

Info DaF

Herausgegeben
vom Deutschen
Akademischen
Austauschdienst
in Zusammenarbeit
mit dem
Fachverband
Deutsch als Fremdsprache

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 4

24. Jahrgang

DAAD

August 1997

Inhalt

Artikel

Gloria Bosch
Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht im vereinten
Europa 459

Werner Roggausch
Deutschlehrrerausbildung: Thesen zur Curriculum-Planung 470

DaF im Ausland

Ulrike Tallowitz und Christian Fandrych
Entwicklung eines Fernstudiengangs für DaF-Lehrer an mexika-
nischen Universitäten 480

Klaus Eggensperger
(K)ein Konzept in Brasilien? Deutschstudien an brasilianischen
Universitäten – Eine Replik 493

Didaktik DaF/ Aus der Praxis

Roswitha Reinbothe
Landeskunde in der Deutschlehrrerausbildung 499

Ewa Drewnowska-Vargáné
Textfunktion und Textstruktur als Grundlagen für die Entwick-
lung der Textkompetenz 514

Franz-Joseph Wehage
Einsatz von Videos im DaF-Unterricht aus US-amerikanischer
Sicht 523

Jürgen Bolten
Das HRK-Zertifikat »Fachsprache Wirtschaft«. Richtlinien, Aus-
bildung und Prüfungspraxis 530

(Fortsetzung umseitig)

Berichte		
	»Deutsch als Fremdsprache in Korea – Tendenzen und Prognosen«. Bericht über eine Tagung vom 15.–17.11.1996 in Yangpyeong (<i>Thomas Zimmer</i>)	542
	Mehrsprachigkeit in Europa – woher kommen die Fremdsprachenlehrer? Erklärung der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zur Fremdsprachenlehrerbildung und zum Fremdsprachenunterricht an Hochschulen	544
	Pressemitteilung der Arbeitsgemeinschaften der Direktoren der Studienkollegs für ausländische Studierende in der Bundesrepublik Deutschland	545
	Rügener Erklärung zu Rolle und Stellenwert der Studienkollegs für die Attraktivität des Studienstandorts Deutschland	547
	Oybiner Erklärung zu Rolle und Stellenwert der Studienkollegs für die Attraktivität des Studienstandorts Deutschland	547
<hr/>		
Tagungsankündigung	»Fremdsprachen lehren lernen. Lehrerbildung in der Diskussion«. 17. Kongreß für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, 6.–8. Oktober 1997 in Koblenz, Universität Koblenz-Landau	550
<hr/>		
Über die Autoren		552
<hr/>		
Abstracts		554
<hr/>		

Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht im vereinten Europa

Gloria Bosch

Mit dem Inkrafttreten des Maastrichter Vertrages am 1. November 1993 begann für Europa eine neue Etappe im Prozeß der Integration – mit nicht nur politischen und ökonomischen, sondern auch sprachenpolitischen Problemstellungen für die Mitgliedsländer. Denn auf der einen Seite stehen Sprachen für die kulturelle Vielfalt Europas, die es zweifellos zu pflegen und zu erhalten gilt. Nicht zuletzt wollen es so auch die Grundsätze der europäischen Politik bzw. Bildungspolitik¹. Auf der anderen Seite müssen die Sprachen als Mittel zur effizienten Kommunikation zwischen den europäischen Institutionen fungieren. Die Sprachenpolitik muß sich beiden Ansprüchen stellen: Sie muß dies, gerade weil sich Effizienz und Vielfalt nicht leicht miteinander vereinbaren lassen und in einem spannungsvoll-dialektischen Verhältnis zueinander stehen. Man steht vor der Notwendigkeit, planmäßig Strategien entwickeln zu müssen, die den antagonistischen Ansprüchen Rechnung tragen. Einige Institutionen haben dies erkannt und dazu Stellung genommen. So gerieten Fremdsprachen zum Beispiel in den Mittelpunkt vielfacher Absichtserklärungen, Initiativen und Bestrebungen des Europarates, des Europäischen Parla-

ments und der Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa. In den Beschlüssen dieser Gremien wiederholte sich häufig die Forderung nach einer Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts, um die Anerkennung der Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit aller Sprachgruppen zu ermöglichen. Sprachdiversifizierung meinte hier immer auch eine überlegte Entwicklung der Mehrsprachigkeit bei den Bürgern der Mitgliedsstaaten. Denn schließlich stehen der anvisierten Mehrsprachigkeit durchsetzungsstarke Effizienzkriterien und hegemoniale Unifizierungstendenzen im Zuge ökonomischer Entwicklungen entgegen. Unverkennbar äußern sich derartige Imperative in der Vorrangstellung der englischen Sprache, die als *Lingua Franca* in allen Bereichen der internationalen Kommunikation fungiert. Solchen Tendenzen sollen die zuvor genannten Initiativen begegnen. Es mangelt ihnen jedoch an bindendem Charakter in bezug auf die Mitgliedsländer. Man beschränkt sich zu sehr auf Empfehlungen und Anforderungen, deren Umsetzung in die Praxis fraglich bleibt. Im Bildungsbereich gilt das Subsidiaritätsprinzip, das besagt, daß die EU nur in den Politikbereichen tätig werden muß, in denen ihr die Ver-

1 Am 6. Oktober 1989 entstanden die »Schlußfolgerungen des Europarates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen über die Zusammenarbeit und die Gemeinschaftspolitik im Bildungswesen im Hinblick auf 1993« (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 89/C277/04, 5f.).

träge eine Befugnis erteilen. In allen anderen Bereichen sind die Einzelstaaten allein zuständig; hier darf die EU überhaupt nicht bzw. nur ergänzend oder unterstützend tätig werden.

1. Fremdsprachen im Bildungsbereich als Teil der »vier Freiheiten«

Bis auf den Artikel 217 der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), der die Sprachenregelung in den europäischen Institutionen bis heute noch festlegt, werden in keinem der Verträge der Europäischen Gemeinschaft bzw. Union explizit Regelungen über den Sprachengebrauch gemacht. Am 1.1.1993 trat der gemeinsame EG-Binnenmarkt in Kraft, in dem die »vier Freiheiten« – *freier Verkehr von Waren, Personen, Dienstleistungen und Kapital* – verwirklicht werden sollen. Bei dem Anstreben der Wirtschafts- und Währungsunion sollten die Kompetenzen der Mitgliedsstaaten im Kultur- und Bildungsbereich unangetastet bleiben. Doch jede Maßnahme, die innerhalb der EU getroffen wird, hat natürlicherweise Konsequenzen für die anderen Bereiche, und dies insbesondere auch für die Bildungspolitik. Denn diese *vier Freiheiten* können ohne die Sprachen nicht verwirklicht werden. Der freie Verkehr von Menschen betrifft die BürgerInnen, die arbeitsfähig sind und die in ein anderes Mitgliedsland ziehen, um dort eine Arbeit zu finden. Dabei soll Sprache keine Person daran hindern, sich im anderen Land um eine Stelle zu bewerben und auf diese Weise von den Vorteilen des gemeinsamen Marktes zu profitieren. Sprache darf kein Grund zur Diskriminierung sein. Die Wirklichkeit sieht freilich anders aus. Chancengleichheit ist kein allen von vornherein zusicherbares Grundrecht, sondern ist vielmehr an Bildung und Ausbildung gebunden. Um die freie Bewegung der Menschen innerhalb der Europäischen Union unter der Bedingung

der Chancengleichheit zu sichern, reicht nicht eine gesetzliche Regelung, die jede Diskriminierung ablehnt. Zu sehr hängen Ausgangschancen von externen Faktoren wie Bildung bzw. Ausbildung ab. Das heißt durchaus: je mehr Fremdsprachenkenntnisse, desto mehr Zukunftschancen. Es muß also der Abbau von Marktbarrieren in Zusammenhang mit dem Abbau von Sprachbarrieren gebracht werden. Eine Aufgabe, bei der sich der Fremdsprachenunterricht in der Gesamtperspektive als geeignetestes Mittel zum Zweck erweist: er könnte die Kommunikation als Sprachbarrierenabbau fördern und mit dem Ziel der Sprachenvielfalt vereinbaren. Das Europäische Parlament hat – trotz seiner restringierten Macht – die Notwendigkeit der Förderung von Fremdsprachen im Bildungssystem sowohl für die Schule als auch für die Erwachsenenbildung betont. Damit besteht ein gewisser Druck für die Kommission, Aktionsprogramme mit dieser Zielsetzung durchzuführen. In einer Resolution des Europäischen Parlaments vom 5. April 1982 heißt es:

»[...] die Bewegungsfreiheit der EG-Bürger, die vom Römischen Vertrag garantiert wird, bleibt bedeutungslos, wenn den EG-Bürgern als Folge der Verschiedenheit ihrer Bildungssysteme ihre Ausbildungen nicht anerkannt werden und sie somit keinen positiven Gebrauch von einer Ausbildung oder Weiterbildung in einem andern EG-Land machen können [...] darüber hinaus ist die Ausbildung in Fremdsprachen unerlässlich, um den EG-Bürgern einen effektiven Gebrauch ihrer Rechte auf Bewegungsfreiheit zu ermöglichen und die gegenseitige Verständigung der Völker zu verbessern« (Resolution vom 5. April 1982 OJ Doc. Nr. C87/90).

1.1 Das Lingua-Programm

Mit dem Ziel der Förderung und Verbesserung der sprachlichen Kompetenz der EG-BürgerInnen sowie der Verbreitung der weniger gebrauchten Sprachen in der

EG wurde 1989 das Sprachprogramm LINGUA formuliert. Gegenstand des LINGUA-Programms waren alle Amtssprachen der Gemeinschaft sowie die Irische Sprache, in der ja auch die Verträge zur Gründung der EG verfaßt sind, und die Luxemburgische Sprache.

Zwischen dem 1. Juli 1991 und dem 31. Dezember 1992 wurden 15 Projekte bezüglich der weniger gebrauchten Sprachen finanziert. Eines dieser Projekte befaßte sich mit der Entwicklung didaktischen Materials für die 11 Sprachen des Lingua-Programms, ein weiteres mit Lerntechniken für Sprachen allgemein und eines mit der Entwicklung didaktischen Materials für das Englische und Französische im Primarbereich. Die zwölf restlichen Projekte beschäftigten sich mit der Entwicklung didaktischen Materials für folgende Sprachen: Dänisch

(1 Projekt), Griechisch (3 Projekte), Holländisch (2 Projekte), Italienisch (1 Projekt), Irisch (1 Projekt), Portugiesisch (3 Projekte) und Spanisch (1 Projekt). Die Aktion III des Programms bezüglich Sprachen in der Wirtschaft, die zwischen 1991 und 1992 durchgeführt wurde, hatte folgende Sprachen zum Gegenstand: Dänisch (6 mal vertreten), Deutsch (17 mal vertreten), Englisch (20 mal), Französisch (24 mal), Griechisch (11 mal), Holländisch (9 mal), Irisch (4 mal), Italienisch (14 mal), Letzeburgisch (2 mal), Portugiesisch (7 mal), Spanisch (12 mal). Französisch und Englisch bleiben bei dieser und bei den dezentralisierten Aktionen¹ bevorzugte Sprachen. Dies geht auch aus der folgenden Tabelle hervor. Zwischen 1991 und 1992 schickten die EG-Länder die folgende Zahl von Sprachlehrern ins europäische Ausland:

<i>Land</i>	<i>schickte Lehrer</i>	<i>erhielt Lehrer</i>	<i>Land</i>	<i>schickte Lehrer</i>	<i>erhielt Lehrer</i>
Belgien	202	21	Holland	121	29
Dänemark	98	4	Irland	72	114
Deutschland	2312	447	Italien	613	189
Frankreich	480	1416	Luxemburg	19	1
Großbritannien	663	2414	Portugal	144	8
Griechenland	73	35	Spanien	460	57

Die EG-Kommission hatte ursprünglich für das Lingua-Programm 250 Mio. Ecu veranschlagt, etwa eine halbe Milliarde Mark für einen Zeitraum von fünf Jahren. Da die britische Regierung diese Summe ablehnte, wurde das Lingua-Programm um 50 Mio. verringert. Dadurch fiel ein Teil des ursprünglich geplanten Pro-

gramms fort, der für Schulen ausgegeben werden sollte. In der Einstellung Englands zum Lingua-Programm wird die mangelnde Bereitschaft offenkundig, die Sprachenvielfalt zu wahren bzw. die Diversifizierung des Fremdsprachenangebots zu betreiben. Dies mag kaum verwundern, betrachtet man die Stellung

1 Dezentralisierte Aktionen sind solche, die von den Mitgliedsstaaten verwaltet werden in Zusammenarbeit mit der Kommission der EG. Deren Richtlinien und gesamter Haushalt werden jedoch von der Kommission zusammen mit einem Lingua-Ausschuß beschlossen.

des Englischen in den europäischen Schulen und in den EU-Organen.

Die folgenden Informationen über den Fremdsprachenunterricht beruhen auf vier EURYDICE¹-Publikationen, die zwischen 1988 und 1990 veröffentlicht wurden und die in einer erweiterten und aktualisierten Fassung von der Kommission für die Sitzung des Rates der Bildungsminister vom 1. Juni 1992 in Auftrag gegeben wurde. Sie betrifft jedoch nur die bis 1994 noch zwölf Mitgliedsstaaten. Für Finnland, Österreich und Schweden liegt noch kein Material vor.

Um einen differenzierteren Überblick über den Fremdsprachenunterricht, insbesondere das Fremdsprachenangebot in den EU-Ländern zu bekommen, bedarf es der Unterscheidung zwischen dem Primar- und dem Sekundarbereich.

1.2 Primarbereich

Allgemein läßt sich über den Primarbereich sagen, daß der Fremdsprachenunterricht an Bedeutung gewinnt. Mit Ausnahme von Belgien und Luxemburg, die mehr als eine Amtssprache haben, ist das Unterrichtsangebot zu gering. In Luxemburg beginnt das Erlernen der ersten Fremdsprache mit der Einschulung (6 Jahre), in Belgien in der Jahrgangsstufe 3 (Alter ca. 8 Jahre). In den Niederlanden und in jenen Ländern, in denen keine Unterscheidung zwischen Primarbereich und Unterstufe des Sekundarbereichs gemacht wird (z. B. Dänemark, Portugal und Spanien vor den gegenwärtigen Reformen), ist die erste Fremdsprache gegen Ende des Primarbereichs Pflichtfach. In Italien ebenso wie in Spanien wird im Rahmen einer Reform des Bildungswe-

sens für Schüler ab 8 Jahren eine Pflichtfremdsprache eingeführt. In Griechenland und Frankreich finden landesweit Modellversuche zum frühen Fremdsprachenunterricht für Schüler ab ca. 9 Jahre statt. In der Bundesrepublik Deutschland bieten fast alle Länder die Möglichkeit zum Frühbeginn des Unterrichts ab 8 Jahren. In Irland sind sowohl Englisch als auch Irisch im Primarbereich Pflicht, Fremdsprachenunterricht ist nicht geplant. Was die Sprachenauswahl betrifft, kann man sagen, daß Englisch im Primarbereich für fast alle EU-Länder die erste unterrichtete Fremdsprache ist. Nur in Belgien (Niederländisch, Französisch und Deutsch) und Luxemburg (Deutsch und Französisch) ist eine der Amtssprachen erste Fremdsprache für Primarschüler. Französisch dagegen ist in den Primarschulen die zweitverbreitetste Fremdsprache. Sie wird in der Bundesrepublik Deutschland, Griechenland, Spanien, Italien und Portugal als Alternative angeboten. In den englischsprachigen Ländern ist sie als erste Fremdsprache am weitesten verbreitet.

1.3 Sekundarbereich

In allen Mitgliedsstaaten wird mindestens eine Fremdsprache als Pflicht für die Sekundarbildung vorgeschrieben. Irland bildet eine Ausnahme insofern, als hier sowohl Englisch als auch Irisch Pflichtfächer sind. In einigen Mitgliedsstaaten ist auch eine zweite Fremdsprache Pflicht bis zum Abschluß der Sekundarbildung, so in der flämischen Gemeinschaft Belgiens und in Luxemburg, sowie bis zum vorletzten Jahr in Dänemark, in den Niederlanden bis zwei Jahre

1 Im Februar 1976 verabschiedeten der Rat und die Bildungsminister ein Aktionsprogramm für den Bildungsbereich. Vorgeschlagen wurde die Einrichtung eines Informationsnetzes für den Informationsaustausch über das Bildungswesen. Dieses Informationsnetz trägt den Namen EURYDICE und unterstützt die Zusammenarbeit im Bildungsbereich der EU.

vor dem Abschluß, und in einigen Schulformen oder Zweigen in der Bundesrepublik Deutschland, in Griechenland und in Frankreich. Eine zweite Fremdsprache als Wahl- oder Wahlpflichtfach kann in bestimmten Schulformen der Bundesrepublik Deutschland, in Griechenland, Spanien, Irland, Italien und dem Vereinigten Königreich erlernt werden. Eine dritte Fremdsprache erlernen müssen Schüler in Luxemburg und in den Niederlanden, ferner in bestimmten Schulformen oder Schulzweigen in Dänemark, in der Bundesrepublik und in Frankreich. Bezüglich der Sprachenauswahl ist zu bemerken, daß die am weitesten verbreitete erste Fremdsprache im Sekundarbereich das Englische ist. Es ist in Dänemark sowie in den Niederlanden Pflichtsprache, in den anderen Mitgliedsstaaten kann es als erste Fremdsprache angeboten werden. Ausnahmen sind Belgien, wo eine Amtssprache vorgeschrieben ist, und Luxemburg, wo Deutsch Pflicht ist. An zweiter Stelle steht Französisch, das in allen Mitgliedsstaaten außer Dänemark, Luxemburg und in den Niederlanden angeboten wird und das in englischsprachigen Ländern die erste Fremdsprache ist. Viel später kommen Deutsch und Spanisch. Andere Sprachen (die häufigste ist Italienisch) werden in einigen wenigen Schulen angeboten.

Englisch ist obligatorische dritte Fremdsprache in Luxemburg, Deutsch in den Niederlanden. In den Ländern, in denen das Studium einer dritten Fremdsprache fakultativ ist, entspricht die Auswahl an Sprachen der für die zweite Fremdsprache. Dazu kommen Spanisch und Italienisch in der flämischen Gemeinschaft Belgiens und in Dänemark, Russisch in Belgien und Dänemark und Neugriechisch als Wahlfach in der Oberstufe in der BRD.

Laut dem genannten Bericht werden in den Mitgliedsstaaten Anstrengungen un-

ternommen, um das Fremdsprachenangebot zu diversifizieren, die jedoch daran scheitern, daß qualifizierte Lehrer fehlen oder daß manche Sprachen bei den Schülern und ihren Eltern sowie bei den Schulbehörden und in der Wirtschaft kein Ansehen genießen. Zusammenfassend läßt sich also sagen, daß in fast allen Mitgliedsländern (außer in den anglophonen) Englisch sowohl im Primar- wie auch im Sekundarbereich die am weitesten verbreitete erste Fremdsprache ist. Wo sie nicht erste Fremdsprache ist, ist sie die meist unterrichtete zweite Fremdsprache. Ausnahmen sind Luxemburg und Belgien, wo eine Amtssprache vor Englisch gelernt wird. Französisch ist die verbreitetste Fremdsprache in den EU-Ländern.

Bezüglich des Fremdsprachenunterrichts stellt das Land Luxemburg eine Ausnahme dar. Es kann als Vorbild gelten, da es am konsequentesten die Ziele der Förderung der Mehrsprachigkeit und Diversifizierung des Fremdsprachenangebots im Sinne einer europäischen Bildungspolitik verfolgt. Englisch ist nicht die erste Fremdsprache, und es werden drei Fremdsprachen als Pflichtsprachen gelernt, während in den anderen Mitgliedsländern i.d.R. nur eine, manchmal zwei erlernt werden.

2. Sprachenregelung in den Institutionen der EU

Die sprachliche Situation der EU-Organe ist ein Spiegelbild der Schulsprachenpolitik der Mitgliedsländer. Obwohl in der vom Rat erlassenen Verordnung vom 15. April 1958 das Deutsche, Französische, Italienische und Niederländische als gleichgestellte Amts- und Arbeitssprachen der EG aufgenommen wurden (heute sind es 11 Amts- und Arbeitssprachen¹), besteht in der Praxis ein großes Ungleichgewicht. Denn nur das Englische und das Französische scheinen von

der offiziellen Gleichstellung profitiert zu haben. De facto sieht es so aus, daß die gesamte kommunikative Praxis der Europäischen Kommission keineswegs durch den Grundsatz der Gleichheit der elf Sprachen geprägt ist. Seit Gründung der Gemeinschaft ist Französisch im administrativen Alltag die dominierende Sprache. Mit dem Beitritt von England und Irland erwuchs jedoch ein starker Konkurrent für Frankreich, so daß heute Französisch und Englisch die wichtigsten Arbeitssprachen für die interne und externe Kommunikation der Gemeinschaft sind. Das Europäische Parlament sieht in seiner internen Sprachenregelung vor, daß alle Schriftstücke des Parlaments in den Amtssprachen abzufassen sind. Hinsichtlich der Praxis liegt uns die Untersuchung von Schloßmacher (1994: 101ff.) vor, die besagt, daß Englisch sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Gebrauch bei den Abgeordneten die meist verwendete Sprache ist. Beim Europäischen Gerichtshof ist das Französische die traditionelle Arbeitssprache.

Wir sehen also, daß im sprachpolitischen Status quo Europas Anspruch und Wirklichkeit auseinanderklaffen. Die seit Jahrzehnten betonte Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit aller Amtssprachen sowie die Forderung nach einem mehrsprachigen und multikulturellen Europa bleibt zwischen den vereinzelt Initiativen bzw. Programmen und der Konzeptlosigkeit der europäischen Politik stecken. Notwendig sind Überlegungen, wie man dieser Situation entgegenwirken

sollte, um eine Europa-gerechte Sprachenpolitik sowohl auf nationalem als auch auf supranationalem Niveau zu fördern.

3. Lösungsmodelle

Es ist davon auszugehen, daß Sprachen in einem vereinigten Europa Anlaß zu Konflikten geben werden, insbesondere wenn es darum geht, Effizienz mit allgemeinen Wertvorstellungen zu vereinbaren. Einerseits sind viele Amtssprachen ein Hindernis für den reibungslosen und schnellen Ablauf der Konsensfindung im politischen und ökonomischen Integrationsprozeß. Andererseits würde der Verzicht auf das Gleichheitsprinzip weitere Probleme mit sich bringen, denn in diesem Fall würde sich die Frage stellen, welche Sprachen wann und nach welchen Kriterien verwendet werden sollen. Eine solche Selektion würde einige Sprachen in vielerlei Hinsicht benachteiligen, weshalb ein Lösungsvorschlag dieser Art äußerst problematisch ist. Sprachen enthalten eine sozial-symbolische Dimension, die mit der Identität einer Sprachgemeinschaft eng zusammenhängt. Jede Entscheidung, sei sie pragmatischer Natur wie die Wahl einer Arbeitssprache oder anderer Art, ist eine weitreichende politische Entscheidung, die in den meisten Fällen politische und ökonomische Machtverhältnisse reflektiert. In der sprachpolitischen Diskussion der letzten Jahre ist oft der Versuch unternommen worden, mögliche Lösungen in Erwägung zu ziehen, die das Sprachproblem

1 Deutsch, Dänisch, Englisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch, Spanisch und Schwedisch. Irisch und Luxemburgisch werden erwähnt als Nationalsprachen, genießen jedoch nicht den offiziellen Status. Generell wird unter *Amtssprache* »die im Rechtsverkehr nach außen zu verwendende Sprache« verstanden (Zit. nach Lwowski 1992, 194).

Mit *Arbeitssprache* ist die Sprache gemeint, die bei der Arbeit verwendet wird, d. h. die Sprache, die in offiziellen Sitzungen und außerhalb derer, bei informellen Gesprächen, internen Besprechungen oder vorbereitenden Arbeiten, verwendet wird.

im künftigen Europa bewältigen sollten. Dabei handelt es sich um »Modelle«, die z. T. sehr verschiedene Argumentationslinien verfolgen.

3.1 Das Lingua Franca-Modell

Es sind nicht wenige, die das Englische als Leitsprache für Europa favorisieren (dazu Coulmas 1992). Diese Lösung ist, wie wir oben gesehen haben, nicht weit entfernt von der heutigen Wirklichkeit in Europa und weltweit. Dieses Modell verstößt gegen das so oft angepriesene Prinzip der Sprachenvielfalt in Europa und würde den Fremdsprachenunterricht in den Mitglieds- und Nicht-Mitgliedsländern noch mehr auf das Englische reduzieren. Eine solche Entscheidung würde den Stellenwert des Englischen noch weiter steigen lassen zum Preis der Verdrängung anderer Sprachen. Eine Sprachenverarmung wäre die zwangsläufige Folge.

3.2 Das Plansprache-Modell

Ein Kontrastmodell zur Leitsprache Englisch ist das Plansprache-Modell, welches eine »vom Menschen nach gewissen Kriterien bewußt geschaffene Sprache, die der internationalen Kommunikation dienen soll« (Blanke 1985: 11) vorschlägt. Esperanto, die von Zamenhof entwickelte Plansprache, ist häufig als Lingua Franca vorgeschlagen worden (vgl. Schulz 1979). Diese Empfehlungen basieren auf der Überzeugung, daß diese Sprache neutral und keiner Kultur oder keinem Land zuzuordnen ist. Schon hier ist freilich einzuwenden, daß Zamenhof die meisten Wörter dem Englischen und verschiedenen romanischen Sprachen entnahm, was die Neutralität dieser Sprache wieder relativiert. Gegen eine Plansprache spricht generell die geringe Akzeptanz dieser Sprache. Versuche zur Einführung einer künstlichen Universalprache wurden bereits im Mittelalter

unternommen und scheiterten. Die berühmteste Kunstsprache des lateinischen Mittelalters war die *Ignota Lingua* der Hildegard von Bingen, die aber niemals zur praktischen Anwendung gelangte.

Eine künstliche Sprache würde m. E. zur Verringerung des Problembewältigungsvermögens ihrer Sprecher führen, weil natürliche Sprachen keine bloßen Kommunikationsmittel, sondern zugleich Träger und Ressource menschlicher Erfahrungen sind. Der Einsatz einer Plansprache bzw. des Esperanto als Lingua Franca würde den vollständigen Verzicht auf diesen Erfahrungshintergrund der natürlichen Sprachen und somit eine Einschränkung unseres Erfahrungshorizonts bedeuten in einer Zeit und in einem soziopolitischen Kontext (in diesem Fall die EU), in dem wir angesichts zunehmend komplexen Handlungsbedarfs auf mobilisierbare Erkenntnispotentiale angewiesen sind.

3.3 Das Latein-Modell

Es handelt sich hier um eine Empfehlung, die von zwei Abgeordneten des Europäischen Parlaments gegeben wurde und die das Lateinische für die Funktion eines modernen internationalen Kommunikationsmediums vorsieht. Angesichts eines solchen Vorschlags erhebt sich unmittelbar die Frage, wie eine Sprache, deren Bedeutungsgehalte von den Entwicklungen der Moderne unberührt blieben, nun deren Aufgaben gewachsen sein könnte. Dieses Modell versetzt uns ins europäische Mittelalter und Spätmittelalter, als das Lateinische die allgemeine Sprache der Gelehrten war. Als wären sie vom europäischen Humanismus inspiriert, versuchten diese Abgeordneten dem Latein wieder zum Durchbruch zu verhelfen, ohne zu berücksichtigen, daß das Lateinische damals die Sprache einer kleinen Bildungselite war, während der Rest der Bevölkerung Vulgärsprache(n)

verwendete. Wegen der elitären Konnotation des Lateinischen stellt die Standardisierung der Volkssprachen ein wichtiges emanzipatorisches Moment in der Geschichte dar, das eine restaurative Rückwendung ausschließt.

3.4 Das Modell der Rezeptiven Mehrsprachigkeit

Dieses Modell beabsichtigt, daß jeder Europäer eine Sprache, die er für seine aktive Kommunikation verwendet, auch aktiv beherrscht, während ihm passiv mehrere Sprachen zur Verfügung stehen sollen. Dieses Modell ist auch als Modell des Polyglotten-Dialogs bekannt (vgl. Posner 1991, 1992 und Dürmüller 1992, 1994). Dürmüller hat anhand der multilingualen Schweiz gezeigt, daß dieses Modell von der Qualität und Ausweitung der Sprachkenntnisse der Teilnehmer abhängig ist. Sogar in der Schweiz, wo ihrer Meinung nach der Schulunterricht die besten Voraussetzungen für einen Polyglotten-Dialog anbietet, ist eine Unausgewogenheit zu bemerken. Nur bei der italophonen und rätoromanisch-sprechenden Bevölkerung funktioniert das Modell, ansonsten ist Deutsch die verbreitetste Kommunikationssprache. Außerdem zeigt sich, daß die Bereitschaft der Sprecher einer Mehrheitssprache, eine kleine Sprache zu lernen, geringer ist als die der Sprecher einer Minderheitssprache im umgekehrten Fall.

3.5 Das Nachbarsprachen-Modell

Die Grundidee dieses Lösungsvorschlags besteht darin, daß die Mitglieder jeder Sprachgemeinschaft die Sprache ihrer nächsten Nachbarn lernen sollten, um den Kontakt zwischen den Sprachgemeinschaften zu fördern (vgl. Gellert-Novak 1994). Dieses Konzept würde auch die kleineren Sprachen berücksichtigen, die sonst nicht gelernt werden, läßt jedoch viele Faktoren außer Betracht. Bei

der Wahl einer Fremdsprache spielen Ideologien, Prestige und ökonomische Faktoren eine wesentliche Rolle. In diesem Modell besteht die Gefahr, daß nur die größeren Nachbarsprachen bevorzugt werden, weil sie funktionale Vorteile bringen. Es ist anzunehmen, daß zum Beispiel in Spanien nicht das Portugiesische, sondern das Französische gelernt würde. De facto ist dies der Fall. Dieses Modell könnte jedoch eine ernsthafte Alternative darstellen, vor allem in Grenzgebieten.

Gemeinsam ist den obengenannten Modellen ihre ungenügende Berücksichtigung der verschiedenen Aspekte der Kommunikation und der entsprechenden Anforderungen an die sprachlichen Kommunikationsmedien und deren Vielfalt. Als dem realen Sachverhalt nicht gerecht werdende Vereinfachungen in der Form von »Patentrezepten« bieten sie keine Lösung der Kommunikationsprobleme Europas. Fragen danach, worin diese Kommunikationsprobleme bestehen, auf welcher Ebene sie stattfinden, warum sie gelöst werden sollen und unter Berücksichtigung welcher Wertorientierungen, werden nicht gestellt. Unter Lösungsvorschlägen für »Kommunikationsprobleme« werden unterschiedliche Ziele verfolgt, so z. B. Bewältigung kommunikativ-pragmatischer Probleme (Lingua franca-Modell), die Förderung der individuellen aktiven und passiven Mehrsprachigkeit (Polyglotter-Dialog) oder die Förderung des Kontakts zwischen benachbarten Sprachgemeinschaften (Nachbarsprachen-Modell). Daß keiner dieser Vorschläge angenommen worden ist (bis auf das Nachbarsprachen-Modell, das in Grenzgebieten [Baden-Elsaß z. B.] in den Schulen durchgeführt wird), zeigt, daß sie keinen Beitrag leisten zur Bewältigung des Dilemmas Effizienz-Wertorientierung,

das sich als eigentlicher Zielkonflikt in der Sprachenfrage der EU erweist.

Konkreter ist jedoch der Vorschlag von Harald Haarmann (1991: 7ff.), weil er keine allgemeinen Lösungen anstrebt, sondern ein Konzept für die interne Kommunikation der EU-Organe entwickelt hat.

3.6 Das Modell des Selektiven Multilingualismus

Dieses Modell verfolgt eine funktionale Differenzierung des Sprachgebrauchs und soll das Weltsprachenpotential der EU ausschöpfen. Die Sprachen Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch stellen Haarmann zufolge dieses Potential dar. Englisch und Französisch sind gemäß Haarmann geeigneter für die Kommunikation zwischen EU- und Nicht-EU-Ländern. Das Spanische bekommt einen Sonderstatus als »externe« Amtssprache und wäre für die interkontinentale Kommunikation zwischen EU und Lateinamerika zuständig. Das Russische erhält ebenfalls den Status einer »externen Amtssprache.« Dieses Modell bestimmt den Eigenwert einer Sprache nach ihrer Funktion. Das Modell soll das Konfliktpotential reduzieren, das bisher an die sprachpolitische und soziokulturelle Rivalität konkurrierender Sprachen gebunden war. Diesem Modell liegt unterschwellig ein Zentrum-Peripherie-Gedanke zugrunde, da das kollegiale Prinzip zu sehr das Gewicht der großen westeuropäischen Sprachen und gleichzeitig das politische Gewicht ihrer Länder betont und in gleichem Maße die kleineren Sprachen der Peripherie vernachlässigt.

Besonders in den 70er und 80er Jahren wurden teilweise ähnliche und weitere Lösungsansätze Gegenstand vieler Diskussionen und Empfehlungen im Rah-

men einer europäischen Sprachenpolitik, die für eine Gestaltung des schulischen Fremdsprachenunterrichts Konsequenzen hatten. In diesem Zusammenhang wurde besonders für den Ausbau einer europäischen Dimension des Fremdsprachenunterrichts in den Schulen plädiert. Fremdsprachendidaktiker und Linguisten erkannten die Notwendigkeit einer Differenzierung und Diversifikation des Fremdsprachenangebots, um den neuen Verhältnissen des zusammenwachsenden Europas Rechnung zu tragen. Neben strukturellen (u. a. Frühbeginn) und inhaltlichen Reformen (u. a. interkulturelle Ausrichtung der Inhalte) sollte das Angebot an fremdsprachlichen Curricula ausgebaut werden. Einige der wichtigsten Beiträge von Gremien, Verbänden und Einzelnen zu diesem Thema sind die *Homburger Empfehlungen für eine Sprachenteilige Gesellschaft* (1980), die Erklärung von Tours (Conseil de l'Europe 1986), das *Madriider Manifest* (1988), die *Koblenzer Erklärung des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen* (1989) sowie Christ 1980, später Seifert 1991 u. a. In allen Beiträgen bestand und besteht Einigkeit darüber, daß der derzeitige Fremdsprachenunterricht nicht ausreicht, um die Bedürfnisse der heutigen Gesellschaft zu befriedigen. Ein differenziertes und diversifiziertes Fremdsprachenangebot sollte erreicht werden. Einige dieser Erkenntnisse sind auch von der EU formuliert, insbesondere vom Europarat und vom Europäischen Parlament, und zum Teil auch von den Ländern verwirklicht worden (es wird in allen EU-Ländern mindestens eine Fremdsprache in der Schulbildung angeboten). Die Diversifikation des Fremdsprachenunterrichts, d. h. des Fremdsprachenangebots, ist in den meisten Schulen der EU jedoch nicht erreicht worden.

4. Resümee

Der Fremdsprachenunterricht ist ein zentrales Element in der sprachpolitischen Diskussion über Europa, da er die Basis darstellt, auf der aufgebaut werden muß, um ein künftiges sprachlich vielfältiges und demokratischeres Europa zu erreichen. Er bietet die Chance der Institutionalisierung einer individuellen Mehrsprachigkeit für alle – deshalb ist der Einbezug des Fremdsprachenunterrichts in den Wirkungsbereich supranationaler bzw. einheitlicher Bildungspolitik bzw. Sprachenpolitik notwendig. Die überwiegende Tendenz zur Sprachunifizierung als Resultat funktionaler und ökonomischer Kriterien steht der Tendenz zur Sprachendiversifizierung gegenüber. Letztere sollte jedoch als Chance zur Verwirklichung der Vielfalt in der Einheit weiterhin stärker betont werden. Die engen und komplexen Wirtschaftsverflechtungen der Länder miteinander erfordern auch tiefere Kenntnisse ihrer Sprachen bzw. Kulturen und Gesellschaften; es reicht nicht mehr aus, nur Englisch bzw. Pidgin-Englisch zu sprechen. Der Fremdsprachenunterricht ist deshalb langfristig auch unter ökonomischem Aspekt für die EU vorteilhaft. Als Teil der Bildungspolitik der Staaten kann der Fremdsprachenunterricht heute nicht von den EU-Behörden direkt beeinflußt werden. Die EU ist auf die Zusammenarbeit der Länder angewiesen, was im Sinne des für die EU unerläßlichen Subsidiaritätsprinzips liegt. Der Fremdsprachenunterricht und die Sprachenregelung der EU-Instanzen stehen jedoch in einer Wechselwirkung. Daß nur zwei Sprachen als Arbeitssprachen in den EU-Verwaltungsorganen fungieren, liegt an der jeweiligen Schulsprachenpolitik der Länder. Die Beschränkung auf nur zwei Sprachen erhöht wiederum den Gebrauchswert dieser Sprachen und prägt das

Bewußtsein der Europäer und in der Folge auch den Fremdsprachenunterricht, der wie ein Thermometer auf den pragmatischen Wert und höheren Status der Sprachen reagiert. Der Fremdsprachenunterricht verstärkt und reproduziert Sprachdominanztendenzen, weshalb und im Hinblick darauf nicht länger isolierte Entscheidungen bzw. Empfehlungen, Formulierungen von Kommunikationsmodellen und unverbindlichen sprachpolitischen Initiativen stattfinden dürfen. Statt dessen muß als erster Schritt ein Handlungsrahmen geschaffen werden, in dem verbindliche Entscheidungen aufeinander abgestimmt werden.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard: »Sprachenpolitisches Plädoyer für eine begründete Differenzierung von Mehrsprachigkeitsprofilen«, *Manuskripte zur Sprachlehrforschung* 40 (1992), 15–27.
52. Bericht der Bundesregierung über die Integration der Bundesrepublik Deutschland in die Europäische Gemeinschaft: *Verwendung der deutschen Sprache in der Gemeinschaft*. Bonn 1993.
- Blanke, Detlef: *Internationale Plansprachen*. Berlin 1985.
- Christ, Herbert: *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik*. Stuttgart 1980.
- Christ, Herbert; Schröder, Konrad et al. (Hrsg.): *Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine Sprachenteilige Gesellschaft*. Augsburg 1980.
- Christ, Herbert: »Zum Verhältnis von Bildungspolitik, Schulsprachenpolitik und Sprachenpolitik«, *Forum Angewandte Linguistik* 18 (1990), 80–86.
- Comisión Europea: *Sumario sobre el desarrollo del programa LINGUA*. Bruselas 1992.
- Coulmas, Florian: »Die Sprachenregelung in den Organen der EG als Teil einer europäischen Sprachenpolitik«, *Sociolinguística* 5 (1991), 24–36.
- Coulmas, Florian: *Die Wirtschaft mit der Sprache*. Frankfurt am Main 1992.
- Coulmas, Florian (Hrsg.): *A language Policy for the european Community*. Berlin 1991.

- Dürmüller, Urs: »Multilingual Talk or English only? The Swiss Experience«, *Sociolinguistica* 8 (1994), 44–64.
- Europäische Kommission: *EUROBAROMETER-Umfrage Nr. 41*. Brüssel 1994.
- EURYDICE: *Fremdsprachenunterricht im Primar- und Sekundarbereich in der Europäischen Gemeinschaft*. Brüssel 1992.
- Gehnen, Marianne: »Die Arbeitssprachen in der Kommission der Europäischen Gemeinschaft unter besonderer Berücksichtigung des Französischen«, *Sociolinguistica* 5 (1991), 51–63.
- Gellert-Novak, Anne: »Die Rolle der englischen Sprache in den Euroregionen«, *Sociolinguistica* 8 (1994), 123–135.
- Haarmann, Harald: »Monolingualism versus selective Multilingualism: On the future Alternatives for Europe as it integrates in the 1990s«, *Sociolinguistica* 5 (1991), 7–23.
- Haselhuber, Jakob: »Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Sprachensituation in der EG-Kommission«, *Sociolinguistica* 5 (1991), 37–50.
- Henrici, Gert: »Sprachenpolitik: Der ewige Traum von einer besseren Zukunft für das Sprachenlernen«, *Manuskripte zur Sprachlehrforschung* 40 (1992), 77–85.
- Koblenzer Erklärung des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen: »Fremdsprachenlehren und Fremdsprachenlernen für die Welt von morgen«, *Neusprachliche Mitteilungen* 3 (1989), 140–142.
- Lwowski, Harald: »Für die Gleichberechtigung der Sprache – Deutsch in Europa«, *Zeitschrift für kommunale Praxis und Wissenschaft* 45, 3 (1992), 193–199.
- Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.): *Madriider Manifest*. Gerlingen 1988.
- Nelde, Peter H.: »Mehrsprachigkeit und Nachbarsprachen in Europa am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts«, *Forum Angewandte Linguistik* 23 (1994), 27–38.
- Posner, Roland: »Der polyglotte Dialog. Ein Humanistengespräch über Kommunikation im mehrsprachigen Europa«, *Sprachreport* 3 (1991), 6–10.
- Rat der Europäischen Gemeinschaften: *Erklärungen zur Europäischen Bildungspolitik*. Zweite Ergänzung der 3. Ausgabe 1990–1992. Luxemburg 1993.
- Schloßmacher, Michael: »Die Arbeitssprachen in den Organen der Europäischen Gemeinschaft: Methoden und Ergebnisse einer empirischen Untersuchung«, *Sociolinguistica* 8 (1994), 101–122.
- Schulz, Reinhard: *Europäische Hochsprache oder Sprachimperialismus? Die Lösung des Sprachenproblems in den Ländern der Europäischen Gemeinschaften*. Gerlingen 1979.
- Seifert, E.: »Anmerkungen zur »Koblenzer Erklärung« aus der Sicht der Schule«, *Neusprachliche Mitteilungen* 4 (1991), 209–210.
- Siguan, Miguel: *La Europa de las lenguas*. Madrid 1996.
- Volz, Walter: »Englisch als einzige Arbeitssprache der Institutionen der Europäischen Gemeinschaft? Vorzüge und Nachteile aus der Sicht des Insiders«, *Sociolinguistica* 8 (1994), 88–100.

Deutschlehrrerausbildung: Thesen zur Curriculum-Planung¹

Werner Roggausch

Vorbemerkung

Mit den hier vorgelegten Thesen kann und soll kein einzelner Ausbildungsgang für Deutschlehrer beschrieben werden. Vielmehr möchte ich auf allgemeinerer Ebene Kriterien für die Planung von Studiengängen zur Diskussion stellen. Zunächst ist an Studiengänge außerhalb der deutschsprachigen Länder gedacht, Studiengänge also, in denen Deutsch Fremdsprache ist. Ich denke freilich, daß die Kriterien, die sich nicht speziell auf Deutsch als Fremdsprache beziehen, auch für Studiengangsplanungen in Deutschland orientierend sein könnten. Nach eher allgemein gehaltenen Thesen im Teil A und B ist im Teil C im einzelnen von Deutschlehrrerausbildung die Rede. Ich will hier betonen, daß Germanistik (in Deutschland und im Ausland) durchaus nicht nur vor der Aufgabe steht, Deutschlehrer auszubilden. Nicht weniger Aufmerksamkeit verdient die Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern, von Kulturmittlern, Verlagslektoren sowie des wissenschaftlichen Nachwuchses. Daß mancher Studiengang gleich allen Zielsetzungen gerecht werden soll, stellt gerade eines der Planungsprobleme dar.

A) Planungsvoraussetzungen

These 1:

Curriculumplanung setzt definierte Zielsetzungen voraus. Dabei sind drei Ebenen zu unterscheiden: allgemeinpolitische/bildungspolitische Vorgaben, Berufsbezug, Fachsystematik.

Die Planung von Studiengängen (und von anderen Ausbildungsabschnitten) reflektiert immer die gesellschaftlichen Bedingungen. Wer Studiengänge plant, muß die bildungspolitischen Zielsetzungen klären und diese wiederum im gesamtgesellschaftlichen Rahmen bedenken. Die eine Gesellschaft integrierenden und das gesellschaftliche Bewußtsein prägenden Kategorien und Interessen setzen sich immer auch in den Bildungsinstitutionen durch, können jedenfalls nicht durch Bildungsplanung außer Kraft gesetzt werden. Daher folgen auf große gesellschaftliche Umbrüche zwingend in geringem zeitlichem Abstand Umbrüche im Bildungssystem.

Eine von Religion geprägte (nicht nur unverbindlich überwölbte) Gesellschaft setzt für das Bildungswesen vom Kindergarten bis zur Hochschule spezifische, an der Religion orientierte, sehr wirkmächtige

1 Dieser Beitrag war Grundlage eines Vortrages im Rahmen der 24. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 29. bis 31. 5. 1996 an der Georg-August-Universität Göttingen und wird auch in der Dokumentation zu dieser Tagung in der Reihe *Materialien Deutsch als Fremdsprache (MatDaF)* abgedruckt.

ge Orientierungen. Dies ist in allen islamischen Ländern zu beobachten.

Eine sozialistische, besser wohl: sich sozialistisch nennende Gesellschaft prägt tiefgehend und konsequenzenreich alle Stufen des Bildungssystems. In einer Vielzahl von Ländern konnten wir beobachten, wie die explizite oder implizite Ideologie, nämlich »Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft und Erziehung des sozialistischen Menschen«, auf allen Ebenen Lernziele, Inhalte, Lehrerverhalten in Schule und Hochschule prägte. Ein pluralistischer Wissenschaftsbegriff war in solchen Gesellschaften ebenso wenig möglich wie eine konsequente Orientierung von Unterrichtsarbeit an den Lernerinteressen.

Nicht weniger eng ist der Zusammenhang in den liberalen Demokratien des Westens: Die zentralen Leitbilder, die ich hier verkürzt »Freiheit und Reichtum« nenne, sind durchaus nicht belanglose oder kosmetische Begriffe, sondern, verbunden mit Institutionen und politischer Macht, sehr prägekräftige und orientierende Vorgaben. Ein daraus resultierendes Bildungsziel wie etwa »Erziehung von autonomen Persönlichkeiten, die ihre Rechte erkennen und die demokratischen Durchsetzungsmöglichkeiten nutzen können« (so oder ähnlich in Rahmenrichtlinien zu lesen), hat Konsequenzen für Studienziele, Inhalte, Verhalten von Lehrenden und Lernenden, auch für die wissenschaftlichen Konventionen (Pluralismus, Kritik...) oder für Prüfungsverfahren.

Wer Studiengänge plant, sollte sich also stets das gesellschaftliche Bedingungsgefüge klar machen. Sofern sich Bildungsplanung mit den gesamtgesellschaftlichen Zielsetzungen einverstanden weiß, stellt deren Umsetzung in den Studiengängen auch kein großes Problem dar; jedenfalls kein politisches oder moralisches. Konflikte entstehen, wenn sich die

Planer nicht mit Leitbildern oder Institutionen identifizieren können und konträre, gesellschaftlich also minoritäre oder disfunktionale Ziele befördern wollen. Dann ist die Gefahr groß, daß Zielsetzungen verfolgt werden, die nicht durchsetzungsfähig sind oder die reine Deklamation bleiben und von den Institutionen permanent unterlaufen werden. Ein Scheitern solcher Art illusionärer Planung ließ sich auch im Westen vielfach beobachten.

Unterhalb der gesellschaftlichen Ebene ergeben sich Orientierungen für die Studiengangplanung aus der späteren Berufspraxis der Absolventen: Dies sehr konkret, wenn diese Berufspraxis bekannt oder doch realistisch prognostizierbar ist; eher abstrakt, wenn für verschiedene oder schnell sich wandelnde Praxisfelder ausgebildet wird. Darauf komme ich zurück.

Wenn sich die Berufsbilder immer schneller verändern, wenn Studenten ohne Bezug auf eine konkrete Tätigkeit ausgebildet werden, dann werden die sogenannten »Schlüsselqualifikationen« immer wichtiger. Auch darauf wird zurückzukommen sein.

Unbestritten zählt die Systematik der akademischen Disziplin zu den Orientierungen bei der Studiengangplanung. Die Fachsystematik wird auch in aller Regel in den Studiengängen reflektiert. Dies muß gar nicht besonders betont werden; häufig ist nämlich die innere Systematik des Faches das leitende Prinzip bei der Studiengangplanung. Solche Planung folgt dann zwar einer fachlichen Systematik, bleibt aber die Antwort schuldig, wenn nach den Kriterien für die Auswahl der Themen, wenn nach Berufsbezug oder nach bildungspolitischen Zielsetzungen gefragt wird. Aus der Fachlogik ist die Systematik der wissenschaftlichen Themen ableitbar, nicht jedoch der Aufbau eines Studienganges.

These 2:

Curriculumplanung muß die institutionellen Rahmenbedingungen beachten: Vorhandene Studiengänge und Nachbardisziplinen, Studienstruktur, personelle und materielle Kapazitäten.

Studiengangsplanung ist nie auf ein einzelnes Fach beschränkt, sondern findet immer im Rahmen einer bestehenden Universitätssituation und mit Bezug auf benachbarte Fächer statt. Wer einen philologischen Studiengang plant, z. B. Germanistik als Fremdsprachenphilologie oder Deutschlehrausbildung, muß die Studienstruktur benachbarter Philologien berücksichtigen: Studiendauer, innere Organisation des Faches und fachliche Niveaus, die Form der Prüfungen und Abschlüsse.

Ein einzelnes Fach darf in einer solchen Landschaft kein Fremdkörper werden. Wenn alle Philologien ein Nebenfach vorschreiben, kann nicht eine einzelne davon absehen. Wenn Nachbarphilologien ein gesellschaftsbezogenes Grundstudium vorschreiben, kann nicht eine einzelne anders verfahren. Wenn die anderen Philologien einen Auslandsaufenthalt vorschreiben, kann nicht eine einzelne davon freistellen usw. Wichtig ist also bei der Planung die Bereitschaft und die Fähigkeit der Planer, mit Nachbardisziplinen zusammenzuarbeiten und Vergleichbarkeit mit benachbarten Studiengängen sicherzustellen.

Schließlich sind die personellen und materiellen Kapazitäten keine für den Planungsprozeß äußerlichen Gesichtspunkte. Das Maß der thematischen Ausdifferenzierung ist von der Größe des Lehrkörpers abhängig. Für verschiedene thematische Studienschwerpunkte muß auch Lehrkapazität vorhanden sein. Räumlich sehr beengte oder materiell schlecht ausgestattete Institute sollten dies in realistischer Weise in Rechnung stellen und nicht Kleingruppenarbeit oder

Bildschirmarbeit als vorherrschende Arbeitsform vorsehen. Ein Institut, welches ständig sehr große Studentenzahlen ausbildet, wird dies didaktisch und planerisch angemessen berücksichtigen müssen usw.

These 3:

Curricula sind nie fertig. Sie sind »Kinder ihrer Zeit« und fortwährend veränderbar.

Nur in statischen Gesellschaften können die Ausbildungsinstitutionen über längere Zeit unverändert bleiben. Das Tempo der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse nimmt jedoch, wie wir alle erfahren, ständig zu, und dies durchaus nicht nur in den kapitalistischen Industrieländern, deren inneres Gesetz geradezu »Innovation« ist, sondern auch in bisher eher traditional verfaßten vorindustriellen Gesellschaften (die dann mental und moralisch von der Geschwindigkeit der Veränderungen überfordert sein können).

Die Definition von Ausbildungszielen folgt den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Es kann freilich auch wünschenswert sein, Wandlungsprozesse nach besten Kräften aufzuhalten. Innovation ist nicht per se ein positives Kriterium.

Jedenfalls werden die Zeiträume, für welche eine definierte Studienstruktur und definierte Lernziele Gültigkeit haben, immer kürzer. Vom Wissenszuwachs des Faches und von den Änderungen in den Berufsfeldern ebenso wie von den Wandlungen der großen gesellschaftlichen Institutionen geht ein ständiger Veränderungsanspruch aus. Studiengangsplanung kann heute nicht mehr Festlegung für lange Zeiträume treffen. Sie wird mehr und mehr zu einem ständigen Prozeß. Sinnvoll ist, in den Studien- und Prüfungsordnungen die Möglichkeit neuerlicher Veränderungen bereits vorzusehen. Zu starre Studienordnungen werden allzuleicht disfunktional.

These 4:

Die Gefahren erkennen: Zuerst wird eine Prüfung entworfen, daraus folgt dann das Curriculum/das Curriculum folgt den Kompetenzen oder den Forschungsinteressen der Hochschullehrer.

In der Alltagspraxis werden auch die besten und wohlbegründeten Planungsprozesse immer wieder unterlaufen, weil Zeit fehlt, weil der Praxisdruck rasche Entscheidungen erzwingt, weil institutionelle Vorgaben den Planungszielen entgegenstehen und mächtiger sind als die Planer, aber auch, weil Traditionen unbefragt fortgeschrieben werden, oder auch, weil starke Interessengruppen ihre Partikularinteressen verteidigen und durchsetzen.

So gilt z. B.: Wer die Prüfung definiert, definiert auch das Curriculum. Studenten wollen so ausgebildet werden, daß sie sich auf die Prüfungen vorbereitet fühlen. Wenn die Prüfungsinhalte definiert sind, dann sind automatisch die Studieninhalte mitdefiniert. Studienangebote, die nicht prüfungsrelevant sind, werden bekanntlich kaum angenommen oder als Hobby betrachtet, von dem die Studenten rasch Abschied nehmen, wenn der Prüfungsdruck zunimmt.

Vorab definierte Prüfungsinhalte können jede weitere Überlegung zur Studiengangplanung überflüssig machen, weil die Prüfung selbst sich als Curriculum durchsetzt. Jede begründete Planung muß die Prüfungen als letztes in den Blick nehmen und dann sicherstellen, daß das geprüft wird, was begründet gelehrt wird.

Prüfungen müssen aber auch in ihrer Form den definierten Zielen des Studiums entsprechen. Wenn z. B. im ganzen Studium in Gruppen gearbeitet wird, dann muß es auch Formen der Gruppenprüfung geben. Wenn Studienziel eher »Verständnis« als »Pensum« ist, dann darf die Prüfung keine reine Wissensprü-

fung sein. Wenn Studierende Kreativität und Eigenständigkeit erwerben sollen, dann darf die Prüfung nicht Konformität und Orientierung an sakrosankten Lehrmeinungen durchsetzen.

In vielen Fächern sehen sich die Studiengänge an deutschen Hochschulen dem Vorwurf ausgesetzt, sie seien unstrukturiert und unübersichtlich, sie hätten keine innere Logik und auch keine konsistente fachliche Methodik. Ich kann diesem Vorwurf die Berechtigung nicht absprechen. Die Hochschulautonomie und die garantierte Freiheit von Forschung und Lehre definieren außerordentlich weite Spielräume, die auch durch Curriculumplanung nicht oder nicht weitreichend eingeschränkt werden können. Ergebnis kann dann durchaus sein, daß das Ausbildungsangebot eher die Schwerpunkte und die Forschungsinteressen der Hochschullehrer abbildet, als daß es definierten Schritten folgt oder an späterer Berufspraxis sich orientiert.

B) Zum Aufbau der Studiengänge

Nach meiner Meinung kann es nicht gelingen, einen Modellstudiengang für ein philologisches Fach zu entwerfen. Zu unterschiedlich sind von Land zu Land die Bedingungen, die Zielsetzungen, auch der Entwicklungsstand der einzelnen akademischen Disziplinen. Freilich sind Orientierungen für die Planung möglich, die auf einer Ebene oberhalb der Einzelstudiengänge beschreibbar sind. Ich versuche, sechs solcher Orientierungen zu formulieren:

These 1:

Praxisbezug ist unverzichtbar und kein Gegensatz zur Wissenschaftlichkeit

Ich vertrete mit Nachdruck, daß Studierende, wenn denn bekannt ist, in welchem Berufsfeld sie tätig werden, ein Recht darauf haben, auch mit Blick auf dieses Berufsfeld ausgebildet zu werden.

Es zeichnet die Länder des Westens aus, daß wir große Zahlen von Studierenden für die Arbeitslosigkeit ausbilden oder für Tätigkeiten, die mit den Studieninhalten nur wenig zu tun haben. In vielen Ländern der Dritten Welt oder auch in Mittel- und Osteuropa werden die Absolventen aber dringend gebraucht, und zwar als Lehrer, Übersetzer, Dolmetscher, als Fachleute für internationale wirtschaftliche und kulturelle Zusammenarbeit. In diesen Fällen kann man über die spätere Berufspraxis sehr konkrete Aussagen machen und entsprechend zielgerichtet ausbilden.

Ich will den oft formulierten kritischen Einwand gegen den Anspruch auf Praxisbezug nicht gelten lassen, universitäre Ausbildung sei wissenschaftliche Ausbildung und eben keine praxisbezogene Berufsausbildung. Ich vermag den Gegensatz nicht zu sehen. Praxisbezug und Wissenschaftlichkeit schließen sich keineswegs aus. Mein Ideal wäre ein Ausbildungsgang, der im Grundstudium, relativ eng geführt, zentrale Wissensbestände des Faches und Methodenbewußtsein vermittelt, im Hauptstudium einzelne Schwerpunkte vertieft und für diejenigen Studenten, die in Forschung und Wissenschaft ihre berufliche Perspektive sehen, Heranführung an die Forschung ermöglicht. Bei der Auswahl von Themen, bei pädagogischem oder gesellschaftswissenschaftlichem Begleitstudium, bei Praktika (die für Lehrerstudenten und auch für Dolmetscher und Übersetzer obligat sein sollten) gerät zwingend spätere Praxis in den Blick.

Wer in dieser Weise den Praxisbezug von akademischer Ausbildung vertritt, sieht sich auch oft dem Vorwurf ausgesetzt, er vertrete ein technokratisches, kurzsichtiges, nicht akademischen Zielsetzungen unterworfenen Modell. Dieser Vorwurf ist nur dann berechtigt, wenn die Universität sich darauf beschränkt, unmittelbar

an Berufspraxis orientiert gut funktionierende, aber unkritische Absolventen auszubilden. Der Vorwurf ist aber ganz unberechtigt, wenn in den Studiengängen die gesellschaftlichen Bedingungen reflektiert werden, wenn Eigenständigkeit und Kritikfähigkeit zu den Ausbildungszielen zählen.

In meinem Verständnis gehört es auch zu einem recht verstandenen Praxisbezug, unter gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten dringend nötige Qualifikationen wie Geschichtsbewußtsein, soziale Phantasie, ökologisches Bewußtsein und die Fähigkeit, institutionellem Normierungsdruck und der Verdummungsmacht der Massenmedien entgegenzutreten, auszubilden.

Es kann, in einer definierten Situation, auch eine wohl begründete Zielsetzung sein, im Rahmen der Kulturwissenschaften die Ausbildung einer nationalen Identität durch die Universitäten mitzutragen; oder, dies ist gewiß die zugespitzteste Situation, mit den der Universität zur Verfügung stehenden Möglichkeiten gegen inhumane Verhältnisse einzutreten.

These 2:

Umgekehrt gilt freilich: Wissenschaftlicher Anspruch ist kein Gegensatz zu Praxisbezug. Ein Studium vermittelt Methodik und Wissensbestände einer akademischen Disziplin.

Nach den zuletzt ausgeführten Argumenten möchte ich nun betonen: Universitäre Ausbildung ist wissenschaftliche Ausbildung! Sie kann sich nicht in Berufsvorbereitung erschöpfen. Zentrale Wissensbestände eines akademischen Faches sind zu vermitteln; die Studenten müssen die fachspezifischen Methoden kennenlernen und auch bewerten können. Studenten sollten auch die Chance haben, einen ersten Eindruck von den Forschungsproblemen, vor denen ihr Fach aktuell steht, zu gewinnen. Nur so

besteht die Möglichkeit, einzelne Studenten an die Forschung heranzuführen, mit eventueller Promotion zur akademischen Qualifikation zu führen und geeigneten wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden.

Es ist in aller Regel bei Studiengangsplänen nicht kontrovers, daß wissenschaftliche Ansprüche ebenso wie Praxisbezug je ihre Berechtigung haben und keine konträren Zielsetzungen darstellen. Die Schwierigkeit besteht darin, beiden Zielsetzungen gerecht zu werden, Praxisbezug konkret zu definieren und die wissenschaftlichen Fragestellungen so zu verfolgen, daß den Studenten nicht nur deutlich wird, was sie lernen, sondern auch, warum sie das lernen.

These 3:

Berufsunabhängige Qualifikationen sind erforderlich!

Universitäre Ausbildungsgänge vermitteln fachwissenschaftliche Inhalte und Methoden, und sie bereiten, entweder eng angelehnt oder vermittelt, auf spätere Praxis vor; davon war bereits die Rede. Sie statten jedoch, wie jede Bildungsinstitution, die Studenten auch mit berufsunabhängigen Prägungen und Qualifikationen aus, oder sie verstärken bereits erworbene. Dies geschieht übrigens unabhängig davon, ob die Planer oder die Hochschullehrer das wissen und wollen. Eine Planung, die den Ausbildungsprozeß in allen seinen Aspekten in den Blick nimmt, sollte sich jedenfalls auch Rechenschaft über die nicht berufsbezogenen und nicht fachbezogenen Qualifikationen geben und sie soweit wie möglich explizit machen und begründen.

In den westlichen Demokratien umfaßt der aktuelle »Tugendkatalog«, der gesellschaftlich erwünschte Eigenschaften beschreibt und für die Personen, die diese Tugenden aufweisen, verbesserte Berufschancen suggeriert (nicht garantiert), Be-

griffe wie »Flexibilität, Eigenständigkeit, Innovationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Phantasie, Problemlösungsvermögen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit«; in den letzten Jahren wird immer häufiger auch »interkulturelle Sensibilität« genannt.

Es ist leicht zu sehen, daß diese Begriffe das liberal-demokratische Individuum beschreiben, das auf die kapitalistischen Industrienationen zugeschnitten ist. Diese in einer Gesellschaft wünschbaren und funktionalen Qualifikationen sind in hohem Maße kulturspezifisch und nicht von einem Zusammenhang in einen anderen übertragbar. In anderen Gesellschaften sind andere Leitbilder wirkmächtig und durch sozialen Konsens ebenso wie durch implizite Strafandrohung abgesichert, z. B. Patriotismus, Anerkennung staatlicher und institutioneller Autorität, religiöses Bekenntnis, Verzicht auf die Durchsetzung individueller Interessen.

Bildungsplaner und Lehrer müssen sich solcher Leitbilder bewußt sein. Sie haben *immer* Wirkungsmacht, ganz unabhängig von den Absichten einzelner Individuen. Und sie müssen sich sehr genau überlegen, ob sie diese Leitbilder verstärken oder ihnen entgegentreten wollen. Und wer solche gesellschaftlichen Normen mit Lehrautorität in Frage stellt oder kritisiert, muß sich der weitreichenden Folgen bewußt sein: Er kann Weltbild und Identität seiner Studenten gefährden, sozialen Konsens untergraben, im Extremfall seine Studenten der Gefahr gesellschaftlicher oder familiärer Desintegration, innerer Zerrissenheit oder sogar psychischer Erkrankung aussetzen.

In fremdphilologischen Studiengängen, in denen »Kulturkontrast« auch Studienthema ist, in denen die Fähigkeit, Kulturkontraste zu bewältigen, zu den Studienzielen gehört, müssen die Lehrenden und die Studenten von der Dynamik und auch den Gefahren dieses Prozesses ein

Bewußtsein gewinnen. Die Bewältigung darf nicht den Individuen überlassen bleiben, sie muß im Ausbildungsgang thematisiert werden.

These 4:

Obligate Studienbestandteile sind keine Entmündigung!

Diese These könnte eine Selbstverständlichkeit sein. Ich will sie dennoch ausführen, weil ich immer wieder Studiengänge sehe, in denen den Studenten ein sehr hohes Maß an Wahlfreiheit eingeräumt wird, und dies vom 1. Semester an. Ich meine hingegen, daß sich ein Studienverlauf nicht, auch nicht überwiegend, aus Wahlthemen zusammensetzen sollte. Es gibt unverzichtbare Kernbestände eines akademischen Faches, es gibt eine innerfachliche Systematik, es gibt auch historische Entwicklungslinien, die von jeder jungen akademischen Generation erlernt und verarbeitet werden müssen. Verantwortliche Planer sollen und dürfen sich zutrauen, solche Kernbestände zu definieren und das entsprechende Studium obligat vorzuschreiben.

Sowohl die Lehrfreiheit der Dozenten als auch die Wahlfreiheit der Studierenden dürfen nicht beliebig ausgeweitet werden. Ergebnis könnte sonst sein (und in Deutschland besteht diese Gefahr ganz real), daß Studierende absolvieren, ohne im Zentrum ihres Faches kompetent zu sein, daß auch Studiengänge des gleichen Faches von Hochschule zu Hochschule nicht mehr vergleichbar sind. In dieser Situation sind dann auch Studienanfänger kaum noch zu beraten und auch nicht mehr verantwortlich zu lenken.

These 5:

Wahlfreie Studienbestandteile sind kein Luxus!

Nach der vorhergehenden These soll nun die notwendige Ergänzung betont werden. Studenten sollten das Recht und

auch die reale Möglichkeit haben, neben den obligaten Kernbeständen Einzelthemen oder Schwerpunkte frei zu wählen. Dadurch entsteht Eigenständigkeit, dadurch entsteht die Möglichkeit, lange und vertiefend Einzelthemen zu bearbeiten und schließlich eigene Forschung zu beginnen. Auch Themen, die zeitweise keine »Konjunktur« haben, müssen für Studenten wählbar sein. Studenten müssen auch oft erst herausfinden, wo ihre stärksten Begabungen liegen. Dazu muß ein vielfältiges Lehrangebot Wahlchancen einräumen. Dies erhöht schließlich auch Engagement und Studierfreude der Studenten, Zielsetzungen, die leider ein wenig unmodern geworden sind.

These 6:

Der Blick über den Tellerrand ist nötig: Interdisziplinär studieren!

Von Hans Eisler ist der bedenkenswerte Satz: »Wer nur etwas von Musik versteht, versteht auch von Musik nichts.« Eisler war der Meinung, daß Musikwissenschaftler sich auch über Entwicklungen in anderen Kunstgattungen informieren und darüber hinaus den gesellschaftlichen Prozeß, in den die Künste eingebettet sind, studieren sollten. Für alle akademischen Disziplinen, insbesondere jedoch für kulturwissenschaftliche, gilt, daß die Erkenntnisgegenstände nicht aus sich heraus verstanden werden können. Sie sind zu vielschichtig, sie sind im Innersten geprägt durch Gesellschaft, Geschichte, Religion, Politik, wirkmächtige Interessen oder auch psychologische Konstellationen. Erst ein Blick in Nachbardisziplinen weitet das Erkenntnis- und Erklärungsvermögen in der notwendigen Weise.

Wir stehen in den Kulturwissenschaften und in der Pädagogik auch zunehmend vor Fragestellungen, vor denen das Instrumentarium einer eng definierten Einzelwissenschaft unzureichend ist.

Fremdsprachenlehrer und Kulturmittler, Dolmetscher und Übersetzer, die die Kontrastkultur mehr als oberflächlich kennenlernen und selbst eine möglichst weitreichende Doppelkompetenz erwerben sollen, sind nur dann zureichend qualifiziert, wenn sie von Geschichte und aktuellen Konflikten, von Mentalität (oder Mentalitäten) und Psychologie sowohl der Eigen- wie der Fremdkultur etwas wissen und ein entsprechendes begriffliches Instrumentarium erworben haben.

C) Zur Ausbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache

These 1:

Der Sprachstand der Studenten ist nie gut genug. Sprachliche Qualifizierung gehört ins Zentrum der Studiengänge!

Fremdsprachenlehrer werden von ihren Schülern als kompetente Sprecher der Zielsprache wahrgenommen. Sie werden auch, bewußt oder unbewußt, daran gemessen, ob ihre Kompetenzen in der Zielsprache überzeugend und tragfähig sind. Schließlich hängt auch ihr Selbstbewußtsein und die Art, wie sie die Lehrerrolle ausfüllen, in hohem Maße davon ab, ob sie selbst souverän in der Zielsprache sind.

Ich meine daher, daß die sprachliche Qualifizierung der Studenten eine der wichtigen Aufgaben der Studiengänge ist. Es sollte nicht der Eigeninitiative der Studenten anheim gestellt werden, sich neben dem Studium bei außeruniversitären Sprachschulen oder durch selbst organisierten Auslandsaufenthalt sprachlich zu qualifizieren. Dies alles kann gerne hinzukommen. Aber im Studiengang sollte nicht mit der Schwerpunktsetzung auf »Wissenschaft« die Sprachausbildung auf unzureichende Zeiteile reduziert werden.

Viele Studiengänge im Ausland leisten in dieser Hinsicht Vorbildliches. Die deut-

sche Seite hätte allen Grund, dies anzuerkennen und die Gewichte in den eigenen Studiengängen zu überdenken. Man kann in Deutschland Fremdsprachenphilologien studieren und mit einem Sprachstand absolvieren, den ich nur als völlig unzureichend ansehen kann.

Übrigens werden durchaus nicht nur Fremdsprachenlehrer, sondern *alle* Absolventen fremdsprachlicher Studienfächer in erster Linie danach beurteilt, wie tragfähig ihre Sprachkenntnisse sind. Dies gilt selbstverständlich für Dolmetscher und Übersetzer, aber es gilt nicht minder für wissenschaftlichen Nachwuchs und für Reisebegleiter, für Diplomaten und für Kaufleute, für Verlagslektoren oder Mitarbeiter in Verwaltungen. Die Qualität der fremdsprachlichen Ausbildung ist, wenn denn zweisprachige Situationen zu meistern sind, das erste Kriterium für die Beurteilung der Person und für die berufliche Anerkennung.

These 2:

Lehrer müssen die Fremdsprache nicht nur beherrschen, sondern auch beschreiben können!

Fremdsprachenlehrer sind bekanntlich doppelt gefordert. Nicht nur müssen sie möglichst weitreichend kompetente Sprecher der Fremdsprache sein, sie müssen auch ein Verständnis der Sprachstruktur und der inneren Regularitäten erwerben und eine entsprechende metasprachliche Terminologie beherrschen. Ich kann hier nicht die umfangreichen Theorien zum Spracherwerb einbeziehen. Aber in verkürzter Weise gilt: Studierende als erwachsene Lerner lernen auch anteilig imitativ und durch Automatisierung, aber eben anteilig auch kognitiv und begrifflich. Sie wollen den eigenen Sprachlernprozeß durch Regelwissen abstützen, wollen zur Eigenkontrolle durch Überprüfung an Regeln befähigt werden, und sie wollen als zukünftige Lehrer in der

Lage sein, ihrerseits die Fremdsprache auch als Regelsystem erklären zu können. Bekanntlich stellen Lerner, denen Regeln nicht vermittelt werden, diese selbst her, dann freilich mit großen Fehleranteilen und ungenügender Reichweite.

Als die Sprachebenen, die begrifflich-regelhaft beschrieben werden sollen, haben sich weitgehend durchgesetzt: Morphologie, Syntax, Lexik, Pragmatik und Phonetik.

Wenn ich hier in traditioneller Weise den begrifflich-kognitiven Anteil des Sprachlernprozesses unterstreiche, dann soll damit nicht implizit spielerischen und alternativen Arbeitsformen entgegengetreten werden. Sie haben sich, in unterschiedlichem Ausmaß, als eigenständige Arbeitsformen bewährt und sollten ihren festen Platz im Sprachlernprozeß haben. Man sollte aber immer genau überprüfen, wie sie in die örtlichen Studiengänge passen, ob sie mit den vorhandenen Lerntraditionen zusammengehen und schließlich auch, ob sie von den Studenten angenommen werden, was durchaus nicht selbstverständlich ist. Jedenfalls bleibt die Notwendigkeit bestehen, auch einen an Kommunikation und realer Sprachverwendung ausgerichteten Sprachunterricht durch begriffliches Regelwissen zu unterlegen.

Kontrovers ist gelegentlich, wie weit der begrifflich-theoretische Anspruch bei der Sprachbeschreibung gehen soll. Ich plädiere für eine unterrichtsbezogene praktische Sprachbeschreibung ohne größeren theoretischen Anspruch. Wir haben heute hochkomplexe linguistische Modelle, die gewiß ein hohes Maß an Wissenschaftlichkeit für sich beanspruchen können, für die Zielsetzungen von Sprachlernern jedoch ungeeignet und überfordernd sind. Nach meinem Dafürhalten hat sich noch immer am besten eine an herkömmlicher lateinischer Begrifflichkeit orientierte Terminologie bewährt.

These 3:

Lehren muß man lernen und üben!

Dies ist heute kaum noch kontrovers. Nur selten noch finden sich Ausbildungsgänge, in denen Methodik und Didaktik keinen Ort haben, die aber die Absolventen dennoch in den Lehrerberuf entlassen. Die Unterstellung, ein hoher Sprachstand sei ausreichend für den Lehrerberuf, ist widerlegt. Zukünftige Lehrer müssen wissen, wie ihre Schüler lernen, sie müssen ein Bewußtsein von Lernzielen auf verschiedenen Ebenen haben und ihre Unterrichtsmethode reflektieren und begründen können. Sie sollten auch rechtzeitig praktische Erfahrung machen, um zu erproben, ob sie für die Lehrerrolle geeignet sind und ob das Unterrichten ihnen Spaß macht. Es ist eine vermeidbare Tragödie, wenn Studenten erst nach dem Studium in der Klasse erkennen müssen, daß sie als Lehrer ungeeignet sind, dann aber keinen anderen Weg mehr wählen können.

These 4:

Sprache dient nicht nur der Alltagskommunikation. Akademische Lerner haben ein Recht auf Literatur!

Diese These ist möglicherweise wenig zeitgemäß. Wir haben in vielen Fällen die Ausrichtung von Lehrerstudiengängen entlang von Sprachpraxis, Landeskunde, Didaktik und Methodik beobachtet und wir hören heute, man müsse einer einsetzenden Rephilologisierung entgegenreten. Mir scheint, die Nuancen sind entscheidend: Lehrer werden gewiß nicht philologische Nachwuchswissenschaftler. Man mag Segmente einer überkomplexen Theoriebildung oder das Erforschen älterer Sprachstufen als überflüssig für angehende Lehrer ansehen. Ich sehe das auch so!

Ich möchte aber mit Nachdruck die Zielsetzung verteidigen, zukünftige Lehrer nicht auf das Erlernen und Erklären der

Alltagssprache einzugrenzen. Welch ein Verlust wäre das! Für die eigene Entwicklung, für ein erweitertes Verständnis der eigenen und der fremdkulturellen Geschichte ist Literatur als ästhetisches Medium nicht nur bereichernd, sondern geradezu unverzichtbar. Und auch für die spätere Tätigkeit als Lehrer: Es genügt doch auch dem Lehrer selbst nicht, seine Schüler zu alltagssprachlicher Kommunikation zu befähigen. Er will doch auch kulturelle Überlieferung vermitteln und zur Ausbildung eines ästhetischen Erfahrungsvermögens beitragen (Wer, wenn nicht Schule, kann das leisten?).

These 5:

Jeder Unterricht ist Landeskunde!

Ich räume ein, daß niemand gültig definieren kann, was eigentlich Landeskunde ist. Man mag zuerst an die politischen Verhältnisse und die wichtigen Institutionen denken; oder an die Kultur, die Geschichte, den Alltag, die Mentalitäten, die Vorurteile...

Ich helfe mir leicht und skrupellos aus der Definitionsnot und erkläre einfach alles, was genannt ist, zur Landeskunde. Dann entsteht freilich das Problem, aus einer unendlichen Zahl von Themen und

Aspekten auswählen zu müssen. Aber das traue ich auch jedem Lehrer zu. Er sollte freilich begründen können, warum er mit seinen Schülern Alltagskultur oder Fernsehnachrichten anschaut, das politische System erklärt oder Gegenwartsliteratur liest. Alle Themen tragen, in überlegter Weise und auf die Eigenkultur bezogen, zum erweiterten Verständnis der Zielkultur und zu erhöhter Verhaltenssicherheit bei.

Für die universitären Studiengänge heißt das, zukünftige Lehrer für die umfassende Bedeutsamkeit der Landeskunde zu sensibilisieren, einen möglichst weiten Begriff, der sich auf keinen Fall in Politik, Ökonomie und Institutionenkunde erschöpft, zu vermitteln. Zukünftige Lehrer müssen in besonderer Weise die Kontraste zwischen Eigenkultur und Fremdkultur, den Humor und die Regeln der Höflichkeit nicht weniger als die aktuellen politischen Konflikte oder die Funktionsweise der Medienöffentlichkeit verstehen, weil sie nur in diesem Gesamtzusammenhang ihren Schülern mehr als trockene Sprache, nämlich ein lebendiges, konkretes und vielfältiges Bild des Partnerlandes vermitteln können.

Entwicklung eines Fernstudiengangs für DaF-Lehrer an mexikanischen Universitäten

Ulrike Tallowitz und Christian Fandrych

1.0 Begründung

Seit etwa fünfzehn Jahren bietet das »Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras« (CELE) der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) in Mexiko-Stadt eine einjährige Fremdsprachenlehrerausbildung an, die mit einem Zertifikat abgeschlossen wird. Dieses berechtigt zur Erteilung von Sprachunterricht an der UNAM und wird darüber hinaus in den letzten Jahren an vielen weiteren öffentlichen Bildungsinstitutionen als Nachweis der Lehrbefähigung akzeptiert. An den Universitäten außerhalb der Hauptstadt hingegen basiert der Sprachunterricht häufig noch eher auf der Unterrichtserfahrung des jeweiligen Lehrers, da keine institutionalisierte Lehrerausbildung existiert und im Deutsch-Bereich pro Universitätsstandort dafür auch nicht genügend Kandidaten und ausreichende personelle Kapazitäten zur Verfügung stehen. An vielen Universitäten gibt es in den Deutschabteilungen nur ein bis zwei Lehrer. Durch die großen räumlichen Entfernungen verbietet sich für diese Kolle-

gen in der Regel eine Vollzeit-Teilnahme an der Ausbildung des CELE. Daß für eine solch umfassende Ausbildung landesweit dennoch Bedarf besteht, zeigt sich immer wieder bei periodisch stattfindenden themenorientierten Fortbildungseminaren.

Aufgrund dieser Situation, und im Einklang mit einem Projekt des Rektorats der UNAM, in verstärktem Maße Fernstudiengänge einzurichten, entwickeln wir ein auf die Bedürfnisse der oben erwähnten Zielgruppe zugeschnittenes Fernstudienprogramm, dessen Konzeption sowie Teile einer ersten Modell-Lektion im folgenden beschrieben werden sollen.¹

2.0 Merkmale des Programms

2.1 Ziele, Voraussetzungen und Inhalte

2.1.1 Ziele des Programms

Das *Ziel* dieses Programms ist die Ausbildung von Deutschlehrern an mexikanischen akademischen Institutionen außerhalb der Hauptstadt. Abschließende Qua-

1 Am Projekt ist außerdem unsere Kollegin Esther Elorduy beteiligt, die den Baustein »Pädagogische Grammatik« erarbeitet. Einige der Überlegungen dieses Beitrages haben wir bereits in einer kürzeren Fassung auf dem Regionaltreffen des IDV im August 1995 in Stanford, USA, vorgestellt. Vgl. Sonderband *Unterrichtspraxis/Teaching German* 29, 1, (1996).

lififikation soll ebenso wie beim Präsenz-Studium das »Examen de Formación de Profesores del CELE de la UNAM« sein. Das Programm des CELE ist in erster Linie eine praxisorientierte Ausbildung, die jedoch einen relativ hohen Theorieanteil aufweist (siehe Fächerkanon weiter unten). Grundsätzlich muß die Praxis noch erweisen, inwieweit eine Ausbildung zum Lehrer, bei der es vor allem auf Lehr-*Fertigkeiten* ankommt, durch ein Fernstudium zu bewältigen ist. Diese Fertigkeiten werden ja in der Regel im Klassenraum selbst, durch Beobachtungen in und Diskussionen über die Praxis erworben. Es ist eine der Aufgaben dieses Forschungsprojektes herauszufinden, ob und wie dies adäquat »aus der Ferne« bzw. in den relativ wenigen praktischen Präsenzphasen erfolgen kann. Das CELE-Projekt ist zur Zeit das einzige Fernstudienprogramm, das Deutschlehrer tatsächlich *ausbilden* und zu einer an Universitäten anerkannten Lehrbefähigung führen wird. Alle uns bekannten vergleichbaren Programme streben in erster Linie eine *Fortbildung* an.¹

2.1.2 Dauer des Programms:

Im Gegensatz zum einjährigen Präsenzstudium des CELE mit insgesamt 16 Wochenstunden plus etwa 10 Stunden Vor- und Nachbereitung, halten wir eine Ausbildungszeit von mindestens *zwei Jahren* für erforderlich. Dies ergibt sich zum einen aus den verlangsamten Kommunikationsformen, zum anderen aus der Erfahrung, daß bereits jetzt die Zeit für eine sorgfältige Bearbeitung der Inhalte sehr knapp ist. Außerdem schlagen wir in einigen Punkten eine Erweiterung der

Fächer vor. Auch aufgrund von Erfahrungen in anderen Fernstudien-Programmen scheint eine Verlängerung des Programms wünschenswert zu sein. Im British Council zum Beispiel geht man davon aus, daß einem Jahr Präsenz-Studium rund zweieinhalb Jahre Fernstudium entsprechen.

2.1.3 Zulassungsbedingungen

Vorausgesetzt werden das Abitur und ein Mindestalter von 21 Jahren, außerdem Unterrichtserfahrung und Zugang zu Deutschunterricht an Universitäten, letzteres wegen der erforderlichen Teilnahme an Unterrichtsbeobachtung und -versuchen. Die Deutschkenntnisse sollen etwa vergleichbar mit dem Abschlußtest der Mittelstufe des Goethe-Instituts sein. Hierzu wurde am CELE ein Eingangstest entwickelt, der sowohl Verstehens- als auch Produktionsleistungen verlangt und außerdem eine starke Grammatikkomponente enthält. Hier wird vor allem die grammatische Analysefähigkeit getestet, ohne bereits grammatische Metasprache vorauszusetzen. Darüber hinaus sind sehr gute Spanischkenntnisse erforderlich, denn einige Fächer, wie z. B. Psycholinguistik und Soziolinguistik, werden auf Spanisch durchgeführt. Außerdem soll dort, wo es angebracht erscheint, etwa in Pädagogischer Grammatik, kontrastiv deutsch - spanisch gearbeitet werden.

2.1.4 Bedarfsüberprüfung

Ob sich diese Forderungen aufrecht erhalten lassen, soll eine Bedarfsanalyse ergeben, die im Moment durchgeführt wird. Gerade in einem Fernstudienmodus, wo

1 Zur Darstellung anderer Programme vgl. etwa die Berichte von RUIPÉREZ über das Germanistikfernstudium in Spanien; Kirina über ein Fernstudium zur Weiterbildung von Deutschlehrern in Moskau, beide in Neuner (1993); sowie die Fernstudieneinheiten des Goethe-Instituts (GI), des Deutschen Instituts für Fernstudien (DIFF) und der Gesamthochschule Kassel (GHK).

auftauchende Probleme nicht sofort mit dem Dozenten besprochen werden können, ist eine sehr feindefinierte Ausrichtung auf die spezielle Adressatengruppe nötig. Daher ist es auch nicht ohne weiteres möglich, Materialien, die in Deutschland für die ganze Welt erarbeitet wurden, überall adäquat einzusetzen.¹

Unsere Umfrage soll unter anderem Aufschluß über folgende Bereiche geben:

- Die akademische Ausbildung und Deutschkenntnisse der Kandidaten; ihre Lern- und Arbeitsgewohnheiten, besonders was die Fähigkeiten des Lesens und Textproduzierens betrifft;
- Themenbereiche, an denen sie besonders interessiert sind;
- die Bildungsstufe, auf der sie unterrichten;
- die Ziele ihrer Deutschlerner, d. h., ob sie eher an allgemeinen Deutschkursen oder an Spezialkursen interessiert sind;
- das bisher im Unterricht benutzte Lehrwerk.

Diese Informationen haben einen direkten Einfluß auf die Auswahl der Texte und die Form der Aufgabenstellungen. Andere Informationen, z. B. die zeitliche Belastbarkeit der Kandidaten, sind eher wichtig für die Organisation und Struktur des Kurses.

2.1.5 Inhalte des Programms

Bezüglich der *Inhalte* orientieren wir vorerst an dem Fächerkanon der bestehenden Lehrerbildung, schon um das Abschlufdiplom vergleichbar zu machen. Die *theoretischen Fächer* umfassen:

- Einführung in die Linguistik
- Linguistik für den Fremdsprachenunterricht: Phonetik, Syntax, Semantik, Pragmatik, Textlinguistik, Soziolinguistik

- Psycholinguistik und Psychopädagogik
- Methodik des Fremdsprachenunterrichts
- Pädagogische Grammatik
- Vermittlung der Fertigkeiten Hörverständnis, Leseverständnis, Mündliche und Schriftliche Produktion
- Testen und Prüfen

Unterrichtspraktische Fächer sind:

- Unterrichtsbeobachtung
 - Unterrichtsplanung und -versuche.
- Zusätzlich halten wir gerade für den Fernstudiengang die Fächer *Landeskunde* sowie *Literatur und Literaturdidaktik* für notwendig. Im ersten Fach sollen z. B. die Institutionen in Deutschland und die neuere Geschichte kennengelernt, vor allem aber ein Einblick in die Alltagskultur der deutschsprachigen Länder gegeben werden, da viele der Kandidaten diese entweder noch gar nicht kennengelernt haben oder bereits seit vielen Jahren fern von ihrem Heimatland leben. Durch die Literatur und Literaturdidaktik soll ein Gegengewicht geschaffen werden zu der bei vielen Deutschlernern vorhandenen Orientierung an Technik und Wirtschaft der deutschsprachigen Länder. Außerdem kann man wahrscheinlich zu Recht mit Gerhard Neuner sagen, daß ein guter Deutschlehrer zumindest Grundkenntnisse im Bereich der deutschen Literatur (und ihrer Didaktik) haben sollte (1993: 26; vgl. dazu auch Weinrich 1979).

2.2 Struktur und Organisation des Kurses

Die Ausbildung gliedert sich in Präsenz- und Distanz-Phasen. Letztere haben eher den theoretischen Teil der Ausbildung zum Inhalt und erfordern die selbständige Bearbeitung der Materialien und Auf-

1 Selbst die Autoren und Anwender der Fernstudieneinheiten des GI, DIFF und der GHK kommen in entsprechenden Erfahrungsberichten zu diesem Ergebnis und schlagen vor, zusätzliche regionale Arbeitshefte zu entwickeln, die der speziellen Situation jedes Landes besser gerecht werden (Asche/Manns 1993: 9 und Lehnert 1993: 49).

gaben durch die Studierenden an ihrem Heimatort. Daneben sind insbesondere für die unterrichtspraktischen Fächer regelmäßige Präsenz-Phasen geplant. Je nach Möglichkeit der Teilnehmenden können sich die Präsenz-Phasen in zweimal ca. 10 Tage pro Semester oder eine Blockphase von ca. drei Wochen pro Semester gliedern. Anhand der oben erwähnten Umfrage soll herausgefunden werden, welche der Lösungen realistischer ist. Obwohl das Programm im Prinzip ohne Tutoren auskommen soll, wäre es von großem Vorteil, wenn es im Einzelfall doch zur Betreuung oder Beratung durch Tutoren oder auch zur Bildung von Arbeitsgruppen kommen könnte.

2.2.1 Präsenz-Phasen

Das Fernstudium beginnt mit einer Präsenz-Phase von mindestens einer Woche. Ein Zweck der Phase ist die Durchführung des oben bereits erwähnten sprachlichen Eingangstests. Daneben soll sie dazu dienen, sich persönlich kennenzulernen und ein gewisses Gruppengefühl zu entwickeln, den Studierenden eine Einführung in die Studienform und das Studienprogramm zu geben, in die Arbeitsweise und Grundbegriffe der jeweiligen Fächer einzuführen sowie die exemplarische Arbeit mit den Fernmaterialien gemeinsam zu erproben. Eine weitere wichtige Funktion dieser Phase ist die Einführung in die Prinzipien der Unterrichtsbeobachtung, -analyse und -planung. Dabei werden auch gemeinsame Unterrichtshospitationen mit Vor- und Nachbesprechungen durchgeführt. Abschließend erhalten die Kandidaten ein Materialpaket mit den »Basismaterialien« und dem »Kursbuch« (siehe unten).

In der nächsten Präsenz-Phase (etwa in der Mitte oder am Ende des Semesters) steht vor allem ein intensives unterrichtspraktisches Seminar mit Hospitationen, eigenen Unterrichtsversuchen, Auswer-

tung und methodisch-didaktischer Analyse im Mittelpunkt. Daneben dient die Phase der Klärung offener Fragen in den jeweiligen Fächern und der gezielten Wiederholung und Vertiefung bestimmter fachlicher Aspekte. Während der Distanz-Phase erstellte schriftliche Arbeitsaufgaben zu bestimmten Themen, die schon vorher an alle Teilnehmer zur Lektüre und Kommentierung verteilt wurden, werden diskutiert und kommentiert. Natürlich wird die gemeinschaftliche Kurskritik und -evaluation in den jeweiligen Fächern und am Kurs allgemein ein wichtiger Bestandteil der Präsenz-Phase sein. Durch dieses »Feedback« können Programm, Materialien, Kommunikations- und Arbeitsformen in der folgenden Distanz-Phase gegebenenfalls modifiziert und verbessert werden. Nicht zuletzt werden in den Präsenz-Phasen auch Tests in den jeweiligen Fächern durchgeführt. Sie bilden einen Teil der Evaluation der Studienleistungen.

2.2.2 Distanz-Phasen

Ein großer Teil der *Lehrmaterialien* wird in gedruckter Form vorliegen. Insbesondere sind vorgesehen:

Kursbuch: Das Kursbuch stellt eine allgemeine Anleitung zur Arbeit mit den Studienmaterialien dar. Die Art und der Zweck der verschiedenen Materialien werden ebenso ausführlich erklärt wie ihre Struktur, die wichtigsten Arbeitsweisen mit ihnen, die Kommunikationsformen und der Semesterkalender. Daneben werden allgemeine Anleitungen zu Arbeitstechniken und zum Erstellen von Lerntagebüchern gegeben.

Bausteine: Die Bausteine enthalten Einführungen in das jeweilige Thema, Texte und Aufgabenstellungen (vgl. dazu unter Punkt 3.3). Ein weiterer wichtiger Teil des Materials besteht in dem Angebot von *Wahlpflichtschwerpunkten*; hier sollen die Studierenden vertiefend mit Fachlite-

ratur arbeiten; diese wird im Material mitgeliefert. Daneben enthält das Material auch *Probetests* zur Selbstevaluierung mit beigefügten Lösungsvorschlägen.

Vor allem für die unterrichtspraktischen Fächer, aber auch für Anwendungsaspekte der anderen Fächer, etwa Phonetik, werden *Videobänder* erstellt; hierfür nehmen wir im CELE Unterrichtseinheiten zu bestimmten Aspekten auf. Bei vorhandener technischer Ausstattung an der jeweiligen Institution können auch dort erste unterrichtspraktische Versuche der Studierenden dokumentiert und gemeinsam analysiert und besprochen werden bzw. die Studierenden erhalten die Aufgabe, fremden Unterricht aufzunehmen und zu analysieren; bei fehlender Videoausstattung ist ersatzweise natürlich auch die Arbeit mit Kassettenaufnahmen möglich.

Als *Kommunikationsmedien* sind zunächst (bis alle Universitäten mit E-Mail ausgestattet sind) Fax, private und öffentliche Postdienste und Telefon vorgesehen. Die Lösungen zu den Einsendeaufgaben sollten aus Effizienzgründen per Fax oder privatem Postdienst eingesandt werden. Das Fax ist auch das Kommunikationsmedium für eventuell auftretende Rückfragen und ad-hoc-Kommunikation.

Es ist geplant, einmal in der Woche eine Art »Fernsprechstunde« der Dozenten einzurichten, zu der diese angerufen werden können oder ihnen ein Fax zugesandt werden kann. So lassen sich auftretende Probleme und Fragen dann kurzfristig beantworten oder lösen.

2.2.3 Evaluierung

Die Evaluierung der Studierenden erfolgt anhand der Einsendeaufgaben, der Papers und der Präsenz-Prüfungen. Daneben wird auch die konstante Teilnahme berücksichtigt. In den unterrichtspraktischen Fächern wird außerdem eine Lehrprobe abgehalten.

3.0 Methodologie des Projektes

Zunächst sollen drei Fächer exemplarisch entwickelt und getestet werden: *Methodik des Fremdsprachenunterrichts*, *Einführung in die Linguistik* und *Pädagogische Grammatik*. Orientiert an diesen Modelleinheiten werden dann weitere Bausteine zu anderen Themen erarbeitet.

3.1 Erste Ergebnisse der Umfrage

Aufgrund der ersten Rückmeldungen, die auf unseren Fragebogen eingetroffen sind, ergibt sich folgendes Bild: Die Interessenten haben in der Mehrheit der Fälle einen Universitätsabschluß, jedoch ist dieser nicht immer fachbezogen. Es gibt einige Übersetzer, die sich für eine Zusatzausbildung zum Lehrer interessieren, aber etwa auch Tourismus- oder Verwaltungsangestellte, Ärzte und Hausfrauen. Aus dieser Heterogenität sowie der Tatsache, daß es sich hier um eine Universitätsausbildung handelt, ergibt sich für unseren Kurs als weiteres Hauptziel die Einführung in wissenschaftliches Arbeiten. Hiermit ist vor allem das Lesen und Verarbeiten von Fachtexten gemeint, Umgang mit fachbezogener Bibliographie, das Verfassen von theoretischen und anwendungsbezogenen Texten sowie das selbständige Erstellen von eigenem Unterrichtsmaterial. Die Erfahrung mit früheren Generationen der Lehrerausbildung am CELE hat gezeigt, daß die Lehrerkandidaten zwar oft schon eigene Lehrerfahrungen gesammelt hatten, daß diese aber noch der Systematisierung bedürfen. Das Inbeziehungsetzen der eigenen Erfahrung mit Fachliteratur, selbständiges Weiterlernen und Umgang mit verschiedenen Textsorten, die auf einem mittleren Abstraktionsniveau angesiedelt sind – dies sind Fähigkeiten, die im Laufe der Ausbildung oft noch erworben werden müssen.

In Bezug auf die Deutschkenntnisse sieht die Situation auch nicht so aus, wie man

sie sich wünschen würde: Einige Kandidaten haben nur das »Zertifikat Deutsch als Fremdsprache« und waren noch nie in Deutschland. Nach unserer Erfahrung mit der Präsenz-Ausbildung erreichen Lehrerkandidaten mit diesem Eingangsniveau auch im Laufe der Ausbildung nicht die sprachliche Befähigung, im Unterricht sicher und korrekt die deutsche Sprache zu vermitteln; zum anderen fällt es solchen Studierenden sehr schwer, deutsche Fachtexte zu lesen oder eigene Arbeiten in dieser Sprache abzufassen. Die fehlende Sprachfähigkeit wirkt sich so auch ungünstig auf das Aufnehmen und Verarbeiten von Information aus. Für das Präsenz-Studium können Kandidaten, die lediglich Grundkenntnisse haben, also nicht akzeptiert werden. Aus pädagogischen und sprachpolitischen Gründen wäre allerdings zu überlegen, ob im Fernstudienmodus, der ja seinem Wesen nach mehr Freiheit bietet und nicht auf homogene Diskussions-Gruppen angewiesen ist, den Kandidaten mit fehlenden Deutschkenntnissen trotzdem die Gelegenheit geboten werden könnte, an einzelnen Fächern teilzunehmen. Diese würden dann jedoch nicht zur Abschlußqualifikation führen, sondern nur als Fortbildung anerkannt werden. Bei diesen Überlegungen ist der speziellen Situation in Mexiko Rechnung zu tragen, die vielen Interessierten sonst eine Weiterbildung gar nicht erlauben würde. Gleichzeitig wäre sicher ein zum Studium paralleler Fernstudienaufbaukurs in Deutsch (Grammatik, Lesen, Texte verfassen) wünschenswert.

Was die zur Verfügung stehende Zeit anbelangt, so hat sich bisher ergeben, daß die Lehrerkandidaten eher weniger Zeit als die zugrunde gelegten 12–14 Stunden wöchentlich haben. Oft wurden nur Zahlen von 6–8 Stunden genannt. Dies hätte zur Folge, daß der Kurs sogar noch deutlich länger als die vorgesehenen 2 Jahre

dauern müßte. Motivationspsychologisch könnte dies jedoch problematisch sein.

Als Hauptgrund des Interesses an der Ausbildung wurden die in den letzten Jahren an mexikanischen Universitäten gestiegenen Anforderungen an berufliche Qualifikationen für feste Anstellungen genannt.

3.2 »Action Research« zur Analyse von Lehr- und Lernprozessen

Die günstige Situation, daß wir als Entwickler des Programms gleichzeitig Dozenten des Präsenz-Studiums sind, erlaubt uns im laufenden Ausbildungsjahr eine besondere Forschungsanordnung. Jeweils ein Dozent/eine Dozentin leitet die Sitzungen im Fach »Methodik«, während der/die andere als »teilnehmender Beobachter« das Geschehen in Notizen, Tonband- oder Videoaufzeichnungen festhält. Hiervon versprechen wir uns einen genaueren Aufschluß über die tatsächlichen Fragestellungen, die die Studierenden haben, sowie über Schwierigkeiten beim Verständnis bestimmter Texte und Aufgabenstellungen. Im Sinne der Methodologie des »Action Research« (vgl. dazu Erickson 1982 und Nunan 1993) kann außerdem die Dynamik im Ausbildungsseminar selbst beobachtet werden. Kommunikationsformen zwischen Dozenten und Studierenden können beschrieben sowie diejenigen Stellen analysiert werden, an denen Unklarheiten und Unsicherheiten auftauchen oder wo die Kommunikation gestört ist. Ferner kann beobachtet werden, durch welche Art von Hilfen diese Störungen beseitigt werden können. Diese Analysen sowie anschließende Gespräche mit den Studierenden über ihre Erfahrungen im Seminar können wertvolle Informationen zur »Didaktik der Universitätsausbildung« liefern, ein Gebiet, das allgemein von der pädagogischen Forschung bisher eher vernachlässigt wurde.

3.3 Elemente jedes Bausteines

Jedes Fach, z. B. *Methodik des Fremdsprachenunterrichts* oder *Pädagogische Grammatik*, beginnt mit einer Einführung, die eine Definition des Faches, die wichtigsten Fragestellungen, seine Stellung innerhalb der Angewandten Linguistik und seine Relevanz für die Lehrerausbildung beinhaltet. Sodann wird das Fach in Themen aufgeteilt, die als »Bausteine« des Materials präsentiert werden. Es ist günstig, wenn diese Lehr-Einheiten formal gleich oder ähnlich aufgebaut sind, denn dies erleichtert die selbständige Arbeit mit ihnen. Im einzelnen werden sie folgende Teile haben:¹

- Zu jedem Thema werden konkrete *Lernziele* angeben.
- Eine *Einleitung*, die kurz erklärt, welches die Funktion des folgenden Materials, z. B. der Texte, Kassetten- oder Videoaufnahmen ist, wie sie sich einerseits in den Themenbereich des jeweiligen Fachs eingliedern und welche Stellung sie andererseits innerhalb des Ausbildungskurses haben.
- *Textarbeit*: Da das Lesen und Verarbeiten von gedruckten Texten zentral für die Ausbildung ist und auch einen Transfer-Effekt für das Weiterlernen der Studierenden haben soll, wird die Arbeit mit ihnen besonders gründlich sein. Sie werden möglichst durch »Advance Organizers« vorentlastet. Diese stehen an der Stelle des einführenden Gesprächs der Studierenden mit dem Dozenten im Präsenz-Unterricht. Gleichzeitig werden mit solchen Fragen und Überlegungen, die das Vorwissen aktivieren sollen, nach psycholinguistischer Sicht bessere kognitive Grundbedingungen für die Aufnahme von neuer Information geschaffen (Westhoff 1987: 65ff.). Dieselbe Funktion der Orientierung können zum Beispiel auch Schlüsselwörter zum Text übernehmen, die gleichzeitig auf den Umgang mit ihnen in »Abstracts« oder wissenschaftlichen Artikeln vorbereiten. Sehr lange und komplexe Texte werden in kleinere Texteinheiten zergliedert, mit Aufgaben zur Aufbereitung des Inhalts. Da der Studierende sich allein mit dem Text auseinandersetzen muß und keine psychologische Hilfe durch die Gruppendynamik in einer Klasse hat, soll diese Aufgliederung das Lesen, Verstehen und Strukturieren der Information erleichtern. Allerdings ist auch hier an eine Progression der Fähigkeiten gedacht, d. h. die zu bewältigenden Textausschnitte sollten immer länger werden und schließlich zum selbständigen Erarbeiten vollständiger Texte hinführen.
- *Weiterführende Aufgaben*, die auf eine aktive Verarbeitung des Gelesenen abzielen, z. B. das Einordnen in bereits vorher Gelesenes, das Umstrukturieren der Information, Reflexion in Bezug auf die eigene Situation etc. Auch praktische Anwendungsaufgaben, die an den jeweiligen Kursleiter eingeschickt und von diesem kommentiert werden, sind hier eine sinnvolle Aufgabenstellung: Wenn z. B. das Thema »Wortschatzvermittlung« in einem theoretischen Aufsatz diskutiert wurde, könnte eine Aufgabe lauten, die soeben kennengelernten Vokabelvermittlungsmethoden auf das Vokabular einer Lektion im vom Studierenden benutzten Sprachbuch anzuwenden oder eine Unterrichtsphase zur Einführung von neuem Wortschatz zu entwerfen.

1 Vergleiche zum folgenden Abschnitt den sehr anregenden Sammelband von Michael Moore (1990).

- *Kontrollaufgaben und Antwortschlüssel* zur selbständigen Überprüfung des Textverständnisses.
- *Textkritik*: Hier soll der Studierende unter Anleitung den Standpunkt und die Intention eines Autors erkennen sowie darüber reflektieren, welche Aspekte eines Themas noch fehlen oder nicht vollständig dargestellt wurden, und den Text in kritische Beziehung zu anderen Ansätzen und Modellen setzen.

3.4 Textauswahl

Wir halten eine breite Fächerung von Originaltexten für wichtig, die zum Umgang mit verschiedenen Textsorten hinführen. So kann man Aufsätze aus Fachzeitschriften, einzelne Kapitel aus didaktischen Werken, auch zum Beispiel aus Lehrerbüchern, Lexikonartikel, Ausschnitte aus Grammatiken etc. zur Behandlung eines Themenbereichs auswählen.¹

Wie Davis (1990: 243ff.) anmerkt, muß man besonders für die Arbeit mit Fernstudienmaterial Texte auch sprachlich so auswählen, daß sie ohne besondere Mühe selbständig erarbeitet werden können. In diesem Zusammenhang ist darauf zu achten, daß das Vokabular, aber auch syntaktische Komplexität, dem Thema, besonders aber den Lesern angemessen sind. Texte sollen inhaltlich gut strukturiert sein und durch Zwischenüberschriften und Graphiken das Verstehen erleichtern. Unser Ziel des Heranführens an wissenschaftliches Arbeiten verlangt andererseits den Einsatz von verschiedenen Textsorten sowie von für das jeweilige Themengebiet repräsentativen Texten. Beide Kriterien, Erleichterung des Textverstehens und die Befähigung zum Umgang mit authentischen – auch manchmal

anspruchsvolleren – Texten, müssen unter pädagogischen Gesichtspunkten gegeneinander abgewogen werden.

3.5 Prinzipien der Gestaltung

Randglossar: Bei selbst erstellten Texten wie z. B. Einführungen wird jeder neue Fachbegriff beim ersten Auftreten klar definiert und typographisch hervorgehoben. Zur Verbesserung der Leserfreundlichkeit werden zusätzlich schwierige Begriffe, die nicht im aktuellen Text erklärt werden, in einem Randglossar definiert. Dies gilt besonders für authentische Texte. Daneben ermöglicht ein alphabetisch geordnetes Gesamt-Glossar das Nachschlagen aller eingeführten Begriffe.

Graphische Darstellungen erleichtern das Verständnis eines Textes. Wenn diese nicht schon im Text vorhanden sind, kann man sie in einigen Fällen selbst entwerfen oder von den Studierenden entwerfen lassen.

Hauptideen, sowie alle generalisierende Information, die nach lernpsychologischen Studien besonders gut im Gedächtnis haften bleibt (Rohrer 1985: 606), wird drucktechnisch hervorgehoben, etwa mit *Kursivschrift*, *Fettdruck*, *Unterstreichung*, *Kästen* und großzügig bemessenem »white space«.

4.0 Beispiel für die Arbeit mit einem authentischen Text

Für den Baustein »Wortschatzdidaktik« innerhalb des Faches Methodik des Fremdsprachenunterrichts planen wir die Arbeit mit den folgenden authentischen Texten: Rohrer (1985); Quetz/Bolton/Lauerbach (1981: 92–103); Scherfer (1985); Müller (1994) sowie Handbucharikel aus Bausch et al. (1995).

1 In diesem Punkt unterscheidet sich unsere Konzeption deutlich von den Fernstudieneinheiten von GI, DIFF und GHK, in denen die informierenden Texte von den Autoren selbst verfaßt sind, vgl. die Darstellung bei Neuner (1993).

Abschließend stellen wir exemplarisch die Arbeit mit einem Teil des Artikels von J. Rohrer vor.

Thema: Wortschatzdidaktik

Text: Rohrer, Josef (1985): »Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit«, *Die Neueren Sprachen* 84, 6, 595–612.

I. Vorüberlegungen:

*Legen Sie sich bitte Papier und Stift bereit.
Überlegen Sie:*

a. *Wie wichtig ist Vokabellernen Ihrer Meinung nach beim Fremdsprachenlernen? Tragen Sie Ihr Ergebnis auf eine Skala von 1 (unwichtig) bis 10 (sehr wichtig) ein:*

(unwichtig) | - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
- 8 - 9 - 10 - | (sehr wichtig)

b. *Mit welchen Aktivitäten kann man im Unterricht das Vokabellernen fördern?*

c. *Was meinen Sie: Welche Hauptprobleme gibt es beim Vokabellernen?*

d. *Wie haben Sie selbst Vokabeln einer Fremdsprache gelernt? Beschreiben Sie möglichst genau die Schritte:*

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- ...

e. *Überlegen Sie, welche Vorteile und welche Nachteile Ihre Art(en) des Vokabellernens hatten; notieren Sie die Ergebnisse in einer Liste (bitte mit Begründungen)!*

Vorteile: Nachteile:

f. Halten Sie sich für eine(n) gute(n) oder schlechte(n) Vokabellerner(in)?

g. Gibt es Vokabeln, die Sie leichter gelernt haben als andere? Welche?

II. Textarbeit

II.a. Textverstehen

Vorüberlegung

Man kann Wortschatzarbeit unter verschiedenen Aspekten betrachten. Ein Aspekt dabei ist, wie Sprachenlerner Vokabular am besten lernen: Wie **verarbeitet, speichert** etc. das Gehirn (und hier das Gedächtnis) komplexe Einheiten wie »Wörter«? Welche Beziehungen bestehen zwischen den Wörtern und Begriffen im Gedächtnis? Wie ist Vokabular im Gedächtnis normalerweise strukturiert? Was passiert, wenn man neue (etwa fremdsprachliche) Wörter dazulernt? Wie »ruft« man gespeichertes Vokabular »ab« – und welche Probleme treten dabei eventuell auf? Diese **lernpsychologischen und kognitiven*** Aspekte der Wortschatzarbeit sind wichtig, wenn man herausfinden will, wie man am besten Vokabular lernen und lehren kann. Der Artikel von Rohrer (1985) [hier: S. 490–491] behandelt einige wichtige lernpsychologische Aspekte des Vokabellernens, die für den Unterricht relevant sein können.

* **kognitiv:** die mentalen Prozesse bei Erwerb und Verwendung von Sprache betreffend (diese können unbewußt oder bewußt sein)

Aufgaben

1. *Lesen Sie den Artikel zunächst ganz durch. Beachten Sie die Randglossen. Legen Sie sich eine Kommentarliste an [hier: S. 491].*
2. *Versuchen Sie, die Hauptidee des Textes in ein bis zwei Sätzen zu formulieren.*

3. »Paarassoziationslernen« ist »sinnfrei und ungeordnet « (S. 596, Zeile 2). *Zeigen Sie an einem Beispiel, wie Paarassoziationslernen funktioniert.*

4. *Warum wird beim Paarassoziationslernen »sinnfrei und ungeordnet« gelernt? Welche Ordnung des Vokabulars könnte es geben?*

5. *Geben Sie bitte in eigenen Worten die zwei im Text beschriebenen Ergebnisse der Gedächtnisforschung wieder (Zeile 7–12):*

1. _____

2. _____

6. »Solche alternativen Lernarten sind dem Leser bekannt...« (Zeile 19): *Stimmt das? Sind Ihnen alternative Lernarten bisher bekannt (gewesen)? Welche?*

7. Ein »**Begriff**« kommt laut Rohrer zustande, indem man für verschiedenartige Gegebenheiten/Dinge gemeinsame **Merkmale** findet (denken sie an die Beispiele *Schutz* im Verhältnis zu *Dach*, *Schirm*, *Hut* bzw. *hart*, *Härte* im Verhältnis zu *Stahl*, *Stein*, *Zahn*). *Finden Sie hierfür bitte drei eigene Beispiele.*

(...)

8. Auf Seite 598 zeigt Rohrer, wie »taxonomisches Denken« für die Vokabelarbeit genutzt werden kann. Wichtige Begriffe sind »Überordnung«, »Nebenordnung« und »Unterordnung«. *Sehen Sie sich bitte Beispiel 3.1 an und versuchen Sie, diese Aufgabe zu lösen:*

Gewichtsabnahme

(...)

9. »Cloze-Technik«: Auch wenn Sie nicht alle Termini, die Rohrer (Seite 608) verwendet, genau verstanden haben, können Sie aus den Beispielen schließen, was gemeint ist: Ein Schema (z. B. »Heute morgen ging alles schief«) gibt eine typische Situation unserer Erfahrungswelt wieder. Wenn nun Teile der Situationsbeschreibung fehlen, können wir sie normalerweise aufgrund unseres Schemawissens relativ leicht ergänzen – jedenfalls in unserer Muttersprache. Oft haben sich solche Schemata auch schon sprachlich verfestigt, z. B. bei 7.1 (Seite 609):

»Sie _____ gern Verantwortung« fordert geradezu das Verb *übernehmen*. Dies bezeichnet man als »Kollokationen«: relativ feste Verbindungen von Wörtern im Text.

Suchen Sie bitte nun selbst ein solches Schema, in dem die Handlung bzw. die Situationselemente sehr gut voraussagbar sind! Geben Sie auch ein paar Beispiele für die möglichen »Subschemata«:

(...)

II.b Textkritik

Bei dem Abschnitt »Textkritik« ist grundsätzlich Ihre Meinung gefragt. Sie sollen (anhand von Fragen und Anregungen) überlegen, ob Sie dem Autor/der Autorin in allen Punkten zustimmen können, ob alle Argumente im Text logisch sind, ob nicht einige Aspekte vergessen wurden, ob Argumentation und Vorschläge/Schlußfolgerungen konsequent sind, ob Ihre persönliche Erfahrung gegen den einen oder anderen Punkt spricht. Wichtig: *Begründen* Sie Ihre Kritik *so ausführlich wie möglich!*

1. *Schreiben Sie zunächst alles auf, was Ihnen kritisch aufgefallen ist, wo Ihnen die Argumentation (oder die Beispiele) unver-*

ständig, unlogisch, unrichtig etc. vor-
kam.

(...)

Im folgenden finden Sie einige Anregungen zur kritischen Betrachtung. Machen Sie sich bitte Notizen zu den jeweiligen Punkten.

2. »Paarassoziationslernen«: Paarassoziationslernen ist »sinnfrei« und »ungeordnet«, schreibt Rohrer (S. 596). *Muß das so sein? Gibt es Ihrer Ansicht nach auch Vorteile des Paarassoziationslernens im Vergleich zu den von Rohrer vorgeschlagenen Techniken des Vokabellernens?*

(...)

3. *Sind die Vorzüge des »begrifflichen Denkens« und des »assoziativen Denkens« (im Sinne eines einzelsprachlichen Assoziierens, Rohrer S. 604ff) gegenüber dem Paarassoziationslernen wissenschaftlich erwiesen?*

(...)

4. *Suchen Sie sich bitte zwei Vokabelübungen aus, die Rohrer beschreibt, und diskutieren Sie, ob Sie sie im Unterricht einsetzen würden. Begründen Sie ihre Meinung!*

(...)

Josef Rohrer

Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit

The author makes use of considerations and findings in the field of the cognitive psychology of memory in order to develop and explain retention-promoting vocabulary exercises. He suggests that thought is intended, among other things, to process information in such a way that the memory can store and retain it for a long time. Thus, primarily verbal modes of thinking, e.g. conceptual, taxonomical, associative, and deductive thinking, are employed as the basis for devising vocabulary-building techniques which may prove to be more effective than the time-worn forms of learning by pair association.

Naiv, wie der exemplarische Sprachenlernende nun einmal ist, macht er sich an die Arbeit und tut das für ihn Selbstverständliche: er lernt die Vokabeln der anderen Sprache und dazu die Regeln, nach denen dieselben aneinandergereiht werden. Schließlich sind für ihn die Wörter diejenigen Elemente des Sprachbaus, die als einzige sichtbar und hörbar sind. Nach dem Vorbild der meisten Wörterverzeichnisse in Lehrbüchern lernt er die Wörter in Form von Listen, zweisprachigen in der Regel, einsprachigen ausnahmsweise.

Hätte der Lernende sich mit Gedächtnispsychologie befaßt, wüßte er, daß er mit dieser Art des Vokabellernens das sogenannte Paarassoziationslernen treibt, eine Lernart, die, wenngleich uralte, der besonderen Natur der menschlichen Intelligenz nicht angemessen sein soll. Beim Paarassoziationslernen ist der Lernende nämlich versucht, sinnfrei und ungeordnet zu lernen; sinnfrei, weil er vielleicht L1-Wort und L2-Wort lediglich assoziativ verknüpft, ohne an die gemeinte Sache zu denken (denken zu müssen); ungeordnet, weil er vielleicht nicht an andere Sachen denkt (zu denken braucht), mit denen die gemeinte Sache ein aus Erfahrung gewachsenes Beziehungsgeflecht bildet.

Nun sagt die Gedächtnisforschung, daß der lernerwachsene Mensch sprachlich aufgenommene Informationen in der Weise behält, daß er einer Äußerung vor allem **das vermeintlich Gemeinte** entnimmt und auch eher das Ungesagte als das Gesagte, und daß er Erkanntes in schon vorhandene stabile Beziehungsgeflechte oder Schemata (falsch oder richtig) einordnet, indem er also versteht. Unser Gedächtnis ist somit als Lernorgan anscheinend eher an Inhalt, als an Form interessiert; es scheint vorwiegend **semantisch** orientiert, daß heißt auf Bedeutungsgewinn aus zu sein.

Wenn dem so ist – Versuchsergebnisse, individuelle Erfahrung und Plausibilität der Argumentation sprechen zumindest nicht dagegen –, könnten für das Vokabellernen Alternativen zum hergebrachten Paarassoziationslernen genutzt werden, die sinnvolles und geordnetes Lernen nicht nur erlauben, sondern

erzwingen. Solche alternativen Lernarten sind dem Leser bekannt, und er wird sie auch für plausibel halten, da sie bestimmten Arten des menschlichen Denkens entsprechen. Ob sie schon allein deshalb dem Paarassoziationslernen überlegen sind, müßte sich erst erweisen. Sie sind es mit großer Wahrscheinlichkeit zumindest dann, wenn Lehrer und Lernende von ihrer Überlegenheit überzeugt sind.

Wir können beobachten, daß unser Denken, wenn es mit Hilfe sprachlicher Zeichen geschieht, von ordnenden Mustern bestimmt wird oder zu ihnen führt. Ord nende Muster entstehen zum Beispiel, wenn wir nach gemeinsamen **Merkmalen** von Gegebenheiten suchen. In der Tat ist eines der wesentlichen Merkmale des Ord nens das Finden von Merkmalen, die bestimmte Sachen gemeinsam besitzen. Wenn wird die drei Sachen *Dach*, *Schirm* und *Hut* betrachten, fällt uns schnell ein, daß allen drei die Funktion *Schutz* gemeinsam ist. Bei den Sachen *Stahl*, *Stein* und *Zahn* kommen wir schnell darauf, daß sie die Eigenschaft *hart* oder *Härte* gemeinsam besitzen.

Die Wörter *Schutz*, *hart* und *Härte* nennen wir **Begriffe**. Denken mit Hilfe solcher sprachlichen Zeichen nennen wir begriffliches Denken.

Begriffliches Denken entspricht anscheinend der Neigung unseres Gedächtnisses, komplexe Sachverhalte durch Auswahl wesentlicher Merkmale auf eine hohe Abstraktionsstufe zu bringen und nur die Abstraktion zu behalten. Es liegt daher nahe, Vokabelübungen zu machen, die begriffliches Denken als eine Form des Abstrahierens realisieren.

(Die Neueren Sprachen 84, 6 (1985), 595–612)

L1 = *Language 1*: Muttersprache

L2 = *Language 2*: Fremdsprache, Zweitsprache

das vermeintlich Gemeinte: der vermutliche Inhalt/die vermutliche Bedeutung einer Äußerung und ihr Bezug auf Dinge, Gegenstände, Ideen

semantisch: auf die Bedeutung von sprachlichen Ausdrücken bezogen

Merkmal (engl.: *feature, marker*): linguistisch relevante Eigenschaft (z. B. auf der Ebene der Bedeutung eines Wortes);

Bsp.: *Junge, Mann, Großvater* etc. haben alle das Merkmal [männlich]

Begriff: gedankliches Konzept, durch das Gegenstände oder Sachverhalte klassifiziert werden, etwa nach bestimmten Eigenschaften oder Beziehungen;

Bsp.: *Stahl, Stein* und *Zahn* sind *hart*, sie haben alle die Eigenschaft *Härte*

Literatur

Asche, Monika; Heidi Manns: »Zur Konzeption der Tagung und ihrer Dokumentation«. In: Neuner 1993, 9–13.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen: Francke, 1995.

Davis, Diane J.: »Text comprehension: implication for the design of self-instructional materials«. In: Moore 1990, 243–259.

Elorduy, Esther; Dietmar Essen B.: »Teoría y práctica en un curso de formación de profesores de lenguas extranjeras«. *Estudios de Lingüística Aplicada* 7, 9 (1989).

Erickson, F.; Shultz, J.: *The Counselor as Gatekeeper. Social Interaction in Interviews*. New York: Academic Press.

Ferguson, John: *The Open University from within*. London University, 1975.

García Garriola, Manuel J.: *La Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Barcelona: Ediciones CEAL, 1976.

Gilbón Acevedo, Dulce; Eugenia Gómez de Mas: »Desarrollo de los centros de lenguas extranjeras en las instituciones de educación superior de México: una primera aproximación a su estudio«. Manuskript, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.

Kirina, Tatjana: »Fernstudium zur Weiterbildung von Deutschlehrern und -lehrerinnen. Ein Kooperationsmodell in Thesen«. In: Neuner 1993, 201–204.

Lehners, Uwe: »Zum Stand der Arbeit und Planung des Fernstudienprojekts im Goethe-Institut«. In: Neuner 1993, 40–52.

Moore, Michael (ed.): *Contemporary Issues in American Distance Education*. Pergamon Press 1990.

- Müller, Bernd-Dietrich: *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8*. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF). Berlin: Langenscheidt, 1994.
- Neuner, Gerhard: *Regionale und regionen-übergreifende Perspektiven der DaF-Lehrerbildung. Tagungsdokumentation*. Kassel: Gesamthochschule, 1993.
- Nunan, David: »Action Research in the Language Classroom«. In: Richards; Nunan 1990, 62–81.
- Quetz, J.; Bolton, S.; Lauerbach, B.: *Fremdsprachen für Erwachsene*. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press, 1981.
- Richards, Jack C.; Nunan, David (eds.): *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990.
- Rohrer, Josef: »Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit«, *Die Neueren Sprachen* 84, 6 (1985), 595–612.
- Ruipérez, Germán: »Schwerpunkte des Germanistikfernstudiums in Spanien«. In: Neuner 1993, 205–217.
- Scherfer, Peter: »Lexikalisches Lernen im Fremdsprachenunterricht«. In: Schwarze; Wunderlich 1985, 412–440.
- Schwarze, Christoph; Dieter Wunderlich (Hrsg.): *Handbuch der Lexikologie*. Königstein 1985.
- Wagner, Ellen D.: »Instructional design and development: contingency management for distance education«. In: Moore (ed.) 1990, 298–314.
- Weinrich, Harald: »Von der Langeweile des Sprachunterrichts«, *Informationsdienst Spracharbeit*, Goethe-Institut München 2 (1979), 1–21.
- Westhoff, Gerard J.: *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München: Hueber, 1987.

(K)ein Konzept in Brasilien?

Deutschstudien an brasilianischen Universitäten – Eine Replik

Klaus Eggenesperger

1. Vorbemerkung

In ihrem Beitrag zu *Info DaF* 23, 5 (1996) präsentieren Kathrin Sartingen und Henrick Stahr Überlegungen zur Lage der Deutschstudien an den Universitäten Brasiliens und zu den DAAD-Lektoraten in diesem Land. Der Aufsatz ist vor dem Hintergrund einer möglichen »Konzeption Sprache Brasilien« geschrieben worden, einer gemeinsamen Plattform von Goethe-Instituten, DAAD und ZfA für die Spracharbeit. Die Autoren stellen eine Reihe von Fragen zu den Aufgaben der Lektorate und Deutschabteilungen und zeigen einige Tendenzen auf, was die Nachfrage nach Deutsch sowie Entwicklung von Studiengängen betrifft. Insgesamt erscheint ihnen die Lage unübersichtlich. Jede Deutschabteilung habe ihre spezifischen Probleme, die Zielgruppen der universitären Spracharbeit und ihre Bedürfnisse seien nicht klar zu fassen, verlässliche Marktbefragungen gebe es offensichtlich nicht. Die Frage, ob man an den Universitäten eher Sprachunterricht betreiben oder besser Germanisten ausbilden solle, lassen sie deshalb unbeantwortet; aber ohne ein klares Ziel könne es auch keine Konzeption universitärer Deutschstudi-

en in Brasilien geben. Schließlich konstatieren sie:

»Das Anforderungsprofil der Lektorate wird durch die Ausrichtung der Deutschstudien an der jeweiligen Universität bestimmt. Es kann daher keine Gesamtstrategie für den Lektoren-Einsatz geben, ebenso wenig wie eine generelle Konzeption für die Deutschstudien in Brasilien«. (Sartingen/Stahr 1996: 598)

Dazu möchte ich im folgenden kontrovers Stellung beziehen, wobei es mir nicht auf einzelne eventuell (un-)zutreffende Beobachtungen in diesem Aufsatz ankommt, sondern auf den Blickwinkel, aus dem die Autoren das Problem erörtern.

2. Gemeinsamer Markt, gemeinsame Probleme

Deutsch befindet sich in Brasilien gegenwärtig sicherlich nicht im Aufwind. Wenn man eine Prognose für die nächsten Jahre wagt, so sprechen alle Anzeichen dafür, daß der Markt stagnieren oder die Entwicklung sogar rückläufig sein wird. An vielen Hochschulen sind die Deutschkurse klein, mit bescheidenen Teilnehmerzahlen, und eine Trendwende scheint nicht in Sicht. Der Spielraum für neue Kursarten ist also sehr

begrenzt. Worauf begründet sich die Vermutung, es werde sich »eine spezifische Nachfrage nach Deutschangeboten entwickeln, z. B. nach differenzierten Fachsprachen- oder Lesekursen« (Sartingen/Stahr 1996: 600)? Deutsch als Fachsprache in Naturwissenschaft und Technik spielt aus naheliegenden Gründen keine nennenswerte Rolle; Kurse zur Ausbildung von FremdsprachensekretärInnen oder ÜbersetzerInnen werden entweder wieder abgeschafft oder in andere schon bestehende integriert (Beispiel: die geplante Umstrukturierung an der Bundesuniversität in Florianopolis, Santa Catarina). Am aussichtsreichsten scheinen noch Lesekurse für Geisteswissenschaftler. Wer Literatur oder Philosophie studiert, für den sind, neben dem Französischen, Deutschkenntnisse nach wie vor wichtig.

Die Gründe für diese Entwicklung sind vielfältig. Sicherlich befindet sich Deutsch seit einiger Zeit zusammen mit anderen europäischen Fremdsprachen in größerer Konkurrenz zu Spanisch. Immer mehr Studierende, die nach Englisch eine zweite Fremdsprache lernen wollen, entscheiden sich aufgrund der verstärkten wirtschaftlichen Zusammenarbeit Brasiliens mit den lateinamerikanischen Nachbarländern (Mercosul) für das Spanische. Ein weiterer wichtiger Faktor ist die mangelnde Attraktivität der Deutschlehrerstudiengänge, darauf weisen Sartingen/Stahr auch hin. Stellen für Deutschlehrer an öffentlichen Schulen, die z. B. die Landesregierung von Paraná ausschreibt, können mangels Interessenten kaum besetzt werden. Der Hintergrund dafür ist eindeutig in der Unterbezahlung der Lehrerinnen und Lehrer zu sehen. Solange der Lehrerberuf nicht finanziell aufgewertet wird, bleibt er für die Studierenden, die ja aus der brasilianischen Mittel- und Oberklasse stammen, uninteressant; insofern

nützen eventuelle »starke Anstrengungen zur Verbesserung der Attraktivität der licentiatura« (Sartingen/Stahr 1996: 601) unsererseits recht wenig.

Was die Goethe-Institute betrifft, so gibt es in letzter Zeit eine deutlich rückläufige Tendenz. Sinkende Schülerzahlen in Brasilien lassen zusammen mit dem bekannten starken finanziellen Druck aus Deutschland für die Zukunft der brasilianischen Institute nichts Gutes erhoffen. Das GI Belo Horizonte mußte bereits Ende 1996 schließen. Inzwischen beherrschen, wenn man mit Goethe-KollegInnen spricht, Vokabeln wie »Sparzwang«, »Synergie-Effekte«, »einschrumpfen« etc. die Diskussion. Weitere Schließungen in den nächsten Jahren sind zu befürchten.

An den Universitäten ist die Lage durchaus vergleichbar. Die brasilianische Regierung will eine Universitätsreform, die den Bundesuniversitäten wesentlich mehr finanzielle Autonomie zugesteht. Es gibt Befürchtungen, daß der öffentliche Hochschulsektor auf diese Weise weiter finanziell ausgetrocknet und stärker zur Zusammenarbeit mit privatem Kapital gezwungen werden soll. In jedem Fall werden die kleinen, »unrentablen« Abteilungen in Zukunft unter Druck geraten, und dazu gehört an so mancher Universität auch das Deutsche.

Die genannten Faktoren sind von LektorInnen und anderen Sprachmittlern kaum beeinflussbar. Unsere zentrale Aufgabe kann nur sein, für einen so attraktiven Sprachunterricht zu sorgen, daß möglichst wenig Interessenten wieder abspringen. Zu Recht verweisen Sartingen/Stahr auf die hohe Ausfallquote in universitären Deutschkursen und die geringe Zahl von Abschlüssen. Im Mittelpunkt aller konzeptionellen Überlegungen zu Deutschstudien in Brasilien sollte daher die Qualität des Unterrichts stehen.

3. Aspekte des Unterrichts

3.1 Sprache

Wer in Deutschland ausländische Studierende oder Studienbewerber in Deutsch unterrichtet, weiß, wie schwierig es ist, die Sprachprobleme von Lernenden mit verschiedener Muttersprache in einem Kurs angemessen zu berücksichtigen. Ein Grund dafür ist, daß neben den Persönlichkeitsmerkmalen der Studierenden, neben deren Lernerfahrungen, der Interaktion im Klassenraum etc. auch die systemhaften Merkmale der jeweiligen Ausgangssprache beim Spracherwerb eine wichtige Rolle spielen. An einer ausländischen Schule oder Universität haben wir den großen Vorteil, daß nicht nur die Ziel-, sondern auch die Ausgangssprache der TeilnehmerInnen und Teilnehmer in der Regel identisch ist. Wir haben als DaF-Praktiker in einer solchen Situation die Möglichkeit zu einer konfrontativen und empirischen Analyse, die aufzeigt, wo die Lernenden zu Fehlern neigen. Das gilt für die Phonetik, auf den einzelnen Satz bezogen für die Morphosyntax und ebenso für Probleme, die die Lernenden mit Textproduktion und -rezeption haben. Hilfreich dabei und auch für jegliche Übersetzertätigkeit nützlich wäre eine genaue und kontrastive Analyse der Ausgangssprache.

Sieht man sich in diesem Zusammenhang die Realität des universitären wie außeruniversitären Deutschunterrichts in Brasilien an, so stellt man fest, daß hier noch sehr oft vom Ansatz her wie in Deutschland unterrichtet wird, d. h. die Strukturen der Ausgangssprache der Teilnehmer nur sporadisch und unsystematisch behandelt werden. Diese Situation kann auch nicht verwundern. Es gibt keine Lehrbücher, die für den Einsatz in

Brasilien erstellt worden wären. Weder findet der Interessierte eine linguistische Fehleranalyse, wie sie etwa für einige begrenzte Bereiche bei italienischen Deutschlernern durchgeführt wurde (vgl. Putzger 1994), noch eine kontrastive Beschreibung des Portugiesischen aus deutscher Sicht (vgl. aber die Arbeit von Almeida/de Silva 1977 zum Portugiesischen Portugals). Ja, es gibt für den deutschen Sprachraum bis heute (Ende 1996) keine ernstzunehmende portugiesische Grammatik¹. Nicht einmal ein größeres modernes zweisprachiges Wörterbuch steht uns zur Verfügung. Portugiesisch ist eine Weltsprache, die an deutschen Universitäten ein Mauerblümchendasein fristet.

Selbstverständlich kann es nicht die Aufgabe der LektorInnen in Brasilien sein, die Forschungslücken der deutschen Romanistik zu schließen, doch könnten wir uns stärker als bisher um einen wissenschaftlichen Austausch auf diesem Gebiet zwischen Deutschland und Brasilien bemühen. Darüber hinaus hat der Sprachunterricht noch einen anderen wichtigen Aspekt. Schüler wie Lehrer in Brasilien kennen ja die Schwierigkeiten beim Erwerb der deutschen Sprache meist recht gut. Dieses intuitive Wissen zu reflektieren, zu systematisieren und unterrichtspraktische Konsequenzen daraus zu ziehen, wäre eine wichtige Aufgabe. Marlene Rall weist darauf hin,

»daß ein von Deutschsprachigen erarbeitetes Grammatikmodell den kognitiven, affektiven und soziokulturellen Eigenheiten von spanischsprachigen Lernenden nicht genügend Rechnung trägt, so daß die Erklär-, Übungs-, Anwendungs- und Transfer-techniken dementsprechend ergänzt oder modifiziert werden müssen« (Rall 1996: 443).

1 Vgl. aber Vorarbeiten dazu von E. Gärtner, z. B. in Holtus 1994.

So etwas wird für den spanischsprachigen Raum in dem Forschungsprojekt »Pädagogische Grammatik« an der Universidad Nacional Autónoma de México versucht; für Brasilien gibt es nicht einmal Ansätze dazu.

3.2 Landeskunde

Brasilianische Stipendiaten haben es in Deutschland nicht leicht. Das liegt neben Problemen wie dem der Ausländerfeindlichkeit auch an einem weitverbreiteten Brasilienbild, das sich auf tropischen Strand, Samba, Mulattinnen und einige andere exotische Zutaten beschränkt. Ein Stipendiat aus dem europäisch geprägten Südbrasilien (ohne Samba und Karneval) hat sich in Deutschland nach dem dritten Bier einmal bitter bei mir darüber beklagt, daß er mit seinem mitteleuropäischen Aussehen von den Deutschen im Grunde nicht als Brasilianer akzeptiert wird. Tradierte und massenmedial transportierte Fremdbilder haben aber gerade deshalb eine so enorme Wirkungsmacht, weil sie eine wichtige Funktion für die einzelnen Subjekte erfüllen. Danach fragen neuere Ansätze in der Landeskundendiskussion, etwa das bekannte »Tübinger Modell« (vgl. Mog/Althaus 1992). Landeskunde, die über bloße Faktenhuberei hinausgeht, bereitet dann auf den Deutschlandaufenthalt vor und wird für brasilianische Lernende wirklich spannend, wenn sie die in Deutschland verbreiteten Brasilienbilder wie umgekehrt die in Brasilien tradierten Deutschlandbilder thematisiert. Das leisten weder die bekannten deutschen Lehrwerke noch andere in Deutschland produzierte landeskundliche Hilfsmittel und Arbeitsbücher. Eigentlich wäre es eine originäre Aufgabe der Sprachmittler in Brasilien, diese wichtige Lücke zu füllen und brasilienspezifische Materialien zu entwickeln. Ein erster Schritt könnte sein, einen Reader mit interkulturellen Texten zu

diesem Thema zu erstellen. Für das spanischsprachige Lateinamerika gibt es bereits eine entsprechende Anthologie (vgl. Barth u. a. 1992), an der im übrigen DAAD-LektorInnen in Lateinamerika entscheidend mitgewirkt haben.

3.3 Computereinsatz

Ohne Anspruch auf eine vollständige Benennung der Probleme, mit denen wir im Unterricht bzw. bei der Ausbildung von Deutschlehrern konfrontiert sind, sei hier noch ein wichtiger Punkt erwähnt. Trotz aller finanziellen Restriktionen und Sparmaßnahmen investiert die Regierung gegenwärtig in erheblichem Maße, was die Ausstattung der Universitäten mit Computern betrifft. So wird z. B. die Abteilung für moderne Fremdsprachen der Universidade Federal do Paraná zur Zeit mit modernster Hard- und Software zum Unterrichtseinsatz ausgestattet (obwohl Geld für Fotokopien oder Kreide kaum zur Verfügung steht). Es gibt im Universitäts- wie im Schulbereich zumindest in Südbrasilien eine deutliche Tendenz hin zu einem computergestützten Fremdsprachenunterricht, die sich sicherlich in den nächsten Jahren noch verstärken wird. Darauf sind wir persönlich wie als Dozenten, die Lehrer und andere Sprachmittler ausbilden, nicht genügend vorbereitet. Wir müssen uns darüber im klaren sein, daß sich durch den verstärkten PC-Einsatz im Sprachunterricht ganz neue Lernerfahrungen ergeben und sich der bis heute in Brasilien verbreitete Lehr- und Lernstil, der stark durch traditionellen Frontalunterricht geprägt ist (darauf weisen Sartingen/Stahr auch zu Recht hin), ändern wird. Ob dies im Sinne einer weitgehenden Lernerautonomie, wie etwa von Wolff (1996) propagiert, geschehen wird, hängt natürlich davon ab, wie wir mit dem PC im Unterricht umgehen und welche Programme uns in Zukunft zur Verfügung stehen.

4. (K)eine Konzeption?

Anstatt das Trennende in den Vordergrund zu stellen, sollten Überlegungen zu einer Konzeption für die Deutschstudien in Brasilien von den gemeinsamen Problemen ausgehen, mit denen die Sprachmittler heutzutage in Brasilien konfrontiert sind. Die hier erwähnten Problembereiche Sprache, Landeskunde und Computereinsatz gelten meines Erachtens für die Spracharbeit an den Universitäten ebenso wie für die germanistische Ausbildung an der USP, die ja vom Sprachunterricht zumindest in den Anfangssemestern nicht zu trennen ist.¹ Sie sind aber auch weitgehend für die Goethe-Institute von Bedeutung (mit Ausnahme vielleicht des PC-gestützten Lernens). Die Klientel der brasilianischen Goethe-Institute hat nicht selten schon Studenerfahrungen an einer Hochschule gesammelt. Außerdem läuft der Unterricht mit *Themen*, *Deutsch Aktiv* oder *Sprachbrücke* an den Universitäten nicht anders als an den Goethe-Instituten, darauf verweisen Sartingen/Stahr ebenfalls. Aber auch in einem ganz grundsätzlichen Sinn befinden wir uns, indem wir mit der Aufgabe befaßt sind, den Deutschunterricht in Brasilien weiterzuentwickeln, in der gleichen Situation und sollten dazu eine brasilienspezifische Strategie entwickeln. Beim Lesen der Überlegungen von Sartingen/Stahr drängt sich mir der Eindruck auf, daß wir, umgeben von vielen einzelnen und verschiedenen Bäumen, manchmal den Wald, in dem wir uns befinden, nicht mehr wahrnehmen.

Egal, ob man von einer umfassenden Konzeption oder von konzeptionellen Überlegungen sprechen möchte, es sollte

in ihnen jedenfalls die inhaltliche Auseinandersetzung mit den hier genannten Punkten erfolgen. Wir sollten uns um eine Spracharbeit bemühen, die systematischer als bisher konfrontativ angelegt ist. Unterricht in Brasilien kann langfristig nur dann erfolgreich sein, wenn er die lerntheoretischen und linguistischen Faktoren berücksichtigt, die den Spracherwerb unserer Schüler beeinflussen. Analoges gilt für den Bereich Landeskunde, in dem endlich die Wende von einem deutschlandbezogenen Ansatz hin zu einem interkulturellen und deutlich brasilienzentrierten Unterricht auf der Tagesordnung steht. Hier sind viele inhaltliche wie didaktisch-methodische Fragen mit den Goethe-Instituten zusammen zu erarbeiten.

Unsere spezifische Aufgabe als LektorInnen ist es außerdem, den Bedarf an wissenschaftlich qualifizierten Lehrkräften sichern zu helfen und den wissenschaftlichen Austausch zu unterstützen, nicht zuletzt denjenigen zwischen brasilianischen Sprachwissenschaftlern und deutschen Romanisten.

Abschließend noch ein besonderer Punkt. Die Frage »Läßt sich notfalls die Vermittlung eines Lektors auch ausschließlich zur Leitung eines (universitären) Sprach- und Kulturinstituts rechtfertigen?« (Sartingen/Stahr 1996: 601f.) hat in den letzten Monaten in Brasilien erheblich an Aktualität gewonnen und sollte von uns nicht nur gestellt, sondern auch beantwortet werden. Die Sparvorstellungen, die der eigentliche Grund für solche Überlegungen sind, greifen eindeutig zu kurz. Ein Lektorat, das ist letztlich ein Ein-Mann/Ein-Frau-Betrieb. Ihn genau aus diesem Grund als preiswerten

¹ Die Ausbildung an den drei Bundesuniversitäten in Südbrasilien ist zwischen diesen beiden Polen angesiedelt: Sie beschränkt sich nicht auf bloße Sprachvermittlung, erreicht aber auch nicht das Niveau des Germanistikstudiengangs in São Paulo.

Ersatz für ein Goethe-Institut anzusehen, das zeugt eigentlich von Unkenntnis oder, schlimmer noch, Desinteresse an den Aufgaben der DAAD-LektorInnen wie an denen der Goethe-Institute in Brasilien.

Literatur

- Almeido, Antonio; da Silva, Jaime: *Sprachvergleich Portugiesisch-Deutsch*. Düsseldorf: Schwann, 1977 (Publikation Alfa).
- Barth, Michael u. a. (Hrsg.): *Einmal Eldorado und zurück. Interkulturelle Texte spanischsprachiges Amerika – deutschsprachiges Europa*. München: iudicium, 1992.
- Holtus, Günter; Metzelin, Michael; Schmitt, Christian (Hrsg.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Band VI, 2: Galegisch, Portugiesisch. Tübingen: Niemeyer, 1994.
- Mog, Paul; Althaus, Hans-Joachim (Hrsg.): *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt, 1992.
- Putzger, Oskar: *Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch – Deutsch*. Ismaning: Hueber, 1994.
- Rall, Marlene: »Das Forschungsprojekt ›Pädagogische Grammatik‹«. In: *Actas del VIII Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos*. Hrsg. von Dietrich Rall u. Marlene Rall. Mexiko 1996, 442–444.
- Sartingen, Kathrin; Stahr, Henrick: »Konzeptionelle Überlegungen zu Deutschstudien in Brasilien (aus der Sicht der DAAD-LektorInnen in Brasilien)«, *Info DaF* 23, 5 (1996), 596–602.
- Wolff, Dieter: »Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik«, *Info DaF* 23, 5 (1996), 541–560.

Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung

Roswitha Reinbothe

In Landeskunde geht es um die Kenntnis und das Verständnis für ein fremdes Land. Ausländischen Schülern und Studenten, die Deutsch als Fremdsprache lernen, sind die Verhältnisse in Deutschland weitgehend fremd. Wollen sie die deutsche Sprache nicht als abstraktes Regelsystem lernen, sondern in ihrem Bezug auf die Gesellschaft, in der sie gesprochen wird, wollen sie nicht nur sprachliche Fertigkeiten erwerben, sondern auch die Bedeutungen verstehen, die der Sprache in ihrem gesellschaftlichen Verwendungszusammenhang zugewiesen sind, dann stellt sich für einen Deutschlehrer die Frage, wie er diese gesellschaftlichen Verhältnisse ausländischen Lernenden nahebringen kann – nicht als Modell, sondern als konkrete, durchaus widersprüchliche Realität. Diese Frage stellt sich um so mehr, wenn der Unterricht nicht in Deutschland, sondern im Ausland stattfindet und die Lernenden Deutschland nicht aus eigener Anschauung kennen.

Da sich die Ausbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache noch viel mehr als bisher an der Unterrichtspraxis

orientieren muß¹, will dieser Beitrag zur Auseinandersetzung damit anregen, wie in der Deutschlehrerausbildung an deutschen Universitäten Studenten auf eine landeskundliche Vermittlungsarbeit im Deutschunterricht sinnvoll vorbereitet werden können.

Der Sprachwissenschaftler Harald Weinrich bezeichnet in seinem Aufsatz »Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache« Landeskunde neben Linguistik und Literaturwissenschaft als die dritte Komponente des Faches. Er weist zwar der Linguistik die Hauptrolle zu, verzichtet jedoch nicht darauf, auch an die Landeskunde wissenschaftliche Ansprüche zu stellen, wenngleich er einräumen muß, daß es »keine glatte und wissenschaftstheoretisch rundum befriedigende Lösung« für das »Problem Landeskunde« gibt (Weinrich 1980: 42). An diesem Problem hat sich bis heute freilich wenig geändert. Während an einigen ausländischen Universitäten Landeskunde im Rahmen von »German Studies« (Großbritannien, USA) oder »Civilisation Allemande« (Frankreich) längst institutionell etabliert ist, ist sie an deutschen

1 Dies wurde auch auf der Fachtagung, die der Fachverband Deutsch als Fremdsprache 1993 zum Thema »Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrern« durchführte, nachdrücklich gefordert (Albers 1995: 2).

Universitäten in allen Studiengängen »Deutsch als Fremdsprache« zwar vertreten, aber, so stellt der Fachverband Deutsch als Fremdsprache auf seiner Jahrestagung 1995 fest, eine »dominant *landeskundliche* Ausrichtung« ist unter anderem »wegen der ungeklärten wissenschaftssystematischen Position der Landeskunde« nicht zu finden (*Info DaF* 1995: 691).

Diese ungeklärte Position der Landeskunde an deutschen Universitäten ist auf verschiedene Gründe zurückzuführen. Ein Grund mag sicherlich darin liegen, daß Landeskunde nicht einfach aus den Sprach- und Literaturwissenschaften heraus entwickelt werden kann, sondern sich auch auf andere Disziplinen, nämlich die Sozial-, Politik- und Geschichtswissenschaften, stützen muß. Aus dieser »Komplexität« der Landeskunde – welche Wissenschaft ist nicht komplex? – kann jedoch nicht gleich der Schluß gezogen werden, Landeskunde sei eben nicht wissenschaftlich zu begründen (vgl. dagegen Picht 1994: 333f.). Dennoch ist zu beobachten, wie das interdisziplinäre Verständnis der Landeskunde und das Bemühen um deren theoretische Fundierung häufig dadurch unterlaufen werden, daß einige Sprach- und Literaturwissenschaftler, die sich auf das neue Fach Deutsch als Fremdsprache eingelassen haben, sich in diesem Zusammenhang auch über Landeskunde äußern, ohne über eine zusätzliche sozial-, politik- oder geschichtswissenschaftliche Qualifikation zu verfügen oder diese wenigstens für erforderlich zu halten. So ist es wohl auch zu erklären, daß bis heute der Schrecken vor einem »(Un)-Fach« Landeskunde (Schmidt 1980: 289), einem »Alptraum« (Krusche 1989: 13) oder einem »hemmungslosen Dilettantismus« (Delmas/Vorderwülbecke 1989: 176) herumgeistert, während man auf der anderen Seite einfach auf die »Bezugswissenschaften« verweist oder aber Landeskun-

de auf ein »Sammelsurium von Alltags- und Bildungswissen« (Glück 1989: 71) zusammenstreicht.

Eine derartige Reduktion der Landeskunde zeigt sich insbesondere dort, wo man darüber befindet, daß Landeskunde nicht als eigenständiges Fachgebiet zu gelten habe, sondern lediglich als »Kontextwissen« (Schmidt 1980: 289) zum Sprach- oder Literaturunterricht zuzulassen sei, wobei allerdings die Vorstellungen über Art und Umfang dieses »Kontextwissens« auch noch weit auseinandergehen.

So wird im Rahmen eines eher pragmatisch und kommunikativ orientierten Sprachunterrichts, der sich in erster Linie an Ausländer in Deutschland richtet, Landeskunde vor allem als Vermittlung von »Alltagswissen« verstanden und vorwiegend in den Dienst der Überwindung von Verständnis- und Verständigungsschwierigkeiten bei der sprachlichen »Bewältigung von Alltagssituationen« gestellt. Auf diese Funktion reduziert, dienen die in den Sprachunterricht integrierten landeskundlichen Informationen zuallererst dem Zweck, den Lernenden »situationsbezogenes Handeln« in der fremden Gesellschaft zu erleichtern und dazu ihre »Kommunikationsfähigkeit« zu fördern und »Selbstbehauptungstechniken« zu entwickeln (Delmas/Vorderwülbecke 1989: 177f., 188) oder, anders ausgedrückt, ihnen die »soziokulturellen Normen« transparent zu machen und dadurch eine »erfolgreiche verbale Interaktion im fremdkulturellen Kontext« zu ermöglichen (Latour 1989: 86). Bernd Latour, der darin die »Hauptaufgabe« der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht erblickt, scheint dagegen geographische und politische Kenntnisse für eher nebensächlich oder gar überflüssig zu halten. Denn, so argumentiert er, »die Flüsse und Mittelgebirge von Deutschland sowie die Rolle des Präsi-

dentent der Bundesrepublik (im Gegensatz etwa zu dem Frankreichs und der USA) tragen weniger zur Bewältigung von Alltagssituationen bei als die Kenntnis der Tagesabläufe von Bewohnern deutschsprachiger Länder und die Rolle, die Essen und Trinken für sie spielen« (Latour 1989: 86). Eine derart auf alltägliche Verrichtungen und Konventionen zusammengeschrumpfte Landeskunde hat auch in viele Sprachlehrwerke Eingang gefunden, und es ist wohl bezeichnend, daß Latours Ausführungen zur Landeskunde in diesem Zusammenhang stehen. So wichtig es zweifellos ist, im Deutschunterricht für Ausländer auf bestimmte Situationen und Kommunikationsformen des Alltagslebens einzugehen, insbesondere dann, wenn es darum geht, die Anpassung an deutsche Lebensverhältnisse zu erleichtern¹, so ist jedoch einer Landeskunde, die darauf verzichtet, reflektierte Kenntnisse über gesellschaftliche und politische Zusammenhänge, in die alltägliche Erfahrungen eingebettet sind, zu vermitteln und zur kritischen Auseinandersetzung damit anzuregen, eine wesentliche Grundlage entzogen. Darin, daß häufig die Vermittlung weiterreichender landeskundlicher Kenntnisse vernachlässigt wird, scheint mir auch eine Geringschätzung der Informationsbedürfnisse und Bildungsinteressen von Ausländern zu liegen, denen nicht nur daran gelegen ist, sich im deutschen Alltag zurechtzufinden. Außerdem sollte bedacht werden, daß eine Aneinanderreihung nur oberflächlich beschriebener Sachverhalte und Banalitäten in intellektueller Hinsicht eben auch gähnende Langeweile erzeugen kann. Eine wissenschaftliche Begründung der Landeskunde ist aus der bloßen Beobachtung und

Beschreibung einer Vielzahl von Kommunikationssituationen jedenfalls nicht abzuleiten.

Eine weitere, ebenfalls zu diskutierende Landeskundeversion findet sich in den »ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht«, die 1988/90 von Vertretern der Deutschlehrerverbände aus Österreich, der BRD, der Schweiz und der damals noch bestehenden DDR gemeinsam formuliert wurden. Auch hier wird Landeskunde vor allem als »integraler Bestandteil des Sprachunterrichts« (61) definiert und ihre fachliche Eigenständigkeit bestritten, wobei allerdings unklar ist, was mit der Formulierung »Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip« eigentlich gemeint ist. Ohnehin gewinnt man den Eindruck, daß diese Thesen – offensichtlich ein ausgehandelter Kompromiß – ungenau und widersprüchlich formuliert sind. Einerseits wird mehrfach auf die Bedeutung landeskundlicher Informationen hingewiesen, andererseits aber wird ausdrücklich betont, daß es nicht primär um Informationen gehe, sondern allgemein um »Sensibilisierung« und die »Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen« (60), ohne näher auszuführen, was eigentlich darunter zu verstehen ist, und auf den Zusammenhang der verschiedenen Komponenten einzugehen. Inhalte oder Themen werden ohnehin so gut wie gar nicht erwähnt. Was jedoch das »Problem Landeskunde« zusätzlich kompliziert, ist die Vorstellung, nach der Landeskunde – ausgehend von der gemeinsamen deutschen Sprache – auf alle deutschsprachigen Länder, den sogenannten »deutschsprachigen Raum«, ausgedehnt werden soll. Doch auch hier wird nichts dazu gesagt, wie denn in einer

1 Hier spielt die Diskussion über die Integration von Arbeitsimmigranten und ihren Familien eine wichtige Rolle.

derart ausgedehnten *Länderkunde* die recht unterschiedlichen Verhältnisse in den einzelnen Ländern und deren Geschichte zu behandeln und von Lernenden überhaupt zu erfassen sind. Sicherlich muß man sich vergegenwärtigen, daß es vermutlich das vorrangige (politische) Ziel dieser Thesen war, über die Grenzen der damals noch existierenden unterschiedlichen Gesellschaftssysteme hinweg auch in der landeskundlichen Arbeit auf eine gewisse Öffnung und gegenseitige Berücksichtigung der verschiedenen Gesellschaften hinzuwirken. Auf der anderen Seite hat aber eine solche Erweiterung der Landeskunde gerade auch dazu beigetragen, deren systematische Begründung eher zu erschweren. Angesichts des sowieso schon weiten Feldes der Landeskunde, auf dem auch die unterschiedlichen Entwicklungen in einem Land zu berücksichtigen sind – wie z. B. in Deutschland die Geschichte der BRD und der DDR oder in der Schweiz die verschiedenen Sprachgebiete –, ist demgegenüber zu überlegen, ob es nicht realistisch und zweckmäßig ist, Landeskunde *exemplarisch* auf *ein* Land zu konzentrieren und die jeweilige Auswahl nach dem Studien- oder Unterrichtsort, den besonderen Interessen der Lernenden, der Qualifikation der Lehrenden und dem jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Kontext literarischer Texte und thematischer Fragestellungen zu richten. Natürlich heißt das nicht, daß nicht auch auf die anderen deutschsprachigen Länder eingegangen, Verbindungen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet sowie Informationen und Erfahrungen ausgetauscht werden sollten. Doch abgesehen davon, daß hier auch der europäische Zusammenhang eine wichtige Rolle spielt, sollte man darüber hinaus nicht aus den Augen verlieren, daß für den Lehrer gerade im Landeskundeunterricht die zusätzliche Kenntnis desjenigen Landes, aus

dem die Deutschlernenden kommen, von grundlegender Bedeutung ist.

Ein anderer Aspekt der Verbindung von Landeskunde und Spracherwerb zeigt sich in Projekten einer »erlebten« oder »entdeckenden« Landeskunde. Dieser Form der Landeskunde, die freilich am besten »vor Ort«, in dem Land der Sprache, die man lernt, realisiert werden kann, haben sich in den letzten Jahren unter anderem das Goethe-Institut, insbesondere in Fortbildungsveranstaltungen für ausländische Deutschlehrer, sowie einzelne Volkshochschulen zugewandt (vgl. Müller 1996; Szarmach-Skaza/Kotowska 1988; *Entdeckende Landeskunde* 1989). Einige dieser »Projekte« erwecken jedoch den Anschein, als ginge es hauptsächlich nur darum, unter dem neuen Etikett der »erlebten Landeskunde« auf allseits bekannte Erfahrungen zurückzugreifen: daß man nämlich die fremde Sprache am besten lernen kann, wenn man neben dem Sprachunterricht sich in dem betreffenden Ausland, in dem die Sprache gesprochen wird, aufhält und sich dort so oft wie möglich mit Muttersprachlern trifft, um mit ihnen in ihrer Sprache zu sprechen und dabei auch mehr über ihr Land zu erfahren. Während es naheliegt, daß ein vielseitiges Begegnungs- und Besichtigungsprogramm solche Erfahrungen sehr bereichern kann, ist jedoch in manchen »Projekten« festzustellen, daß bei solchen Unternehmungen gerade die mühsame landeskundliche und sprachliche (Vor- und Nach-) Arbeit, deren es bedarf, um die gesellschaftlichen Verhältnisse eines fremden Landes dabei tatsächlich besser kennenzulernen und zu verstehen, allzu leicht aus dem Blickfeld gerät. So scheint es nach einem Landeskundebuch des Deutschen Volkshochschulverbandes, das ausdrücklich für eine Alternative zur Vermittlung von Faktenwissen im Fremdsprachenunterricht wirbt und einer »neuen Erlebnisdimension« das Wort redet, in

der sich Landeskunde »ereignet«, sehr einfach zu sein, ein fremdes Land kennenzulernen: Man braucht nur in eine bestimmte Stadt dieses Landes zu reisen. Eine Stadt, so heißt es, ist »eine überschaubare soziale Einheit«, die jedem Fremden durch die Begegnung mit »Menschen« vertraut werden kann:

»In diesen Städten beginnen die Entdeckungsreisen ins andere Land, auf denen die Reisenden inzwischen Vertrautes wiederfinden, Übertragbares, vielleicht nach und nach als für das gesamte Land gültig Erkanntes, aber auch bei jeder Reise – hoffentlich – wieder Neues, anderes, Fremdes, und ganz langsam wächst ein differenziertes Verständnis für das jeweilige Land« (*Entdeckende Landeskunde* 1989: 11, 40).¹

Sind Städte denn »überschaubare soziale Einheiten«? Braucht man nur darauf zu warten, daß schon wie von selbst, ohne besondere Anstrengung, bei dem Aufenthalt in einer fremden Stadt langsam »ein differenziertes Verständnis für das jeweilige Land« heranwächst? Wozu braucht man dann noch Landeskunde?

Eine Überbewertung unreflektierter Wahrnehmung scheint mir auch das »lernerorientierte, interkulturelle Konzept der Landeskundedidaktik« aufzuweisen, das Gerhard Neuner 1993 auf einer von ihm geleiteten Tagung »Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht« vorgetragen hat. Auch hier wird – bezogen auf den Deutschunterricht in Ländern Mittel- und Osteuropas – das Studium der realen Verhältnisse Deutschlands sowie des Landes, aus dem die Lernenden kommen, eher geringgeschätzt, während die subjektiven Erlebnisse alles dominieren »dürfen«. Schon die Formulierung des Tagungsthemas gibt die Richtung der

Überlegungen an: Neuner, der hier Landeskunde auf eine »alltagsorientierte Leutekunde« beschränkt (Neuner 1994: 33), geht es im Landeskundeunterricht ausdrücklich »nicht um die Vermittlung eines »objektiven Sachverhalts«. Vielmehr legt er Wert auf das »Reden über Wahrnehmungen« und »Bilder« (34f.), ohne ausreichend zu berücksichtigen, daß Wahrnehmungsweisen und Bilder nicht nur (subjektiv) individuell, sondern auch (objektiv) historisch und gesellschaftlich geprägt sind – durchaus widersprüchlich und nicht auf eine »kollektive Mentalität« (29) fixiert, wie Neuner meint – und in ihrem Bezug auf die »objektiven Sachverhalte« von den Lernenden gerade zu reflektieren und von einem Lehrer reflektierend zu vermitteln sind. Stattdessen aber wird diese intellektuelle Leistung sowohl des Lernenden als auch des Lehrers hier weitgehend ausgeblendet; es wird mehr oder weniger dem Deutschlernenden selbst überlassen, sein subjektiv gefärbtes »Bild«, die »bewußte Entfaltung des inneren Erlebnisses der fremden Welt« in das »Mosaik« »übergreifende(r) Welterfahrung« aufzulösen, ohne zu bedenken, daß solche Bilder und »inneren Erlebnisse« allerdings mit allerlei Vorurteilen behaftet und verzerrt sein können, und das um so mehr, je weniger sie an der objektiven Realität, an sachlichen Inhalten sich orientieren und abarbeiten können. Doch indem Neuner von den konkreten Tatsachen gerade abschweift, kann ihm als allgemeines, aber auch nichtssagendes Ziel des Landeskundeunterrichts »die Ausweitung und Differenzierung vorhandener Strukturen von Weltwissen und Welterfahrung in der Begegnung mit der fremden Welt« (Neuner 1994: 34f.) vorschweben. Allerdings ver-

1 Dieses Buch wurde für Leiter von Kursen im sogenannten »Nachzertifikatsbereich« Englisch und Französisch erstellt.

schwinden in dieser recht verschwommenen und inhaltsleeren Vorstellung die realen Gegensätze und Konflikte in und zwischen unterschiedlichen Gesellschaften und die damit verbundenen Denk- und Wahrnehmungsweisen; so kann die von Neuner anvisierte »Lernerzentriertheit« problemlos zu vielfältiger Beliebbarkeit und beliebiger Vielfalt ausufern. Über die mühevollen Arbeit des Lehrers, die mit den kulturellen Differenzen verknüpften Verstehens- und Vermittlungsprobleme aufzuspüren und die Lernenden an ein Verständnis des für sie fremden Landes heranzuführen, braucht man sich dann allerdings keine Gedanken mehr zu machen. Hier aber müßte ein ernstgemeintes »lernerorientiertes, interkulturelles Konzept der Landeskundendidaktik« eigentlich ansetzen.

Doch statt die Vermittlung von Faktenwissen, Bedeutungen, Erfahrungen und Reflexionen unter vergleichenden kultursociologischen und historischen Fragestellungen zu diskutieren, scheint sich in letzter Zeit eher die Tendenz zu verstärken, Erlebnisse und Bilder, Fremdheitserfahrungen, Empathie und »Wahrnehmungstraining« (Krumm 1994: 122) sowie allgemein Sensibilisierung für fremde Kulturen und Toleranz in den Vordergrund der Überlegungen zu stellen. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit den tatsächlichen kulturellen Unterschieden und Konflikten und die damit verbundenen Probleme und Möglichkeiten der Verständigung und des Verstehens rücken dadurch eher in den Hintergrund.

Im übrigen spielt nicht zufällig in den bisher diskutierten Vorstellungen über Landeskunde, in denen der Reflexion gesellschaftlicher Zusammenhänge wenig Bedeutung beigemessen wird, Literatur so gut wie keine Rolle. Das Verhältnis

von Literatur und Landeskunde und die Integration der Landeskunde in den Literaturunterricht ist dagegen separat an anderer Stelle kontrovers diskutiert worden. So hat Siegfried J. Schmidt (1980) das Konzept einer »instrumentalen« Unterordnung der Landeskunde unter Linguistik und Literaturwissenschaft sowie den Sprach- und Literaturunterricht vertreten und dabei Landeskunde auf eine »Menge« zusammenhanglosen enzyklopädischen »Kontextwissens« reduziert, das eben, je nachdem, um welchen Text und welche Textarbeit es sich gerade handelt, ad hoc abgerufen werden kann. Infolgedessen lehnt Schmidt auch die fachliche Eigenständigkeit der Landeskunde strikt ab und läßt sich auf eine Diskussion landeskundlicher Inhalte und Methoden erst gar nicht ein. Robert Picht (1980) und, in Anlehnung an diesen, Rainer Epp (1992) haben Schmidts Position überzeugend kritisiert und dieser eine sozialwissenschaftlich orientierte Landeskunde entgegengesetzt, die den historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem ein literarischer Text steht, auf den er sich bezieht und den er zugleich erhellt, erst verständlich machen kann.¹ Allerdings ist für Picht eine solche mit literarischen Texten verbundene Landeskunde nur unter wechselnden Fragestellungen und Themen, dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand entsprechend, in einzelnen interdisziplinären »Projekten« zu realisieren, während er eine »allgemeinverbindliche Definition von Landeskunde, sei es nun als Kontextwissen oder als dogmatische Festlegung eines sozialwissenschaftlichen Themenkanons«, zurückweist (Picht 1980: 285). Angesichts dieser von Picht vertretenen Position ist jedoch zu fragen, ob es nicht erforderlich ist, auf einer umfassenderen Grundlage, als

1 Zum Verhältnis von Landeskunde und Literatur vgl. auch Gerald Stieg 1980.

Picht sie hier vorschwebt, Landeskunde wissenschaftlich zu definieren, zumal sie nicht bloß auf »Kontextwissen« zu begrenzen ist und eine Erörterung der Kriterien für die Auswahl und Behandlung landeskundlicher Themen nicht zwangsläufig in einen »dogmatisch festgelegten Kanon« münden muß. Während Picht zwar betont, daß es notwendig und durchaus möglich ist, sich als Sprach- und Literaturwissenschaftler in die jeweils relevanten methodischen Ansätze der »Nachbarwissenschaften« einzuarbeiten, scheint für ihn jedoch eine wissenschaftliche Bestimmung der Landeskunde überhaupt erst dann in Betracht zu kommen, wenn ausgewählte Landeskunde-Projekte, die auch die Perspektive des Auslands berücksichtigen, exemplarisch durchgeführt und so »die wichtigsten Themenfelder und Forschungsergebnisse nach und nach für die Projektarbeit erschlossen werden könnten« (Picht 1980: 286). Hier fragt sich allerdings, wie denn solche Projekte, noch dazu »in einer gezielten Strategie«, wie Picht vorschlägt (ebd.), konzipiert, durchgeführt und ausgewertet werden können, ohne doch wenigstens bestimmte – wenn auch vorläufige und ständig zu überprüfende – theoretische Vorstellungen davon zu haben, unter welchen Fragestellungen und nach welchen Methoden man dabei überhaupt vorgehen will.

Grundsätzlich ist jedenfalls davon auszugehen, daß sich Landeskunde nicht nur auf Kontextwissen im Sprach- und Literaturunterricht beschränkt und die Kenntnis und das Verständnis für ein fremdes Land sich nicht allein in sprachlicher Verständigung erschöpfen. Vielmehr handelt es sich um eine enge wechselseitige Beziehung zwischen Sprache, Literatur und Landeskunde. Da Sprache als »soziales Faktum« (Saussure) mit den anderen sozialen Tatsachen aufs engste verknüpft ist, sich also auf die Realität

des Landes bezieht, in dem sie gesprochen wird, dient Landeskunde immer auch der Förderung des Sprachverständnisses und, darauf aufbauend, auch des Literaturverständnisses, wie umgekehrt die Kenntnis der Sprache und Literatur des jeweiligen Landes dessen Verständnis fördert. Schon bei den Wortbedeutungen fängt im Sprach- und Literaturunterricht landeskundliches Lernen und im Landeskundeunterricht sprachliches Lernen an. Dieser enge Zusammenhang zwischen Sprache, Literatur und Landeskunde muß im Fremdsprachenunterricht ständig beachtet werden, ohne die Eigenständigkeit eines dieser Bereiche aufzuheben.

Im folgenden sollen vier grundlegende, miteinander verknüpfte Aspekte der Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung – bezogen auf Deutschland – skizziert werden:

1.

Gegenstand der Landeskunde sind die geographischen, ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Verhältnisse in Deutschland, deren Geschichte und Begriffe. Während man davon ausgehen muß, daß ausländische Schüler und Studenten im allgemeinen nicht auf das Wissen und die Erfahrungen zurückgreifen können, die deutsche Schüler aufgrund ihrer Sozialisation und während ihrer Schulzeit angesammelt haben, kann es nun jedoch keineswegs darum gehen, diese umfangreichen Wissensbestände für den Landeskundeunterricht etwa vollständig aufzuarbeiten. Auf der anderen Seite aber sollte man sich nicht darauf beschränken, die Komplexität der deutschen Gesellschaft einfach auf ein »Modell Deutschland« zu verkürzen oder gar »die« typische deutsche Mentalität zu konstruieren. Angehende Deutschlehrer sollten es vielmehr lernen, sich über Deutschland unter sozialwissenschaftli-

chen Fragestellungen ein fundiertes Faktenwissen anzueignen, sich mit gesellschaftskritischen Analysen auseinanderzusetzen und ein entsprechendes Problembewußtsein zu entwickeln, so daß sie später im Unterricht in der Lage sind, dem jeweiligen Sprach- und Bildungsniveau der Lernenden entsprechend, reflektierte Kenntnisse über eine hochindustrialisierte Gesellschaft zu vermitteln. Erst auf dieser Grundlage werden sie auch in der Lage sein, die durch verschiedene Medien verbreiteten Deutschlandbilder zu beurteilen und klischeehafte Vorstellungen zu entkräften.

Allerdings stellt sich die Frage, wie der umfangreiche Stoff einzugrenzen und zu strukturieren ist, wo die zentrale Thematik liegt, wie grundlegende Zusammenhänge durchschaubar gemacht und in einen interkulturellen Bezugsrahmen gestellt werden können, in dem sowohl die »Außenperspektive« der Lernenden als auch die internationalen Entwicklungen, insbesondere auch die weltweiten Auseinandersetzungen zwischen Industrieländern und »Entwicklungsländern«, berücksichtigt werden. Unter diesem Blickwinkel erscheint es nun sinnvoll, die Geschichte des Industrialisierungs- und Demokratisierungsprozesses in Deutschland (als Teil der westlichen Moderne) und der damit verbundenen Errungenschaften und Deformationen ins Zentrum des Landeskundestudiums zu rücken. Um auch im Hinblick auf den späteren Unterricht den Stoff inhaltlich und sprachlich zu konzentrieren sowie Methoden der Untersuchung und Vermittlung an Beispielen zu erörtern, empfiehlt es sich, neben der Behandlung einzelner Abschnitte der neueren Geschichte, in

der die Zeit des Kolonialismus, des Nationalsozialismus und der Bundesrepublik Deutschland von besonderer Bedeutung sind, exemplarisch an einzelnen Themen wie: Bildungssystem, Öffentliche Meinung/Medien, politisches System, Sozialpolitik (Sozialstaat), Justiz (Rechtsstaat), Wirtschaftssystem, Arbeit und Arbeitslosigkeit, Wohnverhältnisse, Familienstrukturen, Situation der Frauen, der Ausländer und Migranten, Nationalismus, Antisemitismus und Rassismus ein kritisches Verständnis der Situation in Deutschland zu erarbeiten.¹ Die Themen sollten in ihrem historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet werden, in dem auch verschiedene Wertvorstellungen und Szenen des Alltagslebens einzubeziehen sowie die unterschiedlichen Entwicklungen in Ost- und West-Deutschland zu berücksichtigen sind. Grundsätzlich ist zu überlegen, ob eine Erarbeitung solcher Themen für die interkulturelle Verständigung heute nicht wesentlich wichtiger ist als die Erörterung allgemeiner »Kulturthemen« oder »Universalthemen« wie »Essen«, »Höflichkeit«, »Fremdheit« und »Toleranz«, die von Vertretern einer »interkulturellen Germanistik« bevorzugt wird.²

Die Arbeit kann sich auf sozial-, politik- und geschichtswissenschaftliche Methoden und Untersuchungen stützen sowie Materialien, die für den Geschichts-, Sozialkunde- und Politikunterricht an Schulen und für die politische Bildung, unter anderem von der Bundeszentrale und den Landeszentralen für politische Bildung³, erstellt worden sind, und auf literarische Texte, die die jeweilige Problematik reflektieren.

1 Eine detaillierte Zusammenstellung landeskundlicher Themen und Bereiche findet sich auch in: Bleicher/Kracke/Linsmayer/Menzel 1989.

2 Zur Kritik an solchen »Kulturthemen« und »Universalthemen« vgl. Epp 1989.

3 Diese Materialien werden in der Regel kostenlos verteilt.

2.

Die Kenntnis und das Verständnis des Landes und der Kulturen, durch die ausländische Schüler und Studenten jeweils geprägt sind, sind für die Methode der landeskundlichen Vermittlungsarbeit im Deutschunterricht von fundamentaler Bedeutung.

Da ausländische Lernende sich mit der fremden Sprache und Kultur, in diesem Falle der deutschen, immer vor dem Hintergrund ihrer Muttersprache und ihrer eigenen spezifischen Sozialisation beschäftigen, kann man in der Regel davon ausgehen, daß sie die ihnen fremden Verhältnisse entweder nicht verstehen, nur unklare oder klischeehafte Vorstellungen damit verbinden oder sie mißverstehen, wenn sie die durch die eigene Gesellschaft geprägten Vorstellungen auf die fremde Gesellschaft einfach übertragen. Um solchen Verständnisschwierigkeiten entgegenzuwirken, verlangt ein »lernerzentrierter« und interkulturell orientierter Deutschunterricht vom Lehrer, die kulturellen Prägungen der Lernenden von Anfang an in seinen Unterricht miteinzubeziehen und es den Lernenden zu erleichtern, die neuen Inhalte zu ihren eigenen Vorstellungen und Erfahrungen in Beziehung zu setzen und dadurch in ihrer Andersartigkeit wahrzunehmen und zu begreifen. Dabei ist es hilfreich, von den Erfahrungen der Lernenden, ihren Selbstverständlichkeiten und alltäglichen Lebensverhältnissen auszugehen; zugleich ist zu berücksichtigen, daß es vom Vorverständnis der Lernenden, ihrer Bildung und Neugier, ihrem Abstraktionsvermögen und ihrer Fähigkeit, zur eigenen Erfahrungswelt eine gewisse Distanz zu gewinnen, abhängt, inwieweit sie die neuen Informationen aufnehmen und verarbeiten können.

Ein Lehrer muß sich deshalb auf die Sprache und Vorstellungswelt der Ler-

nenden einlassen, sich Kenntnisse über die Verhältnisse des Landes, in dem er unterrichtet oder aus dem seine Schüler und Studenten kommen, verschaffen und aneignen und sich grundlegender Unterschiede und Gemeinsamkeiten bewußt werden, die zwischen den gesellschaftlichen, politischen und intellektuellen Verhältnissen des Landes der Lernenden und Deutschlands bestehen. So ist es nicht nur wichtig zu wissen, welche Lehr- und Lernbedingungen, Informations- und Erfahrungsmöglichkeiten in einem Land gegeben sind – sowohl für die heimischen Schüler, Studenten und Lehrer als auch die ausländischen Lehrer –, sondern auch, welche Rolle traditionale, autoritäre oder demokratische Gesellschaftsstrukturen sowie politische, religiöse, nationalistische oder ethnozentrische Ideologien spielen. In Verbindung damit ist von Bedeutung, welche Grenzen der Freiheit des Einzelnen durch kollektive Bindungen an Familie, ethnische Gruppe, Staat oder Religion sowie hierarchische Ordnungen gezogen sind, wie Frauen oder kritische Intellektuelle behandelt werden oder wie verpönt es ist, Zweifel zu äußern und Kritik zu üben – Begriffe, die beispielsweise in der Türkei oder China vorwiegend negativ besetzt sind –, statt vorgegebene Einteilungen in gut-schlecht, richtig-falsch, gläubig-ungläubig einfach zu akzeptieren. Die Einstellung zum Ausland und zu fremden Sprachen und Kulturen ist auch vor diesem Hintergrund zu sehen. In diesem Zusammenhang sollte Wert darauf gelegt werden, daß angehende Deutschlehrer sich auch mit den spezifischen Bedingungen in nichteuropäischen Kulturkreisen befassen, um die besonderen Anforderungen an die Lehrtätigkeit sich bewußt zu machen, die aufgrund weitreichender gesellschaftlicher und kultureller Differenzen bestehen. Ein deutscher Lehrer kann sich zum Beispiel in »Entwick-

lungsländern« nicht auf Vorkenntnisse und Selbstverständlichkeiten stützen wie in einem europäischen Land. Vielmehr muß er sich mit den ganz verschiedenen Erfahrungswelten, Lebens- und Denkgewohnheiten auseinandersetzen, die mit den kulturellen Unterschieden zwischen einem hochentwickelten Industrieland und Ländern, die noch vorwiegend von agrargesellschaftlichen Strukturen geprägt sind, zusammenhängen. Während die Einsicht in diese Abstände und Unterschiede ihn in die Lage versetzen kann, Verständnisschwierigkeiten und kulturelle Konflikte der Lernenden, die zwischen traditionellen Bindungen und Werten auf der einen Seite und modernen »westlichen« Denkweisen und Lebensformen auf der anderen Seite existieren, eher nachzuvollziehen und darauf einzugehen, wird es ihm gleichzeitig ermöglicht, zu den Selbstverständlichkeiten seiner eigenen Kultur eine kritische Distanz zu gewinnen und eigene Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen zu relativieren. Solche Einsichten und Fähigkeiten sind im übrigen nicht nur für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache im Ausland oder in Deutschland relevant, sondern auch im Hinblick auf den Unterricht in multikulturell zusammengesetzten Klassen an deutschen Schulen. Diese »Doppelkompetenz« (Ihekwaezu 1984: 102; Epp 1990), die vom Lehrer reflektierte landeskundliche und sprachliche Kenntnisse in der eigenen *und* der fremden Kultur verlangt, kann nur durch intensive Studien erworben werden. Im Mittelpunkt solcher interkulturellen Studien stehen Fragen der Wahrnehmung, Analyse und Vermittlung von Faktenwissen, Erfahrungen und Reflexionen über die gesellschaftlichen, politischen und intellektuellen Verhältnisse des jeweils für den Lehrenden und den Lernenden fremden Landes unter kulturvergleichenden Perspektiven. In diesem Zusammenhang

ist grundsätzlich davon auszugehen, daß es Ungleichheit und Dominanz im Verhältnis der Kulturen zueinander gibt und daß durch ständige Interaktionen, die eine lange Geschichte haben, weder kulturelle Homogenität noch statische Abgrenzungen zwischen den verschiedenen Kulturen gegeben sind. Allerdings stellt sich die Frage, wie die Asymmetrien ungleich entwickelter Kulturen und die damit verknüpften Probleme kultureller Verständigung zu behandeln sowie eurozentrische Sichtweisen und Praktiken kritisch zu beleuchten sind. Diesen Fragestellungen sollte ein soziologischer Begriff von Kultur und ein kritisches, nicht affirmatives Kulturverständnis zugrunde gelegt werden. Die Begriffe »eigene Kultur« und »fremde Kultur« können die allgemeine Unterscheidung bezeichnen zwischen derjenigen Kultur, in der man sozialisiert wurde und die einem – mehr oder weniger unbewußt – vertraut ist, und allen anderen Kulturen, zu denen diese enge Beziehung nicht besteht. Die Probleme interkulturellen Verstehens beruhen auf diesen Unterschieden. Grenzen sind dem gegenseitigen Verstehen immer gezogen, diese Grenzen kann man jedoch verschieben und Annäherungen erzielen, insbesondere dann, wenn Anstrengungen unternommen werden, die eigene wie die fremde Kultur im historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang kritisch zu reflektieren.

Während man zwar »regionale« Lehrwerke fordert (u. a. Krusche 1983) und einen »adressatenorientierten« und länderspezifischen Deutschunterricht »vor Ort« durchzuführen versucht, wird jedoch in der Deutschlehrausbildung an deutschen Universitäten die Aufgabe, Studenten an fremde Länder und Kulturen, die sie nicht aus eigener Anschauung kennen und mit denen sie sich auch sonst noch nicht beschäftigt haben, methodisch-wissenschaftlich heranzuführen,

noch weitgehend vernachlässigt, obwohl sie gerade hier – wenn auch auf andere Weise und in umgekehrter Richtung – die Erfahrung, der die Deutschlernenden ausgesetzt sind, machen könnten, nämlich die Erfahrung, was es heißt, sich auf eine vollkommen fremde Kultur einzulassen.

Auch in Konzepten einer »interkulturellen Germanistik« wird diese grundlegende Komponente landeskundlicher Studien höchstens am Rande erwähnt. »Aus der Not des Nichtwissens um die fremde(n) Kultur(en) macht er die Tugend eines neuen theoretischen Ansatzes«, bemerkt Rainer Epp (1990: 26) zu den Ausführungen Alois Wierlachers, der »das Fremde« oder die »Fremdheit« allgemein zum Thema erhebt, während er das Problem, wie Deutschlehrer zu den realen Verhältnissen fremder Länder und Kulturen einen wissenschaftlichen Zugang finden können, stillschweigend übergeht. Auch Jochen Pleines bemängelt in diesem Zusammenhang, daß »die politische, gesellschaftliche, pädagogische, sprachliche usw. Wirklichkeit der Empfänger des deutschen Sprach- und Kulturexports so gut wie gar nicht ins Blickfeld gerät« (Pleines 1989: 117).

Freilich empfiehlt es sich, bei einem solch weiten Spektrum der Kulturen, durch die Deutschlernende jeweils geprägt sind, in der Deutschlehrerausbildung ebenfalls exemplarisch vorzugehen und anhand einzelner Themen, wie sie oben vorgeschlagen wurden, charakteristische Merkmale der Realität eines bestimmten Landes zu untersuchen und mit derjenigen in Deutschland zu vergleichen. Die Auswahl des jeweiligen Landes hängt zwangsläufig auch davon ab, inwieweit ein Dozent auf gründliche Landes- und Sprachkenntnisse und langjährige Unterrichtserfahrungen, möglichst in mehreren Ländern, zurückgreifen kann. Die Arbeit kann sich dabei

auf diejenige Wissenschaftsdisziplin stützen, die sich mit dem jeweiligen Land und der jeweiligen Kultur befaßt, auf Erfahrungsberichte sowie auf die einheimische Literatur.

3.

Die Unterrichtspraxis im Ausland, insbesondere die landeskundliche Vermittlung unter unterschiedlichen Bedingungen kultureller Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden und die damit verbundenen Probleme des Verstehens oder Nichtverstehens müssen im Deutschlehrerstudium thematisiert werden. Denn im Unterricht treffen die verschiedenen Erfahrungswelten und Vorstellungsweisen sowie Lehr- und Lernmethoden aufeinander, die mit den unterschiedlichen Kulturtraditionen und Gesellschaftsstrukturen zusammenhängen. In zahlreichen Ländern sind zum Beispiel deutsche Lehrer mit der Situation konfrontiert, daß dort das Studium völlig verschult ist und sowohl Schüler als auch Studenten an traditionelle Lehr- und Lernmethoden gewöhnt sind, die auf dem Vortragen und Abfragen, dem Auswendiglernen und Reproduzieren vorgegebener Texte beruhen, was im übrigen häufig nicht nur auf das Festhalten an überkommenen Traditionen, sondern auch auf autoritäre Strukturen sowie eine mangelhafte Ausbildung der Lehrkräfte zurückzuführen ist. Es ist nur allzu naheliegend, daß die Lernenden infolgedessen große Schwierigkeiten gegenüber Denkweisen und Methoden der Wissensaneignung haben, die selbständiges Denken, Abstraktionsvermögen, Analyse- und Kritikfähigkeit erfordern – Fähigkeiten, die Schüler in Deutschland auf dem Gymnasium nur unter Aufwendung erheblicher Energie erwerben können und welche die Voraussetzung für das Studium an einer deutschen Universität bilden.¹ Lehrer müssen also überlegen, wie sie im Unter-

richt sinnvoll mit solchen Schwierigkeiten umgehen, zumal auch die Möglichkeiten, eine fremde Kultur zu verstehen, durch diese Schwierigkeiten beträchtlich eingeschränkt werden. Auf der anderen Seite aber werden solche Fähigkeiten gerade gebraucht, um angesichts der weltweiten Durchsetzung technisch-industrieller Wirtschaftsformen und damit verknüpfter Denk- und Lebensweisen die komplexen Zusammenhänge durchschauen und sich selbständig behaupten zu können. Unter diesem Blickwinkel muß auch die Frage der »angepaßten Unterrichtsformen«, die im »Werkstattgespräch« des Goethe-Instituts im Hinblick auf die Anpassung an traditionelle Lehr- und Lernmethoden in »Entwicklungsländern« kontrovers diskutiert wurde (Gerighausen/Seel 1986), kritisch betrachtet werden.

Anhand von einschlägiger wissenschaftlicher Literatur sowie Erfahrungsberichten von Lektoren und Dozenten über die Unterrichtspraxis in einem bestimmten Land können die Studenten in der Deutschlehrerausbildung dazu angeregt werden, interkulturelle Studien mit der Erarbeitung von Unterrichtskonzepten zu verbinden, in denen es um die Vermittlung landeskundlicher Themen unter spezifischen Unterrichtsbedingungen geht. Ausgehend vom Stellenwert der Landeskunde in den jeweiligen Curricula und Lehrbüchern können sie untersuchen, welche Aspekte der deutschen Gesellschaft vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Verhältnisse des Landes der Lernenden für den Unterricht relevant sind und wie – je nach Sprachstand und Vorkenntnissen der Lernenden – die landeskundliche mit der sprachlichen Arbeit verknüpft wer-

den kann. Hier stellt sich auch die Aufgabe, mögliche Verständnisschwierigkeiten zu ermitteln und Vorschläge zu machen, wie anschauliche Lehrmaterialien verwendet und die Lernenden befähigt werden können, sich mit Tatsachen und Meinungen auseinanderzusetzen, Fragen zu stellen sowie auf Fragen präzise zu antworten. Da in manchen Ländern festgelegte Wertordnungen und Sprachregelungen wirksam sind, muß im Hinblick darauf überlegt werden, wie wichtig, aber auch heikel es ist, die Realität gerade in ihrer Widersprüchlichkeit zu zeigen, verschiedene Seiten eines Themas und unterschiedliche Auffassungen dazu gegenüberzustellen und nach den Ursachen gesellschaftlicher Konflikte zu fragen sowie Sprache als Mittel individueller Ausdrucksweise und Argumentation, der Kritik und Debatte zu verwenden. Es ist jedoch darauf zu achten, daß Lernende im Unterrichtsraum nicht in jedem Fall zu individuellen Meinungsäußerungen herausgefordert werden sollten, da ihnen das in einigen Ländern auch angesichts der dortigen Kontrolle schaden kann. Ohnehin sollte ein Lehrer die Verhältnisse des Landes der Lernenden nicht unter allen Umständen explizit zum Vergleich heranziehen – Kontraste können auch implizit herausgearbeitet werden; denn die Lernenden sind schließlich von sich aus dazu in der Lage, anhand gut ausgewählter Informationen – darauf kommt es an – die Verbindung zu ihrem eigenen Land herzustellen. So ist es zum Beispiel möglich, im Unterricht in der Türkei über die vier Landessprachen und die liberale Sprachenpolitik in der Schweiz zu sprechen, ohne auf die repressive Sprachenpolitik in der Türkei gegenüber

1 Leider werden diese Voraussetzungen auch von deutschen Studenten nicht immer erfüllt.

den Kurden ausdrücklich Bezug zu nehmen, was dort ohnehin nicht erwünscht wäre.

Vor allem im Hinblick auf den Landeskundeunterricht in »Entwicklungsländern« ist auch die Problematik einer Unterrichtssituation zu bedenken, in der ein deutscher Lehrer als Vertreter einer dominanten Kultur nicht nur Kenntnisse über diese vermitteln will, sondern darüber hinaus auch als Autoritätsperson angesehen wird. Vor diesem Hintergrund muß deutlich gemacht werden, wie wichtig es ist, daß ein Lehrer jeglichen Überlegenheitsdünkel und missionarischen Eifer ablegt, während er auch damit rechnen muß, daß ihm Ablehnung oder Mißtrauen entgegenschlagen können, weil er nicht der »richtigen« Weltanschauung, dem »richtigen« Glauben oder der »richtigen« Kultur angehört. Es ist wohl nicht zufällig, daß in Ländern wie der VR China und der Türkei Landeskunde im Deutschunterricht nur eine marginale Rolle spielt oder im Lehrplan der Hochschulen erst gar nicht zu finden ist.

Deutschlehrerstudenten sollten jedenfalls in ihrer Ausbildung mit derartigen Fragen der Unterrichtspraxis unbedingt konfrontiert werden, so daß sie sich ein entsprechendes Wissen und Problembewußtsein aneignen und auf dieser Grundlage selbst Unterrichtsvorschläge zu verschiedenen Fragen und Themen erarbeiten können. Unter solchen Gesichtspunkten haben zum Beispiel Studenten in einem Seminar¹, das sich mit der Unterrichtspraxis an chinesischen und türkischen Hochschulen beschäftigte, Seminararbeiten zu Themen wie »Wohnen« als Thema des Landeskundeunterrichts in China«, »Landeskundliche Kenntnisse zur Arbeitswelt in der Bun-

desrepublik Deutschland als Voraussetzung für das Verständnis des Textes ›Am Fließband‹ von Günter Wallraff« (bezogen auf den Unterricht in China), »Zur Unterrichtspraxis an türkischen Hochschulen«, »Das Thema ›Studium‹ im Landeskundeunterricht in der Türkei« oder »Die Frau in der türkischen Gesellschaft« angefertigt. Solche Seminare können, abgesehen vom Nutzen für die spätere Berufspraxis, auch der Vorbereitung der Studenten auf Auslandspraktika dienen.

4.

Die Geschichte der kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und anderen Ländern sowie der auswärtigen Sprach- und Kulturarbeit und -politik muß aufgearbeitet werden, um die heutige sprachliche und landeskundliche Vermittlungsarbeit auch in den historischen Zusammenhang einordnen und bereits gemachte Erfahrungen auswerten zu können. Die Bedeutung dieser historischen Perspektive betont Manfred Koch auch für eine interkulturelle Literaturwissenschaft: »Eine Geschichte der Interaktion zweier Kulturen würde [...] die wirklichen Voraussetzungen des Verstehens, die vergangenen Hindernisse und Erfolge, den schon erfolgten Austausch kultureller Elemente und die zukünftigen Aussichten des interkulturellen Dialogs präsentieren« (Koch 1992: 28). Um auch die Probleme der Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse sowie des kulturellen Eurozentrismus kritisch zu überdenken, sollte die Kulturkonfrontation, wie sie im Zuge von Kolonialismus und Imperialismus anderen Ländern aufgezwungen wurde und heute immer noch nachwirkt, gründlich untersucht werden, zumal auch die Geschichte des Fachs »Deutsch

¹ Dieses Seminar wurde von mir im Zusatzstudium Deutsch als Fremdsprache am Fachbereich Germanistik der Freien Universität Berlin durchgeführt.

als Fremdsprache« sowie des Bildungswesens in diesen Ländern eng damit verflochten ist. Während hier auf der einen Seite die nationalistische Verzerrung landeskundlicher Inhalte und die imperialistischen Bestrebungen der Sprach- und Kulturarbeit kritisch zu durchleuchten sind, muß auf der anderen Seite untersucht werden, welche Zerstörungen, aber auch Anstöße und Bereicherungen durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen gerade ausgelöst worden sind. Vor diesem Hintergrund kann auch die ambivalente Haltung besser begriffen werden, die in zahlreichen Ländern sichtbar wird in der Auseinandersetzung zwischen den der europäischen Kultur aufgeschlossen gegenüberstehenden Schichten und traditionalistischen Kreisen, welche die westliche Kultur weitgehend ablehnen. Diese kulturelle Ambivalenz durchdringt in vielen Ländern auch den Bildungsbereich, in dem ohnehin seit Jahrzehnten europäisch-US-amerikanische Einflüsse wirksam sind. Hier öffnet sich der Forschung ein weites Feld, da in verschiedenen Archiven umfangreiches Quellenmaterial lagert, das die deutsche Kulturarbeit im Ausland oder mit Ausländern und die damit verknüpften Probleme umfassend dokumentiert (vgl. Reinbothe 1992).

Literatur

- »ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht«, *Fremdsprache Deutsch* 3 (1990), 60–61.
- Albers, Hans-Georg (Hrsg.): *Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache. Vorträge und Materialien der Fachtagung DaF vom 17.–20. November 1993 in Bad Emstal-Sand* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 41). Regensburg 1995.
- »Aus der Arbeit des FaDaF (Fachverband Deutsch als Fremdsprache): Handreichungen zur Diskussion Themenschwerpunkt I: Deutsch als Fremdsprache in einem sich verändernden Deutschland«, *Info DaF* 22, 6 (1995), 683–692.
- Bleicher, Thomas; Kracke, Heiner; Linsmayer, Ludwig; Menzel, Wolfgang: »Gesellschaftliche Spannungsfelder (bundes)deutscher Wirklichkeit. Ein Saarbrücker Modell zur Landeskunde«, *Info DaF* 16, 2 (1989), 212–227.
- Delmas, Hartmut; Vorderwülbecke, Klaus: »Landeskunde«. In: Ehnert, Rolf (Hrsg.): *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Handreichungen für den Studienbeginn*. 2. überarb. Aufl. Frankfurt a. M.: Lang, 1989, 159–196.
- Entdeckende Landeskunde: Sprachenlernen in der interkulturellen Begegnung (unter besonderer Berücksichtigung von Kursen im Nachzertifikatsbereich Englisch und Französisch)*. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Frankfurt a. M. 1989.
- Epp, Rainer: »Eine Schneise ins Gestrüpp der Kulturen? Über Doppelkompetenz, transkulturelle Konstanten und den Transfer fremdkultureller hermeneutischer Entwürfe«. In: Peter Zimmermann (Hrsg.): »Interkulturelle Germanistik«: *Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt a. M.: Lang, 1989, 101–112.
- Epp, Rainer: »Interkulturelle Germanistik und Doppelkompetenz: einige kritische Anmerkungen«, *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 37 (März 1990), 24–31.
- Epp, Rainer: »Überlegungen zu Literatur und Landeskunde im ostafrikanischen Kontext«, *Info DaF* 19, 5 (1992), 580–584.
- Gerighausen, Josef; Seel, Peter C. (Hrsg.): *Methodentransfer oder angepaßte Unterrichtsformen? Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 24.–26. Oktober 1985*. München 1986.
- Glück, Helmut: »Meins und Deins = Unsers? Über das Fach ›Deutsch als Fremdsprache‹ und die ›Interkulturelle Germanistik««. In: Peter Zimmermann (Hrsg.): »Interkulturelle Germanistik«: *Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt a. M.: Lang, 1989, 57–92.
- Ihekweazu, Edith: »Erschwerte Verständigung. Deutscher Literaturunterricht in der Dritten Welt«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10 (1984), 86–106.
- Koch, Manfred: »Der Maßstab der Kulturen. Überlegungen zu Geschichte und

- Gegenwart interkultureller Literaturwissenschaft (Komparatistik und interkulturelle Germanistik)«, *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 70 (1992), 13–29.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht* (Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts). Tübingen: Narr, 1994, 116–127.
- Krusche, Dietrich: »Anerkennung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Unterrichtswerke«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9 (1983), 248–258.
- Krusche, Dietrich: »Zur Hermeneutik der Landeskunde«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15 (1989), 13–29.
- Latour, Bernd: »Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik«. In: Ehnert, Rolf (Hrsg.): *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Handreichungen für den Studienbeginn*. 2. überarb. Aufl. Frankfurt a. M.: Lang, 1989, 75–90.
- Müller, Peter: »Interkulturelles Lernen durch erlebte Landeskunde. Wie bei Deutschlehrerinnen und -lehrern aus Mittel- und Osteuropa ein neues Deutschlandbild entsteht«, *Zielsprache Deutsch* 1 (1996), 33–36.
- Neuner, Gerhard: »Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht«. In: ders. (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation*. Universität Gesamthochschule Kassel 1994, 14–39.
- Picht, Robert: »Landeskunde und Textwissenschaft«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch*. Bd. 1. München: Fink, 1980, 270–288.
- Picht, Robert: »Von der Landeskunde zur internationalen Kommunikation«. In: Ehnert, Rolf; Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. 2. korrigierte Aufl. Frankfurt a. M.: Lang, 1994, 331–344.
- Pleines, Jochen: »Aufgaben der Sprachwissenschaft und ›interkulturellen Kommunikation‹ für Deutsch als Fremdsprache: Versuch einer Klärung«. In: Zimmermann, Peter (Hrsg.): »*Interkulturelle Germanistik*«: *Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt a. M.: Lang, 1989, 113–138.
- Reinbothe, Roswitha: »Landeskunde im Deutschunterricht in China«. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München: iudicium, 1986, 241–254.
- Reinbothe, Roswitha: *Kulturexport und Wirtschaftsmacht. Deutsche Schulen in China vor dem Ersten Weltkrieg*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1992.
- Schmidt, Siegfried J.: »Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen?«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch*. Bd. 1. München: Fink, 1980, 289–299.
- Stieg, Gerald: »Dialektische Vermittlung. Zur Rolle der Literatur im Landeskunde-Unterricht«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch*. Bd. 2. München: Fink, 1980, 459–468.
- Szarmach-Skaza, Hanna; Kotowska, Zofia: »Warum gerade ›Erlebte Landeskunde?‹ Versuch einer methodischen Einschätzung der sprachlichen Fortbildungskurse in der Bundesrepublik Deutschland«, *Zielsprache Deutsch* 1 (1988), 33–35.
- Weinrich, Harald: »Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch*. Bd. 1. München: Fink, 1980, 28–45.

Textfunktion und Textstruktur als Grundlagen für die Entwicklung der Textkompetenz

Ewa Drownowska-Vargáné

0. Vorbemerkung

Daß Lesen und Schreiben im Unterricht ständig an Bedeutung gewinnen, ist in der heutigen Didaktik eine allgemein bekannte Tatsache. Eine klare Bestätigung für die Wichtigkeit dieser zwei Fertigkeiten finden wir im Werk des schweizerischen Psychologen und Didaktikers Hans Aebli: *Zwölf Grundformen des Lehrens* (1983), der die schon im Jahre 1963 erschienenen *Grundformen des Lehrens* um zwei neue, und zwar um Lesen und Schreiben, erweitert hat.

»Lesen ist im Unterricht und im Leben eine grundlegende Form der Erfahrungsbildung und des Lernens; Schreiben eine ebenso wichtige Form der Kommunikation. Unter psychologischen Gesichtspunkten beginnen wir erst heute zu verstehen, was Lesen und Schreiben bedeutet.« (Aebli 1983: 11f.)

Aebli stellt in seinem Buch Lesen und Schreiben als Grundformen in sowohl humanen als auch in Realfächern unter psychologischen, linguistischen und didaktischen Gesichtspunkten dar.

1. Textlinguistisches Instrumentarium

Im vorliegenden Aufsatz beschäftige ich mich mit den beiden letztgenannten Aspekten, d. h. mit dem linguistischen und dem didaktischen, bezogen auf den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

Wenn man den Begriff »Lernen« auf den Fremdsprachenunterricht bezieht, kommt man gleich einem seiner wichtigsten aktuellen Schwerpunkte nahe, näm-

lich der *Textkompetenz*, also dem, was man heute unter *Lese- und Schreibkompetenz* versteht.

Den Zusammenhang zwischen der Tendenz zur Entwicklung der Textkompetenz in der modernen Didaktik des Fremdsprachenunterrichts und der pragmatischen Wende in der Linguistik zu Beginn der 70er Jahre, ihrem Einfluß auf die Entwicklung der Textlinguistik und wiederum deren Einfluß auf den Sprachunterricht erörtere ich hier nicht, weil er in der einschlägigen Literatur vielerorts behandelt wird (vgl. Beisbart et al. 1976; Aebli 1983; Sowinski 1983; Brinker 1988; Portmann 1991; Blüml 1992).

Als Lehrkraft an einem Universitätslehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur in Ungarn, an dem zukünftige Germanisten ausgebildet werden, halte ich vielmehr die Erörterung folgender Frage für besonders wichtig: Wie kann man die neuesten textlinguistischen Forschungsergebnisse im Lese- und Schreibunterricht mit Germanistikstudenten erfolgreich anwenden?

Während der letzten Jahre hatte ich nämlich die Möglichkeit, mit Hilfe eines von mir zusammengestellten textlinguistischen Instrumentariums ein Unterrichtskonzept in den Sprech- und Sprachübungen durchzuführen. Das Ziel des Konzeptes war, Defizite an schriftlicher Ausdrucksfähigkeit in den Aufsätzen der an der Untersuchung teilnehmenden Studierenden festzustellen und zu analysieren

ren. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen die größten Defizite in folgenden Bereichen:

- Medio- und Makrostruktur des Textes
- Grundformen der Themenentfaltung
- Rolle der Absätze in der thematischen Entfaltung
- Funktionen von bestimmten Wortarten in der grammatischen Kohärenz
- Modi bei der sachbetonten bzw. meinungsbetonten Realisierungsform der Themenentfaltung
- Gebrauch der Tempora

Diese Defizite sind nicht nur mit mangelnden theoretischen Kenntnissen der hier genannten textlinguistischen Kategorien zu erklären, sondern – wie ich während der Analyse der Aufsätze festgestellt habe – vielmehr mit mangelnden Kenntnissen von entsprechenden sprachlichen Realisierungsformen dieser Kategorien im Deutschen.

Die Befunde meiner Arbeit also legen nahe, daß der Aufsatzunterricht in zwei Phasen verlaufen sollte: in einer Vorphase, in der authentische deutsche Texte mit Anwendung von textlinguistischen Forschungsergebnissen analysiert werden und die auf das selbständige Schreiben vorbereitet, und danach in einer zweiten Phase, in der die eigentlichen Aufsätze geschrieben werden.

Den Ausgangspunkt bei jeder Rezeption in dem oben beschriebenen Sinne sollte m. E. die Bestimmung der *kommunikativen Textfunktion* sein. Jedes Textexemplar unterscheidet sich dadurch von Nichttexten, daß es eine kommunikative Funktion aufweist.

Laut Klaus Brinker ist diese Funktion in kommunikativ-funktionaler Hinsicht »die im Text mit bestimmten, konventionell geltenden Mitteln ausgedrückte dominierende Kommunikationsabsicht des Emittenten, d. h. seine Intention, die er zu erkennen gibt, indem er sich auf bestimmte Regeln (Konventionen) sprachli-

cher und kommunikativer Art bezieht« (Brinker 1988: 7). Er unterscheidet fünf Typen der Textfunktion: Informations-, Appell-, Obligations-, Kontakt- und Deklarationsfunktion.

Anhand der Arbeit mit den Studenten hatte ich den Eindruck, daß die obengenannten fünf Typen der Textfunktion nicht immer präzise genug die *Kommunikationsabsicht* des zu schreibenden Textes ausdrücken. Deswegen habe ich bei der Bestimmung der Kommunikationsabsicht von jedem neuen Text nicht nur die *Textfunktion*, sondern auch das *Globalziel* des Textes in Anlehnung an Ulrich Engel (Informieren, Veranlassen, Überzeugen, Belehren, Kontaktpflege und Emphase-Abbau) berücksichtigt (vgl. Engel 1988: 118ff.).

Auf diese Weise konnten die an der Untersuchung teilnehmenden Studierenden ihre Schreibabsicht viel genauer bestimmen: Bei einem Privatbrief z. B. kann die Schreibabsicht »Informieren« sein (hier stimmt die Textfunktion mit dem Globalziel überein) und außerdem noch »Überzeugen«, »Kontaktpflege« oder vielleicht sogar »Emphase-Abbau«.

Die *Textfunktion*, das *Globalziel* und häufig auch der *sach- bzw. meinungsbetonte Charakter* des Textes werden in der *Textstruktur*, d. h. in der thematischen und grammatischen Kohärenz, durch entsprechende sprachliche Mittel realisiert (vgl. Brinker 1985: 20).

Daher ist es sehr wichtig, daß die Studierenden nach der Rezeption des Textes versuchen, seine kommunikative Funktion und sein Globalziel zu bestimmen und danach den Text unter dem Gesichtspunkt zu analysieren, wie die Funktion und das Globalziel in der Textstruktur ausgedrückt werden.

Natürlich hängt die Bestimmung der Textfunktion immer in einem gewissen Grade von dem subjektiven Eindruck des Rezipienten ab. Es ist aber wichtig, daß

die Studierenden den Zusammenhang der Textfunktion mit der Textstruktur erkennen.

Die hier dargestellten Aufgaben (Unterrichtsvorschläge) bilden nur einen geringen Teil der oben erwähnten Vorphase zum eigentlichen Aufsatzunterricht, d. h. eine Phase, in der die frisch erworbenen textlinguistischen Kenntnisse in der Analyse an authentischen deutschen Texten (Rezeption und ggf. Umschreiben von bestimmten Textfragmenten) geübt und gefestigt werden sollen.

Den Studierenden werden die einzelnen Kategorien und Merkmale der Textstruktur während der Analyse von authentischen Texten in Form eines textlinguistischen Instrumentariums beigebracht.

Die untenstehende Einteilung der Textstruktur in thematische und grammatische Kohärenz stammt von Klaus Brinker (1988: 10):

thematische Kohärenz:

Thema (Arten: Gegenstand, Ereignis, These usw.)

Themenentfaltung (Grundformen: deskriptiv, narrativ, explikativ, argumentativ)

grammatische Kohärenz:

Wiederaufnahme (explizit, implizit)

Konjunktionale Verknüpfung u. a.

Diese Einteilung wurde von mir aufgrund der einschlägigen textlinguistischen Literatur und nach der Durchführung meines Konzeptes im Aufsatzunterricht zu dem folgenden *textlinguistischen Instrumentarium* erweitert:

Thematische Kohärenz:

Thema (Brinker 1985: 50–55)

Themenentfaltung: makrotextliche Progression, Grundformen: deskriptiv, narrativ, explikativ, argumentativ (Brinker 1985: 56–69)

Entwicklung von Absätzen (vgl. Moskalskaja 1984: 78–97; vgl. Blüml 1992: 52–59)

mikrotextliche Progression: Thema-Rhema-Progression (vgl. Sowinski 1983: 98–101)

Makro-, Mikro- und Mediostrukturen (vgl. Engel 1988: 103ff.)

Grammatische Kohärenz:

Wiederaufnahme (explizit/implizit) (Brinker 1985: 26–36)

Konjunktionale Verknüpfungen (Brinker 1985: 38f.)

Adverbiale Verknüpfungen (vgl. Engel 1988: 89–92)

Pronominalisierungsketten (vgl. Weinrich 1993: 372ff.)

Rhematische und thematische Pronomina (vgl. Weinrich 1993: 373ff., 380ff.)

Anaphorische und kataphorische Artikel (vgl. Weinrich 1993: 404–417)

Besprechende und erzählende Tempora (vgl. Weinrich 1993: 198–212)

Modi in der Redewiedergabe (vgl. Engel 1988: 112; 1994: 258ff.; Brinker 1985: 100f.; Weinrich 1993: 240–266)

Parallelismus (vgl. Dressler 1972: 45, 74; Blüml 1992: 86–92).

Dieses Instrumentarium sollte den Studierenden nach meiner Konzeption in der schon besprochenen Vorphase zum eigentlichen Aufsatzunterricht während der Analyse von authentischen deutschen Texten beigebracht werden.

Im folgenden präsentiere ich einige Merkmale des Instrumentariums mit Aufgaben, die von mir für die Vorphase zum Aufsatzunterricht konzipiert wurden.

1.1 Argumentative Themenentfaltung

Die Grundformen der Themenentfaltung sind charakteristische Merkmalsausprägungen der Kategorie »Thema« im Text und bestimmen grundsätzlich seine thematische Struktur (vgl. Brinker 1985: 7f.). Wenn, wie oben erwähnt, die »dominierende Kommunikationsabsicht des Emittenten« mit der Textstruktur in einem engen Zusammenhang steht, dann kann

man annehmen, daß die einzelnen Kategorien der Textstruktur, also vor allem die Grundform der Themenentfaltung, von der Textfunktion geprägt sind.

Die Kategorien der argumentativen Themenentfaltung werden an folgender *Problemerkörterung* analysiert (»Aufsatz von Gaby N.«. In: Lübke, Diethard: *Der deutsche Aufsatz* (DUDEN Abiturhilfen). 1991, 74f.; meine Hervorhebungen, E. D.-V.)

»Möchten Sie nach dem Abitur ein Jahr in den USA verbringen?

Ein Highschool-Jahr in den USA halte ich für eine gute Einrichtung. Ich würde sehr gern nach dem Abitur ein Jahr dort verbringen.

Meine Entscheidung möchte ich mit folgenden Argumenten rechtfertigen:

Ich bin in einer kleinen Stadt aufgewachsen und habe ein großes Interesse, größere Städte und fremde Länder kennenzulernen. *Ein längerer Aufenthalt in den USA wäre für mich eine gute Einführung in den »American way of life«.* Ich würde dort *nicht nur* viele Städte, Museen und schöne Landschaften sehen, *sondern auch* viele Freunde gewinnen, *da* ich sehr kontaktfreudig bin. Ich könnte die Lebensweise *und* die Einstellungen junger Amerikaner kennenlernen.

Das könnte manche Vorurteile abbauen, vielleicht auch solche, die die Amerikaner uns gegenüber haben. Ich würde versuchen, das Interesse der Amerikaner für uns Deutsche zu wecken.

Ich bin sicher, daß das Leben in einer amerikanischen Gastfamilie ein Jahr lang eine gewaltige Umstellung für mich bedeuten würde. Ich denke an Essen, Umgangsformen, Freizeitgestaltung usw. *Davor* habe ich *einerseits* Angst, *andererseits* werde ich mich auch *im späteren Leben* umstellen und mich *anderen Menschen anpassen müssen, in der Arbeitsstelle, in der Familie meines zukünftigen Mannes.*

In dem Jahr in den USA würde ich Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit gewinnen, die mir im späteren Leben nützlich sind. Das beginnt mit der Einteilung des Ta-

schengeldes, *und* ich müßte *auch sonst* alle Entscheidungen selbst treffen. Meine Eltern könnten mich dort nicht beraten *oder* bevormunden. Ich würde sozusagen als »neuer Mensch« nach Deutschland zurückkehren.

Ein wichtiges Argument für einen USA-Aufenthalt ist *schließlich, daß ich meine Englischkenntnisse erheblich verbessern würde.* Dies wäre im Berufsleben ein sehr großer Vorteil. Fremdsprachenkenntnisse, *besonders* Englischkenntnisse, eröffnen mir zusätzliche Berufschancen.

Leider ist zu berücksichtigen, daß die Reiseveranstalter bis zu 10.000 DM für den Amerikaaufenthalt verlangen. Das ist sehr viel Geld, und ich kann von meinem Vater, der nicht reich ist, nicht verlangen, daß er die Kosten für mich aufbringt. – *Trotzdem* werde ich versuchen, nach dem Abitur als Aupair-Mädchen in die USA zu reisen. Ich muß *dann zwar* in einer Familie mithelfen, *aber trotzdem* Land und Leute kennenlernen *und* meine Sprachkenntnisse verbessern.

Ich meine, daß meine gegenwärtige Situation für einen Amerikaaufenthalt besonders günstig ist: ich habe die Schule abgeschlossen *und* habe keine Berufsausbildung begonnen. Ich bin *also* ungebunden: Ein Amerikaaufenthalt kann mir nur nützen.«

Wenn wir nach der Rezeption des vorliegenden Textes seine *kommunikative Funktion als Informationsfunktion* und zusätzlich noch sein *Globalziel* als »Überzeugen« bestimmen, dann finden wir leicht dessen Widerspiegelung in der rational-überzeugenden Realisationsform der hier *argumentativen* Grundform der Themenentfaltung.

In der Beschreibung der argumentativen Themenentfaltung stütze ich mich auf die Argumentationsstruktur von Stephen Toulmin (vgl. Brinker 1985: 68ff.).

Hier beschränke ich mich auf die wichtigsten Kategorien dieser Grundform. Die zentrale Kategorie der Argumentationsstruktur bildet eine *These*, die zugleich das Textthema repräsentiert. Die *These*

wird mit den *Argumenten* begründet. Der Schritt von den Argumenten zu der These wird durch eine nächste Kategorie, nämlich die *Schlußregel* legitimiert. Die Formulierung der *These* und der *Argumente* im Text ist im Unterschied zur Formulierung der *Schlußregel* immer obligatorisch. *Schlußregeln* sind meistens in den Texten implizite vorhanden. Folgende Aufgabe und ihre Lösung zeigen, wie die oben dargestellten Kategorien der argumentativen Themenentfaltung von den Studierenden geübt und gefestigt werden können.

Aufgabe:

Finden Sie die Hauptthese im Text und die auf sie bezogenen Argumente! Überprüfen Sie, ob sich diese Argumente wirklich auf diese These beziehen, d. h. versuchen Sie, Schlußregeln in folgender Form zu formulieren:

»Wenn..... (Inhalt des jeweiligen Arguments), dann kann man annehmen, daß die These wahr ist«

Lösung:

These:

Ein Highschool-Jahr in den USA ist eine gute Einrichtung für mich. (Zeile 2)

Argument 1:

Ich werde mich im späteren Leben umstellen und mich anderen Menschen anpassen müssen. (Zeile 29–32)

Schlußregel:

Wenn ich mich im späteren Leben umstellen und mich anderen Menschen anpassen muß, dann ist ein Highschool-Jahr in den USA eine gute Einrichtung für mich.

Argument 2:

»In dem Jahr in den USA würde ich Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit gewinnen, die mir im späteren Leben nützlich sind«. (Zeile 34–36)

Schlußregel:

wie oben

Argument 3:

Ich würde meine Englischkenntnisse erheblich verbessern. (Zeile 45–47)

Schlußregel:

wie oben

Argument 4:

Meine gegenwärtige Situation ist für einen Amerikaaufenthalt besonders günstig. (Zeile 63–65)

Schlußregel:

wie oben

1.2 Entwicklung von Absätzen

Absätze haben in Texten eine zweifache Funktion: Einerseits sind sie ein Mittel mediostruktureller Gliederung (vgl. Engel 1988: 105ff.), andererseits werden in ihnen Mikrothemen entwickelt, die in der gesamten Entfaltung des globalen Themas des Textes eine wichtige Rolle spielen.

Weitere Übungen im Bereich der Themenentwicklung betreffen die Formulierung und Entwicklung von Mikrothemen innerhalb eines Textes. Nach Moskalkskaja (vgl. 1984: 84ff.) wird (vor allem in wissenschaftlichen, populärwissenschaftlichen Texten und Lehrtexten) pro Absatz ein Mikrothema entwickelt, das mit anderen Mikrothemen zusammen zur Entwicklung des globalen Themas des Textes beiträgt.

Innerhalb der einzelnen Absätze nennt die Autorin zweiteilige oder dreiteilige Absatzstrukturen.

In der zweiteiligen Absatzstruktur sind zu unterscheiden:

1. der Kernsatz (der Hauptgedanke des Absatzes)
2. der kommentierende Teil (in dem der Kernsatz kommentiert bzw. durch Beispiele illustriert wird).

In der dreiteiligen Struktur kommen noch Schlußsätze (Schlußfolgerungen) hinzu.

Aufgaben:

- 1a) Nennen Sie das globale Thema der obenstehenden Problemerkollarung.
- 1b) Unterstreichen Sie in jedem Absatz des Textes das Mikrothema (den Kernsatz)! In welcher Beziehung stehen die Kernsätze zu dem globalen Thema?
- 1c) Überlegen Sie, ob die einzelnen Absätze zwei- oder dreigliedrig sind! Gliedern Sie die Absätze in den Kernsatz, den kommentierenden bzw. illustrierenden Teil und evtl. in die Schlußsätze! Gibt es Sätze innerhalb des Absatzes, die keinem Teil zuzuschreiben sind? Welche Funktion haben sie?
- 2a) Überlegen Sie, welche Modelle des Kommentierens bzw. Illustrierens in den einzelnen Absätzen vorkommen!¹
- 2b) Unterstreichen Sie alle Verknüpfungen (konjunktionale und adverbiale Verknüpfungen, Partikeln, Wortgruppen), die in jedem Absatz im Bereich des Kommentierens bzw. Illustrierens auftreten, und entscheiden Sie, ob sie links-, rechts- oder ambikonnex (vgl. Engel 1988: 81–93) sind!
- 2c) Sondern Sie diejenigen Verknüpfungen aus, die für das von Ihnen genannte Modell (z. B. Aufzählen) charakteristisch sind!

Lösung:

Es ist in diesem Text sehr deutlich zu sehen, in was für einem logischen Zusammenhang die argumentative Themenentfaltung mit der Absatzentwicklung stehen:

Das *Globalthema*: »Ein Highschool-Jahr in den USA halte ich für eine gute Einrich-

tung« (Zeile 1–2) ist nämlich zugleich die *Hauptthese* und die *Kernsätze* – Mikrothemen der Absätze – sind die einzelnen *Argumente* für diese Hauptthese, d. h. pro Absatz wird ein Argument ausgeführt (im Absatz 5 handelt es sich um ein Gegenargument).

Struktur und Verknüpfungsmittel in einzelnen Absätzen:

Absatz 1 (Zeile 7–23):

Zeile 7–10: Einführung (sie ist kein selbständiger Teil der Absatzstruktur).

Die Struktur des Absatzes ist dreigliedrig:

1. Kernsatz: Zeile 10–12: »Ein längerer Aufenthalt in den USA wäre für mich eine gute Einführung in den ›American way of life‹«.
2. Kommentierender Teil: *Aufzählung* (Zeile 12–18)
3. Schlußsätze: (Zeile 19–23): »Das könnte manche Vorurteile abbauen, vielleicht auch solche, die die Amerikaner uns gegenüber haben. Ich würde versuchen, das Interesse der Amerikaner für uns Deutsche zu wecken«.

An der Struktur dieses und auch anderer Absätze ist explizit zu sehen, daß der Kernsatz nicht unbedingt der erste Satz im Absatz sein muß.

Verknüpfungsmittel:

kopulative (addierende) Konjunktion: *nicht nur... sondern auch* – rechtskonnex (Zeile 13–14),

kopulative (addierende) Konjunktion: *und* – ambikonnex (Zeile 17),

kausale Konjunktion: *da* – rechtskonnex (Zeile 15)

Für das Modell der »Aufzählung« sind alle hier genannten Mittel außer der kausalen Konjunktion *da* charakteristisch.

1 Vgl. Blüml (1992: 53–56): Der Autor schlägt einige Modelle vor, die in diesem Bereich variabel verwendet werden können, wie z. B.: »Aufzählen«, »Beispiele«, »Vergleich«, »Kontrastierung«, »Raum und Zeit«, »Ablaufbeschreibung«, »Ursache und Wirkung«, »Verallgemeinerung«.

Absatz 2 (Zeile 24–33):

1. Kernsatz: »... andererseits werde ich mich auch im späteren Leben umstellen und mich anderen Menschen anpassen müssen, in der Arbeitsstelle, in der Familie meines Mannes.« (Zeile 29–33)
2. Kommentierender Teil: *Kontrastierung* (Zeile 24–28)

Verknüpfungsmittel:

Pronominaladverb *davor* – linkskonnex (Zeile 29), anreihende Konjunkionaladverbien *einerseits ... andererseits* – rechtskonnex (Zeile 29–30)

Für das Modell der »Kontrastierung« sind die anreihenden Konjunkionaladverbien *einerseits ... andererseits* charakteristisch.

Absatz 3 (Zeile 34–43)

1. Kernsatz: »In dem Jahr in den USA würde ich Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit gewinnen, die mir im späteren Leben nützlich sind.« (Zeile 34–36)
2. Kommentierender Teil: *Aufzählung* (Zeile 37–41)
3. Schlußsatz: »Ich würde sozusagen als neuer Mensch nach Deutschland zurückkehren.« (Zeile 41–43)

Verknüpfungsmittel:

Demonstrativpronomen: *das* – linkskonnex (Zeile 37),
 kopulative (addierende) Konjunktion *und* – ambikonnex (Zeile 38),
 Partikel und Konjunkionaladverb *auch sonst* – rechtskonnex (Zeile 38),
 kopulativ gebrauchte Konjunktion *oder* – ambikonnex (Zeile 41)

Außer dem Demonstrativpronomen *das* sind alle hier genannten Verknüpfungsmittel für das Modell »Aufzählung« charakteristisch.

Absatz 4 (Zeile 44–50):

1. Kernsatz: »...daß ich meine Englischkenntnisse erheblich verbessern würde.« (Zeile 45–47)
2. Kommentierender Teil: *Beispiel* (Zeile 47–50)

Verknüpfungsmittel:

kopulatives Konjunkionaladverb *schließlich* – rechtskonnex (Zeile 45),
 Demonstrativpronomen *dies* – linkskonnex (Zeile 47),
 Partikel *besonders* – rechtskonnex (Zeile 49)

Für das Modell »Beispiel« ist die Partikel *besonders* charakteristisch.

Absatz 5 (Zeile 51–62)

1. Kernsatz: »...daß die Reiseveranstalter bis zu 10.000 DM für den Amerikaaufenthalt verlangen.« (Zeile 51–53)
2. Kommentierender Teil: *Kontrastierung* und *Aufzählung* (Zeile 51–62)

Verknüpfungsmittel:

Erweiterter Infinitiv: »Leider ist zu berücksichtigen, ...« – rechtskonnex (Zeile 51),
 Demonstrativpronomen *das* (Zeile 53) – linkskonnex,
 konzessive Konjunktion *trotzdem* – linkskonnex (zweimal: Zeile 56 und Zeile 60),
 Adverb und Partikel *dann zwar* (spezifizierend) – rechtskonnex (Zeile 59),
 adversative Konjunktion *aber* – linkskonnex (Zeile 60),
 kopulative Konjunktion *und* zweimal – ambikonnex (Zeile 60 und 61)

Außer dem Demonstrativpronomen *das* sind alle Verknüpfungsmittel für die »Kontrastierung« und »Aufzählung« charakteristisch.

Absatz 6 (Zeile 63–68)

1. Kernsatz: »Ich meine, daß meine gegenwärtige Situation für einen Amerikaaufenthalt besonders günstig ist.« (Zeile 63–68)
2. Kommentierender Teil: *Verallgemeinerung* (Zeile 65–68)

Verknüpfungsmittel:

Kopulative Konjunktion *und* – ambikonnex (Zeile 66),
 Partikel *also* – linkskonnex (Zeile 67).

Für das Modell »Verallgemeinerung« ist die Partikel *also* charakteristisch.

Während der Analyse von Aufsätzen meiner Studenten habe ich bemerkt, daß vor allem die für die einzelnen Modelle des Kommentierens bzw. Illustrierens charakteristischen Verknüpfungsmittel zu den Schwächen ihres schriftlichen Ausdrucks gehören. Deswegen halte ich das Sammeln dieser Ausdrucksmittel während der Rezeption von verschiedenen authentischen deutschen Texten für besonders empfehlenswert: Sie können nämlich danach bei der Textproduktion mit Erfolg verwendet werden.

1.3 Positionsmarkierungen als Teil der Mediostruktur des Textes

Unter Positionsmarkierungen werden *Vor-* und *Nachsaltungen* (vgl. Engel 1988: 105f.) bzw. andere Gelenkstellen im Text verstanden, die einen kohärenten Übergang von einem Textteil zu einem anderen garantieren. Vorsaltungen stehen meistens vor einem Argumentationsstrang, Nachsaltungen dagegen schließen meistens den Argumentationsstrang ab. Wenn sie im Text fehlen, entstehen Lücken in der thematischen Kohärenz, was häufig in den Aufsätzen meiner Studenten der Fall war. Daher halte ich es für empfehlenswert, Übungen zu entwickeln, in denen solche Positionsmarkierungen zuerst entdeckt, dann aber von den Studenten selbst formuliert werden können.

Aufgabe, Variante 1:

Finden Sie die Vor- und Nachsaltung in der obenstehenden Problemerkörterung.

Lösung:

Vorsaltung (Zeile 5–6): »Meine Entscheidung möchte ich mit folgenden Argumenten rechtfertigen:«

Nachsaltung (Zeile 67): »Ich bin also ungebunden:«

Aufgabe, Variante 2:

Der Text wird den Studenten ohne die Vor- und Nachsaltung zur Rezeption gegeben. Danach erhalten sie folgende Anweisungen:

1. Formulieren Sie eine entsprechende Vor- und eine Nachsaltung zu diesem Text!
2. Vergleichen Sie Ihre Varianten mit den Positionsmarkierungen aus dem Originaltext!

2. Zusammenfassung

Zum Schluß möchte ich betonen, daß sich Übungen solcher Art m. E. besonders für den fremdsprachlichen Schreibunterricht eignen, weil Muttersprachler über die dem schriftlichen Ausdruck einer bestimmten Kommunikationsabsicht dienenden sprachlichen Mittel meistens bereits verfügen, Fremdsprachenlerner aber müssen sich diese gesondert aneignen. Diese Mittel können ja nicht während der fremdsprachlichen Konversation geübt werden, denn in der gesprochenen Sprache verwendet man andere Ausdrücke als in der Schriftsprache.

Die hier präsentierten Übungen stellen lediglich einen geringen Teil der Vorphase zum Aufsatzunterricht dar. In aller Kürze möchte ich nur hinzufügen, welche textlinguistischen Begriffe in der Vorphase vor dem eigentlichen Aufsatzschreiben noch gelernt, geübt und gefestigt werden können:

In erster Linie geht es hier um die Erkenntnis, daß alle vier Grundformen der Themenentfaltung häufig miteinander verknüpft in den Texten vorkommen. Daher habe ich Aufgaben konzipiert, in denen diese Grundformen erkannt und nach den für sie charakteristischen Kategorien beschrieben werden sollten.

Manche Aufgaben beruhen darauf, daß explikative oder argumentative Textabschnitte den Studenten mit sog. »leeren Stellen« gegeben werden. Die Ausfüllung

dieser Stellen ist nichts anderes als eine kontextabhängige Formulierung bestimmter fehlender Textabschnitte, und damit wird noch ein Schritt weiter in Richtung auf das selbständige Schreiben getan. Viele Aufgaben in der Vorphase zum Aufsatzunterricht habe ich in bezug auf den Vergleich von gleichen Strukturen (z. B. argumentativen) in verschiedenen Textsorten konzipiert. Solche Vergleiche können auch zur Schulung des Stilgefühls beitragen.

Im Bereich der grammatischen Kohärenz habe ich Schwerpunkte auf den adäquaten Gebrauch der Tempora, der Modi und auf die Erkenntnis der Funktion von anaphorischen und kataphorischen Artikeln als voraus- und zurückweisende Mittel im Text gesetzt.

Zuletzt möchte ich die Hoffnung äußern, daß das von mir kurz präsentierte Konzept der Vorphase zum Aufsatzschreiben meinen Kollegen an anderen ausländischen Universitäten und Hochschulen Anregungen für ihren eigenen Unterricht geben kann.

Literatur

Aebli, Hans: *Zwölf Grundformen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett, 1983.
 Beisbart, Ortwin et al.: *Textlinguistik und ihre Didaktik*. Donauwörth: Auer, 1976.

Blüml, Karl: *Textgrammatik für die Schule*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1992.
 Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt, 1985.
 Brinker, Klaus: »Bedingungen der Textualität«, *Der Deutschunterricht* 3 (1988), 6–19.
 Dressler, Wolfgang: *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1972.
 Engel, Ulrich: *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos, 1988.
 Engel, Ulrich: *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. 3. Auflage. Berlin: Schmidt, 1994.
 Große, Ernst Ulrich: *Text und Kommunikation. Eine linguistische Einführung in die Funktion der Texte*. Stuttgart: Kohlhammer, 1976.
 Gülich, Elisabeth; Raible, Wolfgang: *Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten*. München: Fink 1977 (UTB 130).
 Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter: *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer, 1991.
 Moskalskaja, O. J.: *Textgrammatik*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1984.
 Portmann, Paul R.: *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer, 1991.
 Schmidt, Siegfried: *Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation*. München: Fink, 1973.
 Sowinski, Bernhard: *Textlinguistik*. Stuttgart: Kohlhammer, 1983.
 Weinrich, Harald: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag, 1993.

Einsatz von Videos im DaF-Unterricht aus US-amerikanischer Sicht

Franz-Joseph Wehage

1. Video-Materialien für den DaF-Unterricht

Das Erleben der Authentizität einer Sprache und ihrer Kultur führte in den achtziger Jahren¹ zu ersten didaktischen Ansätzen, wie man Videos in den Unterricht integrieren kann. Das Goethe-Institut sowie Inter Nacionales entwickelten daraufhin Konzepte, die richtungsweisend wurden, wie z. B. *Die Krönung der schönsten Stunden* (1990), *Der Falschspieler* (1991), *Alles Gute* (1992), *Vis à Vis* (1992), *Direkt angesprochen* (1995). Der Medienkatalog des Goethe-Instituts mit seinen kulturellen, literarischen und politischen Videomaterialien bereichert Deutsch als Fremdsprache heutzutage ungemein, da er ein differenziertes Spracherlebnis ermöglicht

Methodologische Ansätze sowie Didaktisierungen von Videos liegen bereits vor, aber kein Modell, das sich auf jedes Video übertragen ließe. Films Incorporated (1989), Houghton Mifflin (1992, 1994, 1996), Heinle & Heinle (1994), McGraw-Hill (1995), Harcourt Brace Jovanovich (1995), Prentice Hall (1995), D. C. Heath (1996) sowie *SCOLA*² bieten verschiedene Videoprogramme an, die teils einem

Lehrbuch zugeordnet sind oder als Zusatzmaterial eingesetzt werden können. *PICS*³ (Project for International Communication Studies an der University of Iowa) veröffentlicht jedes Jahr einen Videokatalog, der nicht nur Neuheiten vorstellt, sondern auch Videos in amerikanischer NTSC-Norm auflistet.

Videos bereichern den Lehrstoff mit authentischem Material. Die bei McGraw-Hill (1995) veröffentlichte Videoserie *Authentic German Materials* stellt Themen vor wie z. B. »Das Kino heute«, »Urlaub und Reiseziele«, »Wohnungsnot der Studenten«, »Finanzen der Studenten«, »Auszubildende (Azubis)«, »Zivildienst«, »Interviews mit Frauen«, »Arbeitslose«, »Neue Geldscheine«, »Gesundheit und Fitness« sowie »Umweltschutz«. Videos dieser Art wecken bei ausländischen Studenten das Interesse an einer anderen Kultur. Die in Zusammenarbeit mit Langenscheidt und Inter Nacionales konzipierte Videoserie *Alles Gute* vermittelt besonders landeskundlich interessante Szenen, die sich als Segment gut in den Unterricht eingliedern lassen. Das Arbeitsbuch zeigt die grammatische Problemstellung kurz auf und schließt

1 Die eigentliche Forschungsarbeit begann Mitte der achtziger Jahre, die dann den Medieneinsatz des Goethe-Instituts und von Inter Nacionales ermöglichte.

2 *SCOLA* strahlt TV-Nachrichten in vielen Fremdsprachen über Satellit aus. Die deutschen Nachrichten erscheinen allerdings mit einer 2–3tägigen Verspätung.

3 *PICS* wurde 1982 an der Universität Iowa gegründet. Das Projekt bietet authentische Fernsehmaterialien auf Videokassetten und Laserdiscs an.

dann Übungen an, die das Hörverständnis vertiefen und die Schriftsprache üben sollen. Leider liegt hier eine ausgeprägte Textorientierung vor, so daß weniger das gesprochene Wort als vielmehr die Schriftsprache zur Geltung kommt. Mit Hilfe anderer Methoden ließe sich – wie noch zu sehen sein wird – konkreter auf die Teilnahme des Lernenden eingehen. Das Videobuch *Zielpunkt Deutsch* (1995; Begleitmaterial zu *Wie Geht's? Lehrbuch für das erste Jahr Deutsch*) vermittelt ebenfalls authentische Situationen, die, dargestellt von einer Gruppe Studenten an der Universität München, durchaus realitätsbezogenen Charakter haben. Die Themen »Begrüßungen«, »Auf der Post«, »Sport und Freizeit«, »Essen und Trinken«, »In der Stadt«, »Arbeitsleben«, »Das Studium«, »Einkaufen«, »Krank sein«, »Die Mode«, »Verkehrsmittel«, »Auf Reisen«, »Bergwandern«, »Umweltbewußt leben«, »Zukunftsaussichten« und »Kultur«, sind auf die jeweiligen Kapitel des Lehrbuches abgestimmt. Der Hauptakzent dieser Segmente liegt auf der Vermittlung von Landeskunde. Die sprachlichen Übungen (Zuordnung von Wortpaaren, Dialogarbeit) haben mehr das Erkennen von verwandten Satzstrukturen als aktive Sprachproduktion zum Ziel.

2. Der Einsatz von Video: Möglichkeiten und Ziele

Grundsätzliche Fragen zum Thema Video beantwortet Rick Altman (1989) in seinem Werk *The Video Connection. Integrating Video Into Language Teaching*. Altmans Kompendium gilt als wichtiges Nachschlagewerk, da er für die drei Fremdsprachen Französisch, Deutsch und Spanisch nützliche Methoden entwickelt, die sich besonders für Wirtschafts-, Konversations- und Essaykurse eignen. Im einzelnen behandelt er Themen wie Werbung, Wettervorhersage,

Nachrichten, Dokumentationen und vermittelt Anleitungen für den Einsatz im Unterricht.

»The amount of information carried by video makes it an especially rich cultural vehicle. The label on a videotape may say it is a murder mystery or an educational program, but a careful observer notes much more: the shops and shopping pattern, the methods of locomotion, the signs and posters, the clothing, the eating habits, and so forth. The inhabitant of a culture takes these for granted, but for the foreign language learner, video's images and sounds become an open book made up of chapter upon chapter of cultural information. Even the video programs themselves – their construction, script, and cinematography – provide special insight into a nation's cultural specificity.« (Altman 1989: 19)

Altman führt unter anderem auch Informationen über den Erwerb von Videos, gängige Abkürzungen, den Einsatz von Videos via Satellit sowie rechtliche Erwägungen an.

Die Stichhaltigkeit seiner Erwägungen kommt in dem in *Unterrichtspraxis* erschienenen Beitrag von Charles Lutcavage (1992) über Videos auf der Mittelstufe zum Ausdruck. Der Autor didaktisiert einen Fernsehbericht über den kurz nach der Wiedervereinigung vorgenommenen Abbau des Checkpoint Charlie. Dieser Beitrag informiert darüber, wie sich kulturelle und politische Aspekte in den Unterricht integrieren lassen bei gleichzeitiger Berücksichtigung einer diffizilen Sprachbarriere, die durch gezielte lexikalische Übungen überbrückt wird.

Wie kann man nun den Einsatz von Videos mit der traditionellen Unterrichtsstruktur koordinieren? Videomaterialien sollen ja nicht den Unterricht ersetzen, sondern die Lehr- und Lernerfahrung bereichern.

Dazu Wilga Rivers:

»With the proliferation of VCRs in the home, video is a medium with which teachers and students now feel comfortable,

and with the increasing emphasis on the communicative approach to language learning – which has stressed the importance of authenticity – video has clearly imposed itself as a privileged pedagogical tool for teaching language within an authentic visual and cultural context«. (Rivers 1992: 119–120)

Die Konfrontation mit der authentischen Sprachwelt inklusive realitätsbezogener Bilder geht über das Ziel der TPR Methode (Total Physical Response) hinaus und vermittelt »a naturalness of form and an appropriateness of cultural and situational context that would be found in the language as used by native speakers« (Rogers and Frank 1988: 468). Ferner vermitteln Videos kulturelle Information. Ein spanischer Film mit der Skyline von Manhattan ist wohl nur unter Vorbehalt einzusetzen, denn Sprache sollte in ihrer eigenen Kultur erlebt werden. Sprache und Kultur sind integrale Bestandteile eines Landes.

Der Einsatz von kommerzieller Werbung, Auszügen aus Dokumentationen und Filmen, Nachrichten und Wettervorhersagen verfolgt drei Ziele: Die Erweiterung des *Hörverständnisses*, der *Sprachfertigkeit* und des *schriftlichen Ausdrucks*.

Der Bildschirm (mit Ton und ohne Ton) erhöht die Aufmerksamkeit des Zuschauers, der, im Gegensatz zu einer nur hörenden Aufnahme von Texten, Situationen wahrnimmt und gleichzeitig versucht, sie sprachlich zu dekodieren. Gruppenarbeit bietet die Möglichkeit, das unmittelbar Erlebte zu konkretisieren. Der Schwierigkeitsgrad des Videos bestimmt, ob die Gruppe selbst Fragen erarbeitet und damit die Sprache bewußt in bezug auf Syntax und Semantik einsetzt oder Antworten zu einer vorbereiteten Fragenliste erstellt, die zwar auch die Sprachpraxis fördert, aber vielleicht die sprachliche Fähigkeit der Studenten überfordert.

3. Didaktische Überlegungen

Vor dem Einsatz im Unterricht sollte man sich Gedanken zu einer Didaktisierung des Videos machen:

I. Video-Vorbereitung

1. Was ist der Sinn und Zweck dieses Videos?
2. Wie kann man zusätzliches Material als Vorbereitung auf das Video verwenden?
3. Wie läßt sich das Video im Unterricht einsetzen, um eine optimale Gruppenarbeit zu gewährleisten?
4. Welche Möglichkeit besteht, das Material nachzubereiten, eventuell auch als Gruppe?

II. Video-Sensibilisierung

1. Das Video wird untersucht auf kulturelle Information, schwierige Ausdrücke, Vokabular, geeignete Segmente und grammatisches Niveau.
2. Um den Lernenden den Zugang zu einem Video zu erleichtern, wird eine Vokabelliste erstellt.
3. Fragen zum Inhalt verarbeiten neues Vokabular, das in einer schriftlichen Inhaltsangabe reaktiviert wird.
4. Eine Zeitungsanzeige sowie die Zusammenfassung eines Textes können als Vorbereitung auf das Thema eines Videos dienen.
5. Im Sprachlabor wird die Tonspur des Videos auf eine Audiokassette überspielt.

III. Gruppeninteraktion

Durch »Brainstorming« wird das Vokabular am nächsten Tag ermittelt und erneut schriftlich fixiert. Eine Rekonstruktion des Hörverständnisses bedarf der Interaktion der Unterrichtsteilnehmer. In Gruppen werden ein komplettes Skript sowie situationsbezogene Dialoge erarbeitet. Ferner lassen sich verschiedene Titel erstellen, die dann diskutiert werden.

IV. Bildspur-Stumm

1. Der Bildschirm allein verdeutlicht eine Fülle an Information, die sich besonders in Standbildern offenbart. Durch langsames Vortasten in der Zeitlupe lassen sich Situationen intensiver beschreiben. Die Zeitlupe bietet die Möglichkeit, Bild für Bild auf landeskundliche Aspekte einzugehen, die bei normaler Geschwindigkeit nicht wahrgenommen werden. Dies bietet für Gruppenarbeiten vielfältige Möglichkeiten.
2. Eine andere Möglichkeit ist es, nach der Präsentation einer Szene das Video zu stoppen, den Inhalt der nächsten Szene erraten zu lassen, dann das ganze Segment zu zeigen, Vokabeln zu sammeln und in Gruppenarbeit einen Text/Dialog schreiben zu lassen.
3. Studenten erstellen einen Fragebogen in Gruppenarbeit.
4. Für den Tageslicht-Projektor Fragen auf Folien schreiben lassen.
5. Grammatische Wiederholung: Segment in verschiedenen grammatischen Zeiten nacherzählen. Üben von starken und schwachen Adjektiven sowie Präpositionen.
6. Verarbeitung des neuen Wortschatzes in einem Essay.

V. Bildspur mit Ton

1. Interaktion von »hören« und »sehen«. Auf einer Vokabelliste kreuzen Studenten Wörter an, die sie »hören« und »sehen«.
2. Hörverständnisübung durch Auslassen wichtiger Wörter im Text.
3. Rollenspiel: Studenten erarbeiten in Gruppen Fragen zur Kommunikation.
4. Grammatik: Voraussetzung ist gutes Hörverständnis. In Gruppenarbeit lassen sich Aspekte der Grammatik erarbeiten, die gleichfalls als »review« dienen; z. B. konzentriert sich eine Gruppe auf Verben, die andere auf Adjektive, die nächste auf Präpositionen etc. Da-

nach werden die Ergebnisse gesammelt, und in Gruppenarbeit wird der Text des Videos neu erstellt. Diese Aufgabe integriert die Fertigkeiten »Hören« (Listening), »Schreiben« (Writing), und »Sprechen« (Speaking).

5. Gruppenarbeit: Beschreibung des Segments mit dem erarbeiteten Vokabular.

VI. Weitere Übungen

1. Schüttelkasten: Die logische Satzfolge des Videotextes muß wieder hergestellt werden. In einem Schaubild werden die Sätze in grammatikalisch richtiger Reihenfolge aufgezeichnet.
2. Erarbeitung eines neuen Videotextes. Diese Fassung wird auf die Tonspur des Videos übertragen.
3. Schwer zugängliche Videos lassen sich durch eine einfache Tonspur verständlich machen oder durch einen Text, der in etwa dem Gehörten entspricht.
4. Erstellung von multiple choice-Fragen zum Ton und zum Bild, denn in beiden Fällen existiert eine andere Situation.
5. Schriftliche oder mündliche Beantwortung eines Fragebogens. Kursteilnehmer sollten eigene Fragen außerhalb des Kurses erarbeiten, die dann wiederum eine Variante in der Fragestellung entstehen lassen und zur Vertiefung der Sprache beitragen.
6. Bearbeitung eines Lückentextes, der sich auf den Ton oder auf das Video selbst beziehen kann.
7. Erstellung eines Videos in einem Konversationskurs.

VII. Eigenproduktion eines Videos zum Zwecke kommerzieller Werbung

1.0 Entwicklung der Richtlinien:

- 1.1 Um was für eine Produktion handelt es sich?
- 1.2 Welcher Titel paßt zu dieser Werbung?
- 1.3 Sollte der Ton aggressiv oder subtil sein?

- 1.4 Wie oft sollte der Imperativ eingesetzt werden?
- 1.5 Wortwiederholung als Suggestierung?
- 1.6 Wie viele Personen sollen vorkommen?
- 1.7 Erstellung eines Dialogs oder einer Liedform?
- 1.8 Ist das Bild allein wichtig – vielleicht als Stummfilm?
- 1.9 Sollte die Interaktion von Ton und Bild gewährleistet sein?
- 1.10 Angabe von Preis, Qualität und Nützlichkeit des angepriesenen Produktes.
- 2.0 *Vergleich einer Werbung mit einer ähnlichen Zeitungsannonce:*
- 2.1 Untersuchung der Reaktion des Lesers oder Zuschauers
- 2.2 Welches Medium spricht mehr an?

Videos für Fortgeschrittene:

Die Auswahl an Videomaterialien für Fortgeschrittene ist ziemlich umfangreich. In den USA offeriert *SCOLA* (Satellite Communications for Learning) mit aktuellem Nachrichtenprogramm die Möglichkeit der Integration von Nachrichten in den Deutschunterricht. Bei *SCOLA* kann man auch eine Kopie der Nachrichten durch den »Write-Out-Service« bestellen, was die Gestaltung des Unterrichts wesentlich erleichtert.

Die kulturellen sowie politischen Beiträge der Deutschen Welle, die in Amerika jetzt auch über Satellit zu empfangen sind, bereichern den Unterricht allein durch die Aktualität der Themen. Ferner eignen sich Materialien wie *Deutschlandspiegel*, Fernsehproduktionen wie *Das Glücksrad (Wheel of Fortune)*, Interviews, Gerichtsszenen, Detektivgeschichten wie *Der Richter und sein Henker*, *Der Tatort* und *Der Kommissar* nicht nur für Konversations-, sondern auch Essaykurse. Fernsehmaterialien kontrastieren den Unter-

schied zwischen Umgangssprache und Hochsprache, der durch gezielte Übungen Gegenstand des Unterrichts werden kann. Ferner ist ein Vergleich zwischen der stilisierten Sprache der Lehrbücher mit der authentischen Sprache in den Medien denkbar. Videos auf diesem Niveau vermitteln ein neues Sprach- und Hörverständnis.

Der Einsatz von Videos auf fortgeschrittenem Niveau entfaltet eine ungeahnte Dynamik. Ganz spontan werden Fragen gestellt, Studenten entfachen von selbst eine Diskussion, wiederholen schwierige Ausdrücke und deuten auf kommende Ereignisse hin.

Videomaterialien integrieren eine Gruppe in ihrer Gesamtheit, aus der sich wiederum kleinere Gruppen bilden, die die Interaktion fördern. Das Erlernen von Sprache wird dadurch zu einem neuen Lernerlebnis.

»The potential of the visual medium as a motivating factor for language students cannot be overestimated, and the judicious use of video material constitutes a worthwhile addition to any language program.« (Lutcavage 1992: 39)

Literatur

a) Video-Reihen

Alles Gute. Ein deutscher Fernsehsprachkurs. München: Langenscheidt, 1989, 1992.

Der Falschspieler. Videomaterialien für den Deutschunterricht. München: Goethe-Institut, 1991.

Deutsch direkt! Lernexpress, Mach's gut, Treffpunkt: Österreich, Deutsch Direkt!: German Culture Today. Chicago: Films Incorporated Video, 1989 [1-800 323 4222, Ext. 43].

Di Danto, Robert; Clyde, Monica D.; Vasant, Jaqueline: *The McGraw-Hill Video Library of Authentic German Materials.* Volume 1: A German TV Journal, with an instructor's manual. New York: MacGraw-Hill, 1996.

Direkt angesprochen. (Katalog von Inter Nationes) 1995.

- Dollenmeyer, David B.; Hanson, Thomas S.: *Neue Horizonte*. Lexington: D. C. Heath, 1996.
- Fink, Stefan; Berka, Sigrid: *Spiralen*. Intermediate German for Proficiency. Boston: Heinle & Heinle, 1994.
- Lovik, Thomas A.; Guy, J. Douglas; Chavez, Monika: *Vorsprung*. Boston: Houghton Mifflin, 1997.
- Moeller, Jack; Liedloff, H.; Adolphe, W. R.; Mabee, B.: *Kaleidoskop*. Fourth Edition. Boston: Houghton Mifflin, 1994.
- Moeller, Jack; Liedloff, H.; Adolphe, W. R.; Kirmse, C.; Lalonde II, J. F.: *Deutsch heute*. Grundstufe. Sixth Edition. Boston: Houghton Mifflin, 1996.
- PICS: 270 International Center, The University of Iowa 52242. Tel.: (319) 335-235. Fax: (319) 335-0280.373 PICS.
- Schweckendieck, Jürgen; Arnsdorf, Dieter: *Die Krönung der schönsten Stunden*. München: Verlag für Deutsch, 1990.
- SCOLA: 2500 California Street, Omaha NE 68178-0778. Tel.: (402) 280-4063. Fax: (402) 280-2336.
- Sevin, Dieter; Sevin, Ingrid; Bean, Kathrine: *Wie Gehts?* An Introductory German Course. Fifth Edition. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston, 1995.
- Vis à Vis. Videomaterialien für den Deutschunterricht. München: Goethe-Institut, 1992.
- Wiedmaier, E. Rosemarie; Widmaier, Fritz T.: *Treffpunkt Deutsch*. Grundstufe. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1995.
- Winkler, Georg: *Zielpunkt Deutsch*. Viewer's manual prepared by Mary Wildner-Bassett. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich, 1995.
- b) Sekundärliteratur**
- Altman, Rick: *The Video Connection. Integrating Video into Language Teaching*. Boston: Houghton Mifflin, 1989.
- Arnsdorf, Dieter; Schweckendieck, J.; Wolf, S.: *21 Werbespots als Sprechlab*. München: Goethe Institut, 1988.
- Bacon, Susan M: »Listening for Real in the Foreign Language Classroom«, *Foreign Language Annals* 22 (1989).
- Bakker, Henry et al.: *Technology in the Curriculum: Foreign Language Resource Guide*. Sacramento, Calif.: California State Department of Education, 1987.
- Chung, Ulric: »An Introduction to Interactive Video«, *Studies in Language Learning* 5, 1 (1985).
- Compte, Carmen: »Professeur cherche document authentique vidéo ...«, *Etudes de Linguistique Appliquée* 58 (1985).
- Cook, Dayton G.; Stout, D. F.; Dahl, R. C.: »Using Video to Increase Oral Proficiency: A Model for Lehrerfortbildung«, *Die Unterrichtspraxis* 1 (1988).
- Cummins, Patricia W: »Video and the French Teacher«, *The French Review* 62 (1989).
- Fearon, Robert: *Advertising That Works. How To Create a Winning Advertising Program For Your Company*. Chicago: Probus, 1991.
- Foreign Language Audiovisuals*. Albuquerque, N. M.: National Information Center for Educational Media, 1986.
- Froehlich, Jürgen: »German Videos with German Subtitles: A New Approach to Listening Comprehension Development«, *Die Unterrichtspraxis* 2 (1988).
- Gillespie, Junetta B.: »Self-Produced Video Tapes in Second Language Instruction«, *Studies in Language Learning* 5, 1 (1985).
- Goldberg, Rita: *Video Guide*. Guide to accompany videocassettes from Radio Television Española. Boston: Houghton Mifflin, 1985.
- Goodman, Pearl: »Video in Second Language Teacher Training«, *Studies in Language Learning* 5, 1 (1985).
- Honigsblum, Gerald: *97 publicités télévisées: le français en réclame*. Lexington, Mass.: D. C. Heath and Co., 1987.
- Joiner, Elizabeth G: »Choosing and Using Videotexts«, *Foreign Language Annals* 23 (1990).
- Knox, Edward; Marier, F. (Hrsg.): *La Télé des Français*. Pedagogical supplement to videocassettes from French television. Middlebury, Vt.: Middlebury College, 1985.
- Koepfel, Anette: »Video in the Foreign Language Classroom: Using Commercials.« *SCOLT* (Southern Conference on Language Teaching), 1991.
- Korb, Richard; DeMeritt, L. C.: »Lights! Camera! Action! Videotaping in the Conversation Class«, *Die Unterrichtspraxis* 2 (1990).
- Lancien, Thierry: *Le Document vidéo dans la classe de langues*. Paris: Clé International, 1986.

- Lawrence, Katherine D.: »The French TV Commercial as a Pedagogical Tool in the Classroom«, *French Review* 60, 6 (May 1987).
- Lee, David: »Television Commercials for German Listening Comprehension«, *Die Unterrichtspraxis* 17 (1984).
- Loneragan, Jack: *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Lubbers, Lee, S. J.: »Satellite Reception of Foreign Language Programming«, *Studies in Language Learning* 5, 1 (1985).
- Lund, Randall J.: »A Taxonomy for Teaching Second Language Listening«, *Foreign Language Annals* 23 (1990).
- Lutcavage, Charles: »Authentic Video in Intermediate German«, *Die Unterrichtspraxis* 1 (1992).
- Omaggio, Alice C.: *Teaching Language in Context*. 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle, 1993.
- Richardson, Charles P.; Scinicariello, S. G.: »Television Technology in the Foreign Language Classroom.« In: *Modern Technology in Foreign Language Education: Applications and Projects*. Ed. Wm. Flint Smith. Lincolnwood, IL: National Textbook, 1989.
- Rogers, Carmen Villegas; Medley Jr., F. W.: »Language with a Purpose: Using Authentic Materials in the Foreign Language Classroom«, *Foreign Language Annals* 22 (1989).
- Schulz, Renate: »The Interactive Videodisc and Its Potential for Second Language Acquisition«, *Die Unterrichtspraxis* 1 (1988).
- Tanner, Jacquelyn: »Where's the Video – a Review of Sources for Foreign Languages«, *Studies in Language Learning* 5, 1 (1985).
- Treffpunkt Deutsch* für Deutschlehrer in den USA. Nr. 1 (1991). Hg. vom Goethe-Institut.
- Tudor, Ian: »Frameworks for the Exploitation of Video in the Language Classroom«, *British Journal of Language Teaching* 24 (1986).
- Van Handle, Donna C.: »Developing Proficiency in Context: The Creation and Production of German Plays«, *Die Unterrichtspraxis* 21 (1988).
- Wehage, Franz-Joseph: »Innovative Teaching Techniques with Videos in the Foreign Language Classroom«, *Perspectives in Foreign Language Teaching* (Youngstown State University, OH), 6 (1993).
- Welch, Barbara: »Self-Confrontation: Video in the Language Classroom«, *Journal of Educational Techniques and Technologies* 20 (1987).

Das HRK-Zertifikat »Fachsprache Wirtschaft«. Richtlinien, Ausbildung und Prüfungspraxis

Jürgen Bolten

Mit Ihrem Rundschreiben 5/96 hat die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) die »Richtlinien für den Erwerb eines Zertifikates ›Fachsprache Wirtschaft‹ an einer Hochschule« vorgelegt. Damit existiert erstmals ein für alle deutschen Hochschulen verbindlicher Rahmen für die Ausbildungs- und Prüfungskonzeption im Bereich einer fachspezifischen studienbegleitenden Fremdsprachenausbildung.

Daß bei der Ausarbeitung eines Fachsprachenzertifikats innerhalb des recht breiten fachsprachlichen Spektrums zunächst auf Wirtschaftsfremdsprachen Bezug genommen wird, trägt einerseits der rapide zunehmenden Bedeutung wirtschaftssprachlicher Kenntnisse Rechnung, andererseits ist es aber auch dem Umstand geschuldet, daß studienbegleitende Veranstaltungen in Wirtschaftsfremdsprachen im Gegensatz zu Kursen in anderen Fachsprachen inzwischen flächendeckend an den meisten deutschen Hochschulen – teilweise sogar obligatorisch – durchgeführt werden. Und wo Ausbildungsangebote existieren, bleibt bekanntlich auch die Frage nach Zertifizierungsmöglichkeiten nicht aus. Beantwortet wurde dieses Anliegen bislang in der Regel mit hochschulinternen Tests oder Prüfungen, auf deren Grundlage dann Testate, »Scheine«, Zeugnisse oder Zertifikate erteilt wurden.

Das Problem dieser hochschulinternen Art der Zertifizierung besteht in ihrer eingeschränkten Aussagefähigkeit und mangelnden Vergleichbarkeit, was sich für die Absolventen spätestens in der Phase ihres Berufseinstiegs als Dilemma erweisen kann. Um diesem Umstand entgegenzuwirken, vor allem aber auch, um die Fachsprachenausbildung insgesamt zu stärken, hatte die Hochschulrektorenkonferenz bereits 1991 – seinerzeit allerdings fachunspezifisch – »Richtlinien für den Erwerb eines Zertifikats ›Fachsprache‹« erlassen. Der Erfolg dieser Koordinierungsmaßnahme war indes gering, da bis dato kaum eine Hochschule die Richtlinien in eine Prüfungspraxis umgesetzt hat.

Die Gründe für die Nicht-Akzeptanz der 91er Richtlinien sind zum Teil sicherlich formal bedingt, da die Fachsprachenausbildung an den Hochschulen in der Regel eher stiefmütterlich und mit ungünstigster personeller Ausstattung betrieben wird. Und daß von Lehrbeauftragten allein nicht die Ausgestaltung und Umsetzung von Rahmenrichtlinien erwartet werden kann, liegt auf der Hand. Andererseits waren die 91er Richtlinien jedoch auch in inhaltlicher Sicht nicht unbedingt dazu angetan, Umsetzungsaktivitäten in Gang zu setzen. Ein Problem bestand zweifellos in dem fachübergreifenden Charakter der Richtlinien, ein anderes in

ihrer didaktisch eher konservativen Orientierung.

Vor diesem Hintergrund wurde vom Präsidium der Hochschulrektorenkonferenz 1994 eine Kommission mit der Ausarbeitung der jetzt vorliegenden fachsprachenspezifischen »Richtlinien für den Erwerb eines Zertifikats ›Fachsprache Wirtschaft‹« beauftragt. Parallel hierzu wurden an der Universität Jena im Rahmen eines Modellversuches der Bund-Länder-Kommission zum Thema »Wirtschaftsfremdsprachen und Interkulturelle Wirtschaftskommunikation« für die Wirtschaftsfremdsprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Russisch erste Prüfungen sowie Lehrmaterialien zur Prüfungsvorbereitung ausgearbeitet.

Über die neuen Richtlinien und die bisher vorliegenden Materialien zur Zertifikatsvorbereitung und -durchführung sollen die nachstehenden Ausführungen informieren.

A. Richtlinien für den Erwerb eines Zertifikates »Fachsprache Wirtschaft«

Die neuen »Richtlinien für den Erwerb eines Zertifikates ›Fachsprache Wirtschaft‹« (1996) verdanken sich im wesentlichen einer kritischen Auseinandersetzung mit den zitierten 91er Richtlinien. Insbesondere deren fachübergreifender Charakter erwies sich als Hemmschuh für eine Zertifizierungspraxis. So ist die dort vorgeschlagene (und fachsprachentheoretisch ohnehin fragwürdige) Differenzierung zwischen fachsprachlichen, berufssprachlichen und allgemeinsprachlichen Kenntnissen sicherlich nicht für alle Fächer von gleicher Relevanz. Während in den Naturwissenschaften wissenschaftssprachliche

Kenntnisse zweifellos primären Stellenwert besitzen, spielen für Wirtschaftswissenschaftler eher berufssprachliche Kenntnisse eine tragende Rolle. Gleiches gilt für die im 91er Zertifikat geforderten traditionellen Übersetzungsaufgaben, mit denen beispielsweise ein Manager in seiner beruflichen Praxis so gut wie nie konfrontiert wird. Wichtig für künftige Betriebswirte ist hingegen die Fähigkeit, in kulturell fremden Kontexten erfolgreich kommunizieren bzw. handeln zu können. Dazu wiederum sind fremdkulturelle Kenntnisse und interkulturelle Kompetenz unabdingbar, und nicht zuletzt spielt die mündliche Kommunikationsfähigkeit eine mindestens ebenso wichtige Rolle wie die schriftliche.

Dies sind nur einige der Aspekte, die dafür sprachen, Richtlinien für ein spezifisches Zertifikat in Wirtschaftsfremdsprachen zu entwickeln. Ein weiterer Punkt, in dem die neuen Richtlinien von der 91er Fassung grundsätzlich abweichen, besteht in der Differenzierung des Zertifikatsniveaus: Anstelle einer einzigen Zertifikatsstufe auf sehr hohem sprachlichen Niveau gibt es jetzt zwei, von denen eine ein mittleres Sprachniveau bescheinigt (»Kleines Zertifikat Fachsprache Wirtschaft«), während die andere nach wie vor eine Bestätigung von guten bis sehr guten Kenntnissen darstellt (»Großes Zertifikat Fachsprache Wirtschaft«). Auf diese Weise besteht ein Anreiz, auch weniger verbreitete oder zumindest im Schulunterricht nicht vermittelte Fremdsprachen zu erlernen und ein entsprechendes Zertifikat zu erlangen.

Im einzelnen lauten die Richtlinien für das neue Zertifikat wie folgt¹:

1 Empfehlungen der HRK-Arbeitsgruppe »Fachsprache«. Zustimmung zur Kenntnis genommen vom 471. Präsidium der HRK am 7.7.1995. Abgedruckt in: Hochschulrektorenkonferenz, Arbeitsberichte 1995. Bonn: HRK, 169–173.

Vorbemerkung

Die zunehmende Internationalisierung, im besonderen das Zusammenwachsen der verschiedenen Wirtschafts- und Kulturräume Europas erfordern mehr denn je fremdsprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse über die Partnerländer, ihre Kultur, ihre Geschichte und Traditionen, Sitten und Bräuche.

Da keine der großen Industrienationen derart auf den Erfolg der Außenwirtschaftsbeziehungen angewiesen ist wie Deutschland, müssen gerade die deutschen Hochschulen dafür sorgen, daß ihren Studierenden in mindestens einer Fremdsprache eine entsprechende Fachsprachen-Ausbildung angeboten wird. Darüber hinaus ist es ihre Aufgabe, die Bereitschaft der Studierenden für einen grenzüberschreitenden Austausch zu wecken bzw. zu stärken.

Mit den hier vorgelegten Richtlinien für den Erwerb eines Zertifikates »Fachsprache Wirtschaft« trägt die Hochschulrektorenkonferenz der internationalen Verflechtung vornehmlich der wirtschaftlichen Beziehungen durch eine Spezifizierung der allgemeinen Empfehlungen zu Fremdsprachenzertifikaten aus dem Jahre 1991 Rechnung. Den Studierenden soll ein grundlegendes Wissen zum Verständnis ökonomischer Zusammenhänge verbunden mit dem Wissen über Struktur und Kultur anderer Länder sowie einer breit gefächerten Fremdsprachenkompetenz vermittelt werden.

Die Hochschulrektorenkonferenz appelliert an ihre Mitglieder, die fachbezogene Fremdsprachenausbildung auszubauen bzw. einzurichten sowie die Mobilität ihrer Studierenden nachhaltig zu fördern. Sie fordert Länder und Bund auf, die personellen, räumlichen und sonstigen sächlichen Voraussetzungen für entsprechende Lehrangebote zu schaffen.

I. Allgemeines

1. Das Zertifikat »Fachsprache Wirtschaft« bestätigt auf zwei verschiedenen Niveaustufen die an einer Hochschule erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in einer Wirtschaftsfremdsprache. Unterschieden werden dementsprechend das »Kleine Zertifikat Fachsprache Wirtschaft« und das »Große Zertifikat Fachsprache Wirtschaft«.

2. Das »Kleine Zertifikat Fachsprache Wirtschaft« und das »Große Zertifikat Fachsprache Wirtschaft« werden aufgrund von Prüfungen erteilt, die auf verschiedenen Sprachniveaustufen jeweils eine fachspezifische Fremdsprachenausbildung abschließen.

3. Zur fachspezifischen Fremdsprachenausbildung an einer Hochschule kann nur zugelassen werden, wer bereits eine grundlegende Ausbildung in der betreffenden Fremdsprache (Stufe A) absolviert hat. Die Stufe A kann an nichthochschulischen und hochschuleigenen Einrichtungen erworben werden und weist fortgeschrittene Kenntnisse in der entsprechenden Fremdsprache im Umfang von 200 Unterrichtsstunden (etwa 16 SWS) nach.

II. Ziele

Ziel der wirtschaftsfremdsprachlichen Ausbildung ist die Befähigung, im Rahmen wirtschaftlicher Aufgabenstellungen in einer fremden Sprache unter Berücksichtigung der verschiedenen Verhaltens- und Kulturstandards der Kommunikationspartner kompetent handeln zu können.

Dabei bestätigt das »Kleine Zertifikat Fachsprache Wirtschaft« die Befähigung des betreffenden Studierenden, die Verständigungsprobleme, die sich im Zusammenhang mit einer beruflichen Betätigung oder einem wirtschaftswissenschaftlichen Auslandsstudium ergeben, zu bewältigen (interkulturelle Mobilität). Das dazu erforderliche Ausbildungsprogramm (Zertifikatsstufe B) enthält auch Veranstaltungen zur Vertiefung von Grundkenntnissen der Kultur und Landeskunde.

Ziel der mit dem »Großen Zertifikat Fachsprache Wirtschaft« abschließenden Ausbildung (Zertifikatsstufe C) ist die kompetente Bewältigung fremdsprachlicher Handlungssituationen in der jeweiligen Zielsprache (interkulturelle Verhandlungsfähigkeit).

III. Ausbildung

1. Die wirtschaftsfremdsprachliche Ausbildung ist – sofern von den Hochschulen keine anderen Regelungen getroffen werden – fakultativ. Sie umfaßt je Zertifikatsstufe in der Regel ein Stundenvolumen

von 200 Unterrichtsstunden (etwa 16 SWS).

2. Über die Zuordnung der Studierenden zu den Kursen der Zertifikatsstufe B oder der Zertifikatsstufe C entscheidet ein Einstufungstest zu Beginn der wirtschaftlichen Ausbildung. Der Einstufungstest wird von der Hochschule durchgeführt.
3. Im Rahmen der wirtschaftsfremdsprachlichen Ausbildung sollen im einzelnen nachfolgend genannte Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden.

Zertifikatsstufe B (Abschluß: »Kleines Zertifikat Fachsprache Wirtschaft«):

1. Fähigkeit, fremdsprachlicher Kommunikation in wirtschaftsbezogenen Zusammenhängen folgen zu können.
2. Fähigkeit, berufssprachliche Situationen in der Zielsprache schriftlich und mündlich zu bewältigen und fachbezogenen Hochschulveranstaltungen in dem Zielsprachenraum folgen zu können.
3. Grundkenntnisse der wirtschaftsnahen Kultur und Landeskunde des Zielsprachenraumes.

Zertifikatsstufe C (Abschluß: »Großes Zertifikat Fachsprache Wirtschaft«):

1. Fähigkeit, fremdsprachliche Kommunikation in wirtschaftbezogenen Kontexten kompetent führen zu können.
2. Vertrautheit mit den kulturspezifischen Handlungsvoraussetzungen und Kommunikationsgewohnheiten der beruflichen Verhandlungspartner.
3. Fähigkeit, in internationalen Wirtschaftskontexten interkulturell kompetent handeln zu können.
Lehrpersonal sollte im Regelfall die für Lektoren üblichen Qualifikationen für die Fremdsprachenvermittlung besitzen und Wirtschaftskennntnisse aufgrund einer akademischen Qualifikation oder einer entsprechenden Berufsausbildung nachweisen können.

IV. Prüfung

1. Zu der jeweiligen Prüfung wird zugelassen, wer die wirtschaftsfremdsprachliche Ausbildung der entsprechenden Zertifikatsstufe durchlaufen hat. Zugelassen werden kann auch jeder Studierende der betreffenden Fakultät, der die erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse auf an-

dere Weise erworben hat und diese nachweist.

2. Die Prüfung zum Erwerb des »Kleinen Zertifikats Fachsprache Wirtschaft« dauern insgesamt jeweils 90 Minuten. Sie bestehen jeweils aus einer mündlichen und einer schriftlichen Teilprüfung. Die entsprechende Schwerpunktsetzung bleibt den Hochschulen überlassen.
3. Die Prüfungen können folgende Gegenstände umfassen:

Zertifikatsstufe B (Abschluß: »Kleines Zertifikat Fachsprache Wirtschaft«)

Mündlich: Beschreibung/Interpretation einer fachbezogenen Graphik oder eines Schaubildes; einfachere berufspraktische Situationen am Telefon; Verkaufsgespräch, Produkt- oder Firmenpräsentation; Inhaltswiedergabe kurzer Vorträge.

Schriftlich: Bearbeitung von Postkorb-Aufgaben; Interpretation von Texten aus Fachliteratur, Fachzeitschriften u. ä., Zusammenfassung von Pressemeldungen zu einem kurzen Bericht; Interpretation eines fachbezogenen Schaubilds oder Diagramms.

Zertifikatsstufe C (Abschluß: »Großes Zertifikat Fachsprache Wirtschaft«):

Mündlich: Führen eines Verhandlungsgesprächs oder einer Diskussion über ökonomische Sachverhalte.

Schriftlich: Bearbeitung einer wirtschaftsbezogenen Fallstudie in der Fremdsprache; Analyse von Texten aus der Fachliteratur bzw. Fachzeitung.

4. Für die Benotung der Prüfungsergebnisse gilt die übliche Notenskala von 1 bis 5. Die Prüfung ist bestanden, wenn jeweils beide Prüfungsteile mindestens mit ausreichend (4,0) bestanden werden.
5. Aufgrund der bestandenen Prüfung verleiht die Hochschule das »Kleine Zertifikat Fachsprache Wirtschaft« bzw. das »Große Zertifikat Fachsprache Wirtschaft«. Das Zertifikat weist die Wirtschaftsfremdsprache und die Gesamtnote aus

V. Zuständigkeiten

Es ist die Aufgabe der jeweiligen Hochschule die Zuständigkeiten für die fachspezifische Fremdsprachenausbildung und für die Abnahme der Prüfungen festzulegen.

B. Vorbereitung und Durchführung der Prüfungen zum »Zertifikat Fachsprache Wirtschaft«

Im zeitlichen und inhaltlichen Einklang mit der Erstellung der HRK-Richtlinien wurde im Auftrag der Bund-Länder-Kommission am Fachgebiet Interkulturelle Wirtschaftskommunikation der Universität Jena ein Modellversuch zum Thema »Wirtschaftsfremdsprachen und Interkulturelle Wirtschaftskommunikation« durchgeführt, dessen Zielsetzung zu großen Teilen darin bestand, das curriculare Umfeld für das HRK-Zertifikat zu schaffen.

Hierzu zählte die Konzeption von studienbegleitenden Kursen in den Wirtschaftsfremdsprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Russisch, die Erarbeitung von Einstufungstests und Lehrmaterialien für diese Kurse sowie die Erstellung und Erprobung von Zertifikatsprüfungen auf den o. g. Niveaustufen. Der Modellversuch konnte Ende 1996 abgeschlossen werden, so daß die Ergebnisse jetzt abrufbar sind und von anderen Hochschulen in die Lehr- und Prüfungspraxis umgesetzt werden können.

Die für die Prüfung »Zertifikat Fachsprache Wirtschaft« relevanten Arbeitsschritte und Ergebnisse seien im folgenden kurz skizziert:

1. Curriculares Rahmenmodell für studienbegleitende Kurssysteme in den Wirtschaftsfremdsprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Russisch einschließlich fremdsprachiger und interkultureller Verhandlungstrainings

Das curriculare Rahmenmodell für die studienbegleitende und zertifikatsvorbereitende Ausbildung in Wirtschaftsfremdsprachen sieht zwei curriculare Blöcke B und C vor, die auf guten allgemeinsprachlichen Grundkenntnissen aufbauen. Block B schließt mit dem »Kleinen Zertifikat Fachsprache Wirt-

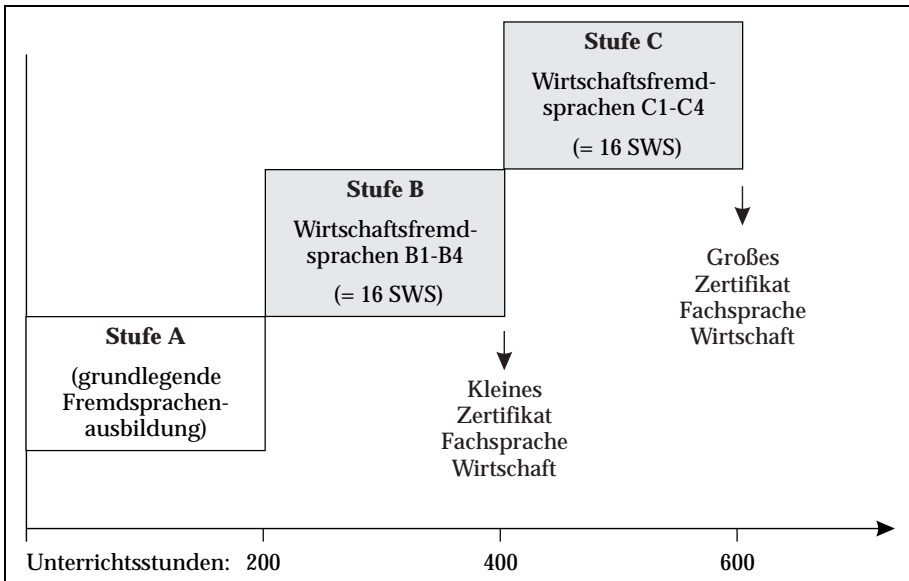
schaft« ab, Block C mit dem »Großen Zertifikat Fachsprache Wirtschaft«. Beide Blöcke umfassen jeweils vier Stufen (B1 – B4; C1 – C4), von denen jede auf 2 x 2 SWS ausgelegt ist. Dies entspricht bei einem Unterrichtsumfang von 2 SWS 8 Semestern pro Ausbildungsblock. Durch eine Erhöhung der Unterrichtsstunden pro Semester (etwa in Intensiv- oder Vorkursen) kann freilich die Gesamtsemesterzahl entsprechend reduziert werden.

Für Wirtschaftsdeutsch wird ausschließlich die Stufe C angeboten, da die DSH-Prüfung als sprachliche Eingangsvoraussetzung für ausländische Studienbewerber an deutschen Hochschulen niedrigere Sprachniveaus von vornherein ausschließt (siehe Seite 535).

2. Die Konzeption des Gesamtcurriculums für die vier Zielsprachen und die Auswahl geeigneter Lehrmaterialien

Aus methodisch-didaktischer Sicht war es erklärtes Ziel des Modellversuchs, das Gesamtcurriculum so weit wie möglich an interaktiv-interkulturellen Fremdsprachenlehmethoden zu orientieren. Begründbar ist dies weniger mit der Aktualität des Ansatzes als vielmehr mit den Bedürfnissen der Lernergruppe, die sich primär aus Studierenden wirtschaftswissenschaftlicher Fachrichtungen rekrutiert. Daraus resultiert die Notwendigkeit eines möglichst direkt auf wirtschaftliche Handlungszusammenhänge bezogenen Fremdsprachenunterrichts, der durch das Aufgreifen interkultureller Fragestellungen zudem Aspekte der späteren Berufspraxis integriert. Hierfür sind insbesondere solche Lehrwerke geeignet, die mit Fallstudien arbeiten und auf diese Weise auch in die Praxis des fremdkulturellen Wirtschaftsalltags einführen.

Wie bei einer Analyse der 200 gängigsten in Deutschland und den Zielkulturen pu-



blizierten Lehrwerke für die Wirtschaftsfremdsprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Russisch deutlich wurde¹, erfüllen diese Voraussetzung nur relativ wenige Materialien. Während sich die Situation für Wirtschaftsenglisch noch relativ gut darstellt, erwies sie sich für die anderen Wirtschaftsfremdsprachen – und hier insbesondere das Russische – als eher mangelhaft, so daß gerade in diesen Sprachen auch erhebliche Desiderate auszugleichen und neue Lehrmaterialien zu erstellen waren.

Die nachstehende Übersicht stellt das Gesamtcurriculum für die Vorbereitung zu den Zertifikatsprüfungen dar, wobei die schraffierten Lehrmaterialien im Rahmen des Modellversuchs vollkommen neu konzipiert und erstellt wurden (siehe Seite 536).

Das Gesamtcurriculum wird seit 1994 an der Universität Jena erprobt. Dies betrifft die auf dem Lehrmittelmarkt verfügbaren Lehrmittel ebenso wie die im Rahmen des Modellversuchs erstellten, wobei die letztgenannten in der Erprobungsphase noch mehrfach verbessert werden konnten. Sie sind zur Zeit noch über das Fachgebiet Interkulturelle Wirtschaftskommunikation der Universität Jena zu beziehen.

3. Einstufungstests, Detailcurricula und Stoffpläne für den studienbegleitenden Unterricht in den Wirtschaftsfremdsprachen Englisch, Französisch, Russisch und Deutsch
Zu den bereits publizierten Lehrwerken wurden ebenso wie zu den im Rahmen des Modellversuchs erstellten Lehrmaterialien insgesamt 17 Curricula erarbeitet,

¹ Vgl. J. Bolten (Hrsg.): *Lehrmaterialien für die Wirtschaftsfremdsprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Russisch*. Eine kommentierte Bibliographie. Sternenfels/Berlin: Verlag Wissenschaft und Praxis, 1995.

Sprachniveau	Wirtschaftsdeutsch	Wirtschaftsenglisch	Wirtschaftsfranzösisch	Wirtschaftsrussisch
B 1 ca. 225 U-Std. Vorkenntn.	–	Badger/ Menzies: <i>Macmillan Business English Programme I. Pre-intermediate.</i> Ismaning 1994	Danilo/ Tauzin: <i>Le français de l'entreprise.</i> Paris 1990. Thomas/ Sachs: <i>Französisch am Telefon.</i> 1992	Dathe: <i>Marktchance Wirtschafts-russisch. Untere Mittelstufe.</i> Jena 1994
B 2 280 U-Std. Vorkenntn.	–	Hollett: <i>Business Objectives.</i> 1991	Barlet/ Penndorf: <i>Intercom.</i> Ismaning 1992	dto.
B 3 340 U-Std. Vorkenntn.	–	Hollett: <i>Business Opportunities.</i> Oxford 1994	dto.	Dathe: <i>Marktchance Wirtschafts-russisch. Mittelstufe I.</i> Jena 1995
B 4 400 U-Std. Vorkenntn.	–	Jones/ Alexander: <i>International Business English.</i> Stuttgart 1989.	Danilo: <i>Français de la communication professionnelle.</i> Paris 1993	dto.

↓
Kleines Zertifikat Fachsprache Wirtschaft (HRK)

Sprachniveau	Wirtschaftsdeutsch	Wirtschaftsenglisch	Wirtschaftsfranzösisch	Wirtschaftsrussisch
C 1 450 U-Std. Vorkenntn.	Klott: <i>Wiss Arbeiten für ausl. Stud. der WiWi.</i> Jena 1994 Klott: <i>Handels-/Telefonkorrespond.</i> Jena 1995	Jones/ Alexander: <i>International Business English.</i> Stuttgart 1989.	Ziebell-Drabo/ Casasus: <i>Marktchance Wirtschaftsfranzösisch.</i> Jena 1995	Dathe: <i>Marktchance Wirtschafts-russisch. Mittelstufe II.</i> Jena 1995
C 2 510 U-Std. Vorkenntn.	Bolten: <i>Marktchance Wirtschaftsdeutsch. Oberstufe.</i> 1996	Howe: <i>Portfolio.</i> 1987.	dto.	dto.
C 3 560 U-Std. Vorkenntn.	dto. Bolten: <i>Verhandlungstraining.</i> 1996	Witchalls: <i>Marktchance Wirtschaftsenglisch.</i> Jena 1995	Muglioni: <i>L'Expansion.</i> 1992 Ninan: <i>Le français des affaires.</i> Paris 1993	Dathe: <i>Marktchance Wirtschafts-russisch. Oberstufe.</i> Jena 1996
C 4 620 U-Std. Vorkenntn.	Vater: <i>Prüfungskurs Zertifikat Fachsprache Wirtschaftsdeutsch.</i> Jena 1996 Bolten u. a.: <i>Interkulturelles Verhandlungstraining.</i> Jena 1995	Witchalls: <i>Prüfungskurs Zertifikat Fachsprache Wirtschaftsenglisch.</i> Jena 1996 Witchalls/ Roennau: <i>Marktchance Wirtschaftsenglisch. Verhandlungstraining.</i> Jena 1995	Ziebell-Drabo: <i>Prüfungskurs Zertifikat Fachsprache Wirtschaftsfranzösisch.</i> Jena 1996 Ziebell-Drabo/ Taubert: <i>Marktchance Wirtschaftsfranzösisch. Verhandlungstraining.</i> Jena 1995	Dathe: <i>Prüfungskurs Zertifikat Fachsprache Wirtschafts-russisch.</i> Jena 1996 Dathe: <i>Marktchance Wirtschafts-russisch. Verhandeln.</i> Jena 1995

↓
Großes Zertifikat Fachsprache Wirtschaft (HRK)

die neben Stoffplänen ergänzende Hinweise für die einzelnen Kursstunden enthalten. Mit Hilfe dieser Curricula ist eine problemlose Vorbereitung der Sprachkurse möglich, und zugleich wird gewährleistet, daß – z. B. durch die ergänzenden Hinweise – das methodisch-didaktische Gesamtkonzept des Curriculums realisiert werden kann. Weiterhin wurden je Zielkultursprache mehrere Einstufungstests erstellt und erprobt. Verwendet wurde hierbei der C-Test, mit dem eine sehr zuverlässige Einstufung bei einem relativ geringen zeitlichen Korrekturaufwand möglich ist (ca. 5 Minuten pro Test anstelle von ca. 30 Minuten bei herkömmlichen Tests). Diese Testform hat sich im wesentlichen gut bewährt, zumal gerade an wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten bei bis zu 800 zu testenden Studierenden pro Jahr der zeitliche Rahmen für Korrekturen vertretbar bleiben muß.

4. Zertifikatsprüfungen

Die ersten Zertifikatsprüfungen für das »Große Zertifikat Fachsprache Wirtschaft« in den vier Wirtschaftsfremdsprachen konnten im Sommersemester 1996 durchgeführt werden. Erprobt wurden hierbei zwei Varianten: Die erste folgt dem interaktiv-interkulturellen

Ansatz der »Prüfungskurs«-Bände des Curriculums und stellt eine Fallstudienbearbeitung in den Mittelpunkt, während die zweite Variante eher an konventionellen Prüfungsformen orientiert ist und auch unabhängig von dem curricularen Rahmen eingesetzt werden kann. Von der HRK-Kommission vorgeschlagen, aber letztlich vor dem Hintergrund der hochschulpolitischen Länderautonomie innerhalb des föderalistischen Systems nicht ohne weiteres realisierbar, ist der Gedanke der Einrichtung einer zentralen Prüfungsstelle für die HRK-Zertifikate. Diese Prüfungsstelle würde zweimal jährlich Zertifikatsprüfungen für die einzelnen Wirtschaftsfremdsprachen erstellen und an interessierte Hochschulen zu einem zentralen Prüfungstermin weiterleiten. Was de iure aus genanntem Grund nicht durchsetzbar ist, wäre freilich der Akzeptanz der Zertifikate bei Arbeitgebern etc. außerordentlich zuträglich. Um diesen Effekt dennoch erreichen zu können, besteht die Möglichkeit eines entsprechenden freiwilligen Verbundes interessierter Hochschulen. Dies wird zur Zeit auch über den Kreis der bislang fast 50 an der Realisierung des Modellversuchs beteiligten Hochschulen hinaus angestrebt.

ANHANG

Zur Vermittlung berufsbezogener interkultureller Qualifikation an den Hochschulen. Empfehlung des 474. Präsidiums der HRK vom 11. Dezember 1995¹**1. Vorbemerkungen**

Die Europäische Union wird erst dann gefestigt sein, wenn die Menschen sich mit ihr identifizieren. Das subsidiär strukturierte Europa braucht eine europatragende Schicht. Die Hochschulen sind dazu aufgerufen, ihren Bildungs- und Ausbildungsauftrag auch unter diesem Aspekt zu sehen.

Die schnelle Entwicklung eines einheitlichen europäischen Marktes führt zu einer schnell steigenden Nachfrage, vor allem nach Ingenieuren, Naturwissenschaftlern und Wirtschaftswissenschaftlern, die in den Partnerländern der Europäischen Union beruflich voll einsatzfähig sind. Es entwickelt sich ein europäischer akademischer Arbeitsmarkt. Bundes- und Landesregierungen müssen ebenso wie die Hochschulen durch zusätzliche Studienangebote und Studienplätze diesbezügliche Qualifikationsmöglichkeiten entsprechend dem Bedarf des Arbeitsmarktes schaffen.

Auslandsstudienaufenthalte und mehr noch praktische Studienphasen in ausländischen Unternehmen, vor allem in den nicht-englischsprachigen Ländern, sind heute in vielen Fällen sprachlich nicht ausreichend vorbereitet. Daher ist der Ertrag derartiger Studien begrenzt. Selbst in integrierten binationalen Studiengängen wird vor allem im technischen Bereich die für eine erfolgreiche berufliche Karriere unerläßliche berufsbezogene interkulturelle, insbesondere die fremdsprachliche, Qualifikation nur im

Ausnahmefall erreicht. Insbesondere die produktiven Sprachfertigkeiten, Sprechen und Schreiben, bleiben unzureichend. Insgesamt könnten Umfang, Vielfalt und Effizienz der Auslandsstudien erheblich verbessert werden.

2. Bedarf und Nachfrage

Der akademische Arbeitsmarkt wird zukünftig nicht mehr so national ausgerichtet sein wie in der Vergangenheit. Es wird in Zukunft nicht mehr in gleichem Maße Arbeitsmarktchancen für Hochschulabsolventen ohne interkulturelle Qualifikation geben. Die Nachfrage des Beschäftigungssystems nach derartiger Qualifikation nimmt zu. Erfahrungen aus binationalen Studiengängen zeigen, daß eine zusätzliche interkulturelle Qualifikation anspruchsvolle neue Arbeitsmarktchancen erschließt.

Die internationale Verflechtung der deutschen Wirtschaft hat zur Folge, daß ein bestimmter Anteil der Mitarbeiter für Unternehmensaktivitäten in jeweils bestimmten Sprachräumen beruflich handlungsfähig sein muß. Dieser Anteil ist in grenznahen Räumen oder außenhandelsorientierten Branchen höher als in anderen Bereichen. Er ist auch unterschiedlich für verschiedene Sprachräume, je nach Anteilen im Außenhandel. Nach einer Analyse des Instituts der Deutschen Wirtschaft von 1992 melden 67% der den Industrie- und Handelskammern angeschlossenen Unternehmen Bedarf an Mitarbeitern, die für den englischen Sprach-

¹ Abgedruckt in: Hochschulrektorenkonferenz Arbeitsbericht 1995. Bonn: HRK 1996, 205–212.

raum interkulturell qualifiziert sind. Für den französischen Sprachraum sind es 37% der Unternehmen, für den spanischen 20%, für den italienischen 17%.

Die häufige Aussage, daß »überall Englisch genüge«, ist falsch. Bei marktnahen unternehmerischen Aktivitäten in der Fabrik, auf der Baustelle, bei Ein- und Verkauf, bei Verhandlungen, bei der Auswertung oder Ausarbeitung von Vertragstexten, in Werbung und Marktanalyse muß jeweils die Kommunikation in der Landessprache gemeistert werden. Zudem ist die Kenntnis nationaler technischer Normen und Rechtsvorschriften bei derartigen Tätigkeiten unerlässlich.

3. Ziele

Ziel der berufsbezogenen interkulturellen Qualifikation ist die Befähigung, im Rahmen unternehmerischer Aktivitäten, die in einem fremden Sprachraum stattfinden, die berufliche Kommunikation zu bewältigen und kompetent verhandeln zu können. Das setzt auch die Beherrschung von verschiedenen Verhaltensstandards und Kenntnis der kulturellen Gegebenheiten voraus.

Die Hochschulen sollten zur Vermittlung von berufsbezogener interkultureller Qualifikation ein gestuftes Angebot machen, das auf definierte Einsatzbereiche und Aufgabenfelder ausgerichtet ist.

Einsatzbereiche sind u. a. Studium mit Gasthörerstatus, Auslandsstudium mit im Inland anerkannten Prüfungen, praktische Studienphase in einem ausländischen Unternehmen, Forschungsprojekt an einer ausländischen Hochschule, berufliche Tätigkeit in einem fremdsprachigen Raum.

Identifizierbare berufliche Aufgabenfelder sind u. a. Marketing, Akquisition, Projektierung, Projektdurchführung, Kundenbetreuung und Kundendienst, Forschung und Entwicklung, Konstruktion, Fertigung, Vertrieb, Sicherheitswesen.

4. Berufsbezogene interkulturelle Qualifikation

Die berufsbezogene interkulturelle Qualifikation umfaßt insbesondere:

- allgemeine sprachliche Kommunikationsfähigkeit
- nationales Fachwissen mit technischen/ wirtschaftlichen und juristischen Inhalten
- Landeskunde, insbesondere Kenntnis der gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Strukturen
- soziale Kompetenz.

Wichtige Inhalte sind u. a.:

Unternehmenskultur mit Führungs- und Verhandlungstechniken, Mentalität, Struktur der Arbeitgeberschaft und der Gewerkschaften, Medien und Werbung, Verwaltungsstrukturen, neuere Geschichte des Partnerlandes, Finanz- und Wirtschaftspolitik, Außenpolitik, Kooperation mit der Bundesrepublik, Kooperation mit der Europäischen Union, Außenhandel.

5. Ausbildung und Aufwand

Der größte Teil des erforderlichen Aufwandes entfällt auf die sprachliche Qualifikation. Der Aufwand muß unter Berücksichtigung der Vorkenntnisse (Einstufungstest) definiert werden. Aus pragmatischen Gründen sollten zwei Vorkenntnisstufen unterschieden werden:

- a) Ausbaufähige Sprachkenntnisse (etwa entsprechend Grundkurs im Abitur)
- b) Fortgeschrittene Sprachkenntnisse (etwa entsprechend Leistungskurs im Abitur)

Studierende, die nicht zumindest die Vorkenntnisse entsprechend a) nachweisen können, müssen diese vorweg außerhalb der Hochschule nachholen, bevor sie das hier vorgeschlagene Angebot wahrnehmen können.

Bezogen auf die Eingangsniveaus sollten gestufte Angebote gemäß folgender Tabelle gemacht werden (vgl. auch Anlage).

		Gesamtaufwand SWS	
<i>lfd. Nr.</i>	<i>Qualifikationsziel</i>	<i>bei a</i>	<i>bei b</i>
A.1	Einführendes Fachbuch in der Fremdsprache lesen können	4	0
A.2	Fremdsprachliche Fachliteratur auswerten können	8	4
B.1	An ausländischer Hochschule Lehrveranstaltungen folgen und Prüfungen ablegen können	16	12
B.2	Volle berufliche Kommunikationsfähigkeit: fachsprachlich fließend in Wort und Schrift	(32**)	(24*)

* Das Erreichen der vollen beruflichen Kommunikationsfähigkeit erfordert in der Regel einen mindestens einjährigen Auslandsaufenthalt. Die hier angegebenen Semesterwochenstunden gelten daher nur als Äquivalente bzw. sind für den Fall anzusetzen, in dem ein Auslandsaufenthalt nicht realisierbar ist.

Die Qualifikationsziele sind in der vorstehenden Tabelle aus Gründen der Praktikabilität und der Transparenz operational formuliert. Von besonderer Wichtigkeit ist es, im Rahmen der sprachlichen Veranstaltungen auch die allgemeine sprachliche Kommunikationsfähigkeit zu vermitteln bzw. auszubauen. Zusätzlich zu den sprachlichen Veranstaltungen sind Angebote für nationales Fachwissen, Landeskunde und soziale Kompetenz erforderlich. Diese sind im Gesamtaufwand in der Tabelle berücksichtigt.

Die interkulturelle Qualifikation von Betriebswirten, Ingenieuren und Naturwissenschaftlern muß außerhalb der fachlichen Regelstudienzeit erfolgen, da diese durch Fachveranstaltungen vollständig ausgefüllt ist. In die überarbeitete Fassung der allgemeinen Bestimmungen für Magisterprüfungsordnungen soll folgende Regelung aufgenommen werden:

»Auf die Regelstudienzeit werden Studienzeiten bis zu zwei Semestern, in denen die für ein gewähltes Fach erforderlichen spezi-

ellen Sprachkenntnisse erworben werden müssen, nicht angerechnet.«¹

Eine entsprechende Regelung muß auch für die anderen Fächer angestrebt werden. Ein Betriebswirt, Naturwissenschaftler oder Ingenieur, der beabsichtigt, seinen Beruf in einem fremdsprachigen Raum, z. B. Italien, Spanien, China auszuüben, muß hinsichtlich dieser Regelung mit den Magister-Studierenden gleichgestellt werden.

Es wird empfohlen, Angebote für bestimmte Sprachräume schwerpunktartig an bestimmten Hochschulen zu realisieren.

Anlage:

Qualifikationsstufen und Mindestaufwand für die sprachliche Qualifikation

Die folgenden Qualifikationsziele sind aus Gründen der Praktikabilität und der Transparenz operational formuliert. Dabei ist zu berücksichtigen, daß zunächst vorrangig allgemeine Sprachkenntnisse vermittelt werden sollten, auf die die

1 Vgl. 175. Plenum der HRK, 21./22. 2. 1995, TOP 15, Drucksache Nr. 1216: Vorlage der Gemeinsamen Kommission für die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen vom 23.9.1994, § 2, Abs. 3.

Vermittlung der Fachsprachenkenntnisse aufbaut. Ziel ist das Erreichen einer mindestens elementaren Verhandlungsfähigkeit.

Abhängig von den Vorkenntnissen wird sich der anzunehmende Aufwand in Semesterwochenstunden (SWS) in dem im folgenden aufgeführten Rahmen bewegen. Die angegebenen Zahlen gelten als Mindestwerte. Sie sind durch die bisherigen Erfahrungen aus Hochschulkooperationen, Auslandsstudien sowie Befragungen von Absolventen, die eine Berufstätigkeit im Ausland aufgenommen haben, begründet.

Es wird unterstellt, daß in den quantifizierten Lehrveranstaltungen über die Fremdsprache hinaus interkulturelle Inhalte vermittelt werden.

A.1 *Einführendes Fachbuch lesen können*

a: 4 SWS

b: 0 SWS

Bei Fremdsprachen, für die Vorkenntnisse fehlen, hätte ein Angebot von 4 SWS allenfalls den Sinn, die Angst für eine spätere beruflich bedingte Teilnahme an Intensivkursen abzubauen.

A.2 *Fachliteratur lesen können*

a: 8 SWS

b: 4 SWS

Hier ist das Ziel, zusätzlich zu A.1 die Fachterminologie sowie den fachlichen Sprachstil zu kennen.

B.1 *An ausländischer Hochschule Fachlehrveranstaltungen folgen und Prüfungen ablegen können*, wobei die erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen im Heimatland angerechnet werden.

a: 16 SWS

b: 12 SWS

Das Qualifikationsziel ist rezeptiv und produktiv. Außer Lese- und Hörverstehen gehört dazu auch in hohem Maße die Fähigkeit des Schreibens und Sprechens.

B. 2 *Volle allgemeinsprachliche und professionelle Kommunikationsfähigkeit* für eine Berufsausübung in einem deutschen Unternehmen mit grenzüberschreitenden Aufgaben bzw. als Mitarbeiter in einem ausländischen Unternehmen.

Um diese zu erreichen, ist in der Regel ein einjähriger Auslandsaufenthalt erforderlich. Die im folgenden angegebenen SWS können daher nur als Äquivalente angesehen werden, bzw. sind in dem Fall anzusetzen, in dem ein Auslandsaufenthalt nicht realisiert werden kann.

a: 32 SWS

b: 24 SWS

Lehrveranstaltungen für A.1 können erster Teil für A.2 sein, ebenso B.1 für B.2. In beiden Fällen kann der Aufwand der ersten Stufe jeweils bei der zweiten voll angerechnet werden. Dies gilt nicht beim Übergang von A. nach B., da die produktiven Lernziele in B. von Anfang an eine andere Didaktik voraussetzen.

Berichte

»DaF in Korea – Tendenzen und Prognosen« Yangpeyong, 15.–17.11.1996

(Thomas Zimmer, Shanghai / China)

Den Auftakt der Tagung bildete ein Empfang am Vorabend der Tagung in der Residenz des Deutschen Botschafters in Korea. Die Bedeutung des von der Lektorenvereinigung Korea (LVK) mit Hilfe des DAAD (Büro Tokio) veranstalteten Seminars zeigte sich nicht nur an den zahlreichen, vor allem koreanischen Gästen aus dem Kultur- und Universitätsbereich, sondern auch durch ein Grußwort des koreanischen Erziehungsministers, der, das Primat des Englischen bedauernd, die Wichtigkeit anderer Fremdsprachen betonte; ein Thema, das die Tagung begleitete.

Die über vierzig Teilnehmer waren vorwiegend deutsche Lektoren an koreanischen Hochschulen und Spracheinrichtungen sowie koreanische Hochschullehrer, wie z. B. der Präsident des koreanischen Germanistenverbandes; weiterhin nahmen noch Vertreter aus Deutschland, Japan und China teil. Die koreanischen Einrichtungen waren damit sowohl von der Topographie wie auch den inhaltlichen Aspekten vertreten und gaben so ein repräsentatives Bild der DaF-Situation in Korea ab.

Für die Dauer der drei Tage waren 21 Vorträge angesetzt, was zu einem recht vollen und konzentrierten Programm führte. Den Auftakt bildete der Themenbereich *Germanistik und Deutschunterricht in Korea – Getrennte Wege?*, in dem eine Übersicht der bestehenden Situation und

der zu erwartenden Veränderungen gegeben wurde. Das Primat des Englischen sowie eine Änderung der Hochschulaufnahmeprüfung, die keine zweite Fremdsprache verbindlich vorsieht, stellen ebenso eine Gefährdung für den DaF-Unterricht dar, wie das Verblässen historischer Gründe, Deutsch zu lernen, wie etwa die Deutschfreundlichkeit koreanischer Bildungspolitik. Es zeigte sich klar, daß die Konzeption des Germanistikstudiums als Sprachenlernen auf Dauer unhaltbar ist und daß die ausgebildeten Germanisten mittlerweile keine sicheren Arbeitsplätze mehr in den Universitäten erwarten können. Als Reaktion darauf wurde vor allem eine Überarbeitung der Curricula und deren Anpassung an die neue Situation gefordert. Dabei war unschwer zu erkennen, daß von deutscher Seite ein schnelleres Vorgehen gefordert wurde, während bei der koreanischen Seite die Eingebundenheit in das Bildungssystem eine verständlich große Rolle spielt.

Den zweiten damit zusammenhängenden Block bildeten die *Curricularen Neuansätze*, in denen einmal ein Modell des DaF-Unterrichts vorgestellt wurde, das der entsprechende Lektor in Absprache mit seiner Universität entwickelt hat und das sich durch einen hohen Bewertung der kommunikativen Kompetenz sowie durch die Hinwendung zu neuesten Lehrwerken auszeichnet. Ein weiterer Vortrag behandelte die Stellung von Deutsch als Komplementärsprache.

Darauf folgte der Bereich *Reformbestrebungen in Ostasien*. Neben landesspezifischen Problemen zeigten die Beiträge aus Au-

stralien, Japan und China einige gemeinsame Probleme auf: Die Übermacht des Englischen, teilweise unzeitgemäße Curricula, mangelnde Marktorientiertheit der Ausbildung und die Verbindung von Sprachausbildung und Germanistikstudium sowie eine teilweise unzureichende Qualität des Unterrichts. Die meisten geschilderten Reformbestrebungen zielten dabei auf einen pragmatischeren Einsatz des Mediums Sprache und damit auf einen deutlich zielorientierteren Unterricht ab. Interessant war neben den konkreten Informationen der Lektoren über ihre Tätigkeit auch die Einsicht, daß im Prinzip alle geschilderten Probleme, wenn auch mit unterschiedlichem Gewicht und zeitlichen Verzögerungen, für den gesamten ostasiatischen Raum gelten.

Die *Kulturellen Aspekte im Sprachunterricht* zeigten einmal mehr, wie wichtig die Einbeziehung landeskundlicher und kultureller Elemente in den Unterricht ist. Die Themen reichten von einer Untersuchung über Zweitsprachenerwerb und Zweitkulturenerwerb, über ein landeskundliches Projekt wie Heiraten in Deutschland und Korea bis hin zu Ausspracheübungen, die typisch koreanische Gegebenheiten und Vorbedingungen berücksichtigten. Erstaunlicherweise zeigte sich hier einmal mehr, daß Projektunterricht eine große Attraktivität für die Studenten hat, wie auch die Freiheit, mit der einige Lektoren die inhaltlichen Bereiche ihres Unterrichts in Korea gestalten können, erstaunlich ist. Gerade bei kontrastiv behandelten Themen gab es erfreuliche Beispiele für die Zusammenarbeit koreanischer und deutscher Kollegen, die ja gerade im ostasiatischen Raum nicht immer selbstverständlich ist.

Der Programmpunkt *DaF und Medienutzung* erwies sich als ein Thema, in dem wohl die meisten Veränderungen zu erwarten sind. Neben Berichten über den Einsatz von Spielfilmen im Unter-

richt und einer Darstellung des deutschen Sprachunterrichts im koreanischen Fernsehen, waren es vor allem die Möglichkeiten von e-mail und internet, in dem sich neue Lehr- und Lernmöglichkeiten und Unterrichtsformen abzeichnen. Der Bericht aus Japan zeigte, wie stark bereits die sogenannten neuen Medien genutzt werden und wie in der Anwendung vieler Informationstechniken auch ein Anreiz für das Erlernen von Sprachen liegt. Als positiver Effekt ergab sich, daß neben dem Bericht über ein e-mail Projekt auch neue zum Teil länderübergreifende Projekte dieser Art und ein Austausch von Erfahrungen unter einigen Lektoren gestartet wurden. Insgesamt ließen die Vorträge wenig Zweifel, daß neben dem Medium Buch vor allem interaktive Medien einen festen Platz im Unterricht finden werden, wenn dies zur Zeit auch teilweise nur durch die Eigeninitiative der Lektoren ermöglicht wird.

Den Abschluß bildete das Thema *Lehrwerkskonzeptionen*. Neben dem Vortrag zu neuen Entwicklungen in der Lehrwerksentwicklung des Vertreters eines bekannten deutschen Lehrbuchverlages ging die Diskussion vor allem um die Frage der Produktion und des Einsatzes einheimischer, also koreanischer oder deutscher Lehrbücher. Dabei zeigte sich klar, wie stark einheimische Lehrwerke meist an curriculare Bedingungen gebunden sind, was den Entscheidungsspielraum der Verfasser deutlich einschränkt. Die grundsätzliche Frage nach dem Sinn regionaler und oft nicht von muttersprachlichen Autoren erstellter Lehrwerke zeigte sich auch hier als eine Frage, die oft die landesspezifischen Gegebenheiten, Beweggründe und Notwendigkeit im Land verfaßter Lehrbücher außer acht läßt, da diese Kriterien nicht allein an den Gütekriterien für ein Lehrwerk zu messen sind.

Mit ihrem breiten Themenspektrum bot die Tagung einen umfassenden Überblick über die DaF-Situation nicht nur in Korea, so daß von allen Seiten der Wunsch nach einer Fortsetzung laut wurde. Eine bessere Information aller in Korea Deutsch Lehrenden, sowohl der deutschen wie auch der koreanischen Lektoren, war das erreichte Ziel der Tagung, die über die Bestandsaufnahme hinaus auch Möglichkeit zur Kontaktaufnahme und Planung neuer Projekte unter den Kollegen bot.

Mehrsprachigkeit in Europa – woher kommen die Fremdsprachenlehrer?

Erklärung der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zur Fremdsprachenlehrausbildung und zum Fremdsprachenunterricht an Hochschulen

A

Mit Sorge beobachtet die »Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts« Versuche, Fremdsprachen und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern aus Einsparungsgründen aus den Hochschulen hinauszuverlagern. Der Bedarf an Fremdsprachen wie an gut ausgebildeten Lehrkräften für Fremdsprachenunterricht steigt. Wissenschaftliche Bemühungen um Ausbildung, Unterricht und Lehrmaterialien sind dringend erforderlich. Andernfalls besteht die Gefahr eines Rückschritts sowohl für die Internationalität von Wissenschaften, die sonst »sprachloser« würden, als auch im Hinblick auf die gestiegenen Anforderungen an künftige Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen. Interkulturelle Kommunikation, die Ver-

mittlung fachbezogener Fremdsprachenkenntnisse, die Nutzung neuer Medien sind nur einige der Anforderungen, für die eine umfassende wissenschaftliche Ausbildung erforderlich ist.

Zwar herrscht generelle Einigkeit darüber, daß für ein Zusammenwachsen Europas, für die Globalisierung von Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft, für die Völkerverständigung wie auch für die Entwicklung individueller Mobilität und Mitgestaltung unserer Zukunft mehr Fremdsprachenkenntnisse erforderlich sind – wir stellen jedoch fest, daß eine qualitativ hochwertige Erforschung und Vermittlung von Fremdsprachen insbesondere im Hochschulbereich unter den gegenwärtigen Bedingungen nur erschwert möglich ist:

- Ein viel zu geringer Teil von Studierenden kann im Rahmen des Fachstudiums fachbezogene Fremdsprachenkenntnisse erwerben.
- Sinnvolle Gruppengrößen für die Vermittlung von Fremdsprachen können nicht eingehalten werden.
- Sprachangebote erstrecken sich überwiegend auf die traditionellen Schulsprachen, während andere Fremdsprachen (z. B. asiatische und osteuropäische) weitgehend fehlen.
- Erst recht fehlt es an Forschungskapazität, um bessere Möglichkeiten einer effektiven Sprachvermittlung und die Entwicklung von Mehrsprachigkeit gezielt zu untersuchen.
- Schon jetzt leiden viele der internationalen wissenschaftlichen Kooperations- und Mobilitätsprogramme unter unzureichenden Fremdsprachenkenntnissen der Austauschstudenten.
- Auch wenn Englisch die verbreitete Sprache der Wissenschaften darstellt, bedarf es für den interkulturellen Austausch, für die internationale Zusammenarbeit wie auch für die Untersuchung spezifischer Fragestellungen in

vielen Wissenschaften differenzierter Kenntnisse der Einzelsprachen.

- Fachbezogene Fremdsprachenvermittlung an Hochschulen ist ein sinnvolles Praxisfeld für künftige Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen. Bei einer Vernachlässigung oder einer Auslagerung des Sprachlehreangebots wird eine Chance für eine effektive praxisbezogene Fremdsprachenlehrerausbildung gerade auch im Hinblick auf die Erwachsenenbildung vertan.

B

Die Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts fordert daher:

1. verbesserte Bedingungen für die Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer für Schule und Erwachsenenbildung, insbesondere im Bereich einer hochwertigen sprachlichen und fremdsprachendidaktischen Ausbildung,
2. die Verstärkung der wissenschaftlichen Erforschung des Fremdsprachenlehrens und -lernens insbesondere im Hinblick auf die europäische Mehrsprachigkeit und die Berücksichtigung weiterer, über den westeuropäischen Sprachenbereich hinausgehender Fremdsprachen,
3. eine Verankerung von fachbezogenen Fremdsprachenkursen in den Fachstudien sowohl naturwissenschaftlich-technischer als auch sozial- und gesellschaftswissenschaftlicher Fächer.

Dazu bedarf es

4. des Erhaltes von Professuren für Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung, die an manchen Orten von Einsparungen bedroht sind;
5. der Schaffung von Stellen und Qualifizierungsmöglichkeiten für den wissenschaftlichen Nachwuchs;

6. der stärkeren Berücksichtigung von Fremdsprachen und Fremdsprachendidaktik in Studienplänen und Prüfungsordnungen; eine Auslagerung der Fremdsprachenlehrerausbildung und des Fremdsprachenunterrichts aus den Hochschulen würde eine professionelle, zukunftsfähige Ausbildung unmöglich machen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts 1997 appellieren an die Senate der wissenschaftlichen Hochschulen wie an die Wissenschafts- und Kultusministerien, es für die Fremdsprachenausbildung nicht bei verbalen Bekenntnissen zu belassen, sondern die konkreten Voraussetzungen zu sichern bzw. zu schaffen, die eine qualifizierte Fremdsprachenausbildung erst möglich machen.

Pressemitteilung

der Arbeitsgemeinschaften der Direktoren der Studienkollegs für ausländische Studierende in der Bundesrepublik Deutschland

Rolle und Stellenwert der Studienkollegs für die Attraktivität des Studienstandorts Deutschland

Mit der »Gemeinsamen Erklärung der Regierungschefs von Bund und Ländern zur Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland« vom 18.12.1996 hat die Debatte über die Frage, durch welche Maßnahmen die Zahl der ausländischen Studierenden in Deutschland erhöht werden kann, ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht. Daß die Attraktivität des Studienstandorts Deutschland angesichts des im internationalen Vergleich deutlich gerin-

ger gewordenen Interesses von Ausländern an einer Hochschulausbildung in Deutschland verbessert werden muß, steht bei allen an der Diskussion Beteiligten außer Frage und wird auch in der »Gemeinsamen Erklärung« gebührend hervorgehoben. Offen ist lediglich der Weg, auf dem dieses Ziel erreicht werden kann.

Als ein Faktor, der Ausländer von der Wahl des Studienorts Deutschland abhält, wird immer wieder die im Vergleich zum Ausland lange Dauer des Studiums genannt. Neben den sich aus der wenig straffen deutschen Studienorganisation ergebenden Zeitverlusten werden hierfür auch die langen Vorlaufzeiten verantwortlich gemacht, die die Studienbewerber, die nicht über einen direkten Hochschulzugang verfügen, mit Spracherwerb und Ausbildung im Studienkolleg verbringen müßten. Rolle und Stellenwert der Studienkollegs für die Attraktivität des Studienstandorts Deutschland standen deshalb im Mittelpunkt der beiden Jahrestagungen der Arbeitsgemeinschaften der Leiterinnen und Leiter der Studienkollegs an Universitäten und Fachhochschulen, die kürzlich auf Rügen (Uni-Kollegs) und in Zittau (FH-Kollegs) abgehalten wurden.

Die Diskussionen machten deutlich, daß die Arbeit der Studienkollegs und ihre Bedeutung für das Ausländerstudium viel zu wenig bekannt sind, und dies, obwohl die Bedingungen, die der ausländische Student in dieser Institution vorfindet, die Erfahrungen, die er dort macht, und die Fähigkeiten, die er dort entwickelt, nicht nur ganz entscheidend für Erfolg oder Mißerfolg in seinem späteren Studium sind, sondern auch sein Bild von Deutschland in einem umfassenden Sinne prägen. Dadurch, daß die Studienkollegs auch bisher schon immer neben einer hochwertigen Sprachausbildung im Deutschen einen fundierten wis-

senschaftspropädeutischen Fachunterricht je nach dem vom Studierenden gewählten Studienfach anbieten, haben sie für viele Ausländer die Studienzeit gerade nicht verlängert, sondern oft das Studium überhaupt erst möglich gemacht und in den meisten Fällen dazu beigetragen, daß die Studiendauer kürzer sein konnte, als sie ohne diese Vorbereitung gewesen wäre. Darüber hinaus leisten die Studienkollegs auch eine nicht unbedeutende soziale Betreuung und eine studienfachbezogene Beratung. Letztere führt häufig zu einer Umorientierung der Studierenden vor Aufnahme des eigentlichen Fachstudiums und verhindert insofern zeitaufwendige Fachwechsel während des Studiums.

Dennoch verkannten die Direktoren nicht, daß es notwendig ist, die Studienzeiten für Ausländer an deutschen Hochschulen noch mehr zu verkürzen, damit das Ausländerstudium in Deutschland wieder attraktiver wird. Dies bedeutet, daß auch die Studienkollegs ihre Funktion kritisch überprüfen und nach Wegen suchen müssen, auf denen ihre Arbeit noch effizienter als in der Vergangenheit gemacht werden kann. Dieser Herausforderung an die eigene Institution stellten sich die Kollegleiterinnen und Kollegleiter und machten in den beigefügten Erklärungen von Oybin und Rügen Vorschläge zur Modifizierung, Flexibilisierung und effizienteren Studienvorbereitung der ausländischen Studienbewerber. Mit ihnen wiesen sie in den von der »Gemeinsamen Erklärung der Regierungschefs« benannten Handlungsfeldern »Erleichterung beim Hochschulzugang«, »Gewährleistung einer sozialen und fachlichen Betreuung« und »Abbau von Sprachbarrieren«, kurz: in den Bereichen Studienvorbereitung und Studienbegleitung, wichtige Ansatzpunkte für eine Steigerung der Attraktivität des Studienstandorts Deutschland auf.

Rügener Erklärung zu Rolle und Stellenwert der Studienkollegs für die Attraktivität des Studienstandorts Deutschland

Arbeitsgemeinschaft der Direktoren der Studienkollegs für ausländische Studierende an den Universitäten und ihnen gleichgestellten Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland

Die Studienkollegs begrüßen die von den Regierungschefs von Bund und Ländern in ihrer Erklärung vom 18. Dezember 1996 vorgeschlagenen Maßnahmen zur Erhöhung der Attraktivität des Studienstandorts Deutschland.

Auch wir sehen in der Verkürzung der Studienzeiten einen wesentlichen Beitrag zur Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit in diesem Bereich.

Schon heute ermöglichen die Studienkollegs einer bestimmten Zielgruppe durch die enge Verbindung von hochwertiger Sprachausbildung und fachlicher Vorbereitung ein effizientes, erfolgreiches und zügiges Studium.

Dieses Serviceangebot der Studienkollegs ist modifizierbar und ausbaufähig!

Modifizierbar und ausbaufähig sowohl bezüglich der Zielgruppe als auch in Hinblick auf eine Flexibilisierung mit dem Ziel einer *stärkeren Orientierung an den Bedürfnissen des einzelnen Studenten*.

Konkret bedeutet das:

- Die Studienkollegs stellen - in Zusammenarbeit mit den Hochschulen - durch Eingangstests fest, welche *Voraussetzungen* für ein Studium in Deutschland *der einzelne Bewerber* mitbringt.
- Sie machen bei Bedarf *ein auf den einzelnen zugeschnittenes studienpropädeutisches Angebot*.
- Sie machen darüber hinaus *gezielte studienbegleitende Angebote*.

Auf diese Weise tragen die Studienkollegs stärker als bisher und kostenneutral dazu bei, die Studienzeiten ausländischer Studenten zu verkürzen und die deutschen Hochschulen attraktiv zu gestalten.

Studienkolleg Frankfurt
Bockenheimer Landstr. 76
60323 Frankfurt
Telefon ++69 / 72 85 08
Telefax ++69 / 729 89 89

Juliusruh/Rügen, den 30.04.1997

Oybiner Erklärung zu Rolle und Stellenwert der Studienkollegs für die Attraktivität des Studienstandorts Deutschland

Arbeitsgemeinschaft der Leiter der Studienkollegs für Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland

Ausländische Studierende benötigen, um erfolgreich und effizient in Deutschland studieren zu können, eine *intensive Vorbereitung in sprachlicher, interkultureller und studienpropädeutischer Hinsicht*.

Die *Studienkollegs* bieten als einzige flächendeckende Einrichtung in der deutschen Hochschullandschaft ein solches Serviceangebot durch die *enge Verzahnung von fachlicher und sprachlicher Vorbereitung*. Gleichzeitig vermitteln sie eine Einführung in die Besonderheiten des deutschen Hochschulsystems gegenüber Studiensystemen in anderen Ländern. Durch eine derartig gezielte Vorbereitung werden Studierende einiger Länder für ein Studium in Deutschland überhaupt erst befähigt; für die meisten bedeutet sie eine feststellbare *Verkürzung des Fachstudiums*.

Stimmen, die – etwa im Vergleich zu den USA oder Australien – einen Mangel an Betreuung ausländischer Studierender beklagen und hier ein Element mangelnder Konkurrenzfähigkeit des Studienstandorts Deutschland sehen, verkennen die Rolle und die Möglichkeiten der Studienkollegs.

Das *Service-Angebot der Studienkollegs* ist *ausbaubar* zu einem noch umfassenderen propädeutischen und betreuenden Angebot für ausländische Studierende, und zwar auch ohne daß zwingend zusätzliche Kosten entstehen. Die Arbeitsgemeinschaft sieht Möglichkeiten insbesondere

- a) in der *Öffnung der Studienkollegs für weitere Zielgruppen*;
- Neben den ausländischen Studierenden, die ihre heimatliche Hochschulzugangsberechtigung durch die Feststellungsprüfung ergänzen müssen, sollten alle ausländischen Studierenden das Lehrangebot des Studienkollegs in sprachlicher und fachlicher Hinsicht nutzen dürfen.
- b) im *Ausbau und in der Flexibilisierung ihres Angebots*;

Das derzeitige Angebot ist zu erweitern um

- auf die DSH vorbereitende Kurse – soweit nicht bereits vorhanden –
- unterstützende Kurse in den einzelnen Studienfächern der ersten Fachsemester.

Die Studienkollegs werden so zu einem *Angebot für die Gesamtheit der ausländischen Studierenden*. Sie würden nicht nur auf ein Studium vorbereiten, sondern auch in den ersten Fachsemestern Hilfe bieten in einzel-

nen Kernfächern oder bei allgemeinen Problemen mit der deutschen Studienstruktur, und zwar auch und insbesondere denjenigen, die über DSH, also ohne Besuch des Studienkollegs ins Fachstudium eingetreten sind. Die Studienkollegs unterstreichen dadurch dann noch stärker ihre *Brücken- bzw. Gelenkfunktion* zwischen der häufig sehr anders gearteten Schul- und Hochschulausbildung im Heimatland und einem Studium in Deutschland.

- c) in der *intensiven Werbung mit der Institution Studienkolleg* im Ausland.

In der Konkurrenz der deutschen Hochschulen mit anderen Industrieländern um begabte Studentinnen und Studenten aus aller Welt sollte intensiv mit der Institution »Studienkolleg« als *einzigem interkulturell ausgerichteten, qualifizierten und funktionierenden Einstiegs- und Betreuungsangebot für ausländische Studierende* Werbung gemacht werden. Die Studienkollegs dürfen nicht länger als »Studienverlängerer« dargestellt werden, wie dies aus Unkenntnis oder gar wider besseres Wissen gelegentlich geschieht¹. Für das Marketing jeder deutschen Hochschule muß die *positive Betonung des Angebots eines eigenen Studienkollegs* eine Selbstverständlichkeit werden.

Stimmen, die meinen, den Studienstandort Deutschland durch den Wegfall dieses Service-Angebots für einzelne Bewerbergruppen attraktiver zu machen zu können [sic!], verkennen nicht nur die Leistungen, sondern auch die *Akzeptanz der Einrichtung Studienkolleg* – man befra-

1 man beachte, daß für die Vorbereitung auf die DSH üblicherweise ebenso 2 Semester angesetzt werden wie für die Ausbildung im Studienkolleg. Die für den Eintritt in eine 2 Semester umfassende DSH-Vorbereitung vorausgesetzten Grundkenntnisse sind nur geringfügig niedriger als die für den Eintritt ins Studienkolleg. In beiden Fällen können die Grundkenntnisse im Heimatland erworben werden.

ge die Absolventen und Diplomierten. Der vermeintlichen Verkürzung des Studienaufenthaltes werden mittel- und langfristige Schäden gegenüberstehen in Form von Studienschwierigkeiten, überlangen Fachstudienzeiten und Studienabbrüchen. Nach Jahren erfolglosen oder ineffektiven Studiums Zurückgekehrte werden in ihrem Heimatland nicht die Botschafter der deutschen Kultur und

zukünftigen Kunden der deutschen Wirtschaft sein, die der Standort Deutschland so dringend braucht.

Oybin/Sachsen, im April 1997

Telefon: 0221-8275-2119 oder -2173

Telefax: 0221-8275-2173, oder, falls nicht aktiv, -2836

e-mail: studienkolleg@fh-koeln.de

<http://www.fh-koeln.de/stk/>

Tagungsankündigung

»Fremdsprachen lehren lernen. Lehrerausbildung in der Dis- kussion«

17. Kongreß für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, 6.–8. Oktober 1997 in Koblenz, Universität Koblenz-Landau

Organisation:

Prof. Dr. Gisela Schmid-Schönbein
Anglistik
Universität Koblenz
Tel.: 0261/30445/61
Fax: 0261/30445/90
e-mail: gss@uni-koblenz.de

Auskunft und Anmeldung:

Kongreßbüro DGFF
Harald Harnack
Rheinau 1
D-56075 Koblenz
Tel.: 0261/30445/66
Fax: 0261/30445/90
e-mail: harnack@uni-koblenz.de

Kongreßgebühren:

DM 52,- für Mitglieder (bei Anmeldung vor dem 1.6.1997) und Verlagsangehörige
DM 25,- Studierende, Referendarinnen/
Referendare, Mitglieder ohne Anstellung
DM 70,- für Nichtmitglieder und bei An-
meldung nach dem 1.6.1997
DM 35,- Tageskarte
DM 23,- Empfangsbuffet

Bankverbindung:

Prof. Dr. Michael Wendt/
DGFF Kongreß Koblenz 1997
Kto. 60 690 901
Volksbank Gießen
BLZ 513 900 00

Anmeldung von Vorträgen und Abstracts (max. 1 Seite) bis 15.04.1997 an das Kongreßbüro sowie die Sektionsleitungen

Weitere Informationen:

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung
(ZFF), Bd. 7, Heft 2, Dez. 1996

Sektionen:

1. Spezifika fremdsprachendidaktischer Lehre
Leitung: Prof. Dr. Claus Gnutzmann, Braunschweig, Prof. Dr. Friederike Klippel, München
2. Kulturwissenschaften an der Hochschule
Leitung: Prof. Dr. H.-J. Lüsebrink, Saarbrücken, Jody Skinner, M. A., Koblenz
3. Ausbildung fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit
Leitung: Edward Martin, M. A. Koblenz, Prof. Dr. Krista Segermann, Jena
4. Lernaltsprache und Strategien des fremdsprachlichen Handelns
Leitung: Dr. Wolfgang Tönshoff, Konstanz, Prof. Dr. Michael Wendt, Berlin
5. Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik in der Lehrerausbildung
Leitung: Prof. Dr. Jürgen Donnerstag, Köln, Prof. Dr. Liesel Hermes, Koblenz
6. Berufs- und fachbezogener Fremdsprachenunterricht
Leitung: StD Dipl.-Hdl. Walter Christ, Zirndorf, Gilda Rippen, Berlin
7. Fremdsprachen auf der Primarstufe: Konzepte und ihre Umsetzung
Leitung: Prof. Dr. Gisela Hermann-

Brennecke, Halle, Dr. Angelika Kubanek-German, Eichstätt

8. Bilingualer Sachfachunterricht

Leitung: Dr. Eike Thürmann, Soest, Prof. Dr. Helmut J. Vollmer, Osnabrück

9. Medienpädagogik und -praxis im Fremdsprachenunterricht

Leitung: Dr. Jörg Siebold, Rostock, Prof. Dr. Dieter Wolff, Wuppertal

10. Freie Sektion

Leitung: Prof. Dr. Henning Düwell, Göttingen, Prof. Dr. Frank G. Königs, Leipzig

Arbeitsgruppen

1. Lehrerfort- und -weiterbildung

Leitung: Dr. Swantje Ehlers, Berlin, Prof. Dr. Michael Legutke, Gießen

2. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Begegnung

Leitung: Prof. Dr. Gerd Egloff, Darmstadt, Prof. Dr. Jürgen Kramer, Leipzig

3. Sprachpraxis in der Lehrerausbildung

Leitung: Anne Frances Bulmer, Düsseldorf, Peter Franklin, M. A., Duisburg

4. Offenere Formen des Fremdsprachenunterrichts

Leitung: Dr. Daniela Caspari, Gießen, Dr. Claudia Finkbeiner, Gießen

5. Kreative Formen des Fremdsprachenunterrichts (Musik, Kunst, Film)

Leitung: Dr. habil. Gabriele Blell, Potsdam, Dr. Sigrid Maruniak, Berlin

6. Fremdsprachenlernen im tertiären Bildungsbereich

Leitung: Prof. Dr. Jürgen Quetz, Frankfurt, Prof. Dr. Albert Raasch, Saarbrücken

7. Bilinguale Erziehung auf der Primarstufe

Leitung: Prof. Michael S. Byram, Ph. D., Durham, Prof. Peter Doyé, Braunschweig

8. Bilingualer Sachfachunterricht

Leitung: Reg. Schulrat Bernhard Bremm, Bad Kreuznach, Reg. Schuldirektor Gerhard Hoffmann, Bad Kreuznach

9. Telekommunikation und Multimedialernen im Fremdsprachenunterricht

Leitung: OStR Reinhard Donath, Aurich, Prof. Dr. Heike Rautenhaus, Oldenburg

10. Analyse und Evaluation von fremdsprachlichen Lehrwerken

Leitung: Dr. Hermann Funk, Kassel, Prof. Dr. Günter Nold, Dortmund

11. Spracherhalt und zweisprachige Erziehung

Leitung: Prof. Dr. Rupprecht S. Baur, Essen, Prof. Dr. Csaba Földes, Szeged

Über die Autoren/Abstracts

Jürgen Bolten

Geb. 1955 in Düsseldorf. Nach der Promotion in Germanistik und der Habilitation in Deutsch als Fremdsprache seit 1992 Professor für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Universität Jena. Forschungsschwerpunkte: Kulturspezifik kommunikativer Stile, Interkulturelle Fachtextpragmatik, Theorie und Praxis interkultureller Wirtschaftskommunikation, Wirtschaftskommunikation und Neue Medien.

Gloria Bosch

Geb. 1968 in Spanien. Seit 1990 Studium Deutsch als Fremdsprache, Spanien- und Lateinamerikastudien und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Bielefeld. 1995 Magisterarbeit mit dem Titel »Sprachenpolitik in Europa«. Seitdem Lehrtätigkeit für Deutsch und Spanisch als Fremdsprache an privaten und öffentlichen Institutionen und freie Mitarbeiterin des Europäischen Bildungswerkes e. V. in Bielefeld. Seit 1996 Promotion im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld.

Ewa Drewnowska-Vargáné

Studium und Abschluß der Germanistik an der Universität Wrocław/Breslau (Polen). 1986–1990 Deutschlehrerin an Sprachschulen in Veszprém (Ungarn) und am Gymnasium mit zweisprachigem Unterricht in Balatonalmádi (Ungarn). 1991–1992 Mitarbeiterin des Lektorates für Fremdsprachen an der Universität Veszprém. Seit 1992 wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur der Universität Veszprém. 1996 Promotion und Ernennung zur wissenschaftlichen Oberassi-

stentin am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur der Universität Veszprém. Schwerpunkte der Forschungstätigkeit und Publikationen im Bereich der Anwendung der Textlinguistik in der Textrezeption und der Textproduktion von ausländischen Germanistikstudenten.

Klaus Eggensperger

Geb. 1957; Studium von Germanistik, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte und Portugiesisch an der Universität Hamburg, M. A. 1985. DaF-Unterricht. Promotion an der Universität Osnabrück 1995 über »Modale Nebenverben im Jiddischen«. Seit 1996 DAAD-Lektor in Curitiba, Brasilien.

Christian Fandrych

Dr. phil.; geb. 1961; Studium Deutsch als Fremdsprache, Neuere Deutsche Literatur und Neuere Geschichte in München. 1991–1993 Mitarbeiter am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität München, 1994–1996 DAAD-Lektor am Fremdsprachenzentrum CELE der Universidad Nacional Autónoma de México, Mexiko-Stadt, seit September 1996 Lecturer am King's College, Department of German, London. Hauptarbeitsgebiete sind Linguistik und Methodik/Didaktik im Bereich des Deutschen als Fremdsprache.

Roswitha Reinbothe

Studium der Germanistik, Politologie und Theaterwissenschaft in Berlin, Staatsexamen, Promotion in Germanistik, DAAD-Lektorin an der Fremdsprachenhochschule Shanghai/VR China (1981–85), Lektorin an der Ondokuz

Mayis Universität in Samsun/Türkei (1992–94), Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, Lehrauftrag an der Freien Universität Berlin. Interessenschwerpunkte: Landeskunde, Literatur, interkulturelle Studien, Geschichte des Deutschunterrichts im Ausland und der auswärtigen Sprach- und Kulturpolitik.

Werner Roggausch

Dr. phil.; Studium der Germanistik und Kunstgeschichte in Göttingen, Köln und Bremen. Von 1983 bis 1987 DAAD-Lektor in China. Seit 1990 Mitarbeiter des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, Bonn.

Ulrike Tallowitz

M. A.; geb. 1950; Studium der Anglistik und Pädagogik an der Universität zu Köln. 1980 Ausbildung zur Dozentin des Goethe-Instituts; 1983–1988 DAAD-Lektorin am Fremdsprachenzentrum CELE der Universidad Nacional Autónoma de

México, Mexiko-Stadt. 1989–1990 Forschungsstipendium im Bereich Maschinelle Übersetzung an der Universität des Saarlandes, Saarbrücken; seit 1990 Dozentin für Deutsch als Fremdsprache und Angewandte Linguistik am CELE. Hauptarbeitsgebiete sind Methodik/Didaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Lehrerausbildung.

Franz-Joseph Wehage

Professor für Germanistik und Deutsch als Fremdsprache am Muskingum College in Ohio. Studium an der Universität Würzburg und an der State University of New York at Albany; lehrte an der Appalachian State University in North Carolina und am Randolph Macon Woman's College in Virginia. Neben Beiträgen zur deutschen Exilliteratur, zur inneren Emigration und der deutschen Literatur nach 1945 befaßt sich der Autor auch mit Pädagogik, insbesondere mit der Didaktisierung von Videos für den DaF-Unterricht.

<p>Info DaF 24, 4 (1997), 459–469</p> <p>Gloria Boschi: Sprachenpolitik und FSU im vereinten Europa</p> <p>Die Grundsätze der europäischen Bildungspolitik verlangen die Bewahrung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt Europas bei gleichzeitiger Achtung nationaler Zuständigkeiten für die Bildungspolitik. Praktisch haben nur zwei Sprachen übergreifendere Kommunikationsfunktionen im Rahmen der europäischen Institutionen. Eine daran angepaßte Schulsprachenpolitik in den Mitgliedsländern verstärkt diese Praxis zusätzlich. Dagegen bietet die Diversifizierung des FSU gerade die Chance zur Institutionalisierung einer individuellen Mehrsprachigkeit, die den engen Verflechtungen in Europa Rechnung tragen kann. Jedoch ist die unverbindliche Aufforderung zur Wahrung der sprachlichen und kulturellen Diversität Europas nicht hinreichend. Benötigt wird ein supranationaler Handlungsrahmen, der den FSU in eine einheitliche diversifizierende Bildungs- bzw. Sprachenpolitik einbezieht.</p>	<p>Info DaF 24, 4 (1997), 480–492</p> <p>Ulrike Tallowitz; Christian Fandrych: Entwicklung eines Fernstudienkurses für DaF-Lehrer an mexikanischen Universitäten</p> <p>Das Fremdsprachenzentrum der UNAM in Mexiko bietet seit 15 Jahren ein einjähriges Lehrerausbildungsprogramm in verschiedenen Fremdsprachen, womit eine Lehrbefähigung für Fremdsprachenkurse erreicht wird. Da großer Bedarf an einer solchen Ausbildung auch an »Provinzuniversitäten« besteht, entwickeln wir einen Fernstudiengang, der auf dem Lehrplan des bestehenden Studiums aufbaut und durch spezifische Organisationsformen und speziell didaktisiertes Material gekennzeichnet ist. Weitere Merkmale des Materials sind Hilfen zum autonomen Lernen, Selbstevaluierungsmechanismen sowie Audio- und Videomaterialien. Eine Erhebung bei Kollegen in Hinsicht auf Vorbildung, zur Verfügung stehende Zeit und Umgang mit Texten verschiedenen Abstraktionsniveaus haben außerdem die Erstellung des Materials bestimmt.</p>
<p>Info DaF 24, 4 (1997), 470–479</p> <p>Werner Roggausch: Deutschlehrausbildung: Thesen zur Curriculum-Planung</p> <p>Mit den vorgelegten Thesen will der Verfasser auf allgemeinerer Ebene Kriterien für die Planung von Studiengängen zur Diskussions stellen. Zunächst ist an Studiengänge außerhalb der deutschsprachigen Länder gedacht. Jedoch könnten die Kriterien, die sich nicht speziell auf Deutsch als Fremdsprache beziehen, auch für eine Studiengangsplanung in Deutschland orientierend sein. Nach eher allgemein gehaltenen Thesen im Teil A und B ist im Teil C im einzelnen von Deutschlehrausbildung die Rede. Es wird betont, daß Germanistik (in Deutschland und im Ausland) neben Deutschlehrern auch Dolmetscher und Übersetzer, Kulturmittler, Verlagslektoren sowie den wissenschaftlichen Nachwuchs ausbilden muß. Daß mancher Studiengang gleich allen Zielsetzungen gerecht werden soll, stellt gerade eines der Planungsprobleme dar.</p>	<p>Info DaF 24, 4 (1997), 493–498</p> <p>Klaus Eggensperger: (K)ein Konzept in Brasilien? Deutschstudien an brasilianischen Universitäten – Eine Replik</p> <p>Der Verfasser setzt sich mit dem Beitrag von Kathrin Saringen und Henrik Stahr: »Konzeptionelle Überlegungen zu Deutschstudien an brasilianischen Universitäten« in Info DaF 23, 5 auseinander. Er plädiert dafür, von den gemeinsamen Problemen auszugehen, mit denen Sprachmittler in Brasilien konfrontiert sind. Im Mittelpunkt aller Überlegungen zu einer Sprachkonzeption muß der Unterricht stehen. Hier kommt es in Bereichen wie Sprache oder Landeskunde darauf an, einen brasilienzentrierten Ansatz zu entwickeln.</p>

<p>Info DaF 24, 4 (1997), 499–513</p> <p>Roswitha Reinbothe: Landeskunde in der Deutschlehrausbildung</p> <p>Im Hinblick auf die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Begründung der Landeskunde und einer systematischen Vorbereitung auf die Unterrichtspraxis werden verschiedene Vorstellungen diskutiert und ein Konzept zur Landeskunde in der Deutschlehrausbildung unter vier Aspekten skizziert: 1. Der Gegenstand der Landeskunde. 2. Die fundamentale Bedeutung der Kenntnis der Herkunftsländer der Lernenden. 3. Probleme der Unterrichtspraxis im Ausland. 4. Die Geschichte der kulturellen Interaktion zwischen Deutschland und anderen Ländern.</p>	<p>Info DaF 24, 4 (1997), 523–529</p> <p>Franz-Joseph Wehage: Einsatz von Videos im DaF-Unterricht aus US-amerikanischer Sicht</p> <p>Der Artikel befaßt sich mit der Didaktisierung von Videos und zwar in sprachlicher und landeskundlicher Hinsicht, als Ergänzung zu traditionellen Unterrichtsmethoden. Die Fremdsprache und ihre Kultur werden durch ein didaktisches Modell zugänglich gemacht, das zudem auf jedem Sprachniveau eingesetzt werden kann. Ziel dieses Ansatzes ist der Sprechakt an sich, der neben schriftlichen Aufgaben im Vordergrund steht.</p>
<p>Info DaF 24, 4 (1997), 514–522</p> <p>Ewa Drownowska-Vargané: Textfunktion und Textstruktur als Grundlagen für die Entwicklung der Textkompetenz</p> <p>Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, Unterrichtsvorschläge für den Bereich des Lese- und Schreibunterrichts (Entwicklung der Textkompetenz) mit Studierenden der Germanistik im Ausland zu machen. Theoretische Grundlagen für den Lese- und Schreibunterricht sind durch die Anwendung der Forschungsergebnisse der Textlinguistik zu schaffen, die die Form des von der Autorin zusammengestellten textlinguistischen Instrumentariums bestimmen. Eine systematische Anwendung dieses Instrumentariums im Unterricht erleichtert das Erkennen von Zusammenhängen zwischen der Textfunktion und der Textstruktur, d. h. zwischen der kommunikativen Absicht des Emittenten und der thematischen und grammatischen Kohärenz, was im Ergebnis im hohen Grade zum Aufbau der Textkompetenz beitragen kann.</p>	<p>Info DaF 24, 4 (1997), 530–541</p> <p>Jürgen Bolten: Das HRK-Zertifikat »Fachsprache Wirtschaft«, Richtlinien, Ausbildung und Prüfungspraxis</p> <p>Der Verfasser informiert in seinem Beitrag über die Richtlinien für den Erwerb des Zertifikates »Fachsprache Wirtschaft« und die bisher vorliegenden Materialien zur Zertifikatsvorbereitung und -durchführung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Das »Zertifikat Fachsprache Wirtschaft« wurde 1996 von der HRK hinsichtlich seiner Richtlinien verändert und stellt jetzt eine praktikable Lösung dar, um an deutschen Hochschulen länderübergreifend vergleichbare Prüfungen für Wirtschaftsfremdsprachen durchzuführen.</p>