Clemens et al. (2008): *Handbuch Neue Medien*. Arbing: CDA Verlags- und HandelsGesmbH.

HÜTHER, Gerald (2010): Wie lernen Kinder? In: Caspary, Ralph (Hg.): *Lernen und Gehirn*. Freiburg: Verlag Herder. 70–84.

HÜTHER, Gerald, HAUSER, Uli (2012): *Jedes Kind ist hoch begabt*. München: Albrecht Knaus Verlag.

INZKO, Valentin (1981): *Wir lernen Slowenisch/Učimo se slovensko*. Klagenfurt/Celovec: Družba sv. Mohorja.

JAKOPIN, Franc (1962): *Möchten Sie nicht Slowenisch lernen?* Ljubljana: Slovenska izseljenska matica.

JANEŽIČ, Anton (1849): *Kurzer leichtfaslicher Unterricht in der Slovenischen Sprache für Deutsche*. Klagenfurt: J. Sigmund'schen Buchhandlung.

JENKO, Elizabeta (1990): *Argumente für erfahrungsorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Slowenischen*. Wien. Disertacija.

JENKO, Elizabeta (1994): *Sich auf die Socken machen/vzeti pot pod noge*. Klagenfurt: Drava.

JENKO, Elizabeta (1995): Erfahrungsorientierter Fremdsprachenunterricht und Authentizität. *ÖDaF Mitteilungen, Heft 2*. Wien: Institut für Germanistik der Universität Wien. 29–33.

JENKO, Elizabeta (2000): *Grammatik der slowenischen Sprache*. Klagenfurt: Drava.

JENKO, Elizabeta et al. (2002): *Zvočna čitanka za pouk slovenščine/Slowenisch hören und verstehen/Slovenian Listen and Understand*. Klagenfurt: Drava.

JENKO, Elizabeta (2006): *Z branjem do slovenščine/Slowenisch lesen und verstehen/Slovenian Read and Understand*. Klagenfurt: Drava.

JENKO, Elizabeta (2009): Učenje in študij slovenskega jezika na dunajski Univerzi. V: Stabej, Marko (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Obdobja 28. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 185–189.

JENKO, Elizabeta, KRAJNC CERNY, Doris (2013): *Slovenija pod drobnogledom*. Wien: Edition Liaunigg.

JENKO, Elizabeta (2014): Ein Streifzug zur Situation des Slowenischen als Fremdsprache – Von der Habsburgermonarchie über den Vielvölkerstaat bis hin zur EU. In: Cwanek Florek, Ewa, Nöbauer, Irmgard: *Deutsch und die Umgangssprachen der Habsburgermonarchie*. Wien: Polnische Akademie der Wissenschaften. Wissenschaftliches Zentrum in Wien. 79–93.

JENKO, Elizabeta, LIAUNIGG, Michaela (2014): Grammatik und Dynamik – Dynamik in der Grammatik. *Studies in Applied Linguistics*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. 78–90.

JENKO, Elizabeta (2014): Projekt: Slovenija pod drobnogledom. *Slovenščina v šoli* XVII/1. 17–26.

JERMAN, Tanja (2004): Slovenščina na daljavo. V: Stabej, Marko (ur.): *Moderno v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 40. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

JUG KRANJEC, Hermina (1982): *Slovenščina za tujce*. Ljubljana: Seminar slovenskega jezika, literature in kulture pri PZE za slovanske jezike in književnosti.

KALINŠEK, Felicita, ILC, Vendelina (2000): *S. Felicite Kalinškove Velika slovenska kuharica ali Kako okusno kuhati navadna in imenitna jedila*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

KASTELIC, Silva et al. (2005): *Slovenščina v bolnišnici: učbenik za učenje slovenščine kot tujega jezika na začetni stopnji (A1, A2) za zdravstvene delavce*. Ljubljana: Srednja zdravstvena šola.

KATTMAN, Ulrich et al. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3/3. 3–18.

KLEINSCHROTH, Robert (1997): *Sprachen lernen: Der Schlüssel zur richtigen Technik*. Reinbek: Rowohlt.

KNAPP, Alfred (1987): *Fremdsprachenwachstum: Techniken zum individuellen Fremdsprachenlernen*. Wien: Volkshochschule.

KNEZ, Mihaela et al. (2013): *Slika jezika: slikovno gradivo za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

KÖHLER, Hartmud (2006): Bildung – nicht Standardisierung. *Mathematica didactica* 29/2. 3–23.

KOMEL, Andrej (1887): *Kurzgefaßte praktische Grammatik der slovenischen Sprache für Deutsche mit besonderer Berücksichtigung der Militär-Terminologie in den angewendeten Beispielen*. Klagenfurt: Hermagoras.

KOPITAR, Jernej (1808): *Grammatik der slavischen Sprache in Krain, Kärnten und Steyermark*. Ljubljana: Wilhelm Heinrich Korn.

KRAKAR VOGEL, Boža (2001): *Zvočna čitanka*. Ljubljana: Samozaložba.

KRAKAR VOGEL, Boža (2004): *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

KRAKAR VOGEL, Boža, BLAŽIČ, Milena Mileva (2012): *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

KRANJC, Janez (1992): Prispevek Frana Miklošiča k oblikovanju slovenske pravne terminologije v prvem letniku dvojezičnega izhajanja državnega zakonika in vladnega lista avstrijskega cesarstva. V: Toporišič, Jože, Logar, Tine, Jakopin, Franc (ur.): *Miklošičev zbornik*. Obdobja 13. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti: Filozofska fakulteta, Odsek za slovanske jezike in književnosti, Seminar slovenskega jezika, literature in kulture: Znanstveni inštitut. 117–134.

KRANJC, Simona (2003): Slovenistike po svetu. V: Krakar Vogel, Boža (ur.): *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*. 39. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 207–210.

KRATHWOHL, David R. (2002): A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice* 41/4. 212–264.

KRIŽAJ, Martina (1987): *Učimo se slovenščino*. Ljubljana: Seminar slovenskega jezika, literature in kulture pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze Edvarda Kardelja.

KRONIN, Judith (2011): *Creating Smart Schools*. Bloomington: Xlibris.

KROPAČ, Ulrich (2010): Religiöse Praxis zeigen im performativen Religionsunterricht. In: Hilger, Georg, Leimgruber, Stephan, Ziebertz, Hans-Georg: *Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. München: Kösel. 65–69.

KROPEJ, Monika (1997): *Pravljica in stvarnost*. Ljubljana: ZRC SAZU.

KROPEJ, Monika (2001): *Iz vrelcev besedne ustvarjalnosti*. Ljubljana: ZRC SAZU.

KRŽIŠNIK, Erika (1998): Frazeologija pri pouku slovenščine kot tujega jezika. V: Bešter, Marja (ur.): *Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 27–45.

KUŠEJ, Mateja (1996): *Prve učiteljice, prve pisateljice – kdo jih še pozna?: ženski prispevek k slovenski literaturi od začetkov do 1918*. Celovec: Drava.

LEBEN, Andreas (1997): *Ästhetizismus und Engagement. Die Kurzprosa der tschechischen und slowenischen Moderne*. Dunaj: WUV-Universitätsverlag.

LEBEN, Andrej (1994): *Vereinnahmt und ausgegrenzt: die slowenische Literatur in Kärnten*. Klagenfurt: Drava.

LEČIČ, Rada (2006): *Igraje do znanja slovenščine*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

LENDOVŠEK, Josip (1890): *Kurze methodische Anleitung zum Unterrichte in der Slovenischen Sprache für Deutsche*. Klagenfurt: J. Lendovšek.

LIAUNIGG, Michaela, FISCHER, Nathalie (2012): *Auf alle Fälle Singular*. Wien: Edition Liaunigg.

LIAUNIGG, Michaela (2013): *Počemu govorjat v ètot moment, a ne v ètom momen-te? Odin primer iz praktiki prepodavanja ruskoga jazyka v nemecko-govorjašëj auditorii. In Glagol'nye i imennyw kategorii v sisteme funkcional'noj grammatiki*. Sankt Peterburg.

LIETZMANN, Walther (1916): *Methodik des mathematischen Unterrichts: Handbuch des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts*. Leipzig: Quelle & Meyer.

LUHMANN, Niklas, SCHORR, Karl Eberhard (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.

LUHMANN, Niklas (1984): *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Matricula Universitatis Wiennensis (MUW) 1392.

MIKLOŠIČ, Fran (1852–74): *Vergleichende Grammatik der slawischen Sprachen*. Wien: Braumüller.

MORITSCH, Andreas (2012): Vom Ethos zur Nationalität in Kärnten. In: Eberhart Reinhard (Hg.): *Das gemeinsame Leben*. Zugriff: http://www.zeitdokument.at/ztdok/b_inhalt.html.

MÜLLER, Martin, WERTENSCHLAG, Lukas, WOLFF, Jürgen (1989): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*. Berlin: Langenscheidt.

MURKO, Anton (1832): *Slowenische Sprachlehre*. Graz: Verlag der Franz Ferstl'schen Buchhandlung: Johann Lorenz Greiner.

NEUWEG, Georg Hans (2010): Fachkompetenz als Herzstück wirtschaftspädagogischer Professionalität. In: Greimel - Fuhrmann, Bettina, Fortmüller, Richard: *Wirtschaftsdidaktik – eine Tour d'Horizon von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung*. Wien: Manz. 101–111.

NEUWEG, Georg Hans (2011): Reine Pädagogik – nackte Pädagogen: Fachkompetenz im Zeitalter der »Kompetenzorientierung« *Wissenplus* 29/5. 6–13.

NIDORFER ŠIŠKOVIČ, Mojca (2004): Slovenščina na tujih univerzah. *Jezik in slovstvo* 49/3–4. 163–165.

NILSSON, Nils J. (1998): *Introduction to Machine Learning*. Stanford: Stanford University.

OERTER, Rolf (1993): *Psychologie des Spiels: Ein handlungstheoretischer Ansatz*. München: Quintessenz.

OERTER, Rolf (2007): Zur Psychologie des Spiels. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 31/4. 7–32.

OROŽEN, Martina (1993): Janez Vajkard Valvasor o slovenskem jeziku. *Jezik in slovstvo* 39/1. 3–12.

PEČNIK, Karel (1890): *Praktisches Lehrbuch der Slovenischen Sprache für den Selbstunterricht*. Wien, Pest, Leipzig: A. Hartleben.

PEZDIRC BARTOL, Mateja et. al. (2003): *Literarna sestavljanika*. Ljubljana: DZS.

PIRIH SVETINA, Nataša, PONIKVAR, Andreja (2003): *A, B, C, 1, 2, 3, gremo*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

PIRIH SVETINA, Nataša et al. (2004): *Opisi ravni jezikovnega znanja*. Krakov: TAIWPN Universitas.

POGORELEC, Breda (ur.) (1983): *Slovenščina v javnosti: gradivo in sporočila*. Posvetovanje o jeziku. Ljubljana: Republiška konferenca SZDL Slovenije, Slavistično društvo Slovenije.

POGORELEC, Breda (1999): Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. V: Bešter, Marja, Kržišnik, Erika (ur.): *Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.

RAMPILLON, Ute (1985): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.

REICHMAYR, Michael (2003): *Ardigata! Krucinal!* Graz: Artikel-VII-Kulturverein für Steiermark.

REICHMAYR, Michael (2005): *Von Ajda bis Žuži*. Graz: Artikel-VII-Kulturverein für Steiermark.

RIEDL, Alfred (2004): *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart: Franz Steiner.

RIGLER ŠILC, Katarina, VOLAVŠEK KURASCH, Nadja (2010): *Poslovna slovenščina: učbenik poslovne slovenščine kot tujega/drugega jezika za poslovneže*. Ljubljana: Debora.

ROTH, Gerhard (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 4. 20–28.

ROTH, Gerhard (2010): Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. In: Caspary, Ralph (Hg.): *Lernen und Gehirn*. Freiburg: Verlag Herder. 54–69.

SCHAMBECK, Mirjam (2007): *Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule. RpB* 58. 61-80.

SCHÜLEIN, Johann August, REITZE, Simon (2005): *Wissenschaftstheorie für Einsteiger*. Stuttgart: UTB.

SCHULZ VON THUN, Friedemann (1994): *Miteinander Reden 1*. Reinbek: Rowohlt.

SENNET, Richard (2008): *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag.

SIEMENS, George (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Zugriff: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.

SIMON, Fritz B. (2015). *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

SPENCER, Herbert (1896): *Education: Intellectual, Moral and Physical*. New York: A. L. Burt Company.

SPITZER, Manfred (2010): *Medizin für die Schule*: In: Caspary, Ralf (Hg.): *Lernen und Gehirn*. Freiburg: Verlag Herder. 23–35.

STABEJ, Marko (2003): *Slovenščina od pet do glave*. V: Krakar Vogel, Boža (ur.): *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*. 39. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 83–90.

STABEJ, Marko (2004): *Slovenščina kot drugi/tuji jezik in slovensko jezikovno načrtovanje*. *Jezik in slovstvo* 49/3 – 4, Ljubljana. 5–16.

STANGL, Werner (2012): *Lernziele*. Zugriff: <http://arbeitsblaetter.stangltaller.at/LERNZIELE/>.

STRMČNIK, France (2001): *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

STURM - SCHNABL, Katja (1995): *Dunajska slavistika in njen prispevek k slovenski kulturi*. *Zgodovinski časopis* 49/3. 411–420.

SVANE, Gunnar Olaf (1958): *Grammatik der slovenischen Schriftsprache*. Kopenhagen: Rosenkilde u. Bagger.

ŠMIGOC, Janez Leopold (1812): *Theoretisch-practische windische Sprachlehre*. Graz: bey Aloys Tusch.

ŠOLAR, Jakob (1959): *Slovenska slovnica v nemščini*. *Jezik in slovstvo* 4/6. 178–181.

ŠORN, Jože (1972): *Peter Vodopivec, Luka Knafelj in štipendisti njegove ustanove*. *Zgodovinski časopis* 26/1–2. 171–172.

TOPORIŠIČ, Jože (1969): *Zakaj ne po slovensko*. Ljubljana: Slovenska izseljenska matica.

VODOPIVEC, Peter (1971): *Luka Knafelj in štipendisti njegove ustanove*. Ljubljana: Kronika.

VOSS, Christian (2003): Jenko, Elizabeta M.: Grammatik der slowenischen Sprache. Eine Einführung. *Philologia Fenno-Ugrica* 9. 93–95.

VRBINC, Miha (1997): *Pozdravljeni! (Osnovni tečaj slovenščine – Grundkurs Slowenisch)*. Klagenfurt/Celovec: Mohorjeva založba.

WEINERT, Franz E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone, Hersh Salganik, Laura: *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber. 45–65.

WILLKE, Helmut (2006): *Systemtheorie 1: Grundlagen*. Stuttgart: UTB.

WULZ, Monika (2002): *Wissensproduktion als Technik der Geschichtsschreibung am Beispiel slowenischer Grammatiken seit der Reformation*. Dunaj. Diplomaska naloga.

ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ, Jana (1999): Slovenščina kot drugi/tuji jezik: zgodovina. *Slavistična revija* 47/2. 245–260.

ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ, Jana (2004): »Ali se učite slovenski? **Kakó Vam dopade slovenščina?**« V: Stabej, Marko (ur.): *Moderno v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 40. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 188–192.

ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ, Jana (2004): Raziskovalni in aplikativni projekti Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik. *Jezik in slovstvo* 49/3–4. Ljubljana. 200–205.

ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ, Jana, PIRIH SVETINA, Nataša (2008): In še slovenščina: kot drugi in kot tuji jezik. V: Skela, Janez (ur.): *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram. 707–715.

SPLETNI VIRI/INTERNETQUELLEN

Bundespräsident, hilf! Odprto pismo predsedniku Republike Avstrije (Senat der Akademie der bildenden Künste): <http://derstandard.at/>

Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik: <http://www.centerslo.net>

Edition Liaunigg: <http://www.edition-liaunigg.at/>

Elizabeta Jenko: <https://cewebs.cs.univie.ac.at/persons/jenko/>

Evrokorpus: <http://www.evroterm.gov.si/evrokorpus/>

Inštitut za slavistiko na Univerzi na Dunaju: <http://slawistik.univie.ac.at/institut/historisches>

Intervju z Michaelom Manskejem, 10. 12. 2014: <http://www.rtv slo.si/zabava/novice/ko-povprasam-po-slovenski-literaturi-se-vsi-najprej-razjezijo-ker-so-morali-v-soli-brati-cankarja/353017>

Kaiserliches Patent vom 4. März 1849: <http://www.jku.at/kanonistik/content/e95782/e95785/e95786/e95794/e104403/e104407/e98379/KaiserlichesPatentNr.21.pdf>

Magistrska naloga Alenke Žerovnik: http://eprints.fri.uni-lj.si/1099/1/Zerovnik_Alenka_mag.pdf

Nova beseda: http://bos.zrc-sazu.si/s_beseda.html

Oktroyierte Märzverfassung: <http://www.jku.at/kanonistik/content/e95782/e95785/e95786/e95794/e104403/e104407/e98378/oktroyierteMaerzverfassung.pdf>

Osnovna šola Ivana Roba Šempeter pri Gorici: <http://www.os-iroba.si/sola-ivana-roba/za-ucence>

Platforma Theory and Practice of Subject Didactics: <http://fplfachdidaktik.univie.ac.at>

Presidency Conclusions: Barcelona European Council 2002: http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf

Program sodelovanja z Republiko Avstrijo:
<http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Podatki/msporazumi/medministrski/AVSTRIJA.pdf>

Slovar slovenskega knjižnega jezika: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>

Slovenščina na daljavo: <http://www.e-slovenscina.si>

Spletni tečaj slovenskega jezika/Slowenisch Lernen: <http://www.slowenisch.uni-hamburg.de>

Univerza na Dunaju: <http://www.univie.ac.at/>

Univerzitetna knjižnica Univerze na Dunaju: <http://bibliothek.univie.ac.at/archiv/>

Ustava Socialistične federativne republike Jugoslavije (1974): Odnosi v federaciji ter pravice in dolžnosti federacije:

https://sl.wikisource.org/wiki/Ustava_Socialisti%C4%8Dne_federativne_republike_Jugoslavije_%281974%29/Odnosi_v_federaciji_ter_pravice_in_dol%C5%BEnosti_federacije

Založba Drava: <http://www.drava.at>

KAZALO SLIK/VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

<i>Slika 1:</i> Faksimile, Matricula Universitatis Wiennensis (MUW) 1392 II A 11	25
<i>Slika 2:</i> Pregled akademskih uradov na UD za poletni semester 1854, str. 3 (odlomek) [Übersicht der akademischen Behörden [...] an der k.k. Universität zu Wien]	26
<i>Slika 3:</i> Specialna didaktika in njeni dejavniki	53
<i>Abbildung 4:</i> Kompetenzmodell Bildungsstandard Angewandte Mathematik für BHS	60
<i>Abbildung 5:</i> Linearer Wissenszuwachs in der Bloom'schen Taxonomie	61
<i>Abbildung 6:</i> Gegenüberstellung Bloom vs. Anderson & Krathwohl	62
<i>Abbildung 7:</i> Akteure und Akteurinnen der Lehr- und Lernprozesse	67
<i>Abbildung 8:</i> Lehr- und Lernprozesse im System	69
<i>Abbildung 9:</i> Funktionen von Kommunikation nach Burkart	73
<i>Abbildung 10:</i> Nachrichtenquadrat nach Schulz von Thun	74
<i>Abbildung 11:</i> Lernorganisation	75
<i>Abbildung 12:</i> Kompetenzmodell	77
<i>Abbildung 13:</i> Leitende Bezugsfelder	79
<i>Abbildung 14:</i> Gesellschaftliche Rahmenbedingungen	83
<i>Abbildung 15:</i> Namen und ihre Bedeutung: Lopatka (kleine Schaufel, [lopat(k)a]), Smetana (Schlagobers [smetana]), Swoboda (Freiheit [svoboda])	127
<i>Abbildung 16:</i> Beispiel aus der Unterrichtspraxis	139
<i>Abbildung 17:</i> Kreisdiagramm für den Nominativ Singular im Russischen	140
<i>Abbildung 18:</i> Gegenüberstellung von Zeitdauer und Zeitpunkt im Russischen bzw. im Deutschen	143
<i>Slika 19:</i> Primera (prvotno) praznih preglednic	152
<i>Slika 20:</i> Vzorec samostalniške sklanjatve v ednini	153
<i>Slika 21:</i> Vzorec samostalniške sklanjatve v dvojini	153
<i>Slika 22:</i> Samostalniška in pridevniška sklanjatev imenovalnika v ednini	154
<i>Slika 23:</i> Samostalniška sklanjatev dajalnika in mestnika v ednini	155
<i>Slika 24:</i> Pridevniška sklanjatev dajalnika in mestnika v ednini	155
<i>Slika 25:</i> Ponazoritev vaje z žigicami	156
<i>Slika 26:</i> Primera kart z vprašanji in odgovori na temo Evropske unije	174
<i>Slika 27:</i> Primera kart z vprašanji in odgovori na temo slovenskega jezika	174

<i>Slika 28: Primera kart z vprašanji in odgovori na temo zgodovine</i>	175
<i>Slika 29: Primera kart z vprašanji in odgovori na temo zemljepisa</i>	175
<i>Slika 30: Primera kart z vprašanji in odgovori na temo kulture</i>	176
<i>Slika 31: Primera kart z vprašanji in odgovori na temo kulinarike</i>	176
<i>Slika 32: Primera kart z vprašanji in odgovori na temo športa</i>	177
<i>Slika 33: Charles Perrault, Zvonko Čoh: Obuti maček (2003)</i>	208
<i>Slika 34: Andreja Peklar: Fant z rdečo kapico (2005)</i>	208
<i>Slika 35: Jacob in Wilhelm Grimm, Alenka Sottler: Pepelka (2006)</i>	208
<i>Slika 36: Diego Rodriguez de Silva y Velazquez: Las Meninas (1656)</i>	210
<i>Slika 37: Oscar Wilde: Infantinjin rojstni dan (prevod Ciril Kosmač, 2000)</i>	210
<i>Slika 38: Fran Levstik, Hinko Smrekar: Martin Krpan (1917)</i>	212
<i>Slika 39: Fran Levstik, Tone Kralj: Martin Krpan (1954)</i>	212
<i>Slika 40: Fran Levisik, Suzana Bricelj: Martin Krpan (1999)</i>	212
<i>Slika 41: James Joyce, Tomislav Torjanec: Maček in vrag (2007)</i>	213
<i>Slika 42: Vitomil Zupan, Damjan Stepančič: Pravljica o črnem šejku z rdečo rožo (2011)</i>	213
<i>Slika 43: Huiquin Wang: Ferdinand Avguštin Hallerstein: Slovenec v prepovedanem mestu (2014)</i>	213

KAZALO TABEL/VERZEICHNIS DER TABELLEN

<i>Tabelle 1: Anzahl der Schüler/innen pro Sprache und Schuljahr</i>	116
<i>Tabelle 2: Gegenüberstellung von südkärntner Ortsnamen</i>	126
<i>Tabelle 3: Gegenüberstellung von Inhalt und Form</i>	130
<i>Tabelle 4: Textbeispiel zu Aufgabe 1</i>	131
<i>Tabelle 5: Ihre Lösungen zu Aufgabe 1</i>	131
<i>Tabelle 6: Textfragmente zu Aufgabe 1</i>	131
<i>Tabelle 7: Textbeispiele zu Aufgabe 6</i>	133
<i>Tabelle 8: Textbeispiele für erste analytische Zugänge</i>	139
<i>Tabelle 9: Gegenüberstellung von deutschen bzw. russischen Zeitangaben</i>	142
<i>Tabelle 10: Zeitangaben mit dem Akkusativ bzw. dem Präpositiv</i>	142

STVARNO KAZALO/SACHREGISTER

A

avtentičen – authentisch · 15, 20, 87, 94,
95, 96, 98, 99, 101, 104, 106, 108, 117,
133, 140, 160, 161, 163, 168, 169

B

besedilo – Text · 120, 86, 95, 96, 98, 99,
100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 112,
113, 128, 129, 130, 132, 133, 139, 145,
146, 147, 156, 160, 163, 165, 166, 168,
169, 181, 185, 203, 206, 208, 210

C

celosten – ganzheitlich · 61, 86, 93

D

družba – Gesellschaft · 10, 51, 59, 70, 77,
80, 83, 87, 88, 89, 203

družben – gesellschaftlich · 61, 70, 72,
77, 82, 83, 85, 87, 88, 90, 95, 104, 121,
122, 124, 135, 169

družbenopolitičen – gesellschaftspoli-
tisch · 18, 19, 129

Dunaj – Wien · 7, 9, 1, 14, 25, 26, 27, 30,
33, 36, 37, 38, 39, 41, 48, 49, 55, 56,
84, 85, 87, 89, 98, 99, 109, 115, 121,
122, 123, 124, 149, 151, 171, 172, 178,
180, 203, 205, 207, 211, 212, 214, 217,
218

E

enakopraven – gleichberechtigt · 15, 16

enakopravnost – Gleichberechtigung ·
16, 19, 26, 28, 31, 172

Evropska unija – Europäische Union ·

28, 33, 35, 54, 115, 139, 150, 162, 171,
174

evropski – Europäisch · 13, 17, 19, 20, 21,
39, 41, 44, 85, 115, 123, 133, 173, 203,
206, 209, 210, 214

H

hipoteza – Hypothese · 81, 86, 87, 97,
111, 130, 164, 184, 187

I

identiteta – Identität · 15, 66, 76, 209

interdisciplinaren – interdisziplinär ·
10, 38, 48, 49, 50, 51, 55, 57, 77, 83,
89, 149

interdisciplinarnost – Interdisziplinari-
tät · 51, 55, 89

izkustven – erfahrungsorientiert · 66,
85, 93, 95, 97, 102, 103, 104, 105, 108,
109, 110, 112, 117, 218

izkustvenost – Erfahrungsorientiert-
heit · 96

izobraževalni standard – Bildungsstan-
dard · 58, 59, 60, 78

J

jezikovna politika – Sprachpolitik · 150

jezikovna praksa – Sprachpraxis · 39,
40, 41, 42, 108, 110, 111, 125, 133, 168,
217

jezikovni pouk – Sprachunterricht · 14,
18, 27, 34, 40, 85, 103, 104, 109, 111,
115, 117, 121, 122, 123, 180, 218

jezikovni tečaj – Sprachkurs · 18, 19,
20, 35, 103, 106, 112, 121, 128, 143,
172, 180

jezikovnopoličten – sprachpolitisch ·
17, 115, 122

K

kognitivizem – Kognitivismus · 70
komunikacija – Kommunikation · 14,
16, 35, 36, 42, 51, 53, 64, 69, 70, 712,
73, 74, 75, 76, 79, 83, 85, 86, 88, 90,
91, 99, 104, 108, 109, 125, 137, 146,
147, 159, 168, 177
komunikativen – kommunikativ · 21,
35, 41, 73, 85, 159
krožni diagram – Kreisdiagramm · 140,
149, 154, 155, 193
kultura – Kultur · 7, 16, 17, 18, 19, 21, 25,
27, 28, 29, 31, 37, 40, 42, 44, 49, 54,
565, 56, 59, 82, 86, 93, 104, 108, 112,
129, 131, 144, 169, 171, 172, 176, 180,
203, 204, 207, 212, 214
kulturen – kulturell · 16, 17, 33, 59, 82,
86, 93, 104, 129, 131, 144, 169

M

materni jezik – Muttersprache · 14, 17,
21, 84, 97, 105, 116, 123, 137, 138, 141,
150, 162, 164, 165, 166, 177
medkulturen – interkulturell · 31, 36,
42, 97, 105, 176, 180
medkulturnost – Interkulturalität · 30,
150

N

nevroznanost – Neurowissenschaft · 80
nevroznanstven – neurowissenschaft-
lich · 149, 156

O

oblikoslovje – Morphologie · 126, 135,
137, 138, 140, 147, 149, 156
okvir – Referenzrahmen · 9, 19, 23, 26,
27, 28, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43,

44, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 85, 110,
150, 171, 172, 180, 203, 209, 212
originalno besedilo – Originaltext ·
105, 128, 132

P

performanca – Performanz · 61, 63, 65,
67, 68, 96, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
79, 82, 85, 86, 89, 90
poučevanje – Lehren · 7, 10, 30, 36, 47,
48, 49, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 63,
64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 74, 76, 78,
79, 80, 82, 84, 85, 86, 89, 93, 95, 101,
103, 105, 115, 129, 135, 136, 139, 145,
149, 151, 166, 172, 180, 187, 203, 206,
212, 213
poučevati – unterrichten · 93, 1561, 203
pouk tujih jezikov – Fremdsprachen-
unterricht · 7, 13, 19, 37, 39, 40, 47,
84, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102,
103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 116,
117, 122, 123, 124, 129, 131, 133, 159,
168, 172, 181, 217, 218

R

razumevanje – Verstehen · 9, 36, 42, 43,
47, 51, 52, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70,
71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 82,
83, 85, 86, 88, 90, 95, 96, 98, 99, 101,
105, 106, 107, 111, 113, 122, 129, 151
refleksija – Reflexion · 51, 52, 54, 65, 66,
67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
77, 78, 79, 82, 83, 86, 87, 88, 90

S

Seminar slovenskega jezika, literature
in kulture – Seminar der sloweni-
schen Sprache, Literatur und Kul-
tur · 18, 44, 220, 222, 223, 226, 227
sistem – System · 39, 48, 53, 54, 55, 57,
62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 74, 87,

88, 104, 112, 137, 140, 147, 149, 150,
152, 153, 154, 155, 163, 164, 193, 203,
204, 224
sistemiški – systemisch · 63, 64, 203,
204, 226
slovar – Wörterbuch · 13, 36, 43, 47, 99,
101, 106, 111, 113, 117, 160, 161, 162,
164, 165, 166, 167, 168, 178, 185, 187,
220, 230
slovenistika – Slowenistik · 18, 26, 27,
30, 31, 33, 34, 49, 149, 150
Slovenski večer – Slowenischer Abend
· 31, 37, 43
slovnica – Grammatik · 13, 19, 20, 26,
34, 93, 100, 105, 122, 125, 126, 135,
137, 149, 150, 218, 219, 220, 222, 223,
224, 226
sociokulturen – soziokulturell · 19, 35,
41, 42
strokovni jezik – Fachsprache · 78, 79,
81, 90

Š
šolski predmet – Unterrichtsfach · 14,
57, 77, 80, 83, 87, 124
študij – Studium · 10, 25, 26, 29, 33, 34,
35, 37, 38, 40, 41, 48, 50, 54, 56, 171,
172, 222

T
tabela – Tabelle · 93, 115, 116, 126, 130,
131, 133, 139, 141, 142, 152, 153, 168,
183, 184, 185
taksonomija – Taxonomie · 58, 61, 62,
71, 82, 135, 219, 231
terminologija – Terminologie · 35, 41,
151, 152, 221, 223
tradicionalen – traditionell · 68, 98, 146

U

učbenik – Lehrbuch · 14, 19, 20, 36, 42,
85, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 109,
110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 142,
149, 150, 151, 152, 154, 159, 180, 218,
222, 225
učni pripomoček – Lehrmaterialien ·
18, 19, 88, 152, 173, 179
univerza – Universität · 9, 10, 18, 25,
26, 48, 49, 54, 84, 85, 87, 89, 116, 121,
124, 178, 203, 217, 218, 221, 224, 230

V

vizualen – visuell · 128, 140, 147, 153,
156, 157, 178, 210
vizualizacija – Visualisierung · 79, 153,
154, 155

Z

Zentrum für die slowenische Sprache
als Zweit- bzw. Fremdsprache –
Center za slovenščino kot drugi/
tuji jezik · 18, 19, 20, 220, 221, 222,
223, 225, 226, 227, 229
zgodovinski – historisch · 10, 13, 26, 41,
55, 105, 107, 112, 121, 123, 144, 149,
175, 226, 229
zmožnost – Kompetenz · 39, 40, 41, 42,
43, 58, 59, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 82,
85, 124, 167, 172, 173, 180, 219

Odlomek iz recenzije:
red. prof. dr. Andreja Žele

Tovrstna dela o slovenščini so vsekakor pomembna, zlasti ker nam prek preglednega zgodovinskega razvoja in znotraj današnjih praktičnih izkušenj s poučevanjem slovenščine v tujini lahko dajo tudi neke konkretne usmeritve za naprej – preprosto spodbudijo k razmišljanju in, vsaj upajmo, posledično tudi k ukrepanju, kako utrditi poučevanje slovenščine na tujih sosednjih univerzah in ji tako zagotoviti tudi stalno in dolgotrajnejše mesto v učnih oz. študijskih programih in s tem njeno prisotnost tudi v mednarodnem kulturnem prostoru.

Odlomek iz recenzije:
red. prof. dr. Boža Krakar Vogel

Avtoričine raziskave nakazujejo, kako je mogoče študij slovenistike na dunajski univerzi narediti učinkovit. V svoji monografiji prikazuje številne preizkušene in uveljavljene didaktične možnosti za doseganje tega cilja – od projektov (Zvočna čitanka ali Slovenija pod drobnogledom) do učbenikov in vadnic, multimedijskih aplikacij, didaktičnih iger ... Pri tem teoretično ustrezno ločuje pojme specialna didaktika in metodika, uvaja termine komunikacijski pouk, izkustveno učenje, prikazuje, kako s sodobnimi pristopi poučevati tako jezikovno komunikacijo kakor slovnično, frazeologijo, kulturo, literaturo. Vse teme so podprte z bogatimi zgledi iz poučevalne prakse.

