

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 6

24. Jahrgang

DAAD

Dezember 1997

Inhalt

Artikel

Christian Bode

Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studierende und Wissenschaftler

751

Konrad Ehlich

Von der Attraktivität der Lehrangebote für »Deutsch als fremde Wissenschaftssprache«. Wissenschaftspolitische Voraussetzungen und didaktische Konsequenzen

757

Christiane Stephani

Über das Partizipialattribut oder: Über die Tatsache, daß Hanschen die Schuhe kennen muß, und daß Hans wissen muß, daß ein rechter Schuh kein linker Schuh ist – außer bei groben Filzpantoffeln

771

Dagmar Blei

Deutsch als Fremdsprache in der DDR. Ein Beitrag zur Fach- und Wissenschaftsgeschichte

780

Werner Roggausch

Kulturkontrast und Hermeneutik. Einige Notizen zur Begriffsbildung in den Geisteswissenschaften

796

DaF im Ausland

Beatrix Hinrichs

Zur Problematik des DaF-Unterrichts an Deutschen Schulen im Ausland. Dargestellt am Beispiel einer deutsch-peruanischen Begegnungsschule

808

Aus der Praxis

Joachim Schlabach

Erfahrungen und sprachliche Probleme beim Auslandsstudium: Finnische Wirtschaftsstudierende in Deutschland und Österreich

818

(Fortsetzung umseitig)

Berichte	Ergebnisse der FaDaF-Fachtagung »Die DSH in der Praxis: Prüfungsvorbereitung« vom 2. bis 4. Oktober 1997 in Regensburg <i>(Bettina Wiesmann, Regensburg/München)</i>	829
	Die chinesische Germanistik im 21. Jahrhundert. Bericht von einer Tagung in Qingdao, VR China, vom 26. bis 30.07.1997 <i>(Rolf Koepfel, Peking)</i>	844
Über die Autoren		850
Abstracts		851
Inhaltsverzeichnis der Nummern 1–6, 24. Jahrgang (1997)		854

Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studierende und Wissenschaftler¹

Christian Bode

Für die Einladung zu dieser Tagung danke ich dem Veranstalter herzlich. Gerne nehme ich Gelegenheit, zum Thema »Sprachliche Ausbildung ausländischer Studierender und Wissenschaftler« einige Anmerkungen aus Sicht des DAAD zu machen. Ich denke, ich darf Ihres Einverständnisses sicher sein, wenn ich das Thema ein wenig anders akzentuiere, als der Wortlaut im ausgedruckten Programm erwarten läßt: Als Laie kann ich zur fachlichen Diskussion wenig beitragen. Mir liegt vielmehr an einer Diskussion der hochschulpolitischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums in Deutschland und in diesem Rahmen eben auch der Bedingungen und der möglichen Weiterentwicklungen der Sprachausbildung.

Um die sprachliche Ausbildung der ausländischen Studierenden sind bekanntlich die Lehrgebiete DaF bemüht. Ihnen möchte ich für Ihre wichtige und engagierte Arbeit hier mit Nachdruck danken, und ich möchte klarstellen: Die Überlegungen des DAAD haben die Stärkung, nicht etwa die Kritik der Lehrgebiete zum Ziel. Denn Ihre Arbeit ist durch die neue Diskussion um den Studien- und Wissenschaftsstandort Deutschland noch

wichtiger geworden. Dies deutlich zu machen ist mir auch deshalb wichtig, weil einzelne programmpolitische Entscheidungen oder Reformüberlegungen des DAAD hier und da als Votum gegen eine anspruchsvolle Sprachausbildung mißverstanden worden sind. Wenn wir die Bedeutung des Englischen als internationale Wissenschaftssprache betonen und uns auch für gezielte Ausbildungsangebote in Englisch aussprechen, wenn wir dem Erwerb deutscher Sprachkenntnisse schon im Heimatland einen hohen Stellenwert beimessen, wenn wir für eine Weiterentwicklung und Flexibilisierung der DSH eintreten und wenn wir schließlich die Entwicklung eines einheitlichen DaF-Tests in Angriff nehmen, dann haben alle diese Maßnahmen eine bedarfsgerechte Sprachausbildung unserer ausländischen Gäste zum Ziel. Bedarfsgerecht heißt dabei eine sprachliche Ausbildung, die den praktischen Anforderungen im Alltag genügt, der Teilhabe am öffentlichen und kulturellen Leben dient und den Anforderungen im Studien- oder Forschungsvorhaben gerecht wird. Bedarfsgerecht heißt ferner: kundenfreundlich und dazu wiederum gehören bezahlbare Preise und kalkulierbarer, vertretbarer Zeitaufwand.

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Fassung des Vortrages, den der Generalsekretär des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) am 23. Mai 1997 im Rahmen der 25. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des FaDaF an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gehalten hat.

Seit zwei Jahren wird mit großer öffentlicher Aufmerksamkeit über die internationale Konkurrenzfähigkeit und Attraktivität des Studienstandorts Deutschland diskutiert. Der DAAD hat diese Diskussion mit angestoßen, um zur Verbesserung der gegenwärtigen Situation mit beizutragen, nicht um lamentierend das deutsche Hochschulsystem schlechtzumachen. Die Politik hat mit großer Resonanz und prominent reagiert: Die KMK, die HRK, die Minister Rüttgers und Kinkel und die Konferenz der Regierungschefs haben sich des Themas angenommen. Politisch hat das Anliegen zur Zeit durchaus Unterstützung, freilich wird angesichts leerer öffentlicher Kassen nur im Falle einzelner Projekte, nicht aber für den gesamten Hochschulbereich mit zusätzlichen Geldmitteln zu rechnen sein. Die Botschaft der großen Wahlsieger in USA und Großbritannien, die das Bildungswesen an die Spitze ihrer Agenda gesetzt haben, hat sich hierzulande noch nicht herumgesprochen. Wir leisten uns statt dessen einen anderen historischen Rekord: erstmals in diesem Jahr übersteigen die Ausgaben für Arbeitslose mit über 180 Mrd. DM die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und Wissenschaft.

Es wäre allerdings eine verengte Sichtweise und eine falsche, sogar fatale Zielsetzung, wollten wir an erster Stelle lediglich um mehr Geld argumentieren. Zumindest sollten wir zuerst die Schularbeiten machen, die kostenneutral erledigt werden können. Dabei geht es z. B. um politische und rechtliche Aspekte: Die EinreiseprozEDUREN sind oft zu hürdenreich und zu langwierig; wir tun uns zu schwer mit der Anerkennung im Ausland erbrachter Studienleistungen, von »werben« gar nicht zu reden, wir informieren in den Heimatländern oft noch unzureichend, die Studienstruktur und das System unserer Abschlüsse sind für

viele Partnerländer ob ihrer Länge und Unkalkulierbarkeit eher abschreckend als einladend. Und nicht zuletzt haben wir es geschafft, uns den Ruf beizulegen, die schwierigste Sprache der Welt zu sprechen – auch nicht gerade eine Ermunterung für ausländische Gäste.

Wenn wir um Verbesserungen und Erleichterungen bemüht sind, dann ist die Zielsetzung nicht, als Studentenimporteur mit möglichst hohen Zahlen zu imponieren. Ausländische Studierende sind – da es in Deutschland keine Studiengebühren, schon gar keine kostendeckenden gibt – kein materieller, sondern ein bildungspolitischer Gewinn, und dies eben vor allem dann, wenn wir die Guten und die Besten gewinnen. Es geht also darum, für die besten Köpfe, für den begabten Nachwuchs attraktive Studien- und Arbeitsbedingungen anzubieten, und diese Form der Zusammenarbeit ist sehr wohl in unserem ureigensten Interesse.

Sie stärkt die Internationalität der Wissenschaft und unserer Ausbildung hierzulande und sie gewährleistet, daß zu den zukünftigen Eliten der Partnerländer auch Personen zählen, die Deutschland aus eigener Anschauung gut kennen und mit den deutschen Belangen vertraut sind. Ich will gar nicht unerwähnt lassen, daß dies auch eine wirtschaftliche Seite hat, die in der gegenwärtigen Standortdebatte besonderes politisches Gewicht bekommt.

Ich will auch das höchst sensible Thema der Scheinstudenten nicht unerwähnt lassen. Es gibt Länder, aus denen so manche Studienbewerber alles andere als ein Studium im Sinn haben. Wer also für erleichterten Zugang zum Studium eintritt, der muß sich auch der Frage nach einer Steuerung bzw. nach einer Auswahl stellen. Nach meiner Meinung müssen die Hochschulen mehr Möglichkeiten erhalten und vor allem auch nutzen, über

die Zulassung nach fachlichen Qualitätskriterien zu entscheiden. Jedenfalls darf dies nicht ersatzweise über die DSH erfolgen. Diese Prüfung ist sowohl für quantitative als auch für qualitative Steuerung der Ausländerzulassung das völlig falsche Instrument.

Wenn ich nun auf die sprachlichen Anforderungen im einzelnen eingehe, so will ich zunächst betonen, daß wir für den Spracherwerb nicht oder doch nicht ausschließlich das Bild von der Hürde wählen sollten. Für viele Studenten und Wissenschaftler ist es keine zusätzliche, notgedrungen in Kauf zu nehmende Erschwernis, sondern ausdrücklich erklärtes oder gar vorrangiges Ziel, gute Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben. Und wenn uns, wie anfangs ausgeführt, daran liegt, daß wir guten Nachwuchs so ausbilden, daß er mit Deutschland vertraut wird und auch langjähriger Partner bleibt, dann muß uns natürlich auch daran gelegen sein, daß diese Partner ein wirklich tragfähiges, ein mehr als oberflächliches Deutsch lernen. Und das wird wohl nur gelingen, wenn wir, trotz allem, so etwas wie Freude oder gar Spaß am Lernen unserer Sprache vermitteln können.

Aber dies ist noch nicht die ganze Wahrheit. Mir scheint, daß dieser allgemein richtige Anspruch mit einigen Differenzierungen und Weiterentwicklungen der aktuellen Praxis sehr wohl vereinbar ist, ja sie erforderlich macht.

Lassen Sie mich also nun konkret auf die DSH und die Praxis der Sprachausbildung eingehen: Ich begrüße es, daß eine neu formulierte Rahmenordnung verabschiedet worden ist. Vor allem drei Zielsetzungen konnten erreicht werden: Die DSH und der Deutscheil der Feststellungsprüfung sind nun einheitlich beschrieben, eine Türe ist geöffnet, die Abnahme der Prüfung auch im Ausland möglichst zu machen, und die gegenseitige

Anerkennung ist verbindlich festgeschrieben (wenngleich noch nicht lückenlos verwirklicht).

Dennoch scheint mir, daß sowohl der Wortlaut als auch die konkrete Handhabung noch der Weiterentwicklung und Verbesserung bedürfen. Und diese Verbesserung darf selbstredend nicht darin bestehen, daß, wie es sich hier und da andeutet, die Prüfungsergebnisse schlechter und die Durchfallquoten höher werden. Verbesserung heißt vielmehr: bedarfs- und kundenorientierte Differenzierung und Flexibilisierung.

Das gilt zunächst für den Zeitpunkt der Prüfung: Die Prüfung definiert ein vernünftiges Sprachniveau, das aber *zu Beginn* des Fachstudiums für manchen Bewerber zu hoch angesetzt ist. Der Aufenthalt in Deutschland und der Studienbetrieb selbst schulen das Sprachvermögen bekanntlich am besten. Wir sollten bereit sein, Studenten bedingt also mit Auflagen zuzulassen und dann die DSH nach einem oder nach zwei Semestern abnehmen. Dies setzt allerdings ein qualifiziertes Angebot begleitender Sprachkurse voraus.

Wir sollten auch nach akademischen Fächern und nach Ziel des Aufenthalts differenzieren. Ein Geisteswissenschaftler, der ein Vollstudium absolviert, benötigt sicher einen höheren Sprachstand als ein Physiker, der ein Jahr an einem Institut mitarbeitet, an dem die Arbeitssprache weitgehend Englisch ist. Und wer einen akademischen Abschluß anstrebt, muß ebenfalls höheren sprachlichen Ansprüchen genügen als ein zeitweiliger Programmstudent/Austauschstudent, der lediglich ein Jahr lang Vorlesungen in seinem Fachgebiet hören will. (Wer sich danach zum längeren Studium entschließt, sollte dann auch die Prüfung ablegen.)

Kurz noch einmal zur gegenseitigen Anerkennung: Ich halte es für untragbar,

daß entgegen dem Wortlaut der Prüfungsordnung in einzelnen Fällen die Anerkennung verweigert oder an Auflagen gebunden wird. Wenn die DSH wirklich an verschiedenen Hochschulorten auf unterschiedlichem Niveau durchgeführt wird, dann darf man daraus kein Problem der ausländischen Studenten machen. Dann müssen die Hochschulen – und hier ist der FaDaF ja auch aktiv – um eine wirkliche Vergleichbarkeit der Prüfungen bemüht sein.

Die Rahmenordnung definiert die Freistellungsgründe (äquivalente Prüfungen). Sie definiert sie nicht abschließend, sondern läßt der örtlichen Prüfungsordnung die Möglichkeit, weitere Freistellungsgründe festzulegen. Nach meinem Dafürhalten sollte zumindest ein weiterer Freistellungsgrund verbindlich festgeschrieben werden: Absolventen eines Germanistikstudiums sollte die Prüfung erlassen werden. Auch für Austauschstudenten im Rahmen bi- oder multilateraler Programme sollte es, wie schon weithin üblich, eine Sonderregelung geben.

Über den Tag hinaus, wenn der Wortlaut der Prüfungsordnung erneut überarbeitet wird, sollte auch ein leichter lesbarer Text entstehen. Gewiß wendet sich die Prüfungsordnung zunächst an die deutschen Fachkollegen, die Prüfer nämlich. Aber die ausländischen Studenten informieren sich auch selbst. Und für diese Leser ist der Text immer noch zu sehr mit Fachterminologie belastet. Ich schließe mich da übrigens selbst nicht aus.

Ohne Zweifel lernt man die Fremdsprache im Land der Fremdsprache am besten, dann auch eingebunden in Alltag und kulturelle Kontexte. Ich vertrete dennoch die Auffassung, daß eine möglichst weitgehende sprachliche Vorbereitung im Heimatland sinnvoll ist und daß die deutsche Seite dabei behilflich sein sollte. Wir sollten die Sprachausbildung im Heimatland und in Deutschland nicht in

einen Gegensatz bringen. Es geht mir überhaupt nicht darum, Lehrkapazität in Deutschland überflüssig zu machen, etwa um Kosten zu sparen; sondern ich will die Ausbildung in Deutschland bereits auf mittlerem Niveau einsetzen lassen, und ich will auch den zeitlichen Lernaufwand in Deutschland für die Studierenden reduzieren.

Karrierebewußte hochqualifizierte Nachwuchskräfte, die als postgraduates auch nach USA gehen könnten, kommen nicht für ein ein- bis zweijähriges Fachstudium nach Deutschland, wenn sie das zunächst ein halbes bis ganzes Jahr Sprachausbildung in Deutschland kostet.

Wir haben ja auch im Ausland ein Lehrangebot: Die Universitäten bieten Deutsch für Hörer aller Fakultäten an, die Goethe-Institute bieten Kurse an, gelegentlich auch private Träger. Keine Berührungsangst! Wir sollten alle diese Angebote und zusätzlich die Arbeit mit Selbstlernmaterialien zur Nutzung empfehlen und dann in Deutschland auf höherem Niveau weiterqualifizieren.

Für die meisten Deutschlernenden bleibt es aber auch nach vielen Kursstunden eine offene und bange Frage, wo sie eigentlich stehen, was ihnen noch fehlt und ob sie die sprachliche Hürde vor Aufnahme des Fachstudiums schaffen werden.

Der DAAD hat daher die Initiative ergriffen, zu einem einheitlichen Deutschtest nach dem Muster des TOEFL zu gelangen. Zielsetzung ist, mehr Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit herzustellen, eine realistische Selbsteinschätzung für Bewerber und Interessenten zu ermöglichen und – dies mag kontrovers sein – bei einer definierten Punktzahl Freistellung von der DSH und damit Gewißheit auf Zulassung zu gewährleisten. Bei einem Test mit Punkteskala könnte dann auch mit verschiedenen Punktzahlen je nach Studienrichtung oder Ziel des Aufenthalts differenziert werden. Wir

werden diese Entwicklung jetzt mit Nachdruck betreiben, und der Fachverband DaF ist herzlich eingeladen, dabei eine wichtige Rolle zu spielen. Vorbereitende Gespräche dazu haben schon begonnen.

Ein paar Worte noch zum institutionellen Rahmen der Sprachausbildung hierzulande: Ich habe schon betont, daß ich die Sprachausbildung der ausländischen Studenten zu den Aufgaben der deutschen Hochschulen zähle. Damit widerspreche ich nachdrücklich allen Bestrebungen, diese durch Privatisierung auszulagern. Ich kann dafür auch keine andere Begründung sehen, als das schlichte aber machtvolle Argument einer Kostenreduzierung. Dem allerdings müssen sich die Lehrgebiete stellen und sich marktbewußt verhalten. Wenn sie zu vergleichbaren Kosten arbeiten, gibt es keinen vernünftigen Grund für die Auslagerung der Sprachkurse. Ich halte schon die Verselbständigung der Studienkollegs für einen Fehler und ein handicap im Wettbewerb um qualifizierte Studienbewerber. Dem dürfen wir keine weiteren Komplizierungen für ein konsistentes Angebot der Hochschulen hinzufügen.

Allerdings scheinen mir die Kapazitäten für den studienbegleitenden Unterricht ganz unzureichend zu sein. An einigen Hochschulen ist das Angebot nur kläglich zu nennen. Wir sollten dringend zu einer Ausweitung kommen. Freilich fehlen uns detaillierte und aktuelle Zahlen, und dies nicht nur in diesem Bereich. Wir haben in den letzten Wochen daher zusammen mit dem FaDaF eine rasche Umfrage durchgeführt. Eine Auswertung wird in Kürze vorliegen. Auf dieser Basis sollten wir dann ein realistisches Konzept für die Weiterentwicklung der Sprachangebote erarbeiten. Dazu biete ich Ihnen gerne die Unterstützung des DAAD an.

Lassen Sie mich zum Abschluß in kurzer Form meine wichtigsten Thesen noch einmal zusammenfassen:

1. Für die Attraktivität der deutschen Hochschulen für hochqualifizierte ausländische Studienbewerber ist die Sprachenfrage ein Kernthema. Die Arbeit der Lehrgebiete Deutsch als Fremdsprache hat an Bedeutung gewonnen.
2. Wir müssen akzeptieren, daß Deutsch nicht mehr die weltweit wichtigste Wissenschaftssprache ist. Das heißt: wir müssen mehr werben und »kundengerechtere« Ausbildungsangebote machen.
3. Wir dürfen das Erlernen der deutschen Sprache nicht vorrangig als Problem, als Erschwernis und als Hürde sehen, sondern als lohnende Lern- und Lebenserfahrung »anbieten«. Wir müssen uns aber fragen, ob die Sprach-Lehrangebote dieser Zielsetzung schon gerecht werden.
4. Intensive sprachliche Vorbereitung im Heimatland – auch mit neuen Medien – steht nicht im Gegensatz zu qualifizierter Sprachausbildung in Deutschland. Für den Aufenthalt in Deutschland steht immer nur begrenzte Zeit zur Verfügung. Die Sprachausbildung hierzulande sollte bereits auf mittlerem oder höherem Niveau aufsetzen können.
5. Es sollte ein einheitlicher »Test-DaF« eingerichtet werden. Der Gewinn wäre eine Differenzierungsmöglichkeit gemäß einer Punkteskala, eine realistische Selbsteinschätzung für Bewerber und eine Gewißheit auf Zulassung bei Erreichen einer definierten Punktzahl.
6. Die Anforderungen bei der DSH sollten je nach Studienzweck und Fach differenziert und flexibilisiert werden. Kriterien wären: Vollstudium oder Teilstudium, Erststudium oder Auf-

- bau-/ Promotionsstudium, fachspezifische Anforderungen. Eine bedingte Zulassung mit der Auflage einer DSH-Prüfung zu einem späteren Zeitpunkt sollte ermöglicht werden.
7. Die DSH-Prüfungsordnung muß auch für ausländische Interessenten verständlich werden. Die Anforderungen müssen kalkulierbar sein. Die Prüfungsbeispiele dürfen nicht abschreckend sein. Diese Forderungen scheinen mir noch nicht hinreichend erfüllt.
 8. In diesem Rahmen gewinnen die studienbegleitenden Sprachkurse erhöhte Bedeutung. Sie sollten dringend ausgeweitet werden. Eine genaue empirische Analyse der aktuellen Situation ist noch zu leisten.
 9. Sprachliche Ausbildung gehört zu den Aufgaben der Hochschulen und sollte nicht privatisiert und ausgegliedert werden. Ein kundengerechtes und kostengünstiges Angebot muß auch innerhalb der Hochschulen möglich sein.
 10. In diesem Sinne bitte ich Sie um Mithilfe und biete meinerseits die Unterstützung des DAAD für gemeinsame Anstrengungen an.

Von der Attraktivität der Lehrangebote für »Deutsch als fremde Wissenschaftssprache«

Wissenschaftspolitische Voraussetzungen und didaktische Konsequenzen

Konrad Ehlich

0. Vorbemerkung

Durch eine Reihe von öffentlichkeitswirksamen Aktionen unterschiedlicher offizieller, staatlicher, offiziöser und wirtschaftlicher Institutionen wird auf ein rückläufiges Interesse von Studierenden aus dem Ausland aufmerksam gemacht, in Deutschland ein Studium aufzunehmen und zu absolvieren. Vielfältige Gründe werden dafür benannt. Aus diesem breiten Spektrum wird zunehmend die Frage der Sprache als eines angeblich zentralen Hinderungsmotivs herausgehoben. Das Aktionsprogramm des DAAD¹ hakt gerade an dieser Stelle ein und schlägt eine Reihe von Maßnahmen vor, die dazu beitragen sollen, das vermutete Hindernis zu beseitigen. Die sicher radikalste dieser Maßnahmen sind verschiedene Schritte auf dem Weg zur Einschränkung, wenn nicht – auf die Dauer – gar Beseitigung des Deutschen als Wissenschaftssprache, indem das Englische als neue, allgemeine Wissenschaftssprache eingesetzt und der

deutsche Studienbetrieb wenigstens ansatzweise auf diese Sprache als Kommunikationsmittel der Wissenschaft eingeschworen werden soll. Bemühungen zur Einführung des Englischen als Wissenschaftssprache werden im Aktionsprogramm explizit honoriert, und zwar zunächst in der Form parallelsprachlich geführter Studiengänge. In welche Richtung die Entwicklung gehen wird, hat der Gründungsrektor der neuen »Elite-Universität« Erfurt, Peter Glotz, als Programm für dieses (mit der durch langjährige SPD-Politik maßgeblich herbeigeführten Universitätsstruktur in Deutschland nachhaltig brechende) neue Modell einer deutschen Universität deutlich expliziert: »Man wird durchgehend in Englisch lehren und studieren können.«²

Begleitende Maßnahmen, das Deutsche als obligatorische Publikationssprache für Dissertationen obsolet zu machen, sind an verschiedenen Universitäten zu konstatieren.³

1 Aktionsprogramm des DAAD zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen 1997.

2 *Süddeutsche Zeitung* 140, 21.6.1997.

3 So sieht z. B. die Promotionsordnung der LMU München in der Fassung vom 7.1.1997 in § 6 Abs. 1 eine neue Publikationsregelung vor, die zwar abstrakt formuliert ist, über die Ein- und Ausschließungsmöglichkeiten freilich aber de facto außer der deutschen nur eine andere Publikationssprache übrigläßt, nämlich die englische.

Dadurch meint man, in angemessener Weise auf eine Entwicklung in vielen Teilen der Welt zu reagieren – freilich unter geflissentlichem Absehen von Alternativen, wie sie etwa in der »francophonie« zu erkennen sind.

Interessanterweise liegen den Motivzuschreibungen für das rückläufige Interesse ausländischer Studierender an einem Studium in Deutschland offenbar kaum ernsthafte Untersuchungen zugrunde. Dies erstaunt bei einer Frage von einer derart erheblichen Tragweite umso mehr, als ja doch eine Reihe von Institutionen durchaus Möglichkeiten hätten, derartige Untersuchungen anzustellen. Es erstaunt vor allem angesichts der gesellschaftlichen Relevanz einer solchen dramatischen Veränderung für den Wissenschaftsbetrieb. Wahrscheinlich macht sich auch hier die mangelnde Zuständigkeitsbestimmung in bezug auf alle Fragen der Kultur auf der Ebene des Bundes bemerkbar. Immerhin wirkt der DAAD hier mit seiner Empfehlung als Mittlerorganisation der *auswärtigen* Kulturpolitik massiv auf die Entwicklung *binnenpolitischer* kultureller Entwicklungen ein.

Die Kritik am Deutschen als Wissenschaftssprache und seiner Vermittlung an ausländische zukünftige Studierende bringt eine langjährige, meines Erachtens erfolgreiche Praxis der Deutsch-als-Fremdsprache-Lehre für gerade diese Gruppe von Lernenden zunehmend in die Kritik. Ich denke, die DaF-vermittelnden Einrichtungen, die auf diesem Sektor tätig sind, also insbesondere die sogenannten »Lehrgebiete DaF«, haben angesichts der Intensität, mit der die Kritik vorgetragen wird, allen Anlaß, sich ihr zu stellen – und sich vor dieser Kritik nicht zu fürchten. Wichtig scheint mir dabei, zu versuchen, die Argumente sorgfältig abzuwägen. Dabei sind zwei Stoßrichtungen zu bedenken: (a) einmal

in bezug auf die Rahmenbedingungen, wie sie von der Politik und den von ihr mehr oder weniger direkt abhängigen Organisationen herkommen; (b) zum anderen in bezug auf das Selbstverständnis und die Aufgabenbestimmung der DaF-VermittlerInnen, indem Fragen gestellt und reflektiert beantwortet werden wie: Was sind unsere Voraussetzungen? In welcher Weise können wir uns für das kommende Jahr 2000 und die darauf folgenden Jahre orientieren? Was gilt es aus den bisherigen Erfahrungen weiterzutragen und weiterzuentwickeln? Wie können wir uns sinnvoll in den verschiedenen Bedingungsgefügen bewegen?

Im folgenden soll zunächst (§1 bis §4) dem ersten Themenkomplex nachgegangen und dann (§5 bis §10) auf einige der unter (b) angesprochenen Fragen eingegangen werden.

1. Wozu noch DaF?

Diese Frage stellen sich immer mehr Studierende des Faches DaF; diese Frage stellen sich auch immer öfter diejenigen, die sich aktiv in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache betätigen.

Ich will durch zwei eher anekdotische Beispiele die Problematik illustrieren.

Da findet etwa an meiner Universität in München eine Begegnung zwischen einer hochrangigen Repräsentantengruppe einer thailändischen Hochschule und einer Reihe von Vertretern verschiedener Fächer und Institute der LMU statt. Die Sprache, in der man miteinander kommuniziert, ist das bekannte »Wissenschaftsenglisch«. Ein Vertreter der Wirtschaftswissenschaften berichtet nicht ohne ersichtlichen Stolz auf die erreichte »Modernisierung« davon, daß mehr und mehr Veranstaltungen in englischer Sprache angeboten werden, muß dann aber einschränkend auch auf ein Problem eingehen: Während das englischsprachige

Angebot insgesamt sehr gut angenommen werde, zeige sich doch eine Schwierigkeit bei einigen ausländischen Studierenden aus den östlichen Teilen der GUS. Diese Studierenden hätten sich nämlich intensiv mit dem Deutschen als Fremdsprache beschäftigt, und dies sozusagen, statt sich mit dem Englischen zu befassen. Sie könnten nun bei ihrem Studium in Deutschland den Veranstaltungen leider nicht folgen.

Etwa zur selben Zeit finde ich in meiner E-mail die Reaktion eines US-amerikanischen Kollegen, der sich kritisch mit einem zweibändigen Handbuch zu *Schrift und Schriftlichkeit* (SUS) beschäftigt, an dessen Herausgabe beim de Gruyter-Verlag ich beteiligt war. Um meinerseits dem erwünschten Trend wenigstens einen kleinen Tribut zu zollen, zitiere ich einen Auszug dieser Kritik in der Muttersprache des Verfassers.

»Like other volumes of the Handbücher series to which it belongs, SUS lays claim in its title to ›international‹ scope; but in fact there is a strong emphasis on German scholarship and on the German language. Of the 145 articles, 96 were written by authors with addresses in Germany; [...]

This raises some uncomfortable questions: Granted that the work is of high scholarly value, but considering its high cost, who – outside of German-speaking countries – will buy it, and who will use it? One relevant fact is that German no longer enjoys its former status as a language of international scholarship; in the US, considering the general decline in foreign language competence, it is unlikely that many teachers will recommend that their students read portions of SUS. [...]

The upshot is that, although SUS would be an ornament to the reference shelves of any library, many scholars may never have a chance even to see it. Since de Gruyter evidently finds it economically possible to continue publishing these Handbücher volumes – mostly in German, and all expensive – one can assume that they benefit from generous subsidies, and/or from healthy budgets of academic libraries in German-

speaking countries. Scholars in other nations can only feel envious, and perhaps wonder: What if these books were published in English? Surely they would find many more buyers and users, would be recognized as definitive reference works in their fields, and would exert enormous influence throughout the world.« (William Bright, 1997)

Die beiden Anekdoten illustrieren mit großer Deutlichkeit jene Krise, in der das Deutsche als Wissenschaftssprache sowohl von innen wie von außen festgezurrt wird. Das Bild der zukünftigen Wissenschaftssprachentwicklung, das sich darin abzeichnet, ist so einlinig wie eindeutig. An anderer Stelle habe ich es vor kurzem versucht zu charakterisieren. Ich wiederhole diese Charakterisierung hier:

»Zukünftige Wissenschaft wird sich *eines* internationalen Kommunikationsmittels bedienen, nämlich ›der englischen Sprache‹. Diese garantiert eine Verständigung, die an Sprachbarrieren nicht mehr zu scheitern drohe. Sie ermögliche eine Verständigung, die allein den Kommunikationsbedürfnissen von Wissenschaft noch genüge, einer Wissenschaft, die die Begrenzungen nationaler Kommunikationsräume ohnehin längst überwunden habe. Zwar gebe es hier und da noch Inseln sprachlicher Renitenz; diese freilich gerieten mehr und mehr in die Isolierung und seien auf dem besten Weg zu ihrer eigenen Folklorisierung. Im neuen Jahrhundert komme ihnen günstigstenfalls die Stellung eines wissenschaftsgeschichtlichen Fossils zu – wenn sich außer einigen wenigen antiquarischen Spezialisten überhaupt noch jemand dafür interessieren werde.

Das Szenarium wird durch eine weltweite Praxis fortgeschrieben und in seiner Entwicklung vorangetrieben. Ihm eignen ausgesprochen salutäre Züge. Zwar war der Aufklärungstraum der ›einen Wissenschaft‹ nicht explizit auf ›eine Sprache‹ aus. Aber es liegt gleichsam in der Linie seiner Fortschreibung, ihn so weiterzuentwickeln. So findet sich eine Bearbeitung des Skandals von Babel, eine Aufhebung des Grundparadoxes, daß die Menschheit nur in der Konkretion vieler Sprachen und sprachlicher Gruppen Realität ist.«¹

Wenn dies sozusagen die Linie ist, entlang derer für das Jahr 2000 und darüber hinaus die Befassung mit Wissenschaft und Wissenschaftssprache erforderlich wird – sollten dann in Deutschland nicht ganz andere Prioritäten gesetzt werden? Sollte nicht konsequenterweise eine gewaltige Initiative für die Verbesserung der Englischkenntnisse in Gang kommen (eine Initiative, gegen die im übrigen auch aus anderen Gründen nichts einzuwenden ist)? Sollte nicht Wissenschaft konsequent und bereits jetzt umfassend auf Englisch praktiziert werden, die zaghaften Versuche, wie sie oben beschrieben wurden, durch eine massive Veränderung der Sprachpraxis an den Universitäten ersetzt werden, ähnlich der (inzwischen übrigens konsequent zurückgenommenen) regierungsamtlichen Umstellung des niederländischen Wissenschaftsbetriebs auf das Englische? Ein gleitender Übergang an den Schulen würde sich zumindest für die Oberstufe, vielleicht aber auch schon für die gymnasiale Sekundarstufe I nahelegen. Für das Deutsche als Wissenschafts- und als Fremdsprache allgemein sollte dann vielleicht die eine oder andere Nische vorgeesehen werden, ähnlich wie für andere obsolet gewordene Sprachen, das Aramäische zum Beispiel (dem übrigens in der antiken Welt einmal eine ähnliche Bedeutung zukam wie dem Englischen in der heutigen).

Ich denke nicht, daß dieses Bild unsere Unterstützung verdient. Am Ende des Papieres (§10) möchte ich auf diese sprachpolitische Frage zurückkommen.

2. Wissenschaftskommunikation 1900 vs. 2000

Zunächst aber möchte ich fragen: Was können wir eigentlich gegenwärtig *realistisch* erwarten in bezug auf eine Wissenschaftstradition wie die deutsche, die immerhin zu den »großen« Wissenschaftstraditionen der gegenwärtigen Welt gehört; was können wir erwarten bezüglich einer Sprache, die zu den viel genutzten Wissenschaftssprachen der modernen Wissenschaftsentwicklung gehört? Welche Erwartungen sind überhaupt realistisch – und so als Folie für wissenschaftssprachpolitische Entscheidungen nutzbar? Ich möchte hierfür einen kurzen Blick auf Unterschiede zwischen sozusagen dem Jahr 1900 und dem Jahr 2000 in bezug auf die Wissenschaftskommunikation werfen. Denn ich denke, daß unsere Erwartungen für das, was eigentlich an Attraktivität der deutschen Wissenschaftslandschaft für ausländische Studierende aufgebaut werden kann, noch viel zu stark an der Wissenschaftssituation 1900 festgemacht ist und durch diese Situation sehr viel stärker geprägt wird als durch die des Jahres 2000.

Zu Beginn dieses Jahrhunderts hatten wir drei bis vier große, miteinander konkurrierende Wissenschaftstraditionen: die französische, die englische, die deutsche, und, mit gewissen Einschränkungen, die russische.

Andere Wissenschaftskulturen wie zum Beispiel etwa die italienische, verschiedene skandinavische, die niederländische oder die spanische, entfalteten sich gleichfalls, orientierten sich aber an den Entwicklungen in den größeren Traditionen – oder gerieten an die Peripherie. Im

1 Konrad Ehlich: »Internationale Wissenschaftskommunikation 2000 ff. Eine Verlust- und eine Suchanzeige«. In: W. Moelleken; P. Weber (eds.): *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik*. Bonn: Dümmler 1997, 128–138 (Plurilingua XIX).

wesentlichen wurde von der bildungsökonomischen Fundierung, der Effizienz, der Ausweitung und Konsequenz für die Gesellschaft als ganze und für deren wirtschaftliche und geistige Entwicklung Wissenschaft in den zuerst genannten Wissenschaftskulturen vorangetrieben. Ihre Sprachen wurden konsequent zu wissenschaftskommunikativ geeigneten Sprachen ausgebildet und ausgebaut. In den Publikationszahlen der damaligen Zeit zeichnet sich diese Situation entsprechend ab. Die USA spielten in diesem Bild um 1900 noch eine eher untergeordnete Rolle – was unter dem Stichwort »Englisch« lief, bezog sich tatsächlich vor allem auf das Vereinigte Königreich und seine weltweiten Filialitäten.

Der deutschen Wissenschaftstradition kam um die Jahrhundertwende eine besondere Bedeutung auf verschiedenen Fachgebieten nicht zuletzt dadurch zu, daß sie relativ jung und dadurch in einer stürmischen Entwicklung begriffen war. Die Attraktivität Deutschlands als Studienort leitete sich aus dieser besonderen Stellung in der Wissenschaftsentwicklung ab. Die allgemeine Bereitschaft, sich auf eine fremde Wissenschaftssprache für das eigene Studium einzulassen, und die Mehrzahl von Wahlkandidaten dafür erleichterten das zeitliche und finanzielle biographische Engagement in der Sprachenfrage für diejenigen, die ein Studium in einem der führenden Wissenschaftsländer aufnehmen wollten.

Dieses Bild hat sich insgesamt zum Ende des 20. Jahrhunderts drastisch verändert. Da ist zunächst der neue Stellenwert der USA. Dadurch, daß dieses riesige Land seine Wissenschaft in einem Jahrhundert gewaltig entwickelt hat, hat sich ein Wissenschaftsraum herausgebildet, der sich weitgehend selbst genügt. Diese Entwicklung ist nicht zuletzt auf der Grundlage einer Wissenschaftlermigration seit dem Beginn des Jahrhunderts befördert

worden. Um nur ein Beispiel aus meinem eigenen Fachgebiet, der Linguistik, zu nennen: Leonard Bloomfield, der Begründer des amerikanischen Strukturalismus, studierte in Leipzig – um dann in den USA Initiator und Verbreiter eines eigenen, folgenreichen US-amerikanischen Ansatzes zu werden. Damit nicht genug: Als eines der wichtigsten Zielländer der politisch verursachten Migration von Wissenschaftlern unter den Nationalsozialisten und durch sie gewann der US-amerikanische Wissenschaftsbetrieb eine große Zahl hochqualifizierter Wissenschaftler hinzu. Beide Entwicklungen bedeuteten für die deutsche Wissenschaft eine erhebliche Schwächung: die zweite ohnehin, die erste dadurch, daß zunehmend US-amerikanische Studenten ausblieben (in einem Fach wie der protestantischen Theologie hat sich der Wechsel erst kürzlich vollzogen – verbunden auch hier mit einer Veränderung der Sprachenpriorität).

Die US-amerikanische Wissenschaftslandschaft genügt sich selbst. Sie scheint darüber hinaus durch implizite und zum Teil auch explizite *isolationistische* Tendenzen gekennzeichnet zu sein. Die geringe Bereitschaft in dieser Wissenschaftslandschaft, sich mit einer fremden Sprache zu beschäftigen, eine Bereitschaft, die zudem immer weiter abnimmt, ist Ausdruck wie Folge dieser Struktur. Ein Wissenschafts»standort« mit über 250 Millionen Menschen als Bezugsgröße, der sich selbst genügt, kann als solcher durchaus verstanden werden – wenn auch der universale Erkenntnisanspruch von Wissenschaft dazu in einem deutlichen Widerspruch steht. Jedenfalls aber ist er als ein wissenschaftsstrukturelles Faktum ernst zu nehmen. Ob dies freilich für andere Wissenschaftskulturen bedeutet, daß sie sich sozusagen als jeweils 51. Staat dieser Wissenschaftswelt verstehen müssen, das –

so denke ich – steht dahin. Der Isolationismus erscheint häufig in einem sprachlichen Gewand. Es scheint aber durchaus fraglich, ob die »Sprachbarriere« die entscheidende oder gar einzige Ursache für mangelnden bzw. einseitigen Austausch der internationalen Wissenschaftskommunikation ist. Der Isolationismus scheint sich vielmehr durchaus auch gegenüber der britischen Wissenschaftsproduktion zu bestätigen. Es ist m. E. vor allem die wissenschaftssoziologische Selbstsättigung des amerikanischen Wissenschaftsraumes, die für Stellung und Wissenschaftspraxis dieses Raumes verantwortlich zeichnet.

Die anderen drei Wissenschaftssprachräume, die für das beginnende 20. Jahrhundert benannt worden waren, befinden sich in Europa. Dieses Europa hat sich und die Welt in diesem Jahrhundert mehrfach in weitreichende, dramatische und nur zum Teil bearbeitete Probleme gestürzt. Dazu gehört besonders die Entwicklung in und in bezug auf Deutschland. Das Jahr 1933 markiert auch für die Wissenschaftsentwicklung einen entscheidenden Einschnitt. Die Vertreibung und physische Vernichtung großer Teile der deutschen akademischen Intelligenz hat die Bedeutung der deutschen Wissenschaft in ihrem ureigensten Kern massiv betroffen. Die Hoffnung, daß sich eine Wissenschaftsgesellschaft von einem derartigen Aderlaß innerhalb von zwei oder drei Generationen wirklich erholt, ist doch eher gering.

Zugleich hat die deutsche Politik zwischen 1930 und 1945 die sensiblen Faktoren von Sympathie und Interesse, die für die Akzeptanz einer Wissenschaftsgemeinschaft durch eine andere von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind, in einer desaströsen Weise beeinflußt. Die Veränderung in der Haltung der skandinavischen Länder oder der Niederlande gegenüber der deutschen Wissenschafts-

gemeinschaft ist auf unverkennbare und offensichtliche Weise hiervon direkt betroffen. In Ländern mit einer starken offenen Kollaboration mit der nationalsozialistischen Besatzungsmacht, ihren ideologischen Hintergründen und ihren intellektuellen Hilfstruppen (also zum Beispiel in Frankreich oder in Ungarn) wurde vom Erfolg und schließlichem Sieg des Widerstandes nicht nur die nationalsozialistische Ideologie, sondern weithin alles, was deutsch ist, zentral negativ bewertet, verurteilt und abgelehnt. Die Veränderungen, die sich durch den deutschen Faschismus ergeben haben, haben lange Auswirkungen. 1945 war eben keine Stunde Null. Es erscheint illusorisch, angesichts dieser Gesamtsituation annehmen zu wollen, es könne an die Tradition der Jahrhundertwende – und damit auch an die Attraktivität der deutschen Wissenschaft damals – einfach angeknüpft werden.

Die Wissenschaftslandschaft verändert sich weiter schnell und erheblich. Alte wissenschaftliche Traditionsräume im Fernen Osten haben sich in den internationalen Zusammenhang eingeklinkt, neue entwickeln sich. Universitätslandschaften wie die australische bieten Angebote auf hohem und höchstem Niveau.

Zusammenfassend: Am Ende des 20. Jahrhunderts finden wir eine wesentlich vielfältigere Wissenschaftswelt vor als an dessen Beginn. Für die nächsten Jahrzehnte sind weitere Veränderungen zu erwarten. Die Konsequenzen, die das für die Wissenschaftskommunikation hat, sind noch gar nicht recht absehbar.

Angesichts der »Attraktivitäts«-Debatte gewinnt man weithin freilich den Eindruck, daß hier die aktuelle Situation der deutschen Universitäten in bezug auf ihr Interesse für ausländische Studierende vor der Folie jener Erwartungen gesehen wird, die eher durch den Beginn des Jahrhunderts gekennzeichnet sind. Die

Strategie, sozusagen als Junior-Partner der USA wenigstens etwas von dem »brain drain« nach dort zu den hiesigen Universitäten umzuleiten, indem man sich als in jenem Kontext doch auch (noch) attraktiv darstellt, verkennt meines Erachtens sowohl die tatsächlichen Möglichkeiten wie die langfristigen Perspektiven.

Ich denke, wir haben allen Grund, mit den nicht-englischsprachigen Wissenschaftsgemeinschaften einen aktiven Beitrag zur multilingualen Fortsetzung der Weltwissenschaftstradition zu leisten. Dies bedeutet vor allem die entschlossene Beförderung individueller wissenschaftlicher Mehrsprachigkeit. Die weitgehende Weigerung in der US-amerikanischen Bildungslandschaft, auch nur eine einzige Sprache jenseits des Englischen zu erwerben, stellt hier nicht nur ein aktives Hindernis dar. Sie führt auch dazu, daß WissenschaftlerInnen aus diesem Bereich die Erfahrung der Artikulation in einer Nicht-Muttersprache fehlt – und somit ein wesentlicher Faktor für die Verstehensmöglichkeiten und -schwierigkeiten von Nicht-Muttersprachlern.

In einer gewandelten Welt kann Deutschland nicht mehr die gleiche »Attraktivität« als Studienort haben wie 1900. Die Attraktivität entwickelt sich aber dort, wo in der internationalen Wissenschaftskonkurrenz etwas Spezifisches angeboten wird. Dazu gehören die deutsche Weise universitären Arbeitens, die deutsche Kultur und die deutsche Sprache und Wissenschaftssprache. Daß dies nicht einfach ein Eindruck im Gefolge ethnozentrischer Nabelschau ist, wird auch aus dem Ausland an vielen Stellen

bestätigt, wo eine Bekanntheit mit dem deutschen Wissenschaftssystem vorhanden ist. Der australische Linguist Michael Clyne führt dies in einer aktuellen Rede über »den Reiz der deutschen Sprache« sehr deutlich aus.¹

3. Einbindungen der Lehrgebietskonzeption

Die sogenannten Lehrgebiete »Deutsch als Fremdsprache« verdanken ihre Entstehung und ihre langjährige Praxis weithin der Einbindung in ein Modell, das gleichfalls noch an einer Vorstellung von Wissenschaft orientiert ist, wie sie aus dem ersten Drittel des Jahrhunderts überkommen ist. Die Umsetzung dieses Modells bestand im wesentlichen darin, daß man von einem festen Ausbildungsgang »Abitur / abituräquivalente Leistungen« – »Studium« ausging – und ausgehen konnte. Das Konzept der »Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS)« bis hin zur »DSH« ist monofinial auf diesen Zusammenhang zugeschnitten. Weiterführende Sprachqualifizierungen während des Studiums erschienen demgegenüber weithin als bloße Beigabe, wenn nicht als eine Art »studium generale«-Ballast.

Gerade dieses feste Voraussetzungsschema gerät aber zunehmend in die Kritik. Ich denke, für die weitere Entwicklung des Gebietes »Deutsch als Fremdsprache« tun dessen Vertreter gut daran, die Veränderungen, die sich ergeben, nicht einfach als eine Bedrohung einer erfolgreichen Arbeit der Vergangenheit zu sehen, sondern sie als eine Perspektive und Chance für die eigene Weiterentwicklung zu erkennen.

1 Michael Clyne: »Über den Reiz der deutschen Sprache«. In: Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU: *Reden von und für Michael Clyne*. München 1997, 31–43; demn. in: A. Wierlacher u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 123–131.

4. Wissenschaftswanderungen und Spracherfordernisse

Um die in § 2 und § 3 genannten Aspekte weiter zu verfolgen, lohnt es sich, den Motivationen für Wissenschaftswanderungen noch etwas weiter nachzugehen und zugleich zu fragen, welche Spracherfordernisse sich daraus ergeben. Zwei grundsätzlich unterschiedliche Modelle sind dafür zu erkennen. Das erste möchte ich das *Vaganten-Modell* nennen. Der Ausdruck greift auf die mittelalterliche, sehr bewegliche Praxis wissenschaftlicher Ausbildung zurück. Verbunden mit der einen Wissenschaftssprache Latein ergab sich eine Struktur, die nicht regional eingebunden und vertikal vernetzt war. Vielmehr gab es eine einzige für den ganzen europäischen Bereich, soweit es Universitäten gab, gemeinsame horizontal vernetzte Struktur. Die Wissenschaftler und die Studenten verfügten mit ihrem Latein über ein Kommunikationsmittel, das in Bologna so gut funktionierte wie in Paris, das in Prag ebenso wie in Oxford oder Heidelberg eingesetzt werden konnte.

Dieses Modell ist nur scheinbar in die Gegenwart übertragbar, wenn das eine Kommunikationsmittel Englisch genutzt werden soll. Inzwischen gab es nämlich eben die Herausbildung der nationalen Wissenschaftssprachen und -kulturen. Für diese ist ein anderes Modell der Wissenschaftswanderung relevant, nämlich ein *Modell der Grenzüberschreitung*. Grenzüberschreitung war im Vaganten-Modell nicht erforderlich, genauer: sie betraf den wissenschaftlichen Zusammenhang selbst nicht. Für stark ausgebildete, differenzierte Wissenschaftskommunikationen auf nationalen und auf nationalsprachlichen Basen sind andere Spracherfordernisse gegeben, nämlich solche einer individuellen Mehrsprachigkeit. Multilingualität ist nicht einfach ein notwendiges Übel, sondern zugleich jeweils

die Vorschule für das, was Wissenschaft im einzelnen Land und in der Vielgestaltigkeit unterschiedlicher Wissenschaftstraditionen bedeutet.

Dieses Modell einer Grenzüberschreitung läßt sich, meine ich, ins Jahr 2000 in der Gestalt einer multilingualen, postnationalen Wissenschaftskommunikation für Länder und Wissenschaftskulturen wie die deutsche bzw. deutschsprachige, die französische, italienische, spanische, die russische und wahrscheinlich auch zunehmend die japanische und die chinesische transponieren.

Dies gehört zu den Rahmenbedingungen für die künftige Entwicklung. Sie wird sich hier so wenig wie anderswo einfach naturwüchsig vollziehen. Sie ergibt sich vielmehr aus den Handlungen oder Nicht-Handlungen der Beteiligten. Auf diese Rahmenbedingungen können und sollten wir uns in einer produktiven Weise einlassen – wie wir dies auch bisher schon getan haben.

Eine solche Wanderung von WissenschaftlerInnen, die eine grenzüberschreitende Mehrsprachigkeit erfordert und verlangt, bedeutet nun, daß zwischen ganz unterschiedlichen Bedarfstypen von Sprachkenntnissen für die Wissenschaft zu unterscheiden ist. Sie können individuell und gesellschaftlich charakterisiert werden.

5. Eine kleine Bedarfstypisierung

Grenzüberschreitender Wissenschaftsverkehr kann sich kurzzeitig, mittelfristig und langfristig ereignen. In der PNdS- und DSH-Tradition, wie ich sie abkürzend benennen will, ist vor allem das Interesse der langfristigen Wissenschaftsmigranten berücksichtigt. Die Lehre des Deutschen als Fremdsprache im wissenschaftlichen Bereich, die Vermittlung des Deutschen als einer fremden Wissenschaftssprache (DafW), ist bisher hingegen relativ hilflos in bezug auf die kurz-

zeitigen und die mittelfristigen Bedürfnisse. Hier sehe ich einen zentralen Handlungsbedarf für die weitere Entwicklung der Disziplin Deutsch als Fremdsprache. Denn diese kurzzeitigen und mittelfristigen Bedarfe werden angesichts der ökonomischen Zwänge, unter denen Wissenschaft heute betrieben wird, bei gleichzeitiger erhöhter Mobilität in der näheren Zukunft von immer größerer Bedeutung werden, während die langfristigen – aus dem einen oder anderen Grund nach Deutschland kommende Studierende, die hier zum Beispiel ein vollständiges Ingenieurstudium zu absolvieren planen – eher rückläufig zu sein scheinen. Dies bildet ja den eingangs kurz erinnerten Grund für die Klagen und ihren Hintergrund in den Veränderungen der deutschen Hochschullandschaft mit Blick auf AusländerInnen.

6. Lerninhalte

Für die Lerninhalte bedeutet dies, daß neu zu überlegen ist, was eigentlich die Vermittlungsgegenstände für die Lehre von DaF sind und sein können; was wird hier von den AdressatInnen (den, wie es im neuen Bonner hochschulpolitischen Dialekt heißt, »Kunden«) eigentlich erwartet?

Meines Erachtens sind mindestens die folgenden Aspekte verstärkt zu unterscheiden:

1. Wir sollten verstärktes Gewicht auf die *wissenschaftliche Alltagssprache* legen, das eigentliche gemeinsame Fundament, dessen sich die WissenschaftlerInnen in ihrer Kommunikation bedienen. Diese wissenschaftliche Alltagssprache ist wissenschaftlich kaum erforscht, und sie ist in der unterrichtlichen Umsetzungspraxis gegenüber den wissenschaftlichen Fachsprachen im engeren Sinn gegenwärtig von einer weit unterschätzten, ja einer bloß untergeordneten Bedeutung.
2. Wir sollten die *Diskursformen der Wissenschaft* als ein Spezifikum der deutschen Art, Wissenschaft zu betreiben, verstärkt in die Angebote einbringen. Die intensive diskursive Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden in einem deutschen Hochschul-Seminar, um eines der ja keineswegs obsolet gewordenen Ideale deutscher Universitätskultur zu benennen, bietet Lernmöglichkeiten für Studierende, die deren Eigenverantwortung in einer herausgehobenen Weise fordern – und fördern. Hier hat die deutsche Hochschultradition einen Typus von Lehr-Lern-Diskurs in die Weltwissenschaftskommunikation einzubringen, der nicht unerheblich ist.
3. Wir sollten, meine ich, versuchen, verstärkt und intensiver über die *Spezifik von Lerntraditionen* nachzudenken, und zwar nicht nur für das Sprachenlernen (unter dem Stichwort der Regionalisierung ist dies in den letzten Jahren im DaF-Bereich intensiv erörtert worden), sondern auch für die Lerntraditionen, die in den Wissenschaften selbst eine Rolle spielen. Dies schlägt sich in den Organisationsformen der Wissenschaft und ihren diskursiven und textuellen Ausprägungen nieder.
4. Wir sollten uns, denke ich, präzise Gedanken darüber machen, was an *sprachlichen, landeskundlichen, kulturellen Kenntnissen* für ein beschwernisarmeres, lohnendes, ja angenehmes und vergnügliches Leben für akademische Gäste in diesem Land erforderlich ist und sozusagen als Paket in die Sprachkurse für junge AkademikerInnen hineinzu kommen hat – und in Kurse für ihre *Familien*, die gerade bei dem Typus der kurz- und mittelfristigen AdressatInnen für die Gestaltung des Aufenthaltes wesentlich mehr Beachtung verlangen (die Alexander-von-Humboldt-Stiftung hebt dies aufgrund ihrer lang-

jährigen Erfahrungen zu Recht hervor). Auf diesen Punkt wird bisher, wenn ich die allgemeine Situation recht sehe, nur sporadisch und mehr oder minder zufällig eingegangen in einem Sprachvermittlungstyp, der weithin nur von allein ins Land kommenden und hier lebenden Studierenden ausgeht.

5. Wir sollten versuchen, die *alltagshermeneutische Herausforderung* ernst zu nehmen, die in der Begegnung von Kulturen besteht. Hier liegt meines Erachtens ein Aspekt, der in der gegenwärtigen Kurs- und Prüfungsstruktur eigentlich lediglich »weggeprüft« und so abgetan wird.

7. Lehrwege

Auch hier haben wir, meine ich, Anlaß, in vieler Hinsicht neu nachzudenken – und umzudenken – und dies durchaus in Parallelität zu den Überlegungen, die etwa der DAAD gegenwärtig in die öffentliche Diskussion einbringt.

Allerdings bedarf solches Nachdenken vorab einer deutlichen Warnung in bezug auf die Begehrlichkeiten und die Hoffnungen der Finanzministerien, daß wir es in Zukunft alles sehr viel billiger kriegen. Solche Erwartungen scheinen sich etwa daran zu knüpfen, daß die *Selbstlernmaterialien* große Teile des Sprachunterrichts sozusagen aus der leistungspflichtigen Verantwortung eines erbrachten Unterrichts herauszuschneiden gestatteten. Auch die Überlegungen einer sinnvollen Kooperation von Sprachausbildung in den Herkunftsländern und einer spezifizierten und qualifizierten sprachlichen Weiterqualifizierung hier scheint vor allem solchen Erwartungen und Hoffnungen verpflichtet: Deutschland wird dann von einem Land, in dem man die Sprache der zukünftigen wissenschaftlichen Arbeit unter realistischen Bedingungen erwerben kann, zum Ort einer Prüfungszentrale, die die zukünftigen

Studierenden einer kostengünstigen, weil von den zu Prüfenden selbst zu bezahlenden frühzeitigen sprachlichen Auswahl unterwirft. Wer dem neuen Prüfungsverfahren, etwa TestDaF, nicht entspricht, kommt gar nicht erst ins Land (Ausnahmen finden sich, soweit Sprachkenntnisse ohnehin obsolet geworden sind, da die Lehre auf Englisch stattfindet). Hier liegen große Gefahren, die eines der Haupthindernisse für die Attraktivität des Studienortes Deutschland nur noch zu verstärken in der Lage sind, nämlich die ausländerrechtlichen Behinderungen und Belastungen eines Studien- oder gar Promotionsaufenthaltes in der Bundesrepublik.

Was nun die methodischen Umsetzungen dessen, was in §6 benannt wurde, betrifft, so scheint mir hier *ein* Aspekt vor allem Beachtung zu verdienen: Die Angebote sollten *adressatennäher* werden, als sie es bisher zu einem nicht unerheblichen Teil sind.

Dies bedeutet eine *Flexibilisierung der Angebote*. Wir sollten auch in den universitären Einrichtungen der DafW-Vermittlung nicht nur unsere traditionellen Mittelstufenkurse haben. Es sollte vielmehr sozusagen »maßgeschneiderte« Vermittlungsangebote geben.

Dies bedeutet zugleich eine *Individualisierung* der Sprachangebote. Hier können Testinstrumente sinnvoll sein – nicht als Selektionsmechanismen, sondern als Hilfen zur Bestimmung der bereits vorhandenen Kenntnisse, aber auch der jeweiligen Sprachlernerfahrungen und -präferenzen, um zu einer solchen zielführenden und effizienten Individualisierung beizutragen. So kann den Lernenden die Erreichung ihrer Ziele erleichtert werden, Lernenden, die wenig Zeitressourcen haben, aber eine hohe Motivation mitbringen. Hier bieten private Sprachkursanbieter (freilich auch eher in anderen Ländern als dem unseren) bereits wesentlich

bessere Möglichkeiten, als die immer noch auf zu große Zahlen und zu mechanistische Verfahren orientierten Strukturen in vielen Lehrgebiets-Institutionen, die in den inneruniversitären Budget-Kämpfen kaum eine Chance haben, neue, veränderte Organisationsformen in Gremien zu plausibilisieren, deren Mitglieder weithin fast nur von schulischen Fremdsprach-Lernerfahrungen geprägt sind. Aus den andernorts bereits gemachten Erfahrungen könnten wir lernen und diese zurückfließen lassen in neue Lernverfahren und Lehrwege.

Dies bedeutet weiter den Einbau von *Differenzierung* in das Lernangebot für Lernende ganz unterschiedlichen Typs. Die zahlreichen Kurzzeit-Migranten brauchen anderes, Schnelleres als diejenigen, auf die die Mittelstufenkurse ausgerichtet sind. Sie brauchen auch nicht unbedingt die Prüfung der DSH – das geben weder die allgemeinen (zum Teil freilich recht unrealistischen) Bedingungen etwa von ERASMUS usw. her – noch auch die Zeitplanungen der Studierenden. Was aber tritt realistisch an die Stelle? Ganz ohne Zweifel wird die Sprachenfrage in den europäischen Mobilitätsprogrammen völlig unterschätzt. Hier läge eine Perspektive zur Förderung der deutschen Sprache, die man den dafür ja zunehmend zuständigen 16 Kultusministern nur nachdrücklich nahelegen kann. Dazu gehören auch große Aufgaben bei der Erforschung solcher Lernprozesse und ihrer Voraussetzungen. Noch gibt es keine Lösungen für die Fragen, die hier seit mehreren Jahren auf der Tagesordnung stehen. Es ist Sache von »Deutsch als Fremdsprache« – in selbstverständlicher Kooperation mit den anderen euro-

päischen FremdsprachenvermittlerInnen –, das Neuland zu betreten und Lösungen zu entwickeln. Ich denke, die *Strukturkapazitäten* sind dafür vorhanden; die konkreten *Projektkapazitäten*, die erforderlichen konkreten Forschungsmittel, müssen vorgehalten und eingesetzt werden – eine dringende Aufgabe für die europäische Sprachen- und Kulturpolitik.

Zusammenfassend: Flexibilisierung, Individualisierung und Differenzierung – die immer auch Spezifizierung ist – sind zentrale Aufgaben für ein attraktives Sprachvermittlungsangebot, das es für die nahe Zukunft zu entwickeln gilt.

Zu den Fragen der Lehrwege gehört auch die Frage der neuen Medien. Im Blick auf sie findet sich gegenwärtig die schon fast traditionelle Mischung (vgl. die Einführung des Sprachlabors) von euphorischen Erwartungen und gewaltigen Enttäuschungen, wenn man mit den auf dem Markt greifbaren Produkten arbeitet. Doch dies ist im Fall der neuen Medien, so scheint mir, eher eine Anfangs- als eine Dauersituation. In der mittleren Perspektive ergibt sich hier voraussichtlich eine neue Struktur der professionellen Tätigkeit von SprachvermittlerInnen, nämlich eine individualisierte, differenzierte und flexible *Sprachlernberatung*, die allererst die Chancen der neuen Medien auch konkret nutzbar macht.¹

8. De-Examinierung

Die gegenwärtige Sprachlehrpraxis gerade für den akademischen Bereich ist sehr stark bestimmt von den langen Erfahrungen der Lehrgebiete, die sich in der Herausbildung von Prüfungsstrukturen niedergeschlagen haben. Mühsam erarbei-

1 Vgl. Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts: »Deutsch als Fremdsprache – 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen«. In: A. Wierlacher u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 377–393.

tet, bieten sie eine so kaum je im universitären Prüfungswesen anzutreffende intensive Nutzung langjähriger Lehrpraxis. Die Geschichte der PNdS und der DSH zeigt eine nicht geringzuschätzende konkrete Erfahrungsgrundlage. Dies verdient Hervorhebung gerade gegenüber der Verachtung, die offenbar gegenwärtig der DSH vom offiziellen bis offiziösen kulturpolitischen Diskurs in Bonn her entgegenschlägt.

Doch hat diese insgesamt spezifische und sinnvolle Prüfungsgeschichte auch eine doppelte Problematik zur Folge gehabt:

(a) Wie bei allen Prüfungen, in denen Fähigkeiten und Fertigkeiten für etwas Späteres geprüft werden, hat die Prüfung die Tendenz, sich an die Stelle dessen zu setzen, wofür sie eigentlich nur vorbereiten soll. Dies bedeutet, daß für die Prüfung gelernt wird und daß darüber in Vergessenheit gerät, wo die eigentlichen Ziele liegen. Es tritt eine Prüfungszentrierung ein.

(b) Diese starke Zentrierung auf die PNdS bzw. DSH hat zur Folge gehabt, daß sich die Prüfung gegenüber ihrem funktionalen Zusammenhang verselbständigt hat. Die Sprachprüfung absolviert zu haben, hat im universitären Alltag zu der Illusion Anlaß gegeben, daß damit alle sprachlichen Probleme der ausländischen Studierenden sozusagen ex officio aus der Welt geschafft seien. Die wichtige zweite sprachliche Qualifizierungsphase während des Studiums, besonders in seinen ersten Semestern, spielt kaum je mehr als eine nur marginale Rolle in den universitären Ausbildungszusammenhängen. Als eine Art studium-generale-Anteil für ausländische StudentInnen mögen dann weiterführende Kurse ins Angebot aufgenommen werden. Doch eine ernsthafte Qualifizierungsaufgabe wird ihnen kaum je zugebilligt. Dies erstaunt umso mehr, als die Rolle der sprachlichen und kommunikativen

Grundqualifikationen ja auch für deutsche Studierende in den letzten Jahren verstärkt als unabdingbares Desiderat thematisiert worden sind (man vergleiche etwa die sogenannten »Leuchtturmprojekte« in NRW).

Wir verfügen meines Wissens derzeit über keine verlässlichen, empirischen Daten und Erkenntnisse in größerem Umfang über die tatsächlichen sprachlichen Anforderungen in den verschiedenen Formen des universitären Lebens. Hier wie in der Forderung nach einer ernsthaften Vorhaltung von sprachlichen Qualifizierungsmöglichkeiten im Studium selbst ergeben sich Erfordernisse, die die auf ihre knappen Ressourcen verweisenden Politiker nicht gern hören werden. Ob aber der mittel- und langfristige Nutzen sich nicht sogar auch ökonomisch besser rechnen würde, wenn man die Sprachqualifizierung differenziert und präzisiert, scheint mir keineswegs von vornherein fraglich.

Was wir benötigen, ist eine *studienintegrierte Sprachqualifizierung*. Sie wird dazu beitragen, die bloße Fixierung auf die jeweilige Prüfung zu beseitigen. Das Ende einer solchen Fixierung läßt sich als eine De-Examinierung des Sprachlehr- und -lernbereichs an den Universitäten bezeichnen, die den Blick für die eigentlichen sprachlichen Aufgaben und die Lernziele der einzelnen wieder frei macht.

Dies wird Konsequenzen für die Zeitverteilungen in den Studiengängen erforderlich machen – eine harte Aufgabe, aber eine Aufgabe, deren Bearbeitung den Studierenden unmittelbar zugute kommt. (Ich weise nur in Klammern darauf hin, daß auch für die Eingangssemester deutscher Studierender neue Überlegungen unumgänglich sind.)

Auch in den europäischen Austauschprogrammen müssen die Sprachanteile endlich auf eine angemessene Weise ih-

ren Niederschlag finden. Sprachen zu lernen erfordert individuelle Lebens- und Lernzeit.¹ Für ein multilinguales Europa ist solche individuell aufgewendete Lebens- und Lernzeit unabdingbar, ja eine Bedingung, ohne deren Erfüllung die europäische Entwicklung mit größten Problemen konfrontiert werden dürfte.

9. Die Kosten

Es wurde oben schon darauf hingewiesen – es kommt wohl kaum zu einer Kostenverringerung. Sicher sollten alle kostenneutralen Möglichkeiten entschlossen genutzt werden – z. B. durch Verbesserung des »Marketing« über die Auslandsämter der Universitäten, die Botschaften und Konsulate. Vor allem aber wären ein gesteigertes Wissen in den Ausländerbehörden, eine drastische Reduzierung des Vorschriftenwustes und eine studienmündernde Praxis dieser Behörden wohl relativ einfache und kostenneutrale Verbesserungsmöglichkeiten für die Förderung des Ausländerstudiums.

Für die Attraktivität des Sprachunterrichts bedarf es auch all dieser Bemühungen. Es bedarf aber vor allem einer Neuorientierung und einer wirklichen Innovationsfreude in der Arbeit der Lehrgebiete. Vorrangige Bedeutung kommt der sprachlichen Qualifizierung der Studierenden im Zusammenhang mit ihrem Studium selbst zu. Ich habe oben schon einen anderen als den üblichen Ausdruck der »studienbegleitenden Kurse« verwendet. »Begleitung« hat immer etwas Beiheerspielendes an sich: einerseits ist das das Studium, andererseits Theatergruppe, vielleicht das Universitätsorchester und eben – Deutschkurse. Dies ist, so sehr diese Dinge ihren Wert in sich haben (können), nicht das, worum es bei der

Vermittlung von DafW geht. Vielmehr kommt es auf eine unmittelbar studienrelevante, eine mit dem Studium selbst verzahnte sprachliche Qualifizierung an, eine *studienintegrierte Sprachqualifizierung*. Dieser Terminus ist Programm. Er macht auch und vor allem deutlich, daß es sich hier nicht um eine »zusätzliche freiwillige Leistung« des Staates handelt – die jederzeit als erste unter den finanzministeriellen Rotstift geraten kann und gerät. Nein, es geht bei der studienintegrierten Sprachqualifizierung um das Studium selbst, um akademische Lehre. Finanziell zunächst Kosten erbringend, nutzt sie den Studierenden erheblich – und, so ist zu vermuten, in einer Gesamtkosten-Nutzen-Rechnung sogar dem Haushalt, der insgesamt aufgewendet werden muß.

Ich habe versucht, deutlich zu machen, daß die Attraktivität des Lehrangebotes durch gezielte empirische Untersuchungen wahrscheinlich kräftig erhöht werden kann. Förderstrukturen sind hier schwierig zu finden, da es sich nur bedingt um reine Grundlagenforschung handelt, wie sie die DFG vorrangig fördert. Die in der Frage engagierten Institutionen sind hier gefordert – ähnlich dem, was in Technik und Naturwissenschaft fast der Normalfall ist –, Begleitforschung zu unterhalten, also etwa der DAAD oder auch die verschiedenen betroffenen Ministerien. Eine seriöse Begleitforschung wird wahrscheinlich der Verbesserung der Attraktivität vor allem im didaktischen Bereich erheblich nutzen können.

Was wir für all diese wesentlichen Bedingungen im politischen Raum brauchen, ist last and not least eine kulturpolitische Lobby, die sich für das Ausländerstudi-

1 Vgl. Harald Weinrich: »Von der schönen fremden Freiheit der Sprachen«, *SZ* 228, 4./5.10.1997.

um und für die qualifizierte Sprachvermittlung ernsthaft engagiert. Ansätze sind zu erkennen – Umsetzungen im größeren Stil stehen aus.

10. DaF und wissenschaftliche Mehrsprachigkeit

Eingangs wurde ein Szenarium zitiert, das angelsächsischen Monolingualismus als die selbstverständliche Ziel-Vorstellung für die europäische und für die Weltwissenschaftskommunikation unterstellt. Eine solche Monokultur dürfte mit allen ähnlichen deren Vorteile und deren Nachteile teilen¹.

Demgegenüber ist es an der Zeit, ein realistisches Selbstbewußtsein in den nicht-englischen Wissenschaftskulturen zu entwickeln, der deutschen ebenso wie der französischen, der spanischen wie der skandinavischen. Das wird die Leistungen *und* die Defizite und Probleme der verschiedenen Kulturen und ihre jeweiligen Beitragsmöglichkeiten zur wissenschaftlichen Weltkultur deutlich erkennen lassen. Ich denke, es wird wichtig sein, Sprachförderung zu betreiben, nicht nur eine Sprachförderung für die Wissenschaft. Hier sollten in Europa insbesondere die Kontakte mit dem stärksten Partner, mit Frankreich, intensiviert und entwickelt werden. Erfahrungen an anderen Stellen in der deutsch-französischen Kooperation könnten auf die Wissenschaftskommunikation ausgedehnt werden. So ließe sich Multilingualität in der Wissenschaftskommunikation fördern und entfalten.

Ich denke, wir brauchen ein neues Selbstbewußtsein der Lehrenden und der DaF-Studierenden. Es wird wichtig werden,

frühzeitig zu verdeutlichen, daß es eine sinnvolle Sache ist, Deutsch als Fremdsprache für die Wissenschaft, Deutsch als fremde Wissenschaftssprache zum Gegenstand des eigenen Studiums zu machen – und damit zugleich in actu zu praktizieren. Es gilt, der populistischen Demagogie zu widerstehen und auf die zukünftige Entwicklung so einzuwirken, daß der Reichtum wissenschaftlicher Erkenntnisse in den verschiedenen Wissenschaftssprachen, daß Grenzüberschreitung und Übersetzung, daß vor allem aber individuelle Mehrsprachigkeit zur Entfaltung kommen und als lohnend erfahren werden.

Oder, mit Blick auf die »Zaubersprüche«, die DaF jüngsthin mehrmals affigiert werden sollten, ließe es sich vielleicht auch so formulieren:

Möglicherweise findet sich ja dereinst in Merseburg oder andernorts ein Zauberspruch, der den Ausverkäufen von Wissenschaftskultur im Sinne der Verschleuderung von Reichtum und Pluralität wehrt und der PolitikerInnen und die Öffentlichkeit dazu ermuntert, weltoffene Wissenschaft zu fördern, und das heißt, vielfältige Zukunftsperspektiven zu eröffnen. Zwar wirken Zaubersprüche bekanntlich unmittelbar. Doch auch, wenn sich keiner findet: Argumentationen wirken zwar etwas schwächer – aber vielleicht sind sie auf die Dauer nicht nur nicht ganz wirkungslos, sondern erweisen sich als kräftig genug für die Erhaltung, Entfaltung und Förderung deutscher und deutschsprachiger Wissenschaftskultur in der bunten Wirklichkeit einer multilingualen Weltwissenschaftskommunikation.

1 Vgl. Harald Weinrich: »Von der schönen fremden Freiheit der Sprachen«, SZ 228, 4./5.10.1997.

Über das Partizipialattribut

oder: Über die Tatsache, daß Hänschen die Schuhe kennen muß, und daß Hans wissen muß, daß ein rechter Schuh kein linker Schuh ist – außer bei groben Filzpantoffeln

Christiane Stephani

1. Grundlagen: Kenntnis der Attributarten und -strukturen

Was Hänschen lernt, ist sehr entscheidend, denn es handelt sich – egal in welchem Bereich – um Grundkenntnisse, die man nicht vergißt oder vergessen sollte und die eine Basis für alles weitere Lernen auf dem jeweiligen Gebiet bilden: »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr«, heißt hier: Wo Hänschen keine Grundlage geschaffen hat, kann Hans nichts gescheit aufbauen.

So ist es im Fremdsprachenbereich, also auch in DaF. Zu einem der grundlegenden Themen gehört hier meiner Ansicht nach die Attribution. Man beschäftigt sich an einer Stelle mit Adjektivdeklinations, man erklärt an anderer Stelle, wann es bei Komposita ein Fugen-s gibt, man läßt später Relativsätze in Partizipialattribute umformen. Aber: Oftmals wird über all diesen einzelnen Übungen vergessen, einen Einblick darin oder Überblick darüber zu geben, wie die deutsche Sprache etwas beschreibt, welche Möglichkeiten der Attribution es gibt. Ein Adjektiv ist ein Linksattribut und ein Partizipialattribut ist ein Linksattribut, beide werden in dieser Position vor dem Substantiv dekliniert. Wozu braucht man da weitere Be-

zeichnungen wie Adjektivattribut (Epert 1988: 109) oder attributives Adjektiv (Latour 1988: 33) für Partizipialattribut, die nur irritieren. Im Grunde gibt es eigentlich keine Adjektivdeklinations, sondern eine Deklination der adjektivischen und partizipialen Linksattribute. Wichtig ist nicht allein zu wissen, wann es ein Fugen-s gibt, sondern daß die deutsche Sprache im Gegensatz zu vielen anderen ausführlich Gebrauch von der Kompositabildung macht und wie hier Inhalte transportiert werden. Wichtig ist nicht eine Transformation von Partizipialattributen in Relativsätze und umgekehrt, sondern der Erwerb von Fähigkeiten zum Verstehen und Bilden von Partizipialattributen und der Einblick in die funktionalen und stilistischen Unterschiede verschiedener Attributformen.

Der Lerner der Grundstufe sollte wissen, daß man etwas beschreiben kann, indem man entweder vor oder nach dem Substantiv bestimmte sprachliche Formen benutzt. Solche Beschreibungselemente nennt man Attribute, und man kann sie im Satz finden, wenn man mit »Welche/r/s?« oder »Was für ein/e?« fragt. Das im Titel angeführte Bild mit den Schuhen hinkt etwas, weil hier nichts in der Mitte

steht außer Luft und weil man bei Schuhen meistens unbedingt zwei braucht, aber der Vergleich läßt sich insofern für das Attribut benutzen, als es zwei verschiedene gibt, rechte und linke. Die Vermittlung von Kenntnissen rund ums Attribut allgemein und dann ums Partizipialattribut im Speziellen geschieht meines Erachtens am besten in drei verschiedenen, aufeinander aufbauenden Stufen. Jede Stufe enthält einen Katalog von Lernschritten, die mit Hilfe eines zugehörigen Katalogs von Aufgaben geübt und ggf. auch überprüft werden können. Die erste Stufe gibt dem Lernenden einen Überblick über die verschiedenen Arten von Attributen und ihre stilistische Verbreitung.

Dazu gehören die nachfolgenden Lernschritte:

- I. Art und Struktur von Attributen und ihre Verbreitung in Texten
 1. Attribute im Text finden
 2. Art und Struktur des Attributs bestimmen
 - 2.1 Rechts- und Linksattribute unterscheiden
 - 2.2 Rechts- und Linksattribute identifizieren (links: z. B. Adjektiv, Partizipialattribut/rechts: z. B. Genitivattribut, Relativsatz)
 - 2.3 Attributstruktur erkennen (Welches Attribut bezieht sich auf welches Nomen?)
- Bei fortgeschrittenen Lernern wird diese Stufe noch einmal weiter ausgebaut:
3. Wissen, daß es sich bei Attributen um stilistische Varianten handelt
 - 3.1 Feststellen, daß Attributarten in verschiedenen Texten unterschiedlich verbreitet sind
 - 3.2 Erkennen, daß die Verwendung von Partizipialattributen besonders in wissenschaftlichen Texten ein Mittel der Informationskonzentration und -präzision ist

2. Beschäftigung mit dem Partizipialattribut

2.1 Bisher weitgehend übliche Transformationsübungen

Nachdem Hänschen Attribute wie Adjektive, Genitiv-Attribute oder Präpositionalattribute sowie zusammengesetzte Substantive kennengelernt hat, wird Hans sich mit weiteren Attributstrukturen beschäftigen: zunächst u. a. mit dem Relativsatz, später mit dem Partizipialattribut. Dabei kommt die Vermittlung der Relativsätze ganz ohne Kenntnisse über das Partizipialattribut aus. Werden aber Partizipialattribute behandelt, so läßt man diese häufig in Relativsätze umformulieren oder aber aus ihnen bilden. Dabei kann die Vermittlung der Kenntnisse zum Verstehen und Bilden von Partizipialattributen ganz losgelöst vom Kapitel Relativsatz erfolgen. Mehr noch: solche oftmals nach einem sturen Regelkatalog ausgeführten Transformationen schaffen nicht unbedingt wirklich ein inhaltliches Verständnis oder ermöglichen nicht die freie Bildung von Partizipialattributen. Und: es scheint, als ob Partizipialattribut und Relativsatz zwei beliebig gegeneinander austauschbare Formen seien. Dies ist keineswegs der Fall: Ein rechter Schuh ist kein linker Schuh – außer bei groben Filzpantoffeln. Ansonsten gibt es zwischen rechtem und linkem Schuh, also zwischen Relativsatz und Partizipialattribut, stilistische Unterschiede, die eine sture Transformation, also ein beliebiges Austauschen der Schuhe, verbieten.

2.2 Rezeption von Partizipialattributen

Die Bedeutungsentschlüsselung insbesondere langer Partizipialattribute ist aber eine notwendige Aufgabe vor allem bei rezeptivem Verstehen, z. B. beim Leseverstehen. Dabei muß zur Entschlüsselung des Partizipialattributes nicht notwendigerweise die Form des Relativsatzes

zes benutzt werden. Eine Umformung in einen Hauptsatz ist hier eine ausreichende Form und vermeidet mögliche Fehler wie die richtige Wahl des Relativpronomens, die Stellung des Relativsatzes im Satz oder die Verb-Endstellung im Relativsatz. (Dies sind Aufgaben, die im Zusammenhang mit der Produktion von Relativsätzen gelöst werden müssen, die aber nicht mit der Entschlüsselung eines Partizipialattributes gekoppelt sein müssen.) Die Information, die ein Partizipialattribut enthält, läßt sich mit der Frage: »Welche/r/s oder Was für ein/e Sache oder Person oder... ist das eigentlich?« erfragen und in Form von einfachen Hauptsätzen wiedergeben.

Zu dieser Aufgabenstellung gehören nachfolgende Lernschritte:

- II. Bedeutung eines Partizipialattributs erklären
1. Partizipialattribut in seiner ganzen Länge identifizieren, z. B. durch markieren
2. Partizipialattribut kategorisieren, d. h. entscheiden, zu welcher der nachfolgenden Gruppen es gehört: Partizip-I-Attribut; Partizip-II-Attribut; Gerundiv-Attribut; Attribut von einer Adjektiv/Partizip¹+sein-Konstruktion
3. Partizip-I-Attribut in einem Hauptsatz im Aktiv ausdrücken, tempusgleich zum Satz, aus dem das Partizipialattribut stammt
4. Bei Partizip-II-Attributen entscheiden, ob es sich um ein Attribut eines passivfähigen Vollverbs oder eines nicht passivfähigen Vollverbs handelt

- 4.1 Konstruktion mit Partizip-II-Attribut eines passivfähigen Vollverbs in einen Hauptsatz im Passiv umformulieren. Dabei entscheiden, ob inhaltlich ein Vorgang oder ein Zustand ausgedrückt wird und die entsprechende Passivform wählen
- 4.2 Konstruktion mit Partizip-II-Attribut eines nicht passivfähigen Vollverbs in einen Hauptsatz im Aktiv umformulieren. Dabei bei intransitiven Verben Vorzeitigkeit ausdrücken, bei reflexiven Verben das Reflexivpronomen ergänzen
5. Konstruktion mit Partizipialattribut aus einer Adjektiv/Partizip+sein-Konstruktion in einem Hauptsatz mit dem Vollverb *sein* formulieren
6. Ein Gerundiv-Attribut in einem Satz mit *sein+zu*-Infinitiv formulieren. (Eine weitere mögliche Transformation in Passiv mit Modalverb oder eine andere ggf. mögliche Form der Passivumschreibung bzw. in Aktiv ist ein anderes Gebiet der Grammatik und muß hier nicht unbedingt geleistet werden)

2.3 Produktion von Partizipialattributen

Das Gegenstück zur Rezeption des Partizipialattributs ist dessen Produktion. Hierbei kann von einer Information ausgegangen werden, die z. B. in Form eines Hauptsatzes vorliegen kann. Wir wissen z. B. von einem Dach: Es ist rot. Es ist mit Ziegeln gedeckt. Es ist das Dach des Rathauses. Eine Liste solcher Beschreibungen kann nun in einer komprimierten Beschreibung in Form von Attributen formuliert werden, z. B.: *das rote, mit Ziegeln gedeckte Dach des Rathauses.*

1 Helbig/Buscha sprechen von »Partizipien adjektivischen Charakters« (1994: 590), Bernstein von »Pseudopartizip«, (Übersicht dazu •: 166ff.). Wenn man bei der Rektion der Verben bereits auf diese Gruppe sein+Adjektiv/Partizip eingegangen ist und die Verwendung dieser Konstruktion aus Sätzen von Lesetexten her bekannt ist, ist diese Form des Attributs nicht mehr so problematisch.

Für die Bildung von Partizipialattributen sind folgende Lernschritte zu absolvieren:

- III. Ein Partizipialattribut produzieren
1. Den Infinitiv des Satzes, der die Information liefert, bestimmen
 2. Für einen Satz mit *sein*+Adjektiv/ Partizip ein Partizipialattribut mit eben diesem Adjektiv/ Partizip konstruieren
 3. Einen Satz mit *sein*+zu-Infinitiv in einem Gerundiv-Attribut ausdrücken. Dabei wissen, daß *-d* anzuhängen ist
 4. Bei einem Satz mit transitivem Verb feststellen, ob der Satz im Aktiv oder im Passiv formuliert ist
 - 4.1 Für einen Satz mit transitivem Verb im Aktiv ein Partizip-I-Attribut konstruieren
 - 4.2 Für einen Satz mit transitivem Verb im Passiv ein Partizip-II-Attribut konstruieren
 5. Bei einem Satz mit intransitivem Verb unterscheiden zwischen intransitiven Verben, die Perfekt mit *sein* bilden, und solchen, die dies mit *haben* tun
 - 5.1 Einen Satz mit intransitivem Verb mit *sein*-Perfekt analysieren auf Gleichzeitigkeit oder Vorzeitigkeit
 - 5.1.1 Für einen solchen Satz mit Gleichzeitigkeit ein Partizip-I-Attribut bilden
 - 5.1.2 Für einen solchen Satz mit Vorzeitigkeit ein Partizip-II-Attribut bilden
 - 5.2 Von einem Satz mit intransitivem Verb mit *haben*-Perfekt nur bei Gleichzeitigkeit ein Attribut bilden, und zwar ein Partizip-I-Attribut
 6. Bei einem Satz mit reflexivem Verb:
 - 6.1 bei Gleichzeitigkeit ein Partizip-I-Attribut bilden
 - 6.2 Zur Angabe eines Zustands bei den reflexiven Verben, die ein Zustandsreflexiv bilden können, ein Partizip-II-Attribut bilden, dabei Reflexivpronomen weglassen

2.4 Vergleich der Denkopoperationen bei der Rezeption und Produktion von Partizipialattributen

Vergleicht man nun die Liste der Lernschritte bei II mit der bei III, so stellt man fest, daß zum einen die Liste III länger ist als Liste II, woraus zu schließen ist, daß die Produktion von Partizipialattributen einer größeren Anzahl von Lernschritten bedarf und damit schwieriger zu leisten ist als die Rezeption von Partizipialattributen.

Zum anderen wird deutlich, daß man nicht einfach die eine Operation umkehren und damit die andere erhalten kann, sondern daß hier zum Verstehen bzw. zum Produzieren von Partizipialattributen jeweils ganz andere Schritte notwendig sind. Während in der Mathematik bei $a=b$ auch gilt $b=a$, ist dies bei der Bildung bzw. Auflösung von Partizipialattributen nicht so: Ein Partizip-I-Attribut hat zwar in jedem Fall aktivische Bedeutung, einem Satz im Aktiv entspricht aber nicht in jedem Fall ein Partizip-I-Attribut. Ein Satz im Passiv entspricht zwar einem Partizip-II-Attribut, aber nicht jedes Partizip-II-Attribut hat passivische Bedeutung. Deshalb erscheint es mir unumgänglich, das Verstehen von in Texten vorliegenden Partizipialattributen zu trennen von der eigenen Produktion von Partizipialattributen. Eine zu rasche Verknüpfung der rezeptiven und der produktiven Aufgabenstellung oder eben die wechselseitige Transformation von Relativsatz und Partizipialattribut, die ja rezeptive und produktive Fähigkeiten in Kombination verlangt, führt bei den Lernern dazu, daß die Regeln aus dem einen Bereich, z. B. der Rezeption, übergeneralisiert werden, d. h. auf den anderen Bereich, die Produktion, übertragen werden. Dies führt zwangsläufig zu Fehlern. Ein wie oben beschrieben stufenweises Vorgehen beinhaltet auch – auch in Prüfungen! – Aufgabenstellungen, die eine

Rezeption von Partizipialattributen fordern (z. B. beim Lesen), von denen zu trennen, die eine Produktion von Partizipialattributen verlangen (z. B. beim Schreiben).

2.5 Die Komplexität der Beziehung zwischen Relativsatz und Partizipialattribut

Wie bisher gezeigt, können für das Verstehen und Produzieren von Partizipialattributen als korrespondierende Informationsträger Hauptsätze benutzt werden. Eine Kombination von Partizipialattributen mit Relativsätzen bringt zusätzliche Schwierigkeiten mit sich, was zeigt, wie komplex diese Aufgabenstellung ist. Bei dieser wechselseitigen Umformung muß vorausgesetzt werden, daß der Lerner: 1. einen Relativsatz verstehen kann, 2. ein Partizipialattribut bilden kann, 3. ein Partizipialattribut verstehen kann und 4. einen Relativsatz bilden kann. Dann kommen noch folgende Lernschritte hinzu:

1. Wissen, daß – wenn überhaupt – nur ein Relativsatz mit Pronomen im Nominativ unmittelbar in ein Partizipialattribut umgewandelt werden kann.
2. Beachten, daß auch dann diese Umwandlung nicht in jedem Fall möglich ist, z. B. dann nicht, wenn es sich dabei um einen Relativsatz im Passiv + Futur, im Konjunktiv II oder mit Modalverben handelt:
das Kind, das nächstes Jahr eingeschult werden wird
das Kind, das gern in die Schule gehen würde
das Kind, das über die Straße gehen möchte
3. Einen Relativsatz mit Pronomen im Akkusativ daraufhin untersuchen, ob das Verb passivfähig ist und also ein Relativsatz im Nominativ gebildet werden kann, der dann in ein Partizipialattribut umgewandelt werden kann.

4. Wissen, daß ein Relativsatz unmittelbar seinem Bezugsnomen folgt, jedoch nicht dann, wenn dieses weitere Rechtsattribute hat.

5. Wissen, daß es sich bei Partizipialattribut und Relativsatz um zwei von vielen Attributformen handelt, die nicht in jedem Fall beliebig austauschbar sind. Hier ist z. B. u. a. zu beachten, daß Partizipialkonstruktionen oft deiktische Elemente enthalten, die eine Verbindung zum vorangegangenen Satz herstellen und für die es unsinnig ist, sie erst im Relativsatz dem Nomen folgen zu lassen. Ein anderer Fall ist eine Aufzählung von Nomen, die jeweils kurze Partizipialattribute haben. Eine Umformung dieser Partizipialattribute in Relativsätze würde den Überblick über die Aufzählung erschweren und den Satz unnötig aufblähen.

Die Transformation von Partizipialattributen in Relativsätze und umgekehrt ist weder notwendig noch sinnvoll, um die Rezeption oder Produktion dieser beiden Elemente zu fördern. Dies kann für die Partizipialattribute losgelöst vom Relativsatz nach oben beschriebenen Lernschritten und ihren zugehörigen Übungen erfolgen. Sowohl Lehrer wie Lerner sollten sich der Komplexität der Transformation von Relativsätzen in Partizipialattribute und umgekehrt bewußt sein und inhaltliche und stilistische Unterschiede beachten.

Lehrende neigen oft dazu, für die Transformationen im Unterricht nur solche Beispiele auszuwählen, bei denen die Transformation möglich ist. Was aber macht ein allein gelassener Lerner z. B. mit *der Mann, den ich über die Straße gehen sah*? Haben die Lerner erst einmal die Regelliste in der Hand, versuchen sie meist, jedweden Relativsatz in ein Partizipialattribut umzuformen, und neigen dabei oft dazu, Regeln aus dem einen Transformationsteil übergeneralisierend

auf den anderen anzuwenden. Eine fehlende Einsicht in die Komplexität der Aufgabe führt bei manchen Lehrenden auch dazu, sich als Prüfer an Übungen mit mehrfach notwendigen Transformationen zu ergötzen (Relativsatz Aktiv + Modalverb – Relativsatz mit Passiv + Modalverb – Relativsatz mit *sein*+zu-Infinitiv – Gerundiv-Attribut), dabei selbst aber den Blick für das sprachlich Sinnvolle ganz zu verlieren.

Die Transformation dieser beiden Attributstrukturen erweitert die Ausdrucksfä-

higkeit schon weitgehend kompetenter Sprachlerner, die fähig sind, zu reflektieren, ob etwas besser in einem Relativsatz oder einem Partizipialattribut ausgedrückt werden kann, bzw. ob diese beiden Attributformen im entsprechenden Fall stilistisch gleichwertige Varianten sind. Diese Kenntnisse sollten meiner Meinung nach explizit und differenziert auf Oberstufenniveau vermittelt werden. (Ansätze hierzu bei Rug/Tomaszewski 1993: 249)

Aufgaben zur Art und Struktur von Attributen und ihrer Verbreitung in Texten

1. Übungen, die losgelöst vom Text gemacht werden können

1.1 Ordnen Sie die Attribute dem Substantiv zu:

ein	Kochbuch
ein neues	Buch
ein als Geschenk verpacktes	Buch
das	Buch über Kaiserslautern
ein	Buch, das ich sehr spannend finde
ein	

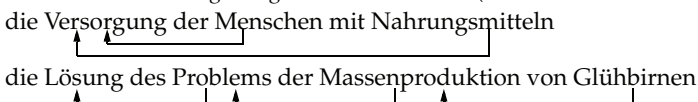
Man kann eine solche Liste in der Grundstufe beginnen und neu zu lernende Attributformen immer weiter ergänzen (Übersicht siehe Hall/Scheiner 1995: 282). Als Übung gibt man dann Attribute zu anderen Substantiven an, die in eine ebensolche Aufstellung einzuordnen sind:

Das Auto. Welches Auto? Das auf der Straße stehende – des Kunden – schnelle – von mir gefahrene – das einen Unfall hatte – auf der anderen Straßenseite – das voll zu ladende – mit Katalysator – aus dem Autohaus Schulz – selbstverständliches Besitzgut

1.2 Ordnen Sie zu:

Präposition	Artikel	Linksattribut	KERNSUBSTANTIV	Rechtsattribut
		Mendels	Experimente	mit Erbsen
	der		Kondensator	in der Starkstromtechnik
über	die		Bewegung	der Luft in den untersten Schichten der Atmosphäre
	die	speziellen	Funktionen	der Zellen

1.3 Markieren Sie die Zugehörigkeit von Attributen (aus Hall / Scheiner 1995: 284):



2. Arbeit am Text

2.1 Attribute im Text finden und ihre Struktur bestimmen

Suchen Sie im Lesetext die nominalen Satzglieder! (Fragen Sie: Wer? Wen? Wem? Wofür/Woran/...?) Unterstreichen Sie sie zusammen mit ihren zugehörigen Attributen (Fragen Sie: Welche/r/s?) Unterstreichen Sie das Kernsubstantiv doppelt! Markieren Sie die Zugehörigkeit der Attribute mit Hilfe von Pfeilen!

2.2 Attribute eliminieren

Eine Fülle von Attributen erschwert oft das Verstehen des Satzes. Reduzieren Sie in solchen Fällen die Attribute, so daß Sie auf den wesentlichen Kern der Aussage kommen:

Bsp.: Durch ein großflächiges, volltransparentes Dach aus Plastikfolie, nach dem System des Olympia-Daches von München konzipiert, dringen die Sonnenstrahlen auf den Erdboden, der zur besseren Wärmespeicherung von dunkler Farbe sein sollte. (Durch ein Dach dringen Sonnenstrahlen auf den Erdboden. (Birkenfeld/Jelkmann 1991: 278).

2.3 Übung zur Funktion und Verbreitung von Attributen

- Lesen Sie die beiden Texte! (Zeitungstext und wissenschaftssprachlicher Text; gut geeignet sind hier z. B. »Drama auf dem Neckar: Kind ertrunken« und »Was im Knoblauch wirklich steckt« aus Hall/Scheiner 1995: 244 bzw. 255).
- Markieren Sie die Attribute in den Texten!
- Teilen Sie ein leeres Blatt Papier in einen Textbereich (2/3) und einen Rand (1/3 der Blattbreite) ein! Schreiben Sie die Texte ohne Attribute ab und notieren Sie die Attribute am Rand!
- Lesen und untersuchen Sie: Sind die Texte auch ohne Attribute verständlich? Wozu braucht ein Text Attribute, was leisten sie? Sind sie in jedem Fall notwendig? Welche Arten von Attributen finden Sie in Ihrer Randspalte? Worin unterscheidet sich also der Zeitungstext von dem wissenschaftssprachlichen Text?

Rezeptiv-Aufgaben

1. Erklären Sie die Bedeutung folgender Attribute:

1.1 Partizip-I-Attribute

die auftretenden Strahlungen
die einwirkenden Schallwellen

1.2 Partizip-II-Attribute

die in diesem Buch erzählte Geschichte
die mit dem Bus angekommenen Gäste
das aus der Bibliothek verschwundene Buch

1.3 Attribute aus einer Adjektiv/Partizip-sein-Kombination

der allseits beliebte Schauspieler
das bekannte Theaterstück

1.4 Gerundium-Attribute

die noch zu erforschenden Sterne
der zu erzielende Ertrag

2. Entscheiden Sie: Was ist Ihnen lieber?

die tötende Schlange	die getötete Schlange
die liebende Frau	die geliebte Frau
die laufende Anmeldefrist	die abgelaufene Anmeldefrist

3. Was bedeutet das:

die spielenden Kinder, die benachteiligten Kinder, die sich hinter dem Baum versteckenden Kinder, die herbeigerufenen Kinder, die zu beaufsichtigenden Kinder, die von dem Spiel begeisterten Kinder

4. Ordnen Sie die nachfolgenden Beispiele in die Tabelle ein:

Partizip-I-Attribut, Partizip-II-Attribut, Attribut aus Adjektiv/Partizip+sein-Kombination, Gerundiumattribut
Der in wenigen Minuten ankommende Zug
der in dieser Woche veröffentlichte Bericht
der schielende Löwe
die vom neuen Rezept begeisterte Köchin
die bis zum 15.7. abzugebenden Unterlagen
die sich über den Lärm beschwerenden Nachbarn ...

5. Was besagen folgende Schlagzeilen?

Polizei fand ermordeten Mann
Arbeiter in Winterpause entlassen

6. Was wissen Sie über die/den/das ...?

das scheinbar unentbehrlich gewordene Auto
der viele Todesopfer fordernde Verkehr

Produktions-Aufgaben

1. Ordnen Sie zu:

der kaufende	der gekaufte (Koffer/Kunde)
Oder:	
der Kunde	der Koffer (kaufen)

2. Bilden Sie die Attribute folgender Verben zu folgenden Substantiven:

Zug, Onkel, Känguruh, Kind, Vorlesung, Referent, Veranstaltung
fahren, ankommen, springen, sich verkleiden, anfangen, sich verspäten, beenden

3. Bilden Sie das passende Attribut:

die Kosten können von der Steuer abgesetzt werden (entstehen)
Das über die Straße Kind wurde vom Auto erfaßt (laufen)

4. Bilden Sie einen Satz, in dem es ein Partizipialattribut gibt:

(aus Ferenbach/Noonan 1989: 18 und 19)

Die Sonne brannte. Sie dörnte das Land aus. → Die brennende Sonne dörnte das Land aus.

Der See ist zugefroren. Man kann darauf Schlittschuh laufen. → Man kann auf dem zugefrorenen See Schlittschuh laufen.

5. Finden Sie eine Ergänzung:

(aus Ferenbach/Noonan 1989: 20)

der gekommene Gast → der zu spät gekommene Gast

6. Beschreiben Sie folgende Substantive mit Hilfe von Attributen:

Hier können beliebige Substantive aus dem jeweils gerade behandelten Themenkreis benutzt werden.

Literatur

Bernstein, Wolf Z.: *Leseverständnis als Unterrichtsziel*. Heidelberg: Groos, •

Birkenfeld, Helmut; Jelkmann, Ursula: *Technik + Naturwissenschaften für Fortgeschrittene*. Köln: Armant, 1991.

Eppert, Franz: *Grammatik lernen und verstehen*. München: Klett, 1988.

Ferenbach, Magda; Noonan, Barbara: *Alles ums Attribut*. München: Klett, 1989.

Hall, Karin; Scheiner, Barbara: *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1995.

Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: *Deutsche Grammatik*. 16. Auflage. Leipzig; Berlin; München: Langenscheidt, 1994.

Latour, Bernd: *Mittelstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber, 1988.

Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas: *Grammatik mit (Un-)Sinn und Verstand*. München: Klett, 1993.

Deutsch als Fremdsprache in der DDR

Ein Beitrag zur Fach- und Wissenschaftsgeschichte

Dagmar Blei

0. Vorbemerkungen

Meine Beschäftigung mit der Fach- und Wissenschaftsgeschichte des Deutschen als Fremdsprache (im weiteren: DaF) seit den Anfängen in der DDR bis zu deren Ende 1990 fiel in eine Zeit des Umbruchs und des Wertewandels innerhalb der Neustrukturierung akademischer Lehre und Forschung an den ostdeutschen Hochschulen und der nahezu parallel einsetzenden deutschlandweit geführten Diskussion um die Konstituierung und Konsolidierung dieses jungen Faches innerhalb der Kulturwissenschaften (vgl. u. a. dazu: Henrici/Koreik 1994: 1ff.). Auf der Suche nach theoretisch-methodologischen Ansätzen für eine möglichst objektive Erfassung fachkonstituierender Entwicklungsfaktoren und -prozesse begann ich zunächst über eine empirische Erfassung des Faktologischen zur Lehre, Forschung und Institutionalisierung fachgeschichtlich relevante Textsorten auszuwerten, wie z. B. Instituts- und Jubiläumsgeschichten, Fachchroniken, -berichte, -artikel, -zeitschriften, Tagungsprotokolle, Lehrprogramme, Studien- und Prüfungsordnungen u. a. m.

Als Ergebnis dieser Recherchen ergab sich einerseits eine Ausdifferenzierung der Institutionalisierungen, der Lehr- und Forschungsprofile sowie der Ziele, Inhalte und Formen von Aus-, Fort- und

Weiterbildung im Fach, wie ich sie überblicksartig in der Anlage 1 verdichtet habe. (Näheres in extenso nachzulesen bei: Blei 1991: 27ff.; 1994: 278ff.; 1996: 260ff.) Andererseits wurde deutlich, daß Fachgeschichtsschreibung nicht nur Bestandteil der Sprach- und Kulturgeschichte einer Nation, eines Landes bzw. eines Kulturraumes ist, sondern immer auch ein Stück weit Gemeinsamkeiten zu internationalen Wissenschaftsentwicklungen aufweist. Damit ist die Brückenfunktion fachgeschichtlichen Wissens angesprochen, die auf dem Verständnis der eigenen Fachgeschichte beruht und gleichfalls übernationale Entwicklungen, incl. deren Spezifik und Trends, erkennen hilft. Ein fachhistorisches Gedächtnis kann beispielsweise vor einer unangemessenen Beurteilung dessen bewahren, was sich außerhalb der eigenen Wissenschaftssozialisation vollzogen hat, wenn die Fähigkeit entwickelt ist, Erscheinungen auf die sie determinierenden Bedingungen zurückzuführen. Das Wissen über den Zusammenhang von Gesellschafts- und Einzelwissenschaftsentwicklung kann so eine produktive Basis für das gemeinsame Bewältigen neuer Aufgaben und Anforderungen schaffen, die an das Fach DaF im In- und Ausland heute und in Zukunft gestellt werden.

Insofern verstehen sich die nachfolgenden Ausführungen als ein Versuch, einige Konstituenten des Wissenschaftsfaches DaF im fachchronologischen Kontext der DDR darzustellen, die ohne Zweifel nicht nur Parallelentwicklungen zur Auslandsgermanistik und Deutschlehrerausbildung in den mittelosteuropäischen Ländern erklären helfen, sondern auch möglich machen, die fachgeschichtlichen Traditionen aus einem Teil Deutschlands näher kennenzulernen, die lange Zeit nur partiell im Rahmen internationaler Wissenschaftskommunikation rezipiert werden konnten.¹

1. Vom Neubeginn zur Etablierung: der Aufbruch (von den Anfängen bis 1970)

Nach einem mehrjährigen Institutionalisierungs- und Praxisvorlauf des Deutschunterrichts für Ausländer erschien 1964 in der DDR die erste Heftnummer von *Deutsch als Fremdsprache*, einer »Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer«. Bis zum heutigen Tag wird sie vom Herder-Institut Leipzig herausgegeben, galt jahrzehntelang als *das* Forum der öffentlichen Fachdiskussion und damit gleichzeitig als ein Indiz für die Konsolidierung des Faches DaF in der DDR. Neben aktuellen Beiträgen über gesellschaftliche Ereignisse des Landes gaben die Rubriken: Sprachwissenschaft, Methodik, Landeskunde, Literatur, Phonetik, Fachsprache und Fremdsprachenpsychologie nähere Einblicke in die theoriebildenden Grundlagen der Teildisziplinen und ihrer Beziehungen zu anderen Wissenschaften. Hinzu kamen Tagungs- und Konferenzberichte aus dem In- und Ausland, Rezen-

sionen zu forschungsrelevanten Fachgebieten und Bibliographien über einschlägige Neuerscheinungen. Zuvor hatten ostdeutsche Verlage, insbesondere der Verlag Enzyklopädie und das Bibliographische Institut Leipzig, sowie universitäre Hausdruckereien für einen bescheidenen Wissenstransfer über erste Erfahrungen im fremdsprachigen Deutschunterricht gesorgt und die erforderlichen Lehr- und Übungsmaterialien produziert. Den fachwissenschaftlichen Hintergrund bildete die *Kleine Grammatik der deutschen Sprache* von Jung (1953), die – wie Helbig im Rückblick feststellt (1991: 67) – »nicht nur für die damalige Zeit relativ modern war (weil sie vom Satz ausging), sondern auch ein weitreichendes Bedürfnis befriedigte...«. So stützten sich die DaF-Lerner ebenso wie ihre Lehrer auf dieses Werk, wobei letztere sie zur Grundlage des fast schon legendären, mehrfach aufgelegten, 1979 völlig neugestalteten Lehrwerkes *Deutsch – Ein Lehrbuch für Ausländer Teil 1* (1958) machten (vgl. hierzu und im weiteren die Übersicht zu den DaF-Lehrmaterialien in der Anlage 2).

Erst 10 Jahre später erschienen nahezu zeitgleich der Fernsehkurs *Sprechen Sie Deutsch* (Förster 1968), der Audio-visuelle Grundkurs *Guten Tag, Berlin!* (König/Breitung 1968) und das Lehrwerk *Deutsch für Fortgeschrittene* (Buscha/Herzog/Israel 1969), deren konzeptionelle Linienführung Spiegelbild des nachhaltigen Einflusses linguistischer Beschreibungsmodelle auf Fremdsprachenvermittlungsinhalte und -methoden dieser Phase waren. Im Mittelpunkt dieser Konzepte standen – neben der Wortschatzarbeit

1 Da ich weder eine Personal- noch eine Institutionengeschichte anstrebte, unterlagen die zitierten AutorInnen, Publikationen und Institutionen zwar nicht dem Zufallsprinzip, wohl aber einer notwendigen Auswahl und Begrenzung, die ohne Zweifel subjektiv ist und keineswegs die Gänze der Konstituierungsimpulse des Faches DaF in der DDR widerspiegeln kann.

zum fachsprachlichen Unterricht und zu Themen der DDR-Landeskunde – die Übungssysteme, die gleichsam den Kernbereich der Lehr- und Lernmaterialproduktion bildeten. Übergreifendes Ziel war der Erwerb von Wissen und Können in der und über die deutsche Sprache.

Die Arbeit an den Zieltätigkeiten Hören und Mitschreiben (Petzschler 1964: 16ff.), Lesen (Löschmann 1964: 13ff.) und Sprechen (Hellmich 1967: 92ff.) setzte in der Regel bei einer Auflistung von Lerner-schwierigkeiten und lernmethodischen Problemen ein, die mit konzeptionellen Vorschlägen für erfolgssichere Lerner-genernisse und Unterrichtsgestaltung einhergingen. Im Zentrum standen Übungsvorschläge zur Aneignung, Festigung, Systematisierung und Anwendung phonetischer, grammatischer und lexikalischer Kenntnisse (vgl. u. a. Hellmich 1964: 9ff.; Heinrich 1967: 267ff.). Sie wurden ergänzt und erweitert durch thematische Diskussionen über die Modellierung, Algorithmisierung und Programmierung von Übungsarten und -folgen bei der Herausbildung fremdsprachiger Fähigkeiten und Fertigkeiten, die aus dem allgemeinen Fremdsprachenunterricht, vornehmlich jedoch aus dem Russischunterricht bzw. der sowjetischen Fremdsprachenmethodik, hergeleitet wurden (vgl. u. a. Selesnjow 1967: 37ff.; Brandt 1968: 96ff.; Salistra 1970: 68ff.). Wenngleich anfangs die Entwicklung des monologischen Sprechens noch im Vordergrund stand, so gewannen zusehends die dialogischen Gesprächsarten das Interesse der Sprachdidaktiker. Die unterrichtspraktische Ausnutzung von Konversationsmodellen und Sprachmustern zum gesprochenen Deutsch erfolgte dann fortführend in Lehrmaterialien für den allgemeinen und fachsprachlichen DaF-Unterricht, die Anfang der 70er Jahre erschienen, z. B. das Übungsbuch für Fortgeschrittene *Deutsche Konversation*

mit Modellen 2 (Wenzel / Czichocki 1971), in dem Texte, Situationsmodelle, d. h. dialogtypische Wendungen, und Übungen zu DDR-landeskundlichen Themen für die Arbeit im Sprachunterricht/-labor vorstrukturiert und didaktisiert wurden.

Die theoretische Basis der meisten fachdidaktischen Beiträge und Unterrichtsmaterialien bildeten sprachwissenschaftliche Forschungen dieses Jahrzehnts, besonders die internationalen Entwicklungen der generativen Grammatik Chomskys (von *Syntactic Structures zu Aspects of the Theory of Syntax*) und deren Anwendung auf einzelne Bereiche der deutschen Grammatik« (vgl. die Reihe »Studia Grammatica II/1963, III/1964, IV/1964). Weitreichende Wirkungen gingen von verschiedenen spracherwerbsrelevanten Beschreibungsmodellen der deutschen Sprache aus (vgl. u. a. Erben 1959; Schmidt 1965). Vor allem die Arbeiten auf dem Gebiet der Valenztheorie (Helbig 1971) und der Valenzlexikographie (Helbig / Schenkel 1969; Sommerfeldt/Schreiber 1974/1977) boten DaF-Lehrern und Lernern nicht nur einen sprachlogisch-begründbaren Erklärungsmechanismus für die Abhängigkeit von Satzgliedern, sondern auch – weitab vom Zielsprachbereich – ein umfangreiches Repertoire an Valenzbeschreibungen zu deutschen Verben, Substantiven und Adjektiven.

Neben strukturalistischen, transformationstheoretischen und funktionalen Konzepten griffen ebenfalls kybernetische Modellvorstellungen und Auffassungen der Systemtheorie in die Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts ein. Ausdruck dafür waren u. a. programmierte Lehrmaterialien, mit deren Einsatz im Sprachlabor eine gewisse Erwartungseuphorie einherging, die mit sichtbaren Fortschritten im Fertigkeitensbereich rechnete. Die Enttäuschung über das tatsächlich erreichbare Niveau hielt sich in-

sofern in Grenzen, als im fremdsprachigen Deutschunterricht der DDR eine eher zögerliche Aufnahme und Verarbeitung des amerikanischen Strukturalismus erfolgte. Das lag offenbar weniger an der perspektivischen Weitsicht der Didaktiker oder an den schwer zugänglichen linguistischen Arbeiten transatlantischer Autoren, sondern wohl eher an der Haltung federführender ostdeutscher Linguisten. Sie nahmen – im Vergleich zu ihren westeuropäischen KollegInnen – ein eher distanzierendes, aber dennoch produktives, Verhältnis gegenüber internationalen Modetrends ein. Indem sie bewußt an humanistische Traditionen der deutschen Philologie anknüpften (nach Helbig 1991: 67ff.), halfen sie indirekt eine Linguistisierung des Fremdsprachenunterrichts zu vermeiden. Mag dieser Tatbestand auch teilweise der restriktiven Wissenschaftspolitik in der DDR geschuldet sein, im Endeffekt bewirkte er eine gemäßigte Variante audiolingualer/-visueller fremdsprachlicher Vermittlungsmethoden.

Insgesamt bleibt festzustellen, daß die Fachetablierung des Deutschen als Fremdsprache in der DDR relativ frühzeitig eine wissenschaftliche Begleitung erfahren hat, die nicht nur in der Fachpresse ihren konturierenden Niederschlag fand, sondern auch in eigenständigen Verlagsreihen des Herder-Institutes (vgl. Anlage 2: Fachpublikationsreihen) sowie in wissenschaftlichen Zeitschriften der Hochschulen und in den Lehrmaterialien/Fachpublikationen der Verlage. Alles in allem waren dies Angebote an DaF-Lernende/Lernende des In- und Auslandes, die den Anspruch der Fachwissenschaftler, Lehrbuchautoren und Redaktionskollegien erkennen ließen, den damals aktuellen DaF-spezifischen Praxisanforderungen in der DDR theoriegeleitet und -begleitend zu entsprechen. Den entscheidenden Vorlauf für die be-

gonnene Profilierung des Faches, die sich im folgenden Jahrzehnt fortsetzen konnte, lieferte dabei die Grammatikforschung, indem ihr der »Übergang von der empirischen Sprachwissenschaft zu einer theoriegeleiteten Linguistik« (Helbig 1991: 67) gelang.

2. Von der Etablierung zur Differenzierung: der Aufbau (1970–1980)

Die bereits Anfang der 70er Jahre einsetzende Fachdiskussion über den Platz der Grammatik im Fremdsprachenunterricht und um deren Verhältnis zur Methodik, Sprachwissenschaft und Sprachpraxis sowie zur Psychologie und Fremdsprachentheorie fand nunmehr ihre Fortsetzung unter dem verstärkten Einfluß der kommunikativen Wende. Die methodischen Beiträge zentrierten sich um Ziele, Inhalte, Methoden der Arbeit an phonetischen, grammatischen und lexikalischen Kenntnissen (vgl. Pohl 1975: 143ff.), versuchten terminologische Klarheit in das Begriffsinstrumentarium der Methodiken des Fremdsprachenunterrichts zu bringen (vgl. Sachs 1975: 18ff., Hellmich 1975: 333ff.), stellten Beziehungsrelationen zwischen Wissensaneignung und Könnensentwicklung im Fremdsprachenunterricht zur Diskussion (vgl. Günther 1975: 344ff.) und boten eine Fülle fachmethodischer Anregungen zur (Weiter-) Entwicklung der vier verschiedenen fremdsprachigen Zieltätigkeiten (besonders innerhalb der Alltags- und Fachkommunikation unter Einbeziehung authentischer Unterrichtsmaterialien, wie z. B. Textsorten, mündliche und schriftliche Texte, Bilder, Filme, Fotos, Tonbandmitschnitte u. a. m. (vgl. Desselmann/Landmann 1975: 261ff.).

Die linguistischen Beiträge reichten von ganz speziellen Untersuchungen zur Morphologie (Infinitivkonstruktionen, Modalverben, Präpositionen, Partikeln usw.) über die Syntax (Tempusformen, Dialog-

und Gesprächsstrukturen, Valenz-, Semantik-, Satzmodelle) bis zu ausgewählten lexikologischen Schwerpunkten (Wortbildungsarten, kontrastive/konfrontative Wortschatzarbeit, lexikalisch-semantische Felder) und öffneten schließlich den Blick für philosophische, gesellschaftliche, erkenntnistheoretische und pädagogische Aspekte der Sprache. Nunmehr standen dem Fach DaF wesentliche Einsichten in den Charakter sprachlicher Kommunikation und Tätigkeit zur Verfügung (vgl. besonders Hartung 1974, Leontjew 1971/1974, Neumann 1976), die zur Erklärung fachrelevanter Forschungsfragen herangezogen werden konnten, wie beispielsweise die zum Verhältnis von Kommunikation und Kognition, von Sprachtheorie und -praxis, von Bewußtheit und Imitation, von Sprache – Sprechen und Sprechfähigkeit u. a. m.

Die Einbeziehung von Entwicklungstendenzen weiterer potentieller Referenz- und Bezugswissenschaften förderten dabei das allmählich wachsende Verständnis für den interdisziplinär-integrativen Charakter des Faches DaF, wobei zunächst die deutsche Grammatik ihre Schlüsselposition hielt, bis zu dem Zeitpunkt, wo sich die Forschungsperspektive einiger Einzelwissenschaften um die Dimension der komplexen sprachlichen Tätigkeit/Handlung erweiterte. Dennoch erwies sich sowohl für den fremdsprachigen Deutschunterricht als auch für die Lehrwerktheorie und -produktion die von Helbig/Buscha 1972 verfaßte sprachsystemlinguistisch orientierte *Deutsche Grammatik* als ein unentbehrliches, allorts geschätztes Basismaterial. Dieses »Handbuch für den Ausländerunterricht« bot Vorteile, die andere traditionelle Grammatiken nicht aufweisen konnten, wie z. B. einen hohen Grad an Explizitheit des Regelapparates, eine Einteilung des Wortschatzes nach distributionellen Kriterien, die Beschreibung von Satzmustern und Valenzmodellen sowie

die Aufnahme zahlreicher Wortlisten und Schemata zur Verdeutlichung grammatischer Funktionen. Damit reagierten die Verfasser einerseits auf Ergebnisse und Neuerungen der Grammatikforschung der 60er Jahre; andererseits bemühten sie sich darum, Beschreibungsmodelle zu liefern, die der Erwartungshaltung ausländischer Nutzer entsprachen.

Aber auch die Forschungsergebnisse neuer Fachdisziplinen, wie beispielsweise die der Textlinguistik, die »in der DDR vor allem von Isenberg, Heidolph, Steinitz, Agricola, Pfüzte u. a.« (Helbig 1986: 154) erarbeitet wurden, sollten nachhaltige Wirkungen auf den Fremdsprachenunterricht ausüben (einen Gesamtüberblick gibt Pötschke 1993: 34ff.). Dafür gab es verschiedene Gründe: Zum einen ist es die gemeinsame Erfahrung von Sprachwissenschaftlern und DaF-Lehrern gewesen, daß es eine Vielzahl von sprachlichen Erscheinungen gab, deren Erklärbarkeit innerhalb der Satzgrenze nicht befriedigte, z. B. Pronominalisierungen, Satzgliederung, anaphorische und kataphorische Elemente. Zum anderen herrschte Übereinstimmung darin, daß sprachliche Kommunikation in aller Regel mittels Texten realisiert wird; mithin der Text und seine Eigenschaften eine wesentliche Rolle im Spannungsfeld zwischen Textproduzenten und Textrezipienten spielen dürften, was dem kommunikativ-pragmatischen Paradigma eine theoriebildende Substanz zu geben versprach. Außerdem legte die ganzheitliche Betrachtung des Textes den Gedanken interdisziplinärer Kooperation nahe, wie sie auch in verschiedenen Forschungszentren in der Zusammenarbeit von Linguisten, Mutter- und Fremdsprachenmethodikern, Journalisten, Pädagogen, Psychologen und anderen Vertretern über Jahrzehnte praktiziert wurde (vgl. die Reihe »Textlinguistik« von 1970 bis 1992).

Inspiziert durch dieses Bedingungsgefüge setzte sich die innere Differenzierung der Fachgegenstände des Deutschen als Fremdsprache in den 70er Jahren vor allem in eigenständigen Beiträgen zur Kontrastiven Phonetik, Fachsprachenlehre, Unterrichts- und Lehrwerktheorie fort. Beispielsweise erbrachte die Darstellung spezieller Probleme des Ausspracheunterrichts und deren Lösung bei der Aneignung deutscher Laut- und Intonationsformen durch Lerner, deren Muttersprache das Arabische, Finnische, Koreanische, Khmer, Polnische oder Vietnamesische war, differenzierte Ansätze für die curriculare Arbeit. Die Entwicklung von Ausspracheregeln/-modellen sowie von Vorschlägen für Hörtrainingsübungen fanden Eingang in universitätsinterne Lehrmaterialien, um dem ständig wachsenden Bedarf an lernzieladäquaten Texten, Aufgaben und Übungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich DaF entsprechen zu können. Die Untersuchungen zur deutschen Fachsprache profitierten wiederum von dem methodologischen Vorlauf der DDR-Fachsprachenforschung zum Russischen (vgl. Hoffmann 1976). Sie blieben zwar vorderhand noch sprachsystemorientiert, doch nahezu parallel begann sich eine kommunikativ-orientierte Fachsprachenlehre herauszubilden (beispielsweise: Weber 1979).¹ Die Beiträge zur Unterrichtstheorie im Fremdsprachenunterricht wurden in diesem Jahrzehnt im wesentlichen von Hochschullehrern der Russisch- und Englischmethodik geleistet und in der Fachzeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* publi-

ziert. Im Mittelpunkt der theoriebildenden Grundsatzartikel standen:

- das Verhältnis der Teildisziplinen innerhalb einer Fremdsprachenwissenschaft, z. B. Rolle und Platz der Grammatik, Beziehung der Linguistik zur Methodik, zum Sprachunterricht, Landeskunde, Psychologie usw.
- die Präzisierung der Ziele, Inhalte und Methoden innerhalb eines fremdsprachigen Lehr- und Lernprozesses, z. B. Stufen und Zielbilder der Sprachbeherrschung, Stoffauswahl und -aufbereitung, Textbeschaffenheit und -arbeit, Übungssysteme/-arten/-typen/-abfolgen und
- die Bestimmung des Stellenwertes der Unterrichtsmethoden innerhalb der Faktorenkomplexion eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts einschließlich der Darstellung von Methoden/Verfahren zur Vermittlung und Aneignung von Sprachkenntnissen sowie zur Entwicklung von Fähigkeiten/Fertigkeiten in allen Zieltätigkeiten.

Erste Ansätze für eine Lehrwerktheorie, wie sie sich eigentlich erst im nächsten Jahrzehnt herauszuprofilieren begann, gab es in den 70er Jahren implizit in der relativ umfangreichen Lehrmaterialproduktion und in DaF-spezifischen Dissertationen. Teils flossen die neuen Ansprüche eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts in die Überarbeitung bewährter Erstauflagen der 60er Jahre ein, z. B. in *Deutsche Konversation mit Modellen 1* (1977) oder in *Deutsch. Ein Lehrbuch für Ausländer. Teil 1a* (1979). Teils ergaben sich fachsprachliche Erweiterungen zu tragfähigen Konzeptionen allgemeinsprachlicher

1 Es wird einer gesonderten Publikation vorbehalten sein, die Geschichte des Fachsprachenunterrichts für ausländische Studierende in der DDR und die sie begleitende Fachsprachenlinguistik/-didaktik aufzuarbeiten. Dies geschieht im Rahmen eines Forschungsprojektes an der TU Dresden zum Thema: »Linguodidaktische Grundlagen fachsprachlicher Lehre im DaF auf der Hochschulstufe«, in das gleichsam fachgeschichtliche Aspekte integriert sind.

Lehrwerke, z. B. *Deutsch – Ein Lehrbuch für Ausländer. Einführung in die Fachsprache Chemie, Biologie* (1975)... *Mathematik* (1976). DaF-spezifische Dissertationen zu Gestaltungsfragen audiovisueller Intensivkurse (Breitung/König 1972), zu linguistisch-methodischen Problemen des fachsprachlichen Unterrichts (Wagner 1972), zu konfrontativen Untersuchungen von Satzstrukturen zwischen dem Deutschen und anderen Sprachen (z. B. dem Vietnamesischen: Doehring 1972) oder auch zur Erarbeitung von Lehrmaterialien für den Sprachunterricht bei Fortgeschrittenen (Kelling 1979) lieferten erste Bausteine für eine zielgruppendifferenzierte Unterrichtsmitteltheorie und Lehrwerkanalyse/-begutachtung und -kritik.

Die entscheidenden Leistungen zur Konturierung des Faches DaF in Lehre und Forschung erbrachten aber in diesem Jahrzehnt die Fachdiskussionen zu fremdsprachenerwerblichen und -didaktischen Grundfragen. Sie ergaben sich einerseits aus der expandierenden Praxis in der fach- und allgemeinsprachlichen Ausbildung des studienvorbereitenden/-begleitenden Deutschunterrichts sowie aus den differenzierten Anforderungen der Fortbildung ausländischer Germanisten/Deutschlehrer im In- und Ausland. Andererseits bewirkte die Ausdifferenzierung der Einzelwissenschaften bzw. die Herausbildung integrativ-interdisziplinärer Fächer eine Verständigung darüber, was die Eigenständigkeit neuer akademischer Disziplinen eigentlich ausmachte. Für DaF bedeutete das in dieser Phase: die Fixierung der Aufgaben und Inhalte, teils auch der Methoden, anteiliger Einzeldisziplinen des Faches, die diese in der Aus- und Fortbildung wahrzunehmen hatten, und zwar: in der Germanistischen Linguistik, Didaktik/Methodik, Phonetik, Landeskunde, Literaturwissenschaft und Fremdsprachenpsychologie.

Die Ergebnisse dieses Klärungsprozesses, in den auch Festschreibungen zum Verhältnis der Teildisziplinen zueinander einfließen, sollten in fremdsprachenwissenschaftlich-fundierte Konzepte, Modelle und Prinzipien einmünden. Doch blieb vorerst der erhoffte Innovationschub in Richtung einer Verständigung über die theoriebildenden Anteile der Einzeldisziplinen bei der Konstituierung und Konsolidierung des Faches DaF aus. Statt dessen verlagerte sich das Interesse zugunsten der (ebenfalls notwendigen) teildisziplininternen Theoriebildung. Deren interdisziplinäres Potential kam erst in den 80er Jahren zum Tragen. Dazu trugen u. a. bei: die *Grundzüge der deutschen Gegenwartssprache* (Heidolph et al. 1981), die *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (DaF)* (Dessselmann/Hellmich 1981), die *Phonologie der deutschen Gegenwartssprache* (Meinhold 1980), die Publikation *Zu den Positionen und Problemen der Fremdsprachenpsychologie* (Apelt 1976) und zahlreiche Beiträge zur Landeskunde als Lehr- und Forschungsfach (vgl. u. a. Herrde 1979). Insgesamt bleibt festzustellen, daß die in den 70er Jahren erfolgte Ausdifferenzierung der Ziele, Inhalte und Methoden einzelner Teildisziplinen des Deutschen als Fremdsprache eine wichtige Voraussetzung für die Etablierung eines ganzheitlichen Lehr- und Forschungsfaches im nächsten Jahrzehnt darstellte.

3. Von der Differenzierung zur Konturierung: der Ausbau (1980–1990)

Für die Konturierung des Wissenschaftsfaches DaF waren in den 80er Jahren besonders die Entwicklungen innerhalb der Bezugs- und Referenzwissenschaften von profilprägender Bedeutung. Im Zentrum interdisziplinärer Fachdiskurse standen Auseinandersetzungen mit der Dialektik von Sprachtätigkeit und Sprachsystem im Spracherwerbsprozeß, das Verhältnis von

Kognition und Kommunikation zum Lernen und die Ausnutzung kommunikativer und kognitiv-orientierter Sprachbeschreibungen für die Theorie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache. Die Erkenntnis, daß Sprache in die komplexen Zusammenhänge der kommunikativen Tätigkeit und gesellschaftlichen Interaktion eingebettet ist, führte nicht nur in der Linguistik zu einer Ausweitung ihrer Gegenstandsbereiche in fremdsprachenerwerbsrelevante Teildisziplinen (wie z. B. die Sprechakttheorie, Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung, Handlungsorientierte Textanalyse, Soziolinguistik, Psycholinguistik), sondern auch zu einer Neubewertung der Tätigkeits-, Lern- und Gedächtnistheorien.

Quantitativ erbrachte dieses Jahrzehnt eine deutliche Zunahme an wissenschaftlichen Publikationen (incl. Graduiierungsarbeiten), die eine weitere Ausdifferenzierung von Untersuchungsansätzen zur Erklärung und Beherrschung fremdsprachiger Erwerbsprozesse bedeutete. Qualitativ konzentrierten sich die Untersuchungsgegenstände/-themen auf eine interdisziplinäre theoretische Fundierung der Teildisziplinen des Bereichs DaF, auf didaktische Applikationen von Sprachbeschreibungstheorien, auf Prinzipien, Inhalte, Methoden und Modelle des Spracherwerbs im allgemeinen und des fachsprachlichen Unterrichts im besonderen sowie auf Bausteine einer komplexen Lehr- und Lernmitteltheorie. Diese Fachkonturierung schloß zum einen das Fortwirken traditioneller Komponenten der Konstituierung von DaF ein, z. B. von Teilerkenntnissen der Valenztheorie, Grammatik und Lexikographie, allgemeinen Fremdsprachendidaktik u. a. m. Zum anderen öffnete sie sich gegenüber den Forschungsansätzen/-perspektiven neuer Fachdisziplinen.

Die wechselseitigen Wirkungen lassen sich u. a. an der bereits Mitte der 70er

Jahre einsetzenden Prinzipien-Diskussion und den nachfolgenden einzelwissenschaftlichen Ausdifferenzierungen ihrer inhaltlichen Ansprüche festmachen. Die *Methodischen Prinzipien* (Apelt 1980: 3ff.) sollten dem Lehrenden eine Hilfe sein, die heterogene Faktorenkomplexion eines kommunikativ-integrativen Fremdsprachenunterrichts erfolgssicherer zu beherrschen. Als Leitlinien für den DaF-Unterricht wurden z. B. in der ersten und einzigen zu DDR-Zeiten veröffentlichten *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts – Deutsch als Fremdsprache* (Desselmann/Hellmich 1981: 28ff.) außer schulpolitischen und allgemeinen pädagogischen Erziehungs- und Bildungsaufgaben fremdsprachendidaktische Prinzipien für Zielkonzeptionen, Stoffauswahl und Prozeßgestaltung formuliert. Ausgangsprämisse war die These, daß die Aneignung fremdsprachigen Könnens in der Einheit von Kenntniserwerb und Tätigkeitentwicklung im konkret-historischen Bedingungsgefüge zu organisieren sei. Wenngleich auch Prozeß und Ergebnisse der Prinzipien-Diskussion ein sprachdidaktisch lineares Denken und Handeln im DDR-Fremdsprachenunterricht verhindern sollten, so reduzierte sich deren tatsächliche Wirkung auf den Status von Postulaten, deren Operationalisierung in der Praxis noch nicht zu bewältigen war, wohl aber in der fachwissenschaftlichen Reflexion kritisch verarbeitet wurde. Sie förderte u. a. die Herausbildung eines deduktiv-multifaktoriellen Fachdenkens einer ganzen Wissenschaftlergeneration und verstärkte das Interesse an einer globalen Gesamtheorie von der sprachlichen Tätigkeit. Einige Fachvertreter glaubten diesen Anspruch in der Funktional-kommunikativen Sprachbeschreibung (FKS) anteilig verwirklicht zu sehen, denn sie stellte sich das Ziel, das »Zusammenwirken der sprachlichen Mittel der verschiedenen

Ebenen des Sprachsystems und ihre wechselseitige Bedingtheit und Abhängigkeit unter dem Aspekt der intendierten kommunikativen Leistung« (FKS 1981: 11/12) erfassen zu wollen.

Für die Lehre und Forschung im Bereich DaF ergab sich daraus die Erwartung, die Regeln des Sprachsystems und die des Sprachgebrauchs sowohl funktional interpretieren als auch lehr- und lerntheoretisch ausnutzen zu können. Diesem Anliegen kam die FKS insofern entgegen, als sie eine sprachsystem- und sprachfähigkeitsbezogene Erfassung der für Typen kommunikativen Handelns (z. B. Empfehlen, Berichten, Zusammenfassen) und ihre sprachliche Produkte (z. B. die Textsorten: Referenz, Tagungsbericht, Resümee) relevanten Sprachmittel und Gestaltungsprinzipien anstrebte. Sie versprach, den Kommunikationsbedürfnissen/-erfordernissen erwachsener Lerner innerhalb der DDR-spezifischen Aus- und Fortbildungsformen und der darauf ausgerichteten Forschungstätigkeit entgegenzukommen. Die spracherwerbliche Zweckdienlichkeit bestand darin, daß sich bei aller Variabilität der sprachlichen Realisierungsmittel für bestimmte Intentionen wiederkehrende, typische Merkmale, Kompositionsmarkierungen und charakteristische Wendungen innerhalb bestimmter Textsorten abheben lassen, die auf funktionale Gemeinsamkeiten zurückzuführen sind und somit Zugänge für didaktische Applikationen bieten. Auf der Planungsebene, insbes. in der curricularen Arbeit, erwies sich die Erfassung und Beschreibung handlungsrelevanter Sprachmittel/-strukturen als wertvolle Orientierung für die Auswahl und Systematisierung des Sprachstoffes; vor allem zur Entwicklung produktiver Fertigkeiten (vgl. *Wir diskutieren; Kommunikationsverfahren in Wissenschaft und Technik*). Auf der Prozeßebene bildeten die Stufenmodelle der sowjetischen Lern-

und Gedächtnispsychologie (Leontjew 1979: 101ff.; Galperin 1980: 77ff.) die Integrationsbasis für aufgabenbezogene Sprachstoffstrukturierungen zur systematischen Weiterentwicklung sprachkommunikativen Könnens (Lehrmaterialeihe des IWD). Allerdings bestätigte die lehrpraktische Nutzung von Ergebnissen der FKS im Sprachunterricht immer wieder die Grenzen kommunikativ-linguistischer Beschreibungen sprachlichen Handelns, die den »Weg vom globalen Kommunikationsmodell zum Sprachsystem [...] ohne Entwicklung spezifischer (grammatischer) Teiltheorien« (Helbig 1991: 72) gehen wollten, aber so ihren Anspruch auf eine sprachfähigkeits- und sprachsystembezogene Theoriebildung nicht einlösen konnten.

Ende der 80er Jahre führten zentrale Bestandsaufnahmen zur Situation des Faches in der Lehre, Forschung, der Aus- und Fortbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, der Auslandswirksamkeit und der Arbeitsbedingungen in den Hochschulen zur Konturierung aktueller Aufgaben. Sie waren der Versuch einer Antwort auf internationale Anforderungen und Entwicklungen. Es entstanden Konzepte zu neuen Ausbildungsfächern/-programmen (z. B. Auslandsgermanistik für Muttersprachler/fachspezifische Informatik; vgl. Wazel 1989: 6ff.). Die interkulturelle Orientierung begann sich in der Landeskunde durch eine verstärkte Einbeziehung kulturkontrastiver Komponenten abzuzeichnen. Die Lernerorientierung erhielt in der sprachpraktischen und phonetischen Aus-, Fort- und Weiterbildung eine deutliche Betonung, indem Lernstrategien/-techniken zur Selbststeuerung individueller Erwerbsprozesse bewußtgemacht und zunehmend in die Lehrwerke integriert wurden. Auch im Bereich der Unterrichtstechnologie wurde der Übergang zum

video- und computergestützten Fremdsprachenlernen vorbereitet.

Das Bemühen einzelner Fachvertreter um eine internationale westeuropäische Perspektive der Fachprofilierung und um deren bedarfsgerechten Ausbau im nationalen Rahmen konnte allerdings weder die Tatsache einer weitgehenden Isolierung von der internationalen westeuropäischen Fachkommunikation und -publizistik ausgleichen noch eine flächendeckende Neuorientierung in der Lehre, Forschung sowie Fort- und Weiterbildung im Bereich DaF auslösen; ganz zu schweigen vom Abstand materiell-technischer Ausstattung der DaF-Institutionen im Vergleich zu westdeutschen Standards. Ohne Zweifel beförderte jedoch die Zunahme internationaler Kontakte in diesem Jahrzehnt staatliche Maßnahmen zur Herauslösung des Faches aus der Bevormundung traditioneller Wissenschaften, insbes. der germanistischen Literaturwissenschaft in ihrer historisch-philologischen Ausrichtung. Auch trug die Anerkennung des Faches und seiner Vertreter im Ausland zur Stärkung einer einzelwissenschaftlichen Identität im Inland bei, sodaß zunehmend eine Veränderung der Situation eingefordert wurde.

4. Von der Umstrukturierung zur Neuprofilierung: der Anschluß (1990 bis heute)

Wenn auch anders als erwartet, so traten bereits nach der Wende, aber noch gravierender nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland, einschneidende Veränderungen hinsichtlich des Stellenwertes von DaF im Ensemble der akademischen Fächer ein, die zu nachhaltigen Konsequenzen im Bereich des institutionellen Fortbestandes, der personellen Ausstattung, der Studien- und Forschungsprofile führten. Begleiterscheinungen dieses Prozesses waren: Abwicklungen und Kündigungen (von denen

besonders die Fachvertreter der Landeskunde und der wissenschaftliche Mittelbau betroffen waren), Umstrukturierungen (die sich hauptsächlich auf die relativ selbständigen DaF-Institute bezogen: HI, IWD, IDF) sowie Integrationen (die die DaF-Lehrbereiche der Pädagogischen Hochschulen in andere universitäre Fachstrukturen einordneten). Was im einzelnen dabei geschah, ist an exemplarischen Beispielen aufgearbeitet worden (vgl. dazu: Blei 1992: 252ff.; Wenzel 1995: 733ff.; Krause 1996: 367ff.). In groben Konturen läßt sich verallgemeinernd folgendes Resümee ziehen:

Während der Hochschulerneuerung an den Universitäten der neuen Bundesländer kam es zu einem Abbruch der tradierten Ausbildungsziele, -inhalte und -formen sowie der Forschungsschwerpunkte an nahezu allen ostdeutschen DaF-Institutionen. Konzeptionelle Anpassungsleistungen, der Verzicht auf eine traditionsgebundene Eigenprofilierung, der Personalwechsel und die im Einigungsvertrag fixierten Rahmenbedingungen sorgten für gravierende Umbrüche, die den Weg freimachten für ohnedies anstehende Veränderungen in Lehre und Forschung. Einige seien an dieser Stelle genannt:

- (1) Mit der Hochschulerneuerung verschwanden in der Regel nicht nur die ehemaligen Forschungsleiter/-themen, sondern auch die Strukturen und darin eingebundenen Leistungsträger. Die Auflösung bzw. Zergliederung der DaF-Institute/-Lehrstühle/-Abteilungen in Studienkollegs, Sprachzentren und Lehrbereiche erbrachte (vgl. Anlage 3) außer einer inhaltlich-strukturellen Trennung zwischen dem wissenschaftlichen Hochschulfach DaF und dem Sprachlehrfach studienvorbereitende/-begleitende DaF-Sprachpraxis eine »Wegrationalisierung« potentieller

DaF-Wissenschaftler, da es für sie fast keine Planstellen mehr gab.

- (2) Die Umwidmungen und Umwandlungen von C4- auf C3-Professuren im Bereich der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache sowie die Auswirkungen von Stellenkürzungen, Stellenbesetzungssperren, Personalüberhängen, kw-Stellen u. a. m. führten nicht nur zum Absinken des Prestiges von DaF als einem akademischen Lehr- und Forschungsfach (was sich u. a. in der Verteilung materieller Fonds ausdrückte), sondern verzögerten auch den Beginn der Normalisierung universitären Studiums im Fach.
- (3) Die neuberufenen Hochschullehrer waren zunächst mit der administrativen Durchsetzung neuer Studien- und Prüfungsordnungen, der Entwicklung neuer Studiengänge, der Mitgestaltung an einer universitären Selbstverwaltung, der Komplettierung des wissenschaftlichen und technischen Apparates zur Sicherung der Lehre und Forschung u. a. m. beschäftigt, bevor sie sich der Fortsetzung bzw. Neuprofilierung ihrer Forschungsinteressen zuwenden konnten.

Nach diesen Anlaufschwierigkeiten begannen sich allmählich die neuen Arbeitsstrukturen zu festigen, die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der DaF-Studiengänge zu stabilisieren und die Aufgaben in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in der Forschung zunehmend an den nationalen bzw. internationalen Erfordernissen zu orientieren. Es stiegen nicht nur die Zahlen der aus- und inländischen Immatrikulierten im Fach, sondern es konturierten sich zunehmend interdisziplinäre Forschungsprojekte, in die sich altbewährte und neue DaF-Forschungsperspektiven einzubringen versuchten. Das gelang vornehmlich dort am besten, wo bereits wissenschaftskulturgegeschichtliche Traditionen in der Forschungsarbeit

bestanden, z. B. bei der Wiederbelebung von Forschungskontakten mit den Fremdsprachenphilologien und ihren Didaktiken an den Universitäten Mitteleuropas. Aber auch innerhalb der deutschen Hochschulen sorgten EU-Projekte, kultur-räumliche Förderprogramme (wie beispielsweise die für das Dreiländereck: Sachsen-Böhmen-Schlesien) und der kulturwissenschaftliche Transfer zwischen den Gesellschafts-, Natur- und anderen Wissenschaftsdisziplinen nicht nur für das wechselseitige Kennenlernen jeweiliger Forschungsthemen/-gegenstände, sondern auch für konzeptionelle Neuansätze in Forschungsthemen zum Deutschen als Fremdsprache, wie z. B. zur interkulturellen Landeskunde/zum Zweitspracherwerb (FSU Jena), zur Fach- und Unternehmenskommunikation (TU Dresden), zur interkulturellen Kommunikation (TU Chemnitz), zur Phonetik/ Kontrastiven Wortschatzarbeit/Übersetzungstheorie/-praxis (HI).

Es wird die Aufgabe einer gesamtdeutschen Fachgeschichte zur Konstituierung und Konsolidierung des Deutschen als Fremdsprache sein, diese Entwicklungen in ihrem qualitativen und quantitativen Verlauf weiterhin zu analysieren und einzuschätzen.

Literatur

- Apelt, Walter: *Positionen und Probleme der Fremdsprachenpsychologie*. Halle: Niemeyer, 1976.
- Apelt, Walter: *Methodische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts (unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen der DDR)*. Hrsg. Sektion Slavistik/Anglistik. Potsdam: Manuskriptdruck, 1980, 3–20.
- Brandt, Bertolt: »Gestaltung und Verwendung von Übungen im Fremdsprachenlehrbuch der Elementarstufe«, *Deutsch als Fremdsprache* 5, 2 (1968), 96–101.
- Blei, Dagmar: »Deutsch als Fremdsprache in der DDR: Forderungen der 90er Jahre

- an eine Entwicklungsdisziplin«. In: Raasch, Albert; Herold, Dieter; Kimpel, Cläre (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik in der (ehemaligen) DDR: die Öffnung*. Saarbrücken 1991 (SALUS), 27–36.
- Blei, Dagmar: »Vom Ende, das einen Anfang haben könnte ... Bemerkungen zum Stand von Deutsch als Fremdsprache an den Pädagogischen Hochschulen Sachsens«, *Neusprachliche Mitteilungen* 45, 4 (1992), 252–255.
- Blei, Dagmar: »Deutsch als Fremdsprache in der DDR im Spannungsfeld von Praxis und Theorie. Ein fachgeschichtlicher Exkurs«. In: Ehrhardt, Horst (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. Linguistik, Sprachunterricht und Sprachlehrerstudium in Ostdeutschland (1946–1990)*. Frankfurt a. M. et al.: Lang, 1994, 287–322.
- Blei, Dagmar: »DaF à la GDR: Phantom oder Markenzeichen? Bemerkungen zur Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache in der ehemaligen DDR«. In: Koppensteiner, Jürgen (Hrsg.): *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*. IOWA (USA). Sondernummer 1996, 260–265.
- Desselmann, Günther; Hellmich, Harald: *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig: Enzyklopädie, 1981.
- Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. Hrsg. v. Herder-Institut. Leipzig: Enzyklopädie, 1964ff.
- Deutsch – Ein Lehrbuch für Ausländer*. Teil 1. Autorenkollektiv. Leipzig: Enzyklopädie, 1958.
- Deutsch – Ein Lehrbuch für Ausländer. Einführung in die Fachsprache Physik, Chemie, Biologie*. Autorenkollektiv. Leipzig: Enzyklopädie, 1975.
- Deutsche Konversation mit Modellen 1. Ein Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Von Wenzel, Johannes; Czichocki, Sieglinde. Leipzig: Enzyklopädie, 1977.
- Deutsch für Fortgeschrittene. Ein Lese- und Übungsbuch für Ausländer*. Autorenkollektiv. Leipzig: Enzyklopädie, 1969.
- Ehnert, Rolf; Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. 2. korrigierte Aufl. Frankfurt a. M.: Lang, 1994.
- Erben, Johannes: *Abriß der deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie-Verlag, 1959.
- Förster, Ursula: »Der Fernsehkurs ›Sprechen Sie Deutsch?‹«, *Deutsch als Fremdsprache* 6, 3 (1969), 251–256.
- Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung. Theoretisch-methodische Grundlegung*. Autorenkollektiv unter Leitung von Wilhelm Schmidt. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1981.
- Galperin, Pjotr: »Zu Grundfragen der Psychologie«, *Beiträge zur Psychologie*, Bd. 4. Berlin: Volk und Wissen, 1980.
- Günther, Klaus: »Zur Systematik und Kontinuität von Wissensaneignung und Könnensentwicklung im Fremdsprachenunterricht«. In: *Deutsch als Fremdsprache* 12, 6 (1975), 344–350.
- Hartung, Wolfdieterich u. a.: *Sprachliche Kommunikation und Gesellschaft*. Berlin: Akademie-Verlag, 1974.
- Heidolph, Karl-Erich et al.: *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie-Verlag, 1981.
- Helbig, Gerhard; Schenkel, Wolfgang: *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig: Enzyklopädie, 1969.
- Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Beiträge zur Valenztheorie* (Linguistische Studien). Halle: Niemeyer, 1971.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie, 1972.
- Helbig, Gerhard: *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1986.
- Helbig, Gerhard: »Zu Entwicklungen der germanistischen Grammatikforschung in der ehemaligen DDR (ein Rückblick)«, *Deutsch als Fremdsprache* 28, 2 (1991), 67–76.
- Hellmich, Harald: »Übungsgeschehen im Fremdsprachenunterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 1, 3 (1964), 9–15.
- Hellmich, Harald: »Funktion und Situation als Grundlage für die Entwicklung von Sprachfertigkeiten«, *Deutsch als Fremdsprache* 4, 2 (1967), 92–102.
- Hellmich, Harald: »Die Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 12, 6 (1975), 333–343.
- Henrici, Gerd; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Wo warst Du? Wo bist Du? Wohin gehst Du?* Baltmannsweiler: Schneider, 1994.

- Herrde, Dietrich: »Zur Entwicklung der Landeskunde in Lehre und Forschung – Betrachtungen zu einer landeskundlichen Arbeitstagung«, *Deutsch als Fremdsprache* 16, 6 (1979), 256–364.
- Hoffmann, Lothar: *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: Akademie-Verlag, 1976.
- Jung, Walter: *Kleine Grammatik der deutschen Sprache. Satz- und Beziehungslehre*. Leipzig 1953.
- Kelling, Ingrid: *Probleme des Sprachunterrichts ausländischer Deutschlehrerstudenten in der DDR unter dem Aspekt der ziel determinierten Planung – ein Beitrag zur Theorie der Erarbeitung von Lehrmaterialien*. Diss. B, Humboldt-Universität Berlin, 1979.
- König, Renate; Breitung, Horst: »Ein neues Lehrmaterial für den Deutschunterricht an Ausländern: Der audiovisuelle Grundkurs ›Guten Tag, Berlin!‹«, *Deutsch als Fremdsprache* 6, 3 (1969), 257–260.
- Kommunikationsverfahren in Wissenschaft und Technik. Zur fachsprachlichen Aus- und Weiterbildung von Ausländern*. Hrsg. v. Siegfried Weber. Leipzig: Enzyklopädie, 1985.
- Krause, Wolf-Dieter: »Anmerkungen zu Theorie und Praxis von Deutsch als Fremdsprache in Potsdam«. In: *Funktionale Sprachbeschreibung in der DDR zwischen 1960 und 1990*. Hrsg. v. H. Ehrhardt. Frankfurt a. M.: Lang, 1996, 367–382.
- Lehrmaterialreihe für die sprachliche Weiterbildung ausländischer Deutschlehrer*. Hrsg. Pädagogische Hochschule. Potsdam 1984–1988, Heft 1–4.
- Leontjew, Alexej N.: *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit* (Beiträge zur Psychologie 1). Berlin: Volk und Wissen, 1979.
- Löschmann, Martin: »Probleme bei der Entwicklung des stillen Lesens im Unterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 1, 2 (1964), 13–18.
- Meinhold, Gottfried; Stock, Eberhard: *Zur Phonologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Enzyklopädie, 1980.
- Neumann, Werner u. a.: *Theoretische Probleme der Sprachwissenschaft*. Berlin: Akademie-Verlag, 1976.
- Petzschler, Hermann: »Einige Gedanken zum verstehenden Hören und Mitschreiben«, *Deutsch als Fremdsprache* 1, 1 (1964), 16–20.
- Pohl, Lothar: »Zu Ziel, Inhalt und Methoden der Arbeit an grammatischen Kenntnissen im Fremdsprachenunterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 12, 3 (1975), 143–149.
- Pötschke, Hansjürgen: »Funktional-kommunikative Textlinguistik. Entwicklung, Themen, Probleme«. In: Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Fachtextpragmatik*. Tübingen: Narr, 1993, 31–57.
- Sachs, Sabine: »Zur Bestimmung von Unterrichtsmethoden im neusprachlichen Unterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 12, 1 (1975), 18–25.
- Selesnjow, Anatol W.: »Zum System kommunikativer Übungen im Sprachlabor«, *Deutsch als Fremdsprache* 4, 1 (1967), 37–44.
- Schmidt, Wilhelm: *Grundfragen der deutschen Grammatik. Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre*. Berlin: Volk und Wissen, 1965.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst; Schreiber, Herbert: *Wörterbuch der Valenz und Distribution deutscher Adjektive/Substantive*. Leipzig: Enzyklopädie, 1974/1977.
- Studia Grammatica*. Berlin: Akademie-Verlag, 1963 II / 1964 III/IV.
- Textlinguistik (1970–1992)*. Hrsg. v. Max Pfütze. H. 1 bis 14. Dresden: Pädagogische Hochschule.
- Wazel, Gerhard: »Prolegomena zum Studienfach Auslandsgermanistik für Muttersprachler«, *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Jena 1989, 6–30.
- Weber, Siegfried: *Kommunikationsverfahren und ihre sprachliche Realisierung. Zur linguistischen Fundierung der Aus- und Weiterbildung auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache*. Diss. B, PH Potsdam, 1979.
- Wenzel, Johannes: »Zur Entwicklung des Herder-Institutes nach der Wende«. In: *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. Hrsg. v. Heidrun Popp. München: iudicium, 1995, 733–742.
- Wir diskutieren. Texte und Wortschatzübungen für Ausländer*. Hrsg. v. Martin Löschmann et al. Leipzig: Enzyklopädie, 1982.

Anlagen

(1) Deutsch als Fremdsprache in der DDR

<i>Institutionalisierung</i>	<i>Lehre</i>	<i>Forschung</i>	<i>Fort- und Weiterbildung</i>
<ul style="list-style-type: none"> - 1956 Gründung des Institutes für Ausländerstudium an der Leipziger Universität - 1961 umbenannt in »Herder-Institut«, Vorstudienanstalt für ausländische Studierende in der DDR und Stätte zur Förderung deutscher Sprachkenntnisse im Ausland; - Lehrbereiche/Institute für DaF an den Unis/PH/ ... - spezielle Lehr- und Forschungsinstitute, bes.: 1978-1991 IWD der PHP, 1983-1991/92 IDF der TUD - Sektion DaF beim Komitee für Sprachunterricht der DDR - Kultur- und Informationszentren (KIZ) in einigen europäischen Ländern 	<ul style="list-style-type: none"> - seit Anfang der <i>50er Jahre</i> Sprachpraxis für ausl. Studierende nichtphilologischer Fächer am Herder-Institut (HI), später an verschiedenen Unis/HS/Außenstellen) - bes. in den <i>70er Jahren</i>: Ausbau der Lehre im: <ul style="list-style-type: none"> - studienvorbereitenden und - begleitenden DU für ausl. Studierende - Teil-, Zusatz- und Vollzeitstudium für ausländische Germanisten - Fort- bzw. Weiterbildung für ausl. Deutschlehrer - DU für zeitweilig in der DDR auszubildende und berufstätige Ausländer - <i>Schwerpunkte in der Lehre</i>: Didaktik des allgemeinen sprachlichen und fachsprachlichen Unterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> - 1964: Herausgabe der Zeitschrift <i>Deutsch als Fremdsprache</i> - 1967: Gründung einer DaF-Forschungsabteilung im HI mit den Teildisziplinen: <ul style="list-style-type: none"> - Germanistische Linguistik - Methodik DaF - Phonetik - Landeskunde - (später) Fremdsprachenpsychologie <p><i>Forschungsthemen</i> (Auswahl):</p> <ul style="list-style-type: none"> - linguistische Grundlagen der DaF-Lehre (Valenztheorie, Valenzlexikographie, Grammatiktheorie, Textlinguistik ...) - Unterrichtstheorie (Curricula) - Fortbildungsdidaktik (DaF) - Prinzipienlehre - Fachsprachenlehre - Lehrwerktheorie/-praxis - Kognitive Landeskunde 	<p><i>für Ausländer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - postgraduale Kurse der Universitäten, PHS, des Institutes für Weiterbildung ausl. Deutschlehrer (IWD), des Institutes für deutsche Fachsprache (IDF), des Herder-Institutes (2 Wochen bis 5 Monate) - IHFK (Internationale Hochschulferienkurse) <p><i>für Deutsche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - über die Zentralen Fachkommissionen der Ministerien, auf Jahrestagungen, Fachkonferenzen, in Weiterbildungskursen, im HI ... - über Fachzeitschriften, - über Wiss. Zeitschriften der Unis: Berlin, Dresden, Jena, Leipzig) - Publikationsreihen der Verlage (bes. Enzyklopädie Leipzig) - über Germanistische Jahrbücher der KIZ (Prag, Moskau, Budapest, Warschau/Sofia)

IWD der PHP – Institut für Weiterbildung ausländischer Deutschlehrer der Pädagogischen Hochschule Potsdam

IDF der TUD – Institut für deutsche Fachsprache der Technischen Universität Dresden

(2) DaF – Lehrmaterialien aus der DDR (Auswahl)

Kleine Grammatik der deutschen Sprache (W. Jung – 1953)

ab 1958

Deutsch – Ein Lehrbuch für Ausländer Teil 1 (Autorenkollektiv – 1958)

Wir lernen Deutsch (Teil 2) – 1966

Deutsches Gesprächsbuch für Ausländer (W. Reinhardt – 1966)

Deutsches Übungsbuch (J. Buscha – 1968)

Sprechen Sie Deutsch? Ein Fernsehkurs (U. Förster – 1968)

Guten Tag, Berlin! Audio-visueller Kurs (R. König/H. Breitung 1968)

Deutsch für Fortgeschrittene (J. Buscha et al. – 1969)

1970–80

Deutsche Konversation mit Modellen 2 (J. Wenzel et al. – 1977)

Deutsch für Sie (1+2; U. Förster/G. Heinrich)

Deutsch intensiv (A. Buschendorf – 1976)

Deutsch – Ein Lehrbuch für Ausländer. Einführung in die Fachsprache Chemie, Biologie (1975), *Mathematik* (1976)

Deutsch. Ein Lehrbuch für Ausländer: Teil 1a (H. Lindner et al. – 1979)

Reihe: »Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer« (Hrsg. v. Herder-Institut: verschiedene Autoren/Themen)

1980–90

Deutsch komplex (F. Kempster et al. – 1982)

Deutsch in Studium und Wissenschaft (I. Wischmann et al. – 1985)

Wir diskutieren (Günter/Kirsch/Löschmann – 1985)

Kommunikationsverfahren in Wissenschaft und Technik (S. Weber 1985)

Ihre Meinung bitte! (G. Desselmann et al. – 1986)

Deutsch in Industrie und Technik (C. Köhler et al. – 1987)

Deutsch für Techniker (C. Köhler/W. Reinhardt – 1986)

Deutsch für Germanisten (E. Altenbrunn et al. – 1988)

Fachzeitschriften/-publikationsreihen

Deutsch als Fremdsprache (Hrsg. v. Herder-Institut)

Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer (Hrsg. v. Herder-Institut)

Lehrmaterialreihe für die sprachliche Weiterbildung ausländischer Deutschlehrer (Hrsg. Pädagogische Hochschule Potsdam)

Jahrbücher der KIZ (Kultur- und Informationszentren der DDR im Ausland)

Wissenschaftliche Zeitschriften (Hrsg. Universitäten/Hochschulen)

Studia Grammatica (Hrsg. Akademie der Wissenschaften)

Textlinguistik (Hrsg. Pädagogische Hochschule Dresden)

Arbeitsberichte und wissenschaftliche Studien (Hrsg. Universität Halle-Wittenberg)

Linguistische Studien (Hrsg. Zentralinstitut für Sprachwissenschaft der Akademie der Wissenschaften Berlin)

(3) Verzeichnis der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, zusammengestellt von Friedrich Wilhelm Hellmann und Georg Slotosch**Deutsch als Fremdsprache in den neuen Bundesländern**

(Die Anschriften der nachfolgend aufgeführten Einrichtungen sind u. a. zu finden in: »Germanistik an Hochschulen in Deutschland«, hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD): Bonn 1994)

1. Institute bzw. Lehrbereiche innerhalb der Universitäten

– Humboldt-Universität Berlin (Prof. Dr. Gerda Uhlisch bis 1997)

– Technische Universität Chemnitz (Prof. Dr. Ingrid Hudabuniigg)

– Technische Universität Dresden (Prof. Dr. Dagmar Blei)

– Universität Greifswald (Prof. Dr. Silke Jahr)

– Friedrich Schiller-Universität Jena (Prof. Dr. Hans Barkowski)

– Neues Herder-Institut der Universität Leipzig (Prof. Dr. Frank G. Koenigs)

– Landesuniversität Potsdam (Prof. Dr. Heide Wegener)

– Universität Rostock (Prof. Dr. Maria Thurmair)

2. Lehrgebiete Deutsch als Fremdsprache

(Die nachfolgenden Übersichten zu Ziff. 2 und 3 stützen sich auf Angaben in folgender Publikation: Wolff, Armin (Zusammenstellung): »Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen und Studienkollegs in Deutschland. Die Sprachlehrrangebote«, 4. Auflage, hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD): Bonn, 1996)

- Humboldt-Universität Berlin
- Technische Universität Chemnitz
- Technische Universität Dresden
- Pädagogische Hochschule Erfurt
- Europäische Universität Viadrina Frankfurt/Oder
- Technische Universität Freiberg

- Kunsthochschule Halle
- Universität Magdeburg
- Fachhochschule Mittweida
- Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar
- Fachhochschule Zittau
- Fachhochschule Zwickau

3. Studienkollegs

- Technische Universität Freiberg
- Universität Greifswald
- Universität Halle
- Fachhochschule Köthen
- Universität Leipzig
- Nordhausen
- Landesuniversität Potsdam
- Fachhochschule Wismar

Kulturkontrast und Hermeneutik

Einige Notizen zur Begriffsbildung in den Geisteswissenschaften

Werner Roggausch

Jede Epoche bildet ihre Leitbegriffe aus. Zu den aktuellen gehören die Begriffe Internationalisierung und Globalisierung. Die internationale Zusammenarbeit in Wirtschaft und Wissenschaft weitet sich ständig aus und gewinnt immer größere Bedeutung. Die Zahl der Personen, die der Erfahrung des Kulturkontrastes gewachsen sein müssen, nimmt entsprechend zu. Sie müssen über die Denkweisen und Normen der Partner informiert und auf die Erfahrung vorbereitet werden. Darauf reagieren die Ausbildungsinstitutionen auf verschiedenen Ebenen: Wir haben eine zunehmende Zahl von Studiengängen »Interkulturelle Kommunikation« oder »Interkulturelles Management«. Wir haben aber auch Verhandlungstraining für international tätige Manager oder Vorbereitungskurse für ins Ausland entsandte Lehrer, Lektoren und Kulturmittler.

Solche Akzentsetzungen im Bildungswesen sind gewiß begründet: Sie treffen einen realen Bedarf; es werden wirklich benötigte Qualifikationen vermittelt und die Chancen der Absolventen am Arbeitsmarkt verbessert. Die Verhaltenssicherheit der im Ausland tätigen Lehrer oder Manager wird erhöht.

Nach meinem Urteil weist aber die analytische und begriffliche Auseinanderset-

zung mit der zunehmenden Internationalisierung zwei Defizite auf. Zum einen wird bisher nur unzureichend die Kehrseite des Prozesses wahrgenommen, und in naiver Weise wird unterstellt, der Prozeß sei für alle Beteiligten von Vorteil. Wir sollten aber sehen, daß er nicht nur von wohlmeinenden Interessen angetrieben wird und daß ganz erhebliche Verwerfungen die Folge sind. Die einzelnen Staaten büßen dramatisch an Handlungsspielraum ein, verlieren etwa die Hoheit, eine eigenständige Finanz- und Steuerpolitik zu betreiben. Für einige der klassischen Industrieländer nimmt die Arbeitslosigkeit bedrohliche Ausmaße an. Wir sehen auch eine von den USA dominierte kulturelle Einebnung in fast allen Regionen der Welt und in der Folge Entfremdungserfahrungen und gefährliche Rückgriffe auf irrationale, vormoderne Muster der Identitätsbildung. Schließlich steht der Prozeß der Globalisierung auch diametral der dringend notwendigen Beschränkung des Verbrauchs an Naturressourcen entgegen. Sinnvoll wäre das genaue Gegenteil: Regionale Produktion, kleinere Einheiten, weniger Transport usw. Nun diese Überlegungen auszuführen, würde viel Raum erfordern, und dazu ist hier nicht der geeignete Ort.

Mit größerer Ausführlichkeit will ich das zweite Desiderat betrachten: Die Vorträge, die Artikel, die Bücher, die Lehrveranstaltungen, die sich des Themas »Kulturkontrast« annehmen, wenden sich den unterschiedlichsten thematischen Facetten zu. Wenn man einmal grob gliedert, so lassen sich etwa folgende Teilthemen oder Ebenen beschreiben:

- Alltag, Wohnen, Kleidung, Stadtbild
- Routinen, Kommunikationsformen, Höflichkeit, Humor, Verhandlungsstile usw.
- Kodierte Wahrnehmungen: Zeit, Raum, Vourteile, Stereotypen usw.
- Soziale und politische Systeme: Funktionsweise der Öffentlichkeit, Verhältnis privat-öffentlich, Institutionen der Politik, Systeme der Gesundheitsversorgung, Versicherungen ...
- Familie, Geschlechterrollen, Erziehung
- Ausbildung auf allen Ebenen: Ziele und Inhalte, Erziehungsspiele, Lehrerrolle, Lehr- und Lernverhalten...

Sehr unzureichend sind aber bisher innerwissenschaftliche Sachverhalte und Begriffe unter dem Blickwinkel »Kulturkontrast« untersucht worden. Es gibt vorläufige Untersuchungen zu unterschiedlichen Verfahrensweisen und Diskursformen innerhalb verschiedener Wissenskulturen, fast gänzlich fehlt es jedoch an Bemühungen, die je nach Zusammenhang unterschiedlich definierten Inhalte zentraler Begriffe zu erhellen und ihre positiven wie negativen Konnotationen bewußt zu machen. Ich meine hier die im westlichen Wissenschaftsverständnis so zentralen Begriffe wie Methode, Pluralismus, Kritik, Innovation, Toleranz, Moderne oder, um in Begriffspaaren die Zusammenhänge anzudeuten, das Verhältnis von Wahrheit und Methode, von Erkenntnis und Interesse, von Macht und Sprache. Es ist ein relativ kleines Inventar von Begriffen, das den Geisteswissenschaftlern geläufig ist und

ihnen leicht über die Lippen geht. Aber dieses überschaubare Begriffsinventar hat es in sich: Es reflektiert die inneren Mechanismen der westlichen Geisteswissenschaften und darüber hinaus der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eben dieser wissenschaftlichen Verfahren. Ehe ich aber den Versuch unternehme, einige dieser Begriffe genauer zu entfalten, seien mir einige grundsätzliche Anmerkungen zu den hermeneutisch verfahrenen Disziplinen erlaubt.

Gesellschaft und Begriff

Die hermeneutischen Wissenschaften sind, so verstehe ich das ganz schlicht, darum bemüht, die menschlichen Hervorbringungen (in Abgrenzung von den Sachverhalten der Natur) zu verstehen, also geschichtliche Verläufe, gesellschaftliche Prozesse, Institutionen, Kunstwerke usw. Aber schon wird's schwierig: Denn wir können uns diesen Erkenntnisgegenständen nicht voraussetzungslos nähern. Gleich mehrfach sind wir ins begriffliche Gehäuse gesperrt. Wir denken mittels unserer Sprache, die bekanntlich kein neutrales Instrument ist, sondern sämtliche gesellschaftlichen und geschichtlichen Vorprägungen transportiert. In der Sprache sind die gesellschaftlichen Konventionen sedimentiert und mit den Konventionen auch Interessen und Machtverhältnisse. Nicht alle Begriffe sind ja so problemlos wie die der praktischen Alltagssprache. Dem gesamten Begriffsinventar der Politik, der Moral, auch der Kunst liegen ästhetische oder moralische Werturteile voraus, die ihrem Wesen nach uneindeutig, kontrovers sind, auch wenn dies den Sprechern nicht mehr bewußt ist. In die konventionalisierten Begriffsinhalte sind Entscheidungen und Interessen eingegangen, und dabei setzt sich Definitionsmacht durch. Konventionalisierte Begriffsinhalte haben durchaus mit Macht zu tun, mit politischer Macht,

mit Verfügung über Medien, mit wissenschaftlicher Schulbildung und der Durchsetzungsmacht bei Berufungen, mit Verwaltungsmacht, mit Entscheidungen über den Druck von Büchern usw. Und so wie Begriffsinhalte vom gesellschaftlichen Bedingungsgefüge geprägt sind, so stellen sie es rückwirkend auch selbst wieder her. Eine durch Religion integrierte Gesellschaft (wie weitgehend die islamischen Gesellschaften heute) füllt zentrale Begriffe mit religiösen Inhalten.

Die in Sprache und Bewußtsein aufgenommenen Begriffe stabilisieren dann die religiösen Voraussetzungen. Jede politische Diktatur monopolisiert Begriffsinhalte, die dann in Sprache und Öffentlichkeit präsent sind, sich verfestigen und die politische Situation stabilisieren, ja sogar, wenn Alternativen nicht mehr denkmöglich sind, als objektiv oder gottgegeben erscheinen lassen. Für den hier erörterten Zusammenhang ist mir wichtig: Auch für die wissenschaftlichen Diskurse gilt, daß jeder nur mit seinem Kopf denken kann, also nicht voraussetzungsfrei, sondern im Rahmen der biographisch und gesellschaftlich erfahrenen Prägungen und mit den ihm verfügbaren Begriffen, die das Wissenschaftsverständnis und die Verständigungen über wissenschaftliche Verfahren, aber auch die unterlegten normativen Definitionen und Erziehungsziele der jeweiligen Gesellschaft enthalten.

Natürlich sind dies alles bekannte Sachverhalte. Die Geisteswissenschaften haben dafür den Topos vom »hermeneutischen Zirkel« geprägt. Mir scheint freilich, daß die heute notwendigen Konsequenzen aus dieser Einsicht nicht recht gezogen werden. Von der Zirkularität, von der gesellschaftlichen Bedingtheit, von der begrenzten Reichweite ihrer Begriffe geben sich die Gesellschaftswissenschaften kaum Rechenschaft. Und wenn

doch, dann nur in dem Sinne, daß unter dem Prinzip Pluralismus vielfältige Schulen und Ansätze ohne Monopolanspruch nebeneinander geduldet werden. Nicht aber in dem weitergehenden Sinne – und damit kehre ich nun auch zu meinem Thema zurück –, daß die Bindung der genannten zentralen Kategorien an den Wissenschaftsbetrieb der liberal-demokratischen westlichen Länder reflektiert würde. Dann könnte nämlich offenbar werden, daß sie vielleicht für andere Gesellschaften disfunktional oder bedrohlich sind. Dann müßte als Konsequenz der selbstbewußte Export von Begriffen und Methoden fragwürdig werden. Dann erst entstünde wirklich die Fähigkeit, Denkformen anderer Gesellschaften als gleichwertig anzuerkennen. Im folgenden will ich versuchen, die paradigmatischen Begriffe »Pluralismus«, »Kritik« und »Innovation« genauer anzuschauen und die unterlegten gesellschaftlichen Normen zu verdeutlichen.

Pluralismus

Der Begriff Pluralismus nennt ein wesentliches Prinzip unserer Geisteswissenschaften. Kein Wissenschaftler, keine Schule, keine Lehrmeinung kann alleinige Gültigkeit beanspruchen, keine wissenschaftliche oder außerwissenschaftliche Institution soll Wahrheiten oder Gewißheiten mit Gültigkeitsanspruch dekretieren und mit Machtmitteln durchsetzen können. Wissenschaft als diskursiver und offener Prozeß ist geradezu definiert als Prozeß permanenter Veränderung, permanenter Suche und permanenter Neudefinition. Jeder gedankliche und argumentative Weg kann gleiches Recht beanspruchen. Freilich sind Grenzen gesetzt, aber eben nicht durch innerwissenschaftliche Kategorien. Sprache, Ton und Umgangsformen unterliegen, so wird jedenfalls unterstellt, den Regeln des Anstandes, die die Individuen durch Sozia-

lisation erwerben (nebenbei: Daß dies immer weniger gewährleistet ist, trägt zur Desintegration moderner Gesellschaften bei). Grenzen sind auch definiert durch das Strafgesetz, welches gegenüber innerwissenschaftlichen Fragen neutral ist, aber formale »Spielregeln« definiert und etwa Verleumdung, Erpressung oder andere definierte Tatbestände mit Strafandrohung belegt.

Es gibt auch gesellschaftlich konventionalisierte und mit staatlicher Macht durchgesetzte Grenzen der Wissenschaftsfreiheit. Darin reflektieren sich die gesellschaftlichen Erfahrungen und die aktuell tragfähigen Übereinkünfte. So hat Deutschland aus der katastrophalen Erfahrung des Nationalsozialismus sehr wohl Lehren gezogen. Das Leugnen der Judenvernichtung, Verharmlosung des Faschismus und offen faschistische Positionen sind verboten und nicht vom Pluralismusebot gedeckt. Wir sehen, daß wir hier vor einen Widerspruch geraten: Der Begriff Pluralismus deckt also doch nicht alle denkbaren Weltanschauungen oder Lehrmeinungen ab. Die Definition der Grenzen hängt von gesellschaftlichen Übereinkünften ab, die aus geschichtlichen Erfahrungen resultieren und von politischer Macht gestützt sind. Mit anderen Machtverhältnissen können sich solche Übereinkünfte sehr rasch ändern. Aber zurück zum Wissenschaftspluralismus: Er garantiert den einzelnen Wissenschaftlern eine weitgehende Forschungs- und Lehrfreiheit. Die wissenschaftlichen Begriffe müssen nicht vor äußeren Autoritäten wie Staat, Religion und Moral gerechtfertigt werden. Unterstellt ist, daß das Bemühen der freien Einzelnen in der Summe zu Erkenntnisfortschritt führt.

Es ist leicht zu sehen, daß dies der Wissenschaftsbegriff einer weltanschaulich neutralen und liberalen Gesellschaft ist. Und nach Jahrhunderten, in denen sich die Wissenschaft stets zur Magd äußerer

Herren gemacht sah, nach Jahrhunderten, in denen sie vorab definierte Wahrheiten, religiöse Autoritäten oder staatliche Zielsetzungen als Leitbegriffe anerkennen mußte und zur Gehilfin von Indoktrination, von Verdummung und Verdunkelung gemacht wurde, kann die Durchsetzung von Wissenschaftsfreiheit nur als ein großer humaner Fortschritt gewertet werden. Allerdings ist dies noch nicht die ganze Wahrheit. Wie für jeden Fortschritt war auch für diesen ein Preis zu entrichten. Wenn Begriffsbildung und wissenschaftlicher Diskurs an keine Vorgaben gebunden sind, setzt eine Ausdifferenzierung ein, die prinzipiell grenzenlos ist und in Beliebigkeit übergeht. Wir sehen heute in den westlichen Ländern, etwa innerhalb der Literaturwissenschaften, einen Methodenpluralismus, der fast jede mögliche Denkform umfaßt. Schön nebeneinander existieren Strukturalismus und Poststrukturalismus, immanente Methode und sozialwissenschaftliche Analyse, Psychoanalyse und Marxismus, Rezeptionsästhetik und Konstruktivismus, Moderne und Postmoderne, Synthese und Dekonstruktion... die Reihe ließe sich fortsetzen. Der Glanz dieser Vielfalt hat eine Kehrseite: Das Elend der Belanglosigkeit. Die wissenschaftlichen Schulen kreisen in sich selbst, bilden Moden und Gegenmoden aus, beziehen sich kaum aufeinander und haben am Ende der Gesamtgesellschaft nur selten noch etwas mitzuteilen. Weitgehend hat die Geisteswissenschaft den Anspruch aufgegeben, zur Lösung der gesellschaftlichen Probleme, die uns über den Kopf wachsen, etwas beitragen zu wollen. Liegt es nicht auf der Hand, daß dieses Modell von Wissenschaft für Gesellschaften, die die Voraussetzungen nicht teilen, disfunktional ist? Wer in einer Gesellschaft, die traditionell gefügt ist, die die politischen Vorgaben starker Institutionen anerkennt oder die durch Religion

verbindlich integriert wird, Wissenschaftspluralismus als Modell vertritt, der greift implizit den gesellschaftlichen Zusammenhang beziehungsweise die Autorität der Institutionen an, weil er für alle wissenschaftlichen Ansätze Gleichberechtigung, für keine also Dominanz und Anspruch auf Anerkennung gelten läßt.

Und er definiert nicht nur den wünschenswerten Anspruch auf Denkfreiheit, er belastet die Individuen auch mit Eigenverantwortung und untergräbt die Orientierung an den vorhandenen Autoritäten. Dies kann den Zusammenhalt traditionaler Gesellschaften gefährden und für die Individuen eine Bedrohung durch Desintegration sein. Wenn wir heute etwa einen aggressiver werdenden islamischen Fundamentalismus sehen, dann ist dies gewiß nicht nur auf drohenden Funktionsverlust und das Interesse am Machterhalt religiöser Eliten zurückzuführen, sondern gewiß *auch* als Gegenbewegung zu der vom Westen ausgehenden Säkularisierung zu verstehen, die jede durch Religion integrierte Gesellschaft bedroht.

Kritik

Unbefragtes Erziehungsziel in den liberalen Industrieländern des Westens ist der autonome und kritische Staatsbürger. Kritisches Bewußtsein und Kritikfähigkeit sind als individuelle Tugenden ebenso wie als Prinzipien des wissenschaftlichen Fortschritts anerkannt. Und gewiß ist »Kritik« eine vielfach angemessene Haltung: Wer die Geschichte der Völker über die Jahrhunderte anschaut, kann nur zu einem kritischen, nicht zu einem identifikatorischen Geschichtsbild kommen. Keine Epoche bisher, die nicht Unterdrückung, Ausbeutung und Unrecht gekannt hätte. Den Gesellschaften aller Jahrhunderte gilt zu Recht die retrospektive Kritik. Und wer im Rückblick die

Schuldigen nicht nennt, macht sich zu deren Komplizen und verurteilt erneut die Opfer.

Angesichts der ungeheuren Formierungskraft der modernen Massenmedien ist Kritik schier notwendig, wenn wir der Verdummungsoffensive nicht erliegen wollen.

Angesichts einer Sprache, in der die herrschenden Interessen und Ideologen nisten, ist Sprachkritik unabdingbar, wenn wir die Ideologie noch durchschauen wollen.

Kein Zweifel also an der Berechtigung von Kritik als intellektueller Haltung und als Prinzip des wissenschaftlichen Diskurses. Freilich darf auch hier der Doppelcharakter des Begriffs nicht übersehen werden. Wer in anderen kulturellen Zusammenhängen Kritik als positives Prinzip vertritt und Kritikfähigkeit als Diskussionsverhalten erwartet, unterschätzt leicht die Sprengkraft des Prinzips. Kritik ist immer Desintegration, untergräbt die Legitimität der Verhältnisse ebenso wie die Identität der Personen. Kritik kann in anderen als den westlich liberalen Gesellschaften aufs äußerste bedrohlich, ja zerstörerisch sein.

In den sich kommunistisch nennenden Gesellschaften vor den Revolutionen von 1989/90 war Kritik als allgemeines Prinzip ganz undenkbar. Kritik richtete sich, erlaubt und regelkonform, gegen den »Klassenfeind« und gegen die alte Ideologie, niemals jedoch gegen den eigenen Staat und seine Institutionen. Solche Kritik war mit Strafandrohung belegt. Auch eine Institution wie das Christentum kann kritische Abweichungen von der Lehrmeinung nur in geringer Toleranzbreite hinnehmen. In einer Gesellschaft, die sich über die »Nation« definiert und daraus etwa die Orientierung gegen Fremdherrschaft bezieht (zahlreich sind die historischen und aktuellen Beispiele), kann der Begriff »Nation« nicht einer

grundlegenden Kritik unterzogen werden, weil sonst die Orientierung für die Definition des gesellschaftlichen Bewußtseins untergraben wird.

Kritik mit solcher Zielsetzung rief denn auch immer sofort die staatliche Macht auf den Plan.

Nur der Westen hat einen Begriff von Kritik ausgebildet, dem keine Grenzen gesetzt sind, der vor nichts haltmacht, der alle Tabus niederreißt und in der Tendenz den gesellschaftlichen Zusammenhang zu gefährden droht.

Wer in einer traditionellen Gesellschaft Kritik fördert oder auch nur erwartet (etwa von Studenten), der muß wissen, welche Zumutung dies darstellt, der muß sich klarmachen, daß er nicht weniger unternimmt als einen Angriff auf Identität von Personen und Gesamtgesellschaft, daß er Vorbilder und Elternautorität, Geschichtsbild und Glaubensgewißheiten in Frage stellt und an deren Stelle ein überfordertes Individuum setzt, welches die zerstörten Gewißheiten durch selbst erworbene Einsichten ersetzen soll. Kann es überraschen, wenn in manchen Gesellschaften etwa Studenten diese Zumutung zurückweisen und die sicheren oder auch nur vermeintlich sicheren Gewißheiten verteidigen; wenn auch die Lehrer Kritik als prinzipielle Haltung ablehnen, weil sonst ihre Autorität untergraben wird?

Wir kennen traditionelle Gesellschaften, die bis heute nach konfuzianischen Regeln integriert werden. Respekt der Jüngeren gegenüber den Älteren ist als Gebot in der Familie, aber auch darüber hinaus als gesellschaftliche Norm eines der wichtigsten Prinzipien. Kann es überraschen, wenn Studenten in einer solchen Gesellschaft Kritik an der Generation der Eltern, an ihren akademischen Lehrern oder auch an den aktuellen Lehrmeinungen nicht zu ihrem Prinzip machen?

Zu fragen wäre doch, wieweit westliche Wissenschaftler aufgerufen und legitimiert sind, in anderen Kontexten Diskursformen oder methodische Prinzipien zu vertreten beziehungsweise durchzusetzen, die dort disfunktional sind, nicht recht verstanden oder als Normverstöße wahrgenommen werden.

Mir ist klar, daß ich ein Mißverständnis möglich mache, wenn ich das Prinzip »Kritik« relativiere. Kritikverbot und moralische Abqualifizierung von Kritik sind oft nichts anderes als von den Herrschenden durchgesetzte Denkverbote, die die bestehenden Machtverhältnisse absichern sollen. Man könnte meine Argumentation in Anspruch nehmen, um einer »legitimen Zersetzung«, einer »Subversion«, die auf berechnete Durchsetzung von mehr Freiheit zielt, entgegenzutreten. Dies wäre freilich ein Mißbrauch meiner Argumentation. Ich kann und will berechnete Kritik bis zur Extremform des politischen Widerstandes anerkennen. Es muß aber mit äußerster Genauigkeit und mit höchstem Bedacht geprüft werden, wann dieses Argument beansprucht werden darf. Und kaum kann ich mir eine Situation vorstellen, in der Ausländer im Gastland ein Recht hätten, diese Definitionsmacht zu beanspruchen.

Innovation

Innovation ist als Prinzip und als immanente Notwendigkeit der sich immer schneller entwickelnden modernen Gesellschaft eingeschrieben. Innovation ist heute überwältigendes Prinzip aller Lebensbereiche, hat ihr Herkommen jedoch in der kapitalistischen Ökonomie. Diese muß, vom Konkurrenzdruck angetrieben, das Rad der fortwährenden Erneuerung immer schneller drehen. Und so folgte eine industrielle Revolution auf die andere. Die Fachleute zählen zur Zeit die sechste. Im Ergebnis haben wir für viele

Gesellschaften materiellen Reichtum und eine Produktivität, die alles geschichtlich Bekannte in den Schatten stellen. Aber erneut haben wir uns mit der inneren Widersprüchlichkeit des Prozesses auseinandersetzen. Natürlich verdanken wir Reichtum, technischen Fortschritt und wichtige Lebenserleichterungen dem Prinzip Innovation und der dadurch freigesetzten Schaffenskraft. Und wir wollen die Freiheit, Neues zu denken, in Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft vehement verteidigen.

Freilich zahlen wir auch für diese Errungenschaften einen Preis, und bis heute versagen die liberal-demokratischen Gesellschaften vor der Aufgabe, die freigesetzten Prozesse zu steuern, humane und moralische Maßstäbe zu verteidigen. Für die westlichen Industriegesellschaften ist längst nicht mehr der Mangel ein Problem, sondern der Überfluß. Sie haben aber keine Instrumente, die Verteilung des Reichtums und der Arbeit zu kontrollieren und die gesamtgesellschaftlichen Interessen gegenüber den durchsetzungstarken Partikularinteressen zu verteidigen, so daß mit zunehmendem materiellen Reichtum zunehmende Arbeitslosigkeit und ungerechte Verteilung einhergehen.

Der ökonomische Zwang zur permanenten Innovation bildet sich in anderen Lebensbereichen ab: In der Wissenschaft, in der Kunst gilt das Neue als das bessere. Aufmerksamkeit findet das Neue, das Schrille, das Provozierende. Das Prinzip Innovation wird inhaltsleer. Lächerliche Moden folgen immer schneller aufeinander, absurde Mätzchen finden Anerkennung als Kunstwerke, verstiegene Theorien und private Begriffsspiele stellen sich als wissenschaftlicher Fortschritt dar. Diese Innovation ist ziellose Bewegung, leere Betriebsamkeit, die mit einer verhängnisvollen Entwertung vergangener Leistungen einhergeht. Die künstlerische

Tradition gilt nur noch als Zitat, ist für jede Bearbeitung und Verfälschung freigegeben. In den Museen werden Belanglosigkeiten bestaunt. Absurdeste Theorien dürfen sich als Wissenschaft aufführen. Unter dem Angriff durch das Prinzip Innovation fallen die letzten Tabus. Kann es überraschen, wenn traditional verfaßte Gesellschaften dies als wenig vorbildhaft ansehen und sich gegen ein solches Prinzip von Innovation zur Wehr setzen? Sie verteidigen damit ihre Tradition, ihre normgebenden Instanzen und ihre Identität.

Eine Gesellschaft, die sich aus Geschichte legitimiert und sich auf geschichtliche Vorbilder identitätsbildend bezieht, kann das Prinzip Innovation nur partiell integrieren. Sie wird es etwa auf den technischen Prozeß und die materielle Produktion begrenzen, dem gegenüber aber traditionale Moral und auch herkömmliche Erziehungsziele verteidigen. Bekanntlich vertreten die meisten Theoretiker der Moderne die Meinung, daß diese Trennung nicht aufrecht zu halten sei. Ich halte das nicht für ausgemacht. Wir wollen uns doch nicht einreden lassen, die materielle Produktion sei einzig und allein dann sicherzustellen, wenn sie von einer amerikanisierten Einheitskultur überwölbt ist. Ich bin vielmehr davon überzeugt, daß ein sich weltweit vernetzender und angleichender Produktionsprozeß sehr wohl mit verschiedenen politischen Überbauten, mit unterschiedlichen Geschichtsbildern, mit unterschiedlichen Begriffsbildungen in den Geisteswissenschaften und mit unterschiedlichen ästhetischen Normen vereinbar ist. Es könnte sogar sein, daß schwere (und ja auch schon angedrohte) internationale Verwerfungen nur dann noch vermeidbar sind, wenn wir diese Verschiedenheiten anerkennen, Ihnen jeweils die Eigenständigkeit belassen und auf formierende Einflußnahme verzichten.

Rituale

Auch die Wissenschaften haben ihre Rituale. Der Außenstehende beobachtet sie gerne mit einer etwas amüsierten Herablassung, für die Betroffenen sind sie von immenser Wichtigkeit. Wir kennen die feierliche Immatrikulation als Initiationsritual, wir kennen bis heute Kleiderordnungen und Talare, wir kennen ritualisierte Anreden.

Wir kennen auch innerwissenschaftliche Rituale, so etwa die Verneigung vor Autoritäten auf dem Wege des Zitierens, die Komposition kunstvoller Fußnotengebäude in Dissertationen oder erstarrte Konventionen für einzelne Textsorten. Ich will das Zitat als Ritual hier ein wenig betrachten, weil es immer wieder für ein interkulturelles Mißverständnis Anlaß ist.

In islamischen Gesellschaften ist für bestimmte Textsorten, auch für eine wissenschaftliche argumentative Erörterung, an definierter Stelle ein Koran-Zitat erforderlich. Bis zum Tode Stalins war für jeden wissenschaftlichen Text, der in der Sowjetunion (und sogar in den Ländern ihrer Einflußnahme) geschrieben wurde, ein Stalin-Zitat an prominenter Stelle obligat. Ähnlich in China: Bis zum Ende der 70er Jahre das unvermeidliche Mao-Zitat. Danach die Beschwörung der »Vier Modernisierungen«, heute, etwas abgeschwächt, das Bekenntnis zum Patriotismus. Und selbstverständlich zitiert ein christlicher Text, der innerhalb des religiösen Zusammenhangs geschrieben ist, die Bibel. Befremdlich erscheint uns diese Praxis, wenn der Ritualcharakter sich vom Inhalt ablöst, wenn solche Zitate mit dem Thema des Textes wenig oder nichts zu tun haben. Wir westlichen Wissenschaftler neigen dann dazu, in diesem Zitat eine sachlich irrelevante Verneigung vor einer sakrosankten Autorität zu sehen. Und wenn wir als Lehrer im Ausland tätig sind, erklären wir unseren Schülern oder Studenten, daß

solche Zitate in einem wissenschaftlichen Text keinen Platz haben sollten. Gewiß sind sie sachlich irrelevant, aber sie sind keineswegs funktionslos. Sie sind auch nicht nur lästige, aber belanglose Pflichtübungen für die Autoren. Vielmehr sind sie ein Mittel zur Verpflichtung auf die aktuelle Lehrmeinung, eine gebotene Unterwerfungsgeste. Für den Diskussionszusammenhang ist dies jedoch nicht die einzige Funktion. Die Ritualzitate definieren die der eigenen Arbeit vorausliegenden Selbstverständlichkeiten, sind neben Unterwerfung auch Orientierung. Sie sind gelegentlich auch die vorab gegebene Loyalitätserklärung, auf die dann doch die dosiert kritische Erörterung, aber eben auf der Basis erklärter Loyalität, folgen kann. Unversehens geraten wir hier vor das Problem, für eine innerwissenschaftliche Figur, nämlich das Ritualzitat, außerwissenschaftliche, nämlich politische Maßstäbe anzuwenden. Denn die Bewertung des Ritualzitats, welches wissenschaftlich ohne Bedeutung ist, hängt doch gewiß davon ab, wieweit der gesellschaftliche Zusammenhang, den es vergewissert, humanen Maßstäben zu genügen vermag. Ich will an diesem eher schlichten Beispiel zeigen, daß die Diskussion um wissenschaftliche Begriffe ebenso wie um Konventionen immer eine politische Dimension hat, daß eine authentische Diskussion die politischen Gehalte nicht ausblenden darf. Als Diskussion um Textkonventionen ist sie nur vermeintlich auf neutrales Gelände geschoben, in Wahrheit um ihre entscheidende Dimension verkürzt. Ich will ein uns in der Regel weniger bewußtes Ritual aus unserem eigenen Raum, dem westlichen Wissenschaftsbetrieb, betrachten. Der eigenständige, keiner sachlichen Autorität unterworfenen Wissenschaftler darf zu jeder Frage, zu jedem Problem seine eigene Meinung, seine Position, seinen Ansatz vertreten. Und mit einer Vehemenz, die von außen

betrachtet recht skurril anmutet, machen wir daraus eine Verpflichtung für jeden Anfänger, jeden jungen Studenten, ebenfalls seine eigene Position zu formulieren. Es ist konventionalisierte Vorgabe für jedes Referat, jeden Prüfungsaufsatz, daß nach einer Auseinandersetzung mit der vorliegenden Literatur die »eigene Position« formuliert wird. Wer einmal in außereuropäischen Zusammenhängen als akademischer Lehrer unterrichtet hat, der kennt vielleicht die Frage von Kollegen, wieso wir dies den Studenten zumuten.

Die hätten doch noch wenig Erfahrung und wenig Überblick über ihr Fachgebiet, durchaus auch noch nicht die Reife, eine eigene Position zu entwickeln. Entsprechend würden dann auch kaum ernstzunehmende Positionen vertreten. Ein bißchen mehr Zurückhaltung und eine Eigenprofilierung erst bei größerer Erfahrung und Reife schienen ihnen doch geboten. Ich will nun nicht den deutschen Studenten das Recht auf die Eigenständigkeit absprechen. Ich will aber mit Nachdruck davor warnen, aus der Freiheit zur Eigenständigkeit ein verpflichtendes Gebot zu machen und sie in Lernzusammenhängen einzufordern, in denen als Aufgabe der Studenten zunächst einmal der Nachvollzug vorhandener Lehrmeinungen und der schlichte Wissenserwerb angesehen werden. Wir sollten auch anerkennen können, daß es akademische Lernweisen gibt, in denen die originelle Eigenprofilierung kein so hohes Gut ist und den jungen Akademikern noch nicht zugemutet bzw. gar als Anmaßung zurückgewiesen wird.

Methode und Wahrheit

Wer nun bemüht ist, die Bedingtheiten der eigenen Position zu erkennen, ihre Bindung an eine spezifische Situation anzuerkennen und anderen Verfahrensweisen ihr authentisches Recht zuzubilligen, der

sieht sich natürlich vor die Frage gestellt, ob er denn eine Unterscheidung zwischen richtig und falsch noch zu treffen in der Lage ist, ob er definierte methodische Grundsätze anerkennen könne, die nicht relativierbar sind. Ich will einräumen, daß wir nun auf dünnes Eis gelangen und vor Widersprüche, die innerwissenschaftlich nicht auflösbar sind. Denn in aller Konsequenz vertreten, geht nicht beides: Die Anerkennung des Anderen als gleichberechtigt und die mit Gültigkeitsanspruch versehene Definition von nicht relativierbaren Maßstäben.

Ich will zunächst noch einmal festhalten: Meine Argumentation umfaßt lediglich den Bereich der Geisteswissenschaften. Die Naturwissenschaften verfahren anders, sie können ein wesentlich höheres Maß an Überprüfbarkeit und Allgemeingültigkeit beanspruchen. Sie können den weitaus größten Teil ihrer Aussagen (von unscharfen Rändern abgesehen) als gültig ansehen und jederzeit experimentell an verschiedenen Orten überprüfen. Deshalb können Naturwissenschaftler auch wesentlich leichter als Geisteswissenschaftler einen kulturübergreifenden Dialog führen. Ihnen steht eine weitgehend objektivierte Wissenschaftssprache zur Verfügung. Mißverständnisse, die in unterschiedlichen, aber nicht explizierten Konventionen begründet sind, sind weitgehend ausgeschlossen. Anders die Geisteswissenschaften. Sie spiegeln, wie bereits ausgeführt, in ihren Begriffen, Konventionen und Methoden das gesellschaftliche Bedingungsgefüge, dem sie unterliegen. Und sie haben es mit Erkenntnisgegenständen zu tun, die keine objektiven Sachverhalte sind, in die vielmehr individuelle und kollektive Normen und Interessen eingegangen sind. Geisteswissenschaftliche Diskurse sind also zwingend Wertediskurse: In ihre Begriffe und Methoden gehen Wertmaßstäbe moralischer oder ästhetischer Art ein, sie wenden sich an

Gegenstände, über die ebenfalls Werturteile abgegeben sind. Der einzelne Wissenschaftler hat keine Möglichkeit, diesen Zusammenhang für sich außer Kraft zu setzen. Er kann zwar von sich behaupten, keine subjektiven Werturteile, sondern objektive Sätze über die Erkenntnisgegenstände zu formulieren. Aber diese Behauptung ist naiv. In das gesamte begriffliche Inventar und in die methodischen Konventionen sind normative Entscheidungen längst schon eingegangen.

Die weitestgehende Konsequenz daraus wäre wohl, für die hermeneutischen Disziplinen auf den Begriff »Wissenschaft« zu verzichten und sie als das zu bezeichnen, was sie im innersten sind: Meinungsdiskurse. Und nun zurück zu der Frage, ob es für diese Diskurse verbindliche Regeln und einen nicht relativierbaren Anspruch auf Richtigkeit, Erkenntnis oder wenigstens Plausibilität geben kann.

Ich will versuchen, einige Orientierungen zu formulieren:

1. Konventionen klären

Für Textsorten und Argumentationsstile gelten konventionalisierte Regeln, die aber nicht kulturübergreifend einheitlich sind. Ein Beispiel: Wir akademischen Lehrer aus dem Westen erfahren oft, daß Studenten, auf dem Hintergrund anderer Konventionen, analytische argumentative Textsorten teilweise oder durchgehend als Erzähltexte anlegen, oder daß eine These von einem Argument nicht unterschieden wird, oder daß Zitate nicht als solche kenntlich gemacht sind. Es wäre schon einiges gewonnen, wenn wir uns unterschiedliche Konventionen dieser Art bewußt machten und ihre Funktionalität im jeweiligen Diskurs erörterten. Daß freilich Zitate kenntlich gemacht werden, scheint mir ein schlichtes Gebot der Redlichkeit und nicht unter dem Gebot der Toleranz relativierbar.

2. Plausibilität und Erfahrung verteidigen

Es ist gewiß ein heilsames Prinzip, ungeprüften Sätzen entgegenzutreten und den Zweifel ins Recht zu setzen. Wir haben gelernt, an allem sei zu zweifeln, und wir wissen angeblich nur, daß wir nichts wissen. Die Emphase solcher Relativierungen richtete sich geschichtlich mit gutem Grund gegen Dogmatik und Verdummung. Sie ist aber auf unernte Weise in der Philosophie der Gegenwart lebendig. Wir sollten uns nicht ins Bockshorn jagen lassen und hochtrabenden begrifflichen Abstrusitäten selbstbewußt unsere Erfahrung entgegenhalten. Manche aktuelle Sprachphilosophie will uns einreden, wir könnten Aussagesätze nicht überprüfen, sondern immer nur klären, ob die Sprecher übereinstimmen. Das ist nicht wahr! Ich kann nicht im Gespräch als ernstes Argument gelten lassen, ich könne gar nicht wissen, ob ich mit meinen Gesprächspartnern wirklich zusammensitze. Ich kann auch als gesichert annehmen, daß ein Stein nach unten fällt und daß morgen wieder die Sonne aufgeht (jedenfalls noch 4 Milliarden Jahre lang). Diesem Erfahrungswissen möge man doch nicht den »induktiven Fehler« entgegenhalten. Ich bin selbstbewußt genug, eine Erkenntnistheorie als Larifari vom Tisch zu wischen, die mir etwa nach einem Autounfall weismachen will, ich könne nicht wissen und nicht intersubjektiv überprüfen, ob ich gegen einen Baum gefahren bin. Nein! Lassen wir Erfahrungen gelten. Verteidigen wir einfache plausible Sätze!

3. Authentisch argumentieren

Zu zweifeln bleibt dann immer noch genug, nämlich an den vermeintlichen Gewißheiten, denen politisches Interesse, moralische Werturteile oder Glaubensgewißheiten vorausliegen. Und das sind dann die berechtigten Kontroversen, die sich nicht in eindeutige Sätze auflösen

lassen. Das Christentum »wußte« jahrhundertlang, was ein Ketzer, was eine Hexe ist und daß sie verbrannt gehören. Und heute »weiß« es, daß Abtreibung unmoralisch ist.

Antike, aber auch moderne Gesellschaften »wußten«, daß man Menschen versklaven darf. Die Nazis »wußten«, daß die Deutschen Lebensraum im Osten brauchen und daß der Angriffskrieg gerechtfertigt ist. Jeder sattelfeste Kommunist »weiß«, wer ein Rechtsabweichler und wer ein Linksabweichler ist. Tausend Jahre lang »wußten« die Chinesen, daß verkrüppelte Füße eine Frau besonders anziehend machen. Und heute »weiß« ein Arbeitgeberpräsident, daß die Ursache für Arbeitslosigkeit in den zu hohen Lohnkosten besteht.

Bei den politischen, moralischen und ästhetischen Kontroversen haben wir in der Tat keine Möglichkeit, Wahrheit über Methode herzustellen und zu gültigen Sätzen zu gelangen. Anders gesagt: Hier werden die wissenschaftlichen Sätze und die moralischen Urteile identisch. Diese Diskussionen gehen zwingend in eine Auseinandersetzung um die humanen und moralischen Maßstäbe, schließlich um die Menschenrechte über. Authentisch argumentieren heißt, diese Dimension nicht auszublenden. Die unaufgebaren Terrains sind der Schutz des Lebens und die Würde der Menschen.

Einheit der Germanistik?

Zum Schluß ein paar Überlegungen zum Verhältnis von »Inlandsgermanistik« und »Auslandsgermanistik«. Ich will mich nicht lange bei der Frage aufhalten, ob die Begriffe angemessen sind. Unsere Gesprächspartner in einigen Ländern wehren sich gegen den Begriff »Auslandsgermanistik«. Nun, innerhalb des deutschsprachigen Raumes ist die Germanistik Muttersprachenphilologie, außerhalb ist sie Fremdsprachenphilologie. Die Termini

sind bedeutsam nur, wenn sie mit Konnotationen einhergehen, wenn mit dem Begriff »Auslandsgermanistik« ein unausgesprochenes, aber wirkmächtiges Urteil verbunden ist, daß sie nämlich weniger qualitativ sei. Damit wird dann auch unterstellt, ihr Bemühen müsse darauf gerichtet sein, sich möglichst an der »inländischen« Germanistik zu orientieren, um gleiche Qualität zu erlangen. Ich kann mich dieser Sichtweise nicht anschließen. Ich will gleichen Rang und gleichen Wert verschiedener »Germanistiken« anerkennen, ohne jedoch die vorhandenen Unterschiede zu übersehen. Dabei lasse ich einmal Äußerlichkeiten wie unzureichende Bibliotheken, räumliche Enge oder beklagenswerte Personalausstattung als in diesem Zusammenhang irrelevant beiseite. Die Germanistik richtet in verschiedenen Ländern ihr Erkenntnisinteresse auf die gleichen Gegenstände, nämlich die deutsche Sprache und die deutschsprachige Literatur und in vielen Fällen auch auf die Geschichte und Landeskunde der deutschsprachigen Länder. Ist es nun für Begriffsbildung, Interpretationsverfahren und Analyse von Bedeutung, ob sie, sagen wir mal, in Polen, in Japan, in Marokko oder in China ihren Ort hat? Es ist ein verführerisches Argument, im geographischen Abstand und anderen Rahmenbedingungen Äußerlichkeiten zu sehen, die für den innerwissenschaftlichen Prozeß bedeutungslos sind. Die Einheit der Wissenschaften, ihre Unabhängigkeit und ihre Freiheit von außerwissenschaftlichen Zwecksetzungen werden so betont. Dennoch denke ich, daß dieses Argument nicht überbetont werden darf. Die reale Vielfaltigkeit, die Differenziertheit und die Bedeutung unterschiedlicher Ansätze geraten sonst aus dem Blick. Der jeweilige gesellschaftliche Zusammenhang, die Interessenlagen, die Verfahren der Begriffsbildung und die expliziten

oder impliziten Zielsetzungen sind für die Germanistik in verschiedenen Ländern jeweils in anderer Weise definiert. Die verschiedenen akademischen Konventionen und die unterschiedlichen gesamtgesellschaftlichen Interessen sind nur vermeintlich außerwissenschaftliche Sachverhalte. In Wahrheit prägen sie den wissenschaftlichen Diskurs im Innersten. Eine Germanistik in einem postkolonialen Land, welches um die Ausbildung nationaler Identität bemüht ist, verfährt anders als die eines westeuropäischen Nachbarlandes. Ein Land mit starken Institutionen und verbindlichen moralischen oder religiösen Normen bildet zwingend eine andere, weniger pluralistische Literaturwissenschaft aus als etwa Deutschland. Wir wollen doch auch gelten lassen, daß der Verlust ästhetischer Maßstäbe, der den industrialisierten Westen kennzeichnet, kein weltweites Paradigma ist und daß wir in vielen Partnerländern auf literatur- und kulturwissenschaftliche Begriffe treffen, denen nicht unser Relativismus eingeschrieben ist. Ein jeweils eigener Blickwinkel und eine spezifische Zielsetzung kennzeichnet die Germanistik in verschiedenen Kulturen. Wir wollen sie gelten lassen, wir sollten sie anerkennen! Die Vielfalt bereichert uns alle.

Notwendige Schlußbemerkung

Die vorstehenden Überlegungen betreffen die Germanistik und allgemeine Fragen zu geisteswissenschaftlicher Begriffsbildung unter dem besonderen Blickwinkel der Internationalität und der Erfahrung der Differenz, bezogen also auf Diskussionsanlässe und Lehrsituationen, in

denen sich Wissenschaftler aus verschiedenen Kulturen und damit wissenschaftliche Verfahren mit verschiedenen Voraussetzungen begegnen. Nach meinem Urteil können die Geisteswissenschaften des westlichen Kulturraums in diesen Begegnungssituationen nicht oder nicht uneingeschränkt normative Vorbildfunktion beanspruchen. Es war mein Anliegen, für die gebotene Selbstrelativierung und Zurückhaltung einzutreten.

Wer nun Verfahrensweisen oder Begriffe einer Wissenschaft kritischer Betrachtung unterzieht, der sieht sich natürlich vor die weitergehende Frage gestellt, welchen Weg für die Zukunft er sieht, woher denn neue Orientierungen zu gewinnen seien.

Einzelne geisteswissenschaftliche Disziplinen können über Ihren spezifischen Gegenstand kaum weiterreichende Gewißheiten formulieren, als die Gesellschaft über sich als ganzes. Übrigens kann auch eine Gesellschaft von ihrer Vergangenheit kein genaueres Bild gewinnen als von ihrer Gegenwart. Alle die Gegenwart zerreißenen Kontroversen spiegeln sich im Blick auf Vergangenes. Zerstörte Gewißheiten sind nicht wieder herstellbar. Eine pluralistische und liberale Gesellschaft kann weder moralische noch wissenschaftliche Gewißheiten dekretieren. Geisteswissenschaften können aber weder einen legitimen Ort noch plausible Einzelbegriffe außerhalb des gesellschaftlichen moralischen Diskurses definieren. Viel wäre schon gewonnen, wenn dieser Zusammenhang anerkannt würde und die Geisteswissenschaften ihre gesamtgesellschaftliche Verantwortung annähmen.

Zur Problematik des DaF-Unterrichts an Deutschen Schulen im Ausland

Dargestellt am Beispiel einer deutsch-peruanischen Begegnungsschule

Beatrix Hinrichs

1. Einleitung

In Kommentaren zu Entwicklung und Werdegang des akademischen Faches Deutsch als Fremdsprache wird immer wieder beklagt, daß die Akzeptanz dieser relativ jungen Disziplin insbesondere von Seiten außeruniversitärer Institutionen sehr gering ist. Obwohl Deutsch als Fremdsprache ausdrücklich anwendungsorientiert gelehrt wird – d. h. theoretisches Wissen wird praxisbezogen vermittelt und die Ausbildung zum Fremdsprachenlehrer wird als ein zentrales Ziel dieses Studienganges betrachtet (vgl. Krumm 1994) –, gibt es wenig Möglichkeiten für Absolventen eines Magisterstudienganges DaF, als Lehrkraft tätig zu werden. Neben Volkshochschulen und Privatschulen, die außer Muttersprache Deutsch oft keine weiteren Qualifikationen verlangen (vgl. Bisle-Müller 1994), betrifft dies den gesamten deutschen Schulsektor im In- und Ausland. Dort

wird im Unterricht mit nicht deutschsprachigen Schülern das Lehrpersonal der Schulen eingesetzt, ohne Rücksicht darauf, ob die Lehrenden für diese Aufgabe geeignet oder gar ausgebildet sind. Lehrkräfte mit Magisterabschluß in DaF dagegen werden an Schulen nicht zugelassen (was häufig mit arbeits- und beamtenrechtlichen Vorschriften begründet wird). Die Ergebnisse einer Lehrerbefragung, die ich 1996 im Rahmen meiner Magisterarbeit an einer deutschen Begegnungsschule in Peru/Südamerika durchgeführt habe, beweisen, daß dieses Verfahren fragwürdig und reformbedürftig ist¹. Sie können in folgenden drei Punkten grob zusammengefaßt werden:

- Die Lehrenden an Deutschen Auslandsschulen lehren überwiegend Deutsch als Fremdsprache bzw. geben Fachunterricht in Deutsch als Fremdsprache.
- Diese Tatsache wird von den verantwortlichen Stellen (in erster Linie ist das

¹ Dieser Beitrag ist eine stark gekürzte Fassung der Arbeit. Ich gehe davon aus, daß die Ergebnisse der Befragung die Situation an Deutschen Schulen im Ausland allgemein widerspiegeln.

die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen des Bundesverwaltungsamtes) offenbar weitgehend ignoriert. Dies hat zur Folge, daß nicht nur die niedrig bezahlten sogenannten »Ortskräfte«, sondern auch die kostspieligen, als »Experten« von deutschen Bundesländern in den Auslandsschuldienst entsandten Lehrkräfte in der Regel für die besondere Unterrichtssituation an Auslandsschulen nicht qualifiziert sind; d. h. konkret: sie haben keine Qualifikation in Deutsch als Fremdsprache.

- Dieses Verfahren führt zu erheblichen Problemen; einerseits für die Schüler, die mit einem nicht angemessenen Unterricht zurechtkommen müssen, andererseits für die Lehrenden selbst, denen diese Tatsache in der Unterrichtspraxis zu Bewußtsein kommt, wodurch sie in der Regel zutiefst verunsichert werden.

Ich werde im folgenden versuchen darzulegen, welche Entwicklungen diese Situation herbeigeführt haben. Anschließend will ich über Zielsetzung und die oben schon angedeuteten Ergebnisse der Datenerhebung etwas genauer informieren; auf diesen Ergebnissen aufbauend kann ich gleichzeitig begründen, warum m. E. im Schulbereich (insbesondere im Ausland) nicht länger auf DaF-Fachkräfte verzichtet werden sollte. Zum Schluß werde ich Lösungsvorschläge auf längere und kürzere Sicht zur Diskussion stellen.

2. Zur Situation an Deutschen Auslandsschulen in Lateinamerika

Ich vermute, daß die Ursachen der oben angedeuteten Einstellungspolitik und der unbefriedigenden Organisation des

deutschen Auslandsschulwesens in Lateinamerika in mangelhafter Anpassung der deutschen Verwaltungsbehörden an durch das Zeitgeschehen hervorgerufene Strukturveränderungen der ausländischen Institutionen liegen. Daher werde ich zunächst einen Überblick über die Entwicklungsgeschichte dieser Schulen geben. Daran anknüpfen wird eine kurze Beschreibung der mit dem Auslandsschulwesen verbundenen Kultur- und Sprachenpolitik der Bundesregierung.

2.1. Zur Entwicklungsgeschichte der Deutschen Schulen in Lateinamerika – ein Überblick

Zu Beginn eine Einschränkung: der unübersichtliche Forschungsstand und die insgesamt festzustellende Vernachlässigung dieses Forschungsgebietes erschweren eine klare Darstellung des kulturhistorischen Wandels deutscher Auslandsschulen in Lateinamerika. Die wenigen Arbeiten, auf die ich mich stützen kann, liefern aber immerhin einige Anhaltspunkte, um eine in sehr allgemeiner Form gehaltene Skizze ihrer Entwicklungsgeschichte zu liefern. In der an dieser Stelle geforderten Kürze kann keinesfalls der Komplexität des Themas entsprochen werden, länder- und zeitspezifische Besonderheiten können hier nicht berücksichtigt werden.

Grundsätzlich gilt, daß deutsche Schulen in Lateinamerika ursprünglich von deutschen Auswanderern als Orte der Sprachbewahrung für deutsche Muttersprachler konzipiert worden sind¹. Heute hingegen bestimmt DaF-Unterricht mit nicht deutschsprachigen Schülern

1 Die verschiedenen Auswanderungswellen im Laufe des 19. und des frühen 20. Jahrhunderts umfaßten insgesamt fast 6 Mio. Deutsche, die überwiegend überseeische Gebiete (USA, Südamerika, Australien) als Auswanderungsziele anstrebten. Die Ursachen für die Wanderungsbewegungen lagen in den wirtschaftlichen, politischen und sozialen Entwicklungen Deutschlands (die Auswirkungen der industriellen Revolution, die großen politischen Krisen von 1789 und 1848, begleitet von wirtschaftlichen Krisen).

den weitaus größten Teil des Unterrichtsgeschehens. Diese Entwicklung wurde im wesentlichen durch folgende Faktoren bedingt:

Deutsche Auswanderer, die sich im Zuge von verschiedenen Auswanderungsbewegungen im 19. Jahrhundert in lateinamerikanischen Gebieten niederließen, bildeten zunächst geschlossene Gemeinschaften, die sich neben anderen spezifischen Verhaltensweisen über die gemeinsame Sprache als Gruppe definierten. Damit widersetzten sie sich dem Assimilationsprozeß und wahrten ihre deutsche Identität. Besonders in den Anfangszeiten bestand unter dem Druck von mit dem Auswanderungsprozeß verbundenen psychosozialen Belastungen ein starkes Interesse an Identitätssicherung und Sprachbewahrung. Aus diesem Interesse heraus errichteten Auslandsdeutsche deutschsprachige Schulen; diese Institutionen boten die Möglichkeit, über Generationen der drohenden Assimilation entgegenzutreten, die deutsche Sprache und die mit ihr vermittelten deutschen Werte wirkungsvoll zu konservieren und zu tradieren und dadurch in den Aufnahmeländern als Deutsche weiterzubestehen (vgl. Dettmer 1993; George 1992; Schneider 1969). Daneben gab es auch andere Gründe, z. B. fanden die deutschen Siedler in einigen Gegenden überhaupt keine Schulen vor. Sie mußten zur Selbsthilfe greifen, um ihre Kinder mit Unterricht versorgen zu können. Neben konfessionellen Schulen gab es bald überkonfessionelle, koedukative, schulgeldpflichtige Privatschulen, deren Träger die Schulgemeinden wurden. Die Anzahl der Schulen wuchs nach der Erstgründung im Jahre 1824 stetig. In die zunächst rein deutschen Elementarschulen wurden nach und nach die Landessprache als Fremdsprachenunterricht, Landesgeschichte und Landeskunde aufgenommen. Schließlich gab es ein Jahr vor Aus-

bruch des Zweiten Weltkrieges 175 Schulen mit 360.000 Schülern im spanischsprachigen Amerika und allein in Brasilien 1.200 Schulen mit 50.000 Schülern (Schneider 1969: 14).

Deutsche Auswanderer genossen zunächst allgemein in den lateinamerikanischen Aufnahmeländern große Freiheiten (vgl. George 1992 und Dettmer 1993). Der Erste Weltkrieg wirkte sich jedoch ungünstig auf das überwiegend gute Image der Auslandsdeutschen aus; ihr Ansehen sank, und sie wurden aufgrund ihrer Herkunft kritischer gesehen, was allerdings nichts an ihrem Selbstverständnis und ihrem Festhalten am »Deutschtum« änderte (George 1992: 118). Diese Haltung verstärkte sich zusehends unter dem Einfluß nationalsozialistischer Propaganda. Die NSDAP hatte sich in Form von Jugendbünden, Pfadfindergruppen und Ortsgruppen auch unter Auslandsdeutschen an vielen Stellen etabliert, was sich nicht zuletzt an den Deutschen Schulen bemerkbar machte, und zwar u. a. in »pädagogische[r] Gleichschaltung durch Vermehrung deutscher offizieller Schulfeste, Umbenennung von Schulen, Bücherkontrollen, Indoktrination der Lehrerschaft« (Dettmer 1993: 53).

Nach dem Zusammenbruch des Nazi-Regimes mußten die deutschen Kolonisten allerdings von seiten lateinamerikanischer Regierungen angeordnete Firmenenteignungen, schwarze Listen und Schulschließungen hinnehmen. Unter dem Druck der zunehmend ins Negative umschlagenden Stimmung sahen sie sich nun doch zur Assimilation gezwungen. Nach Abgabe der deutschen Staatsbürgerschaft, Vernachlässigung der deutschen Muttersprache und Einheirat in die Familien der Landesbevölkerung sind infolgedessen deutsche Kolonien heute – abgesehen von einigen versprengten Gruppen in abgelegenen ländlichen Re-

gionen – in Lateinamerika nicht mehr ohne weiteres auszumachen.

Die deutschen Schulen wurden im Laufe der fünfziger Jahre wieder geöffnet, nun aber unter völlig veränderten Bedingungen: die Anzahl der Schüler, die Deutsch noch als Muttersprache sprachen, wurde immer geringer (Dettmer 1993: 84). Gleichzeitig wurde eine immer stärkere Anpassung an die Landeslehrpläne vorgenommen und der Unterricht auf Spanisch ausgeweitet (Dettmer 1993: 86).

Ein weiterer Wandel im Charakter der Deutschen Schulen ergab sich durch die Entscheidung, die Schulen für die einheimische Landesbevölkerung zu öffnen. Diese Entscheidung wurde u. a. aufgrund finanzieller Erwägungen getroffen (Dettmer 1993: 89). Von diesem Zeitpunkt an war die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache das zentrale Problem. In den sechziger Jahren fanden daher eine Reihe von Reformversuchen statt. So wurden z. B. Umstrukturierungen in A-Klassen mit Deutsch als Fremdsprache und B-Klassen mit Deutsch als Mutter- bzw. Ergänzungssprache vorgenommen. Nach weiteren Reformen, Lehrplanangleichungen und einer verstärkten »soziale[n] Öffnung der Schulen für begabte Schüler, ungeachtet ihrer Abstammung, Rasse, Herkunft und ihres Glaubens« (Dettmer 1993: 94), bildeten sich aus den ehemaligen Siedlerschulen drei Schultypen heraus:

»An ›Schulen mit verstärktem Deutschunterricht‹ ist der Unterricht an den örtlichen Bedürfnissen orientiert und wird im wesentlichen in der Landessprache abgehalten; sie führen zu einheimischen Abschlüssen und daneben zum Deutschen Sprachdiplom.

Einige Schulen führen andererseits nur zu deutschen Abschlüssen (Reifeprüfung oder Sekundarstufe I) bzw. bereiten auf eine Fortsetzung des Schulbesuchs in Deutschland vor.

Dazwischen steht die Begegnungsschule im engeren Sinne. Sie ist gekennzeichnet durch ein bikulturelles, teilweise in der Partnersprache erteiltes Unterrichtsprogramm und das Ziel eines Abschlusses mit Doppelqualifikation, nämlich einer Reifeprüfung, die zum Studium sowohl in Deutschland wie im Gastland berechtigt.« (Auswärtiges Amt: Auswärtige Kulturpolitik 1990–1992)

3. Die Bedeutung der Deutschen Schulen für die auswärtige Kultur- und Sprachenpolitik der Bundesregierung

Die Förderung der Deutschen Schulen im Ausland, die, wie oben beschrieben, in ihren Anfängen eine Art von Selbsthilfeprojekten darstellten, wird heute als »wichtigste[s] Instrument deutscher auswärtiger Kulturpolitik« bezeichnet (vgl. »Rahmenplan« des Auswärtigen Amtes, *Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen*).

Das Auswärtige Amt formuliert in seinen Veröffentlichungen zur *Auswärtigen Kulturpolitik 1990–1992* ein Ziel der kulturpolitischen Maßnahmen wie folgt:

»Dem Ziel, das Ansehen der Bundesrepublik Deutschland in der Welt durch die Darstellung ihres kulturellen Lebens, auch ihrer kulturellen Leistungen zu mehren und um Sympathie für unser Land zu werben, dient die Vermittlung eines ausgewogenen, wirklichkeitsnahen, auch selbstkritischen Bildes vom Leben und Denken in unserem Land, auch aus der Vergangenheit.«

Dabei spielt Sprachvermittlung eine herausragende Rolle:

»Durch Vermittlung der deutschen Sprache läßt sich ein umfassendes Bild der gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit in Deutschland am ehesten vermitteln. Sprache ist mehr als ein Kommunikationsmittel, sie eröffnet den Zugang zur Identität eines Volkes. Die Beschäftigung mit der deutschen Sprache schafft beim Lernenden eine festere Bindung und fördert sein Interesse an Deutschland nachhaltiger, als dies der bloße ›Kulturkonsum‹ vermag. Der Beschluß des Deutschen Bundestages vom 30.10.1990 zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland ist daher mit allem Nachdruck umzusetzen. [...] Mit der deut-

schen Sprache können wir das Bild Deutschlands als ein Land der Wissenschaft und Kultur verbinden. Auch in diesem Bereich hat Sprache eine übergreifende Schlüsselfunktion als Sesam-Öffne-Dich der kulturellen Identität».

Im *Lateinamerikakonzept* der Bundesregierung von 1995, herausgegeben vom Auswärtigen Amt, wird die wirtschaftspolitische Bedeutung der kulturellen Außenpolitik besonders betont:

»[Die hohe deutsche Kulturpräsenz] ist ein Schlüssel dafür, lateinamerikanische Führungskräfte von morgen zu gewinnen und ein stärkeres Engagement der deutschen Wirtschaft zu fördern.« (*Lateinamerikakonzept*: 8).

Infolge dieser Überlegungen erhielten die Deutschen Schulen das kulturpolitische Gewicht, das ihnen heute zugesprochen wird. Die Förderung der deutschen Sprache soll nämlich durch eine verstärkte finanzielle Unterstützung speziell der Deutschen Auslandsschulen erfolgen, wobei jedoch gleichzeitig darauf hingewiesen wird, daß die angespannte finanzielle Lage des Bundeshaushaltes sich auch auf den Kulturhaushalt des Auswärtigen Amtes auswirkt; in Anbetracht der begrenzten Mittel sei daher eine kritische Überprüfung der Programme und Projekte nötig (*Auswärtige Kulturpolitik*: 11).

Seit 1968 werden die Deutschen Auslandsschulen von der »Zentralstelle für das Auslandsschulwesen« (ZfA), einer Abteilung des Bundesverwaltungsamtes (BVA), im Auftrag des Auswärtigen Amtes und der Kultusminister der Bundesländer betreut. Das Auslandsschulwesen kostet die Bundesrepublik heute ca. 500 Millionen DM jährlich, wovon etwa ein Drittel nach Lateinamerika fließt (Quelle: »Rahmenplan für Auslandsschulen«, *Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen*).

4. Die Datenerhebung: Vorinformationen zur Lehrerbefragung

Im Mai 1996 durfte ich an einer deutsch-peruanischen Begegnungsschule eine Lehrerbefragung durchführen.

1995 wurde diese Schule von 1475 Schülern besucht. Davon hatten 1117 eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft. Die Zahl der Schüler, die an den Abiturprüfungen teilgenommen haben, hat in den letzten Jahren kontinuierlich abgenommen. 1994 haben nur elf Abiturienten erfolgreich abgeschlossen.

Von den Lehrenden, die ja aus der Praxis berichten, wollte ich nun Auskunft darüber erhalten, wie und ob der DaF-Unterricht an Deutschen Auslandsschulen funktioniert und wie sie selber bei der Gestaltung ihres Unterrichtes vorgehen.

Unter den 28 von mir befragten Lehrkräften befanden sich sowohl von Deutschland aus entsandte »Experten« (d. h. Lehrkräfte im deutschen Schuldienst) als auch sogenannte »Ortslehrkräfte«. Die Lehrenden arbeiteten in allen Bereichen und Stufen der Schule.

Alle Lehrenden sind Angestellte des Schulvereins; der deutsch-peruanische Schulverein übt die Aufsicht über die gesamte Schule aus. Geleitet wird die Schule von einem peruanischen und einem aus Deutschland vermittelten Schulleiter; die offiziell Vermittelten sind auf Zeit beurlaubte Beamte der Bundesländer, die ihre Gehälter direkt aus Deutschland beziehen.

Im »Rahmenplan für Auslandsschulen« wird zu diesen Lehrenden vermerkt:

»In Übereinstimmung mit dem Bericht der Enquête-Kommission mißt die Bundesregierung einer sorgfältigen Vorbereitung der Fachkräfte auf ihre Auslandstätigkeit besondere Bedeutung zu, vor allem in kulturpolitischer und landeskundlicher Hinsicht sowie im Fachbereich ›Deutsch als Fremdsprache«. Die vorhandenen Programme sind so auszubauen, daß jede entsandte oder vermittelte Fachkraft daran vor ihrer

Abreise teilnimmt« (»Rahmenplan für Auslandsschulen«, *Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen*: 29).

Neben diesen entsandten Lehrkräften werden noch die sogenannten »Programmlehrer« beschäftigt, durch ein »Sonderprogramm zur befristeten Entsendung junger, noch nicht in das Beamtenverhältnis übernommener Lehrer« (ebd.).

Besonders wichtig für die Schulen sind die Ortslehrkräfte, da sie die personelle Kontinuität der Schulen sicherstellen und außerdem durch das niedrige Gehalt eine finanzielle Entlastung bedeuten. Für die Ortskräfte werden im Rahmenplan in verstärktem Maße Aus- und Fortbildungsmaßnahmen und Stipendien für kurz- bis mittelfristige Deutschlandaufenthalte gefordert (ebd.).

5. Zielsetzungen der Befragung

Für einen ersten Versuch einer Auseinandersetzung mit der Problematik von DaF an Deutschen Auslandsschulen schien mir eine möglichst große Bandbreite der Fragestellungen angemessen. Meine Fragen sollten folglich möglichst viele Themenfelder abdecken, um eine Vorstellung davon zu bekommen, wo die Problembereiche liegen. U. a. wurden dabei Daten zu folgenden Punkten erhoben:

- zu Ausbildung, Abschlüssen, Qualifikationen und zum Einsatz an der Schule
- zu den sprachlichen Kompetenzen der Lehrenden
- zur interkulturellen Kompetenz der Lehrenden
- zur Selbsteinschätzung der Lehrenden bezüglich ihres Unterrichts
- zur Kompetenz der Lehrenden hinsichtlich der Vermittlung von DaF bzw. des Fachunterrichtes auf Deutsch als Fremdsprache (DFU)
- zur Weiterbildung der Lehrenden (genauere Ausführungen hierzu vgl. Hinrichs 1996).

6. Zusammenfassung der Ergebnisse, Bewertung und Schlußfolgerungen

Zunächst zum Problembereich DaF: Nach Auswertung der Antworten der befragten Lehrenden aus dem DaF-Bereich zeigte sich, daß keiner innerhalb seiner universitären Ausbildung eine der vielfältigen Qualifikationsmöglichkeiten im Bereich DaF wahrgenommen hatte (zu den Möglichkeiten der Qualifizierung, z. B. in Form von Teil- oder Aufbaustudiengängen, vgl. Ehnert/Schröder 1990; Rösler 1994), sei es, weil es (noch) keine Möglichkeit dazu gab, sei es, weil die Information darüber fehlte, sei es, weil kein Interesse bestand. Gleichzeitig hielten sie eine Qualifikation in DaF für sehr sinnvoll und zwingend notwendig. Zu dieser Einsicht gelangten die Lehrenden während ihrer Unterrichtspraxis, wo sie sich mit eklatanten Schwierigkeiten konfrontiert sehen und sich dabei ihres Mangels an Kompetenz auf diesem Gebiet bewußt werden; wie sehr, zeigt sich daran, daß einige Lehrkräfte sogar versuchen wollten, im Fernstudium noch DaF zu studieren. An den Aussagen der einzelnen Lehrkräfte, die die Gelegenheit hatten, in irgendeiner Form an DaF-Seminaren teilzunehmen, zeigt sich ferner, daß jede Art von Schulung in diesem Bereich als große Hilfe empfunden wird, um die Anforderungen des DaF-Unterrichts besser und weniger unsicher bewältigen zu können. Die spärlichen Angebote zur Weiterbildung und die Beratungsmöglichkeiten sind aber viel zu gering (oder werden aus verschiedenen Gründen nicht wahrgenommen), als daß sie den großen Bedarf an Hilfestellungen decken könnten. Dabei muß auch bedacht werden, daß sich das als Hauptanlaufstelle empfundene Pädagogische Zentrum in Kolumbien befindet, daß es in Peru seit 1992 keine Fachberater und seit 1993 kein deutsches Lektorat mehr gibt, und daß die stattfindenden Seminare in sporadischer und unzusammenhängender Form laufen¹; ein kontinu-

ierliches Aufarbeiten des Defizites in DaF ist somit nicht gewährleistet. Es kann ebenfalls keine Rede davon sein, daß eine »sorgfältige Vorbereitung der Fachkräfte auf ihre Auslandstätigkeit [...], vor allem in kulturpolitischer und landeskundlicher Hinsicht sowie im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache« (»Rahmenplan für Auslandsschulen«, siehe oben) stattfindet. Zum Vergleich: Die Vorbereitungskurse der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen dauern lediglich zwei Wochen. Eine Woche wird dabei für die Klärung juristischer und organisatorischer Fragen aufgewendet. In der zweiten Woche können die Lehrkräfte eine Deutsche Auslandsschule (in diesem Fall in Spanien) kennenlernen und bekommen dort die Gelegenheit zu Unterrichtsproben. Es kann wohl kaum angenommen werden, daß diese Vorbereitung ausreicht! Aber nicht nur das: meine Befragung hat außerdem ergeben, daß durchaus nicht alle an dieser für vermittelte Lehrkräfte eigentlich obligatorischen Veranstaltung teilnehmen konnten – hauptsächlich aus Mangel an Plätzen. Da sich also sowohl Vorschulungen als auch Nachschulungen als wenig erfolgreich erweisen, liegt die Schlußfolgerung nahe, daß in Zukunft von vornherein DaF-Absolventen für den DaF-Unterricht an Deutschen Auslandsschulen herangezogen werden sollten.

Auch in Hinsicht auf interkulturelle und sprachliche Kompetenzen bereitet ein DaF-Studiengang gut für die Arbeit an diesen Institutionen vor. Im Zusammenhang mit Begegnungsschulen im Ausland wird immer wieder darauf hingewiesen, daß der interkulturellen Verständigung eine besondere Bedeutung zu-

kommt. So heißt es z. B. in dem vom Auswärtigen Amt herausgegebenen Heft »Begegnung«:

»Das Ziel der Begegnung aller deutschen Schularbeit im Ausland wird im Sinne einer Brückenfunktion gesehen, des Kennen- und Verstehenlernens unter den Menschen wie auch der Vertiefung eines partnerschaftlichen Verhältnisses zwischen den beiden Völkern und ihren Regierungen«. (*Begegnung/Deutsche Schulen im Ausland* 1995: 8)

Im Informationsblatt des Bundesverwaltungsamtes für Bewerber für Deutsche Schulen im Ausland heißt es gar:

»Zu den Verpflichtungen der Auslandslehrkraft gehört es, daß sie sich ihren Kenntnissen und Möglichkeiten entsprechend für die Verwirklichung der kulturellen Begegnung und des Austauschs im Gastland einsetzt und dazu beiträgt, daß die deutschen Schulen im Ausland als Beispiel für weltoffenes, tolerantes, gleichberechtigtes und demokratisches Zusammenleben im Rahmen der Schulgemeinschaft gelten können. Auslandslehrkräfte, die den Erfordernissen und Verpflichtungen nicht gerecht werden, gefährden den Fortbestand des Vertragsverhältnisses«. (Informationsblatt des BVA: 2)

Absolventen eines DaF-Studienganges haben sich in der Regel intensiv mit dem Bereich der interkulturellen Kommunikation auseinandergesetzt. Dagegen sind die aus dem deutschen Schuldienst vermittelten Lehrkräfte nach ihren Aussagen auch hier ohne Vorbereitung auf sich selbst gestellt. Abschottung als Folge eines Kulturschocks und eine vom heimischen Lehrpersonal so wahrgenommene und beklagte Abgrenzung der deutschen Lehrkräfte sind dann ganz natürliche und verständliche Reaktionen, die aber wohl kaum den Postulaten einer »Begegnungsschule« entsprechen. Die Un-

1 Im Fall der hier untersuchten Schule sind inzwischen für das Jahr 1997 eine Reihe von Fortbildungsseminaren in Zusammenarbeit mit Goethe-Institut und Pädagogischem Zentrum geplant. Ein Projekt, welches aus drei Tagen Theorie und Unterrichtspraxis in der Schule selber und zwei Tagen Seminar im Goethe-Institut bestand, wurde bereits mit zufriedenstellenden Ergebnissen beendet.

gerechtigkeit extrem unterschiedlicher Gehälter fördert noch die Distanz, ist aber nicht der eigentliche Grund für die mangelnde Kommunikation im Lehrzimmer. Eine von vielen Lehrern beklagte zusätzliche Belastung durch die Notwendigkeit und Verpflichtung, die Landessprache zu lernen¹, bzw. die tagtäglichen Belastungen durch die Sprachbarriere, weil die Sprache häufig eben nicht gelernt wird, entfielen übrigens ebenfalls, wenn in Zukunft DaF-Absolventen an den Auslandsschulen tätig werden könnten, da ein großer Anteil den DaF-Studiengang mit einer Fremdsprache kombiniert und daher die erforderlichen Sprachkenntnisse bereits mitbringt.

Als hochproblematisch stellte sich in meiner Befragung der ganze Bereich des deutschen Fachunterrichts in Deutsch als Fremdsprache heraus (im folgenden DFU). Dies beginnt bereits bei den Lehrwerken: es werden durchgehend deutsche Lehrwerke (also Physik-, Mathematik-, Chemie-, Biologiebücher etc. für deutsche Gymnasien) im Unterricht eingesetzt; es ist keinerlei Anpassung an fremdsprachige Schüler in diesen Büchern erfolgt. Das mag damit verteidigt werden, daß hier Sach- und Fachunterricht auf Deutsch im Sinne der »Immersion«-Methodik betrieben wird; einer Unterrichtsform also, in der die Fremdsprache nicht Unterrichtsgegenstand ist, sondern im Rahmen des Fachunterrichts als Kommunikationsmittel verwendet wird (vgl. hierzu Westhoff 1994)². Die

Unterrichtspraxis zeigt aber, daß das Ignorieren des Problems der notwendigen Spracharbeit im DFU zu größten Problemen führt. Wie die Lehrenden berichteten, ist der überwiegende Teil der Schüler nicht in der Lage, mit diesem Lehrmaterial zurechtzukommen. Die meisten Lehrenden reagierten in dieser Situation so, daß sie die Anpassung des Lehrmaterials selbst vornahmen und intuitiv ihre eigene Unterrichtssprache zu vereinfachen versuchten. Die zwangsläufige Auseinandersetzung mit den strukturellen Besonderheiten von Fachsprache und den entsprechenden Lehrtechniken stellt eine weitere Belastung für die für diese Aufgabe überhaupt nicht geschulten Fachlehrkräfte dar. Gleichzeitig sind die Ergebnisse der Lernerfolgsüberprüfungen wenig zufriedenstellend. Dies ist umso bedauerlicher, als ein erfolgreicher Unterricht gerade auf diesem Gebiet vielen lateinamerikanischen Schülern sehr entgegenkäme; Studenten in Lateinamerika haben ein großes Interesse daran, deutsche Fachtexte lesen zu können (vgl. hierzu z. B. Monteiro 1990). Hier könnten Deutsche Schulen eine wirklich sinnvolle Arbeit leisten. Bei der derzeitigen Unterrichtsform ist dies aber nicht gegeben.

Fazit

Die Wandlung der Deutschen Auslandsschulen in Lateinamerika zu Deutsch als Fremdsprache-Schulen mit einem überwiegenden Anteil an nicht deutschsprachigen Schülern erfordert eine Anpassung

1 Vertraglich sind die amtlich vermittelten Lehrenden dazu verpflichtet, vornehmlich »bei einer Tätigkeit in Ländern mit romanischen und germanischen Sprachen [...] die Sprache des Gastlandes in kürzester Zeit zu lernen« (aus dem Merkblatt des BVA zur Information über Deutsche Auslandsschulen, 2).

2 Vgl. hierzu Gerard Westhoff, der in seinem Vortrag auf der 10. Internationalen Deutschlehrertagung darauf hinweist, daß es Forschungen vor allem aus Australien gibt, in denen gute Ergebnisse bei dieser Unterrichtsform im Fremdsprachenbereich nachgewiesen werden, daß es aber nur wenige Forschungsergebnisse zur Immersion gibt, bei der Deutsch die zu erlernende Unterrichtssprache ist (Westhoff 1994: 47–63).

der Unterrichtsformen und ein verändertes Anforderungsprofil für die dort praktizierenden Lehrenden. Wenn das deutsche Auslandsschulwesen in sinnvoller Form aufrecht erhalten werden soll, dürften diese Tatsachen nicht länger von den verantwortlichen Stellen ignoriert werden. Dies bedeutet in erster Linie, daß nicht länger ausschließlich Beamte des deutschen Schuldienstes an diese Schulen entsandt werden sollten, als gelte es immer noch, deutsche Kinder mit deutschem Unterricht zu versorgen¹. Die Lehrerbefragung hat gezeigt, daß dieses Verfahren sowohl für die Lehrenden als auch für die Schüler äußerst problematisch ist. Folgende Vorschläge sollen nun abschließend als Anregungen dienen, die schwierige Situation der Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Fremdsprache und deutscher Fachunterricht positiv zu verändern:

- DaF sollte obligatorischer Bestandteil eines Lehramtsstudiums werden, bzw. DaF sollte in Deutschland Lehrfach werden. Ich halte dies auch für eine Anerkennung der Realität in innerdeutschen Bildungseinrichtungen, in denen, vom Vorschulalter an, ein konstant hoher Anteil an nicht deutschsprachigen Kindern ist und sein wird. Auch dem vereinten Europa, in dem im Zuge der Niederlassungsfreiheit und Freizügigkeit für Arbeitnehmer mit einer entsprechenden Sprachenvielfalt zu rechnen ist, würde damit Rechnung getragen.
- An den Deutschen Auslandsschulen sollten die Ortslehrkräfte und die noch tätigen vermittelten Lehrenden durch DaF-Fachkräfte begleitet, beraten und fortgebildet werden.

- Freiwerdende Stellen im DaF-Bereich sollten durch Absolventen von DaF-Studiengängen ersetzt werden; dies wäre durch eine allgemeine Umwandlung von Beamten- in Angestelltenverhältnisse auch arbeitsrechtlich ohne weiteres möglich. Schließlich haben ein Großteil der beschäftigten Lehrkräfte an den Deutschen Auslandsschulen ohnehin Angestelltenverträge.
- Die Lehrenden von naturwissenschaftlichen und anderen Sachfächern sollten durch DaF-Fachkräfte begleitet und unterstützt werden durch Übernahme von Spracharbeit, z. B. in Form von Team-Teaching. Dringend nötig wäre außerdem die Entwicklung von dieser Unterrichtsform angepaßten Lehrwerken.

Vielleicht könnten diese Vorschläge als kleiner Diskussionsbeitrag in die angeordnete kritische Überprüfung der Programme und Projekte auswärtiger Kulturpolitik aufgenommen werden.

Literatur

- Auswärtiges Amt, Abteilung für auswärtige Kulturpolitik (Hrsg.): *Auswärtige Kulturpolitik 1990-1992*. Bonn: Auswärtiges Amt, 1993.
- Auswärtiges Amt, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.): *Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen*. Bonn: Auswärtiges Amt, 1982.
- Auswärtiges Amt, Bundesministerium für Wirtschaft und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.): *Lateinamerika-Konzept der Bundesregierung*. Bonn: Auswärtiges Amt, 1995.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.): *Begegnung/Deutsche Schulen im Ausland*. Heft Nr. 2. Bonn: Auswärtiges Amt, 1995.

1 Dies ist lediglich noch bei den sogenannten »Expertenschulen« der Fall, in denen die Kinder sich vorübergehend im Ausland aufhaltender deutscher »Experten« unterrichtet werden.

- Bade, Klaus J.: *Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland? Deutschland 1880–1980*. Berlin: Colloquium, 1983.
- Bisle-Müller, Hansjörg: »Muttersprachen + Erfahrung – und sonst nichts? Überlegungen zu einem Anforderungsprofil für DaF-DozentInnen an außeruniversitären Institutionen«, *Info DaF* 21, 4 (1994), 475–484.
- Bundesverwaltungsamt (Hrsg.): *Merkblatt zur Information über Deutsche Auslandsschulen*.
- Dettmer, Yvonne: *Die deutsche Schule Osorno und der deutsche Schulverband Santiago in Chile. Chancen und Grenzen deutscher Schulpolitik im Ausland*. Fernuniversität Hagen, Philosophische Dissertation 1993.
- Deutscher Bundestag, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in der Welt*. Bonn 1986.
- Ehnert, Rolf; Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt a. M.: Lang, 1990.
- George, Uta: »Wenn die hier alle Neger wären ... Von den Deutschen in Chile«. In: George, Uta; Arenhövel, Mark (Hrsg.): *Lateinamerika: Kontinent vor dem Morgenrauen*. Münster: unrast, 1992, 107–128.
- Henrici, Gert: *Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn: Schöningh, 1986.
- Hinrichs, Beatrice: *Zur Problematik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts an Deutschen Auslandsschulen, am Beispiel der deutsch-peruanischen Begegnungsschule »Alexander von Humboldt« in Lima/Peru*. Magisterarbeit an der Universität Bielefeld 1996.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), 9–11.
- Monteiro, Maria: *Deutsche Fachsprachen für Studenten im Ausland am Beispiel Brasilien*. Heidelberg: Groos, 1990.
- Muhr, Rudolf: »Handlungsorientierte Deutsch als Fremdsprache-Lehrerausbildung: Wider eine Pädagogik des schlechten Gewissens«, *Info DaF* 21, 4 (1994), 409–421.
- Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler, 1994.
- Schneider, Christian W. (Hrsg.): *Die deutsche Schule im Ausland: Beiträge zur auswärtigen Kulturpolitik*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1969.
- Werner, Harry: »Anmerkungen zur Darstellung der Deutschen Schulen in Hartmut Fröschles Sammelwerk ›Die Deutschen in Lateinamerika««, *Der deutsche Lehrer im Ausland* 27, 4 (1980), 11–21.
- Westhoff, Gerard: »So klug als wie zuvor? Über den Beitrag der Wissenschaft zur Effektivität des DaF-Unterrichts«. In: Hirschfeld, Ursula (Hrsg.): *10. Internationale Deutschlehrertagung*. München: iudicium, 1994, 47–65.

Erfahrungen und sprachliche Probleme beim Auslandsstudium: Finnische Wirtschaftsstudierende in Deutschland und Österreich

Joachim Schlabach

1. Einleitung

Die Schwedische Wirtschaftsuniversität (Svenska handelshögskolan, kurz Hanken) ist mit über 2100 Studierenden die kleinste der drei Wirtschaftsuniversitäten in Finnland. Die Hochschule hat zwei Abteilungen, eine größere in Helsinki mit etwa 1700 grundständig Studierenden und eine kleinere im 400 km entfernten Vaasa mit etwa 450.

Internationalisierung ist für Hanken ein wichtiges Entwicklungsziel. In den letzten Jahren entstanden vielfältige Kontakte, die zunächst zu bilateralen Verbindungen und später zu Netzwerken wie ERASMUS und SOKRATES führten. Das Austauschstudium spielt hier eine zunehmend wichtige Rolle. Im Studienjahr 1995–96 hatte Hanken mit 41 Hochschulen außerhalb Finnlands Austauschabkommen mit insgesamt 112 Studienplätzen. Die meisten Austauschplätze innerhalb eines Sprachbereichs und außerhalb Skandinaviens gibt es an den deutsch-

sprachigen Austauschhochschulen (18 Plätze an: Universität Innsbruck, Universität Linz, Universität Wien; Ruhr-Universität Bochum, Katholische Universität Eichstätt/Ingolstadt, Universität Greifswald, Universität Regensburg, Universität/Gesamthochschule Siegen¹). Der starke Anteil der deutschsprachigen Hochschulen entspricht der wirtschaftlichen Bedeutung Deutschlands als dem wichtigsten Handelspartner von Finnland.

In den Studienjahren 1994–95 waren 70 und 1995–96 63 Hankeiten (Studierende an Hanken) als Austauschstudierende an Hochschulen außerhalb Finnlands. 37 (28% aller Ausgereisten) wählten in diesen Jahren Hochschulen in Österreich und Deutschland² (vgl. Årsberättelse 1995: 8 und 1996: 8; Statistiken des Auslandsamts).

Voraussetzung für die Ausreise zum Austauschstudium sind der Abschluss des Grundstudiums (mind. 80 Lei-

1 Universität Regensburg bis 1994–95; Universität Linz ab 1995–96; Handelshochschule Leipzig ab 1997–98.

2 Das entspricht knapp einem Drittel eines gesamten Studienjahrganges, bzw. zwei Dritteln von allen Studierenden mit Deutsch als Nebenfach.

stungspunkte (>studievector<) entsprechen 120 ECTS¹) und der erfolgreiche Abschluß des Deutschkurses Tyska V (meist 5 Jahre Schule + 2 Jahre Hochschule). Die Studierenden verfügen damit über eine ausreichende fremdsprachliche Kompetenz im allgemesprachlichen und berufssprachlichen Kontext (Niveau: über ZDaF und ZdfB, jedoch unter ZMP und PWD²). Allerdings fehlen fachwissenschaftliche Sprachstrukturen, und es ist zu vermuten, dass die Studierenden bei ihrem Austauschstudium Kommunikationsprobleme haben.

Vor diesem Hintergrund wurde ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt begonnen, das die Erfahrungen und sprachlichen Probleme der Ausgereisten erforscht und auf dieser Basis Konstanten für einen völlig neu zu entwickelnden >Vorbereitungskurs Auslandsstudium< beschreibt. Einige Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt³.

2. Untersuchung

36 Austauschstudierende⁴ der Schwedischen Wirtschaftsuniversität (Helsinki und Vaasa), die in den Studienjahren 1994–95 und 1995–96 an deutschsprachigen Hochschulen in Deutschland und Österreich waren, wurden erfaßt. Sie erhielten ungefähr drei Monate nach der Ausreise einen Fragebogen (Rücklaufquote 66%) und wurden nach ihrer Rückkehr erneut befragt und interviewt (Quote 78%). Insgesamt wurden die Angaben

von 31 Studierenden (89%) ausgewertet. Weitere Quellen waren die bis zur Auswertung im April 1997 vorliegenden Berichte (von 30 Studierenden), die u. a. als Vorbereitung für nachfolgende Austauschstudierende gedacht sind, sowie statistische Angaben aus der Deutschabteilung, dem Auslandsamt und der gesamten Hochschule.

Die Untersuchung wurde auf Deutsch durchgeführt; Hochschulstatistiken und die Berichte der Austauschstudierenden wurden auf Schwedisch geschrieben.

Die Untersuchung ist im Vergleich zu anderen Untersuchungen auf eine Fragestellung spezialisiert und hat deshalb mit 31 Studierenden eine kleine Population (demgegenüber ERASMUS-Evaluation für Finnland: n=228, oder ERASMUS-Experience (1988–89) europaweit: n=1339; vgl. Karjalainen 1997 bzw. Teichler/Maiworm 1994).

Ziel der Untersuchung ist die Beschreibung von Erfahrungen und insbesondere von sprachlichen Schwierigkeiten beim Austauschstudium an deutschsprachigen Hochschulen. Die Angaben aus den Fragebögen (während des Auslandsaufenthalts und nach der Rückkehr) wurden zusammen mit den allgemeinen Angaben von den Hochschulinstitutionen statistisch (Programm Systat) ausgewertet. Darüber hinaus wurden Angaben aus den Berichten und den Interviews inhaltlich gebündelt und für die Interpretation der statistischen Werte herangezogen.

1 ECTS: European Community Course Transfer System.

2 ZDaF: Zertifikat Deutsch als Fremdsprache; ZdfB: Zertifikat Deutsch für den Beruf; ZMP: Zentrale Mittelstufenprüfung; PWD: Prüfung Wirtschaftsdeutsch International. Die Struktur der Deutschkurse an Hanken ist eingehend beschrieben bei Rodenbeck 1993.

3 Eine ausführliche Darstellung mit allen statistischen Daten ist als Working Paper / Meddelanden veröffentlicht (Schlabach 1997).

4 Gesamtzahl 37; ein Austauschstudierender wurde nicht berücksichtigt, da an dieser Hochschule damals keine Wirtschaftswissenschaften angeboten wurden.

3. Ergebnisse

3.1 Basiswerte

Länge des Austauschstudiums

Es reisen ungefähr gleich viele Studierende für nur 1 wie für 2 Semester. Allerdings ist der Anteil der Männer bei 2 Semestern höher (67%).

Zeitpunkt der Ausreise

Die Mindestsemesterzahl, die vor dem Auslandsaufenthalt studiert sein muß, ist 4, jedoch reisen die meisten erst nach dem 6. Semester¹. Männer reisen tendenziell früher.

Hauptfach

Gruppiert nach den Hauptfächern sind unter den Austauschstudierenden die drei Fächer Rechnungswesen mit 39%, Finanzierung und Investition mit 20% und Marketing mit 13% am stärksten repräsentiert. In Relation zu der allgemeinen Verteilung der Hauptfächer an Hanken ist das größte Fach Marketing unterrepräsentiert ($\chi^2 = 2,1$) und Rechnungswesen eindeutig überrepräsentiert ($\chi^2 = 7,1$).

Sprachen

71% haben Schwedisch als Muttersprache, 13% Finnisch und 16% sind von den Eltern her zweisprachig. Die zeitlich gesehen längste Unterrichtssprache in der Schule war für 80% Schwedisch und 20% Finnisch.

Die meisten hatten 7 Jahre Deutschunterricht (5 Jahre Schule + 2 Jahre Hanken);

alle haben Tyska V abgelegt, ungefähr $\frac{1}{3}$ Tyska VI und $\frac{1}{5}$ Tyska VII (entspricht Deutsch als Nebenfach).

Die meisten beherrschen 5 verschiedene Sprachen (einschließlich Muttersprache(n)). In der Regel ist Deutsch nach eigener Einschätzung des Sprachkönnens die viertbeste Sprache. Hier ist die typische Sprachenfolge: L1 und L2 Schwedisch und Finnisch, L3 Englisch und L4 Deutsch. Eine kleine Gruppe (10%) gibt an, dass Deutsch drittbeste oder gar zweitbeste Sprache ist.

3.2 Allgemeine Angaben zum Austauschstudium

Zufriedenheit

Über 90% der Austauschstudierenden geben an, daß sich der Studienaufenthalt gelohnt bzw. sehr gelohnt hat. Für Austauschstudierende in Innsbruck und Ingolstadt hat sich der Aufenthalt sehr gelohnt. Etwas geringer sind die Werte für Bochum².

Weiter differenziert nach einzelnen Bereichen läßt sich feststellen, daß sie sehr zufrieden sind sowohl mit dem jeweiligen Gastland (Mittelwert 1,62) als auch mit den ausländischen Studenten (1,61) an den Gasthochschulen. Eindeutig geringer ist die Zufriedenheit bezüglich der Kontakte mit den jeweiligen einheimischen Studierenden (2,16)³.

In den Interviews werden diese Angaben begründet: Für die hohe Zufriedenheit in Ingolstadt sprechen ›die gute Stimmung‹ in der Fakultät – sie ist recht klein, ›per-

1 Aufgrund der zeitlichen Verschiebung der Vorlesungszeiten zwischen Finnland und den deutschsprachigen Ländern erfolgt die Ausreise (sowohl für das Winter- wie auch für das Sommersemester) meist nach dem finnischen Frühjahrsemester.

2 Bei der Ermittlung von Zusammenhängen wird aufgrund der geringen Zahl der Fälle (nur 3-9 Studierende pro Hochschulort) von einem 10-prozentigen Signifikanzniveau ausgegangen; damit ist keine gesicherte statistische Abhängigkeit nachgewiesen.

3 Angewendet wird eine 4- bzw. 5-stufige Skala. 1 ist immer der höchste bzw. beste Wert, 4 oder 5 der niedrigste Wert.

sönliche Kontakte sind kein Problem« – und für Innsbruck die Alpen und die Sportmöglichkeiten. Mehrfach genannte Gründe für die geringere Zufriedenheit an anderen Orten sind das Fehlen einer hinreichenden Zahl von Tutoren, aber auch, dass die »Einheimischen kein Interesse« an den Gaststudierenden zeigten. Die Zufriedenheit steht im Zusammenhang mit dem Zweck und den gestellten Erwartungen: Aus den Berichten geht hervor, daß der Hauptzweck für den Auslandsstudienaufenthalt die Verbesserung der Fertigkeiten in der deutschen Sprache sei. Weiter werden genannt, dass man neue Erfahrungen im Ausland sammeln will, Kontakte knüpfen will oder auch einfach etwas erleben will. Das Fachstudium ist i. d. R. sekundär¹. Nach den Angaben in den Interviews werden diese Erwartungen meist weit übertroffen, was auf eine gelungene Sozialisation und Entwicklung von Einstellungen hinweist (vgl. Baumgratz-Gangl 1989: 191).

Kontakte

Gefragt nach den Kontakten meinen 77%, daß sie nicht viel Kontakt mit Einheimischen haben. Die höchsten Werte gibt es für Kontakte mit ausländischen Studierenden (1,44). Eindeutig niedriger sind die Werte für einheimische Studierende (2,63), Dozenten (3,73) und Tutoren (3,89). Mehr Kontakte zu ausländischen Studierenden gibt es in Innsbruck und Siegen. Diese Werte hängen wahrscheinlich mit der erlebten Größe der Gasthochschule und mit der gewählten Wohnform zusammen. In den Interviews weisen die Studierenden mehrfach auf die Größe der Gasthochschule hin. Die Vergleichsgröße Hanken (und besonders die Abteilung in Vaa-

sa) ist dagegen meist kleiner. Vor diesem Hintergrund erscheinen auch die besseren Werte für Ingolstadt (nur eine Fakultät mit etwa 650 Studierenden am Ort) verständlich. Darüber hinaus ist zu vermuten, daß das Verhältnis von Anzahl der Lehrenden und Studierenden an Hanken mit 1:20 höher als an einigen Gasthochschulen ist. D. h. die Dozenten an der Heimathochschule haben mehr Zeit für die Studierenden. Bezüglich der Wohnform wird in Interviews mehrfach auf kontaktfördernde Effekte beim Wohnen sowohl in Wohnheimen als auch zusammen mit Einheimischen hingewiesen.

Besonders wenig Kontakte zu einheimischen Studierenden scheinen gerade finnische Studierende zu haben, da ähnliche Probleme in der ERASMUS-Evaluation für Finnland beschrieben werden (vgl. Karjalainen 1997). Demgegenüber wird dieses Problem von allen europäischen Austauschstudierenden am wenigsten für das Gastland Deutschland beschrieben (vgl. Teichler/Maiworm 1994: 12ff.). Mögliche Ursachen sind sicherlich die soziale Orientierung in der Gruppe der ausländischen Studierenden, darüber hinaus auch die Schwierigkeiten beim aktiven mündlichen Sprachgebrauch (»Selbst-Sprechen« und Diskutieren, siehe unten).

Information über die Gasthochschule

Gefragt nach der Information über die Gasthochschule vor der Ausreise meinen etwa 2/3 der Studierenden, dass sie zu wenig Information erhielten. Diese Unzufriedenheit hängt möglicherweise mit den Schwierigkeiten bei der Wahl der Veranstaltungen (siehe unten) zusammen.

1 Ähnliche Ergebnisse ergeben sich für ganz Finnland: Gründe für das Austauschstudium: Sprachentraining, Qualifikation für den Arbeitsmarkt und Attraktion des Gastlandes; Gründe für die Wahl des Gastlandes: eigene Sprachkompetenz, Kultur des Gastlandes (vgl. Karjalainen 1997).

3.3 Veranstaltungen und sprachliche Schwierigkeiten

Veranstaltungen

Die Studierenden besuchen zwischen 3 und 13 Veranstaltungen. Ohne Gewichtung der Veranstaltungen sind das durchschnittlich 7,2 Veranstaltungen insgesamt bzw. 4,9 pro Semester.

Am häufigsten werden im Bereich Wirtschaft Vorlesungen (57%), Übungen (19%) und seltener Seminare und Proseminare besucht. Die meisten belegen 4 oder mehr Vorlesungen, meist aus dem Hauptstudium.

Nur 1/3 der Austauschstudierenden besucht Deutschkurse. Eine Deutschprüfung machen nur sehr wenige.

Vorlesungen sind damit die am häufigsten gewählte Veranstaltungsform. Ursache dafür mag sein, daß der Zugang zu Vorlesungen am einfachsten ist; für Proseminare und Seminare gibt es vielfach Zulassungsbeschränkungen (wie z. B. Eingangsklausuren in Innsbruck). Vorlesungen bieten darüber hinaus den Vorzug, daß der Erwerb eines Leistungsscheins oder von international anerkannten Leistungspunkten (ECTS) speziell für Austauschstudierende arrangiert wird, d. h. daß möglicherweise sprachlich oder inhaltlich auf die Belange der Ausländer Rücksicht genommen wird (›Ausländerbonus‹). Von einzelnen Hochschulen wird berichtet, daß besonders Seminare und Proseminare auf vorangegangene Veranstaltungen aufbauen, dass also in einem ersten Auslandssemester diese Veranstaltungen nicht belegt werden können.

Wahl der Veranstaltungen

In den Berichten und Interviews wird häufig genannt, dass die Wahl der Veranstaltungen schwierig sei. Eine Ursache ist wahrscheinlich die unterschiedliche Studienstruktur: Die einzelnen Veranstal-

tungen sind nicht quantitativ (nach Leistungspunkten/ECTS) beschrieben, und die Austauschstudierenden sollen als Studiennachweis Leistungspunkte sammeln. Darüber hinaus ist die Heimathochschule Hanken von ihrer Größe her überschaubarer, aber mehr noch von ihrer Studienordnung her recht durchstrukturiert. Entfällt dieser strukturelle Rahmen, werden freiere Entscheidungen der Kurswahl möglich und notwendig. Die hierfür zur Verfügung stehenden Informationen zu nutzen, muss erst erlernt werden.

In den Interviews werden mehrfach folgende Gründe für die Wahl genannt:

- das Fach oder die Veranstaltung fehlt noch für das Hauptfach bzw. Nebenfach,
- das Fach gibt es nicht an Hanken (wie z. B. Wirtschaftsethik, Umwelt und Wirtschaft),
- Wahl von Einführungsveranstaltungen aus dem Grundstudium (leichterer Inhalt) wegen möglicher Sprach- und Verständnisprobleme,
- kompetenter Dozent.

In den Berichten gehen die Austauschstudierenden mehrfach auf den Vorgang der Kurswahl ein, geben Tips zu einzelnen Veranstaltungen oder für hilfreiche Informationsquellen. Mögliche Hilfestellungen bieten die Einführungsveranstaltungen für Austauschstudierende, der Besuch der Sprechstunde (um den Erwerb von Leistungspunkten / einem Schein zu vereinbaren) und der Besuch von allen in Frage kommenden Veranstaltungen in der ersten Semesterwoche, um das Sprachverstehen (und Niveau, Stil etc.) herauszufinden.

Auch vor dem Hintergrund, daß die Studierenden in bestimmten Fächern Leistungspunkte sammeln sollen und diese auch an Hanken anerkannt bekommen wollen, ist die Kurswahl nicht einfach.

Benutzte Sprachen

Die meisten besuchten Veranstaltungen sind auf Deutsch, wenige in Englisch. Die in diesem Zusammenhang benutzte Sprache ist also in der Regel Deutsch. Die Sprachen, die außerhalb der Veranstaltungen gesprochen werden, sind für 60% ausschliesslich Deutsch, gefolgt von Schwedisch, Englisch und Finnisch.

Sprachliche Schwierigkeiten in den Veranstaltungen

Gefragt danach, welche Veranstaltungstypen nach eigener Einschätzung schwierig sind, werden Klausuren als am schwierigsten und (Sprach-)Kurse als am leichtesten eingestuft. Betrachtet man die einzelnen Veranstaltungstypen (ohne Sprachkurse) näher, so werden mit geringem Abstand zuerst Vorlesungen (2,6) als etwas schwieriger, dann Übungen (2,7) und Seminare (2,9; hier nur n=10) genannt. Betrachtet man einzelne (vorgegebene) Kommunikationsbereiche, so wird für alle Veranstaltungen das »Selbst-Sprechen« als eher schwierig (2,4) angegeben. Die weiteren Bereiche sind Verstehen von Fachterminologie (2,5), Sprachverstehen (2,6), Verstehen des Dozenten (2,7) und Verstehen von Stoff/ Inhalt (2,8). Auch in Übungen ist das »Selbst-Sprechen« am schwierigsten. Eine Abhängigkeit von sprachlichen Schwierigkeiten mit dem sprachlichen Niveau im Deutschen kann nicht nachgewiesen werden.

Da ein Wissen über das eigene Verstehen nie völlig, manchmal vielleicht nur annäherungsweise vorhanden ist, sollen die Angaben zum Verstehen nicht überbewertet werden. Eindeutig ist deshalb nur die Schwierigkeit, selbst zu sprechen. Denn über diese Schwierigkeiten ist man sich i.d.R. bewußt.

In den Interviews und Berichten wird eher qualitativ auf die Schwierigkeiten in den einzelnen Veranstaltungen eingegangen. In den Interviews ist auffällig, daß

diejenigen Austauschstudierenden mit sehr hoher Sprachkompetenz ausführlich über ihre Probleme beim Verstehen Auskunft geben können, daß jedoch Studierende mit schwächeren Sprachkenntnissen häufig keine größeren Verstehensprobleme benennen können.

Konkrete Schwierigkeiten im Bereich Verstehen:

- das Verstehen von Kommilitonen (sie sprechen schneller, undeutlicher und mehr Dialekt),
- das Verstehen langer Sätze (nicht einzelner Wörter),
- daß die Schlüsselwörter im Deutschen später kommen,
- wenn schnell gesprochen wird,
- wenn nicht eindeutig erkannt wird, was wichtig bzw. unwichtig ist.

Die meisten geben auch an, daß das Verstehen der Dozenten am Anfang des Aufenthalts sehr schwer ist, aber später immer leichter wird. Viele sprechen von einer Eingewöhnungszeit, die 2 Wochen bis 3 Monate lang sein kann.

Vergleichbare Angaben gibt es auch in den anderen Untersuchungen: Ein hohes Niveau der rezeptiven Sprachfähigkeiten wird nach 4 Monaten und ein sehr hohes Niveau der produktiven Fertigkeiten erst nach 7 Monaten erreicht (vgl. Teichler/Maiworm 1994: 29).

In einigen Erfahrungsberichten der Austauschstudierenden werden Unterschiede beim Studieren beschrieben. In diesem Zusammenhang gibt es auch Hinweise zu sprachlichen Schwierigkeiten:

- »Er redet und schreibt sehr schnell, es fällt mir schwer dem Ganzen zu folgen.« (Austauschstudierender Nr. 21, original in Schwedisch, alle Übersetzungen vom Autor)
- »Der Professor ist international bekannt und wirklich gut, er spricht ironisch, schnell und mit Dialekt und ist deshalb gerade am Anfang schwer zu verstehen.« (16)

- »Bei Dr. NN hören alle Studierenden andächtig zu und er spricht mit seiner ihm eigenen Majestät ohne jegliche visuelle Hilfsmittel.« (7)
- »Der Dozent sprach stellenweise sehr schnell und undeutlich und dann war es wirklich problematisch mitzukommen. Zum Glück konnte ich von einem deutschen Studenten alte Mitschriften ausleihen. Das half mir sehr.« (26)
- »Die Vorlesungen waren interessant aber anstrengend. War ich auf das jeweilige Thema nicht vorbereitet, bekam ich gar nicht richtig mit, um was es ging.« (30)

Der Eindruck, daß die Dozenten schnell sprechen, hängt eng mit den Verstehensschwierigkeiten zusammen: Wird etwas nur schwer oder langsam verstanden, erscheint der Redefluß automatisch als (zu) schnell.

Eine konkrete Verstehensschwierigkeit wird mehrfach benannt: Dialekt:

- »Er kommt aus Süddeutschland und spricht dementsprechend.« (21)
- »An der Uni sprach man Standarddeutsch, was leicht zu verstehen war. Probleme gab es vor allem in Gruppenarbeiten, wenn einige nichts außer Dialekt sprechen konnten / wollten.« (4)
- »Das Deutsch in Österreich hat nichts zu tun mit dem norddeutschen Hochdeutsch, das wir an Hanken lernen. Doch auch wenn man in den ersten Wochen das Gefühl hat, nichts zu verstehen, darf man nicht aufgeben. Es gibt unüberschaubar viele Dialekte in Österreich, und wohnt man in einem Wohnheim, so hört man die meisten. [...] Es ist nicht nur die Aussprache, die anders ist, hier gibt es viele Wörter, die sich radikal vom Hochdeutschen unterscheiden. Heute glaube ich, daß die vielen Dialekte der Sprache einen Charme geben, aber manchmal geschah es doch, wenn ich mit Norddeutschen sprach und ganz erleichtert fest-

stellte, daß ich wirklich alles verstand! Doch das geschah selten, außer in den letzten Wochen, als es auch mit den Österreichern viel einfacher ging.« (15)

- »Das Bayerische kann am Anfang (und am Schluß) etwas kompliziert sein, aber an der Hochschule gab es überraschenderweise keine Probleme, alles auf Hochdeutsch.« (29)

Das Verstehen scheint also unter verschiedenen Aspekten schwierig:

- ungewohnte Redeweise (Artikulation oder Dialekt),
- hohe sprachliche Komplexität (lange Sätze, Struktur) und
- inhaltlich eine große Menge neuer Information (Lernstoff).

Daß die sprachlich besseren Studierenden genauer über ihre Verstehensschwierigkeiten berichten können, läßt sich von zwei Seiten her interpretieren:

1) Sprachlich schwächere Studierende tendieren dazu, Wort für Wort (bottom-up Prozeß) zu verstehen. Wenn sie Verstehensschwierigkeiten beschreiben, führen sie diese auf einzelne Wörter (z. B. Fachterminologie) zurück. Sprachlich bessere berücksichtigen verstärkt ihr Hintergrundwissen (top-down) und können damit größere Zusammenhänge in den Verstehensprozess miteinbeziehen (vgl. Wolff 1986: 451).

2) Die sprachlich Schwächeren haben aufgrund der sprachlichen Nähe von Schwedisch und Deutsch die Tendenz zu vorschnellen Bedeutungszuordnungen.

Die sprachlich Besseren dagegen haben höhere Erwartungen entwickelt.

Die häufig genannte Schwierigkeit der eigenen Sprechaktivität (»Selbst-Sprechen«) wird im Zusammenhang mit Unterschieden bei dem Diskussionsverhalten gesehen:

- »In den Vorlesungen nehmen die Studierenden mit Fragen und Kommentaren aktiver am Unterricht teil als an

Hanken. Es gibt häufig sehr theoretische Diskussionen.« (4)

- »Die Österreicher fragen viel und diskutieren gern mit ihren Professoren. Sei also nicht scheu und diskutiere ruhig mit!« (3)
- »Ein Unterschied gegenüber Hanken, den ich sofort bemerkte, war, daß die Österreicher gern mit ihren Dozenten diskutieren. Fragt der Dozent etwas, so gibt es immer viele, die dazu eine Meinung haben, und es ergibt sich häufig eine lebendige Debatte.« (28)

Es wird hier nicht eindeutig klar, ob die Schwierigkeit der eigenen Sprechaktivität auf Kulturunterschiede beim Diskussionsverhalten oder auf Unterschiede in der Diskursstruktur zurückzuführen ist¹.

Mitschreiben in Veranstaltungen

Innerhalb des Studiums gehört das Mitschreiben nicht nur für Fremdsprachige zu den besonders schwierigen Studientechniken.

Fast alle Studierenden geben an, in Vorlesungen mitzuschreiben. Diejenigen, die Übungen besuchen, machen auch dort Notizen. Das Mitschreiben in Vorlesungen wird als schwieriger (2,2) und in Übungen als weniger schwierig (2,8) angegeben.

Die benutzten Sprachen beim Mitschreiben sind für 41% nur Deutsch und für 31% eine Mischung aus Deutsch und Schwedisch.

Die empfundene Schwierigkeit scheint mit der Wahl der Sprachen zusammenzuhängen: Diejenigen, die nur auf Deutsch mitschreiben, bewerten es etwas leichter, während diejenigen, die auf Deutsch und Schwedisch mitschreiben, es als schwierig bis sehr schwierig einstufen.

In einigen Berichten wird das Mitschreiben konkreter beschrieben:

- »Ich hatte keine Probleme der Veranstaltung zu folgen. Als schwieriger erwies es sich jedoch, auf Deutsch mitzuschreiben. Am Ende waren meine Mitschriften eine Mischung aus Schwedisch, Englisch und Deutsch. Niemand außer mir konnte sie noch verstehen.« (4)
- »Die Vorlesung folgt genau den Vorlesungsunterlagen, die allerdings nicht öffentlich sind. Das heißt, die Veranstaltung fordert eine hundertprozentige Anwesenheit und Steno, wenn man diese Unterlagen nicht hat. Und man muß alles mitschreiben, was Dr. NN ohne visuelle Hilfsmittel sagt, sonst hat man keine Chance in der Prüfung.« (7)

Etwas weiterführende Angaben gaben die Studierenden in den Interviews. Wie beim Verstehen sind die Probleme am Anfang am größten. Weiter werden genannt der Zeitdruck, dass man sehr schnell mitschreiben muss und dass es schwierig ist zu erkennen, was wichtig ist. Sind die Mitschriften nicht nur auf Deutsch, so werden Schlüsselwörter (z. B. von der Tafel oder der OH-Folie) auf Deutsch, jedoch eigenen Zusammenfassungen in der Muttersprache notiert.

Das Mitschreiben wird leichter, wenn es Tafelanschrift, OH-Folien und Vorlesungsskripte gibt. Die Mitschriften werden von fast allen als wichtig für die Prüfungsvorbereitung eingestuft.

Schreiben von Hausarbeiten/Seminararbeiten

Die Hälfte der Befragten schreiben Hausarbeiten oder Seminararbeiten auf Deutsch. Abstufungen der Schwierigkeit

¹ Das Problem beschreibt auch Ylönen in einer Einzelfallstudie. Sie sieht Unterschiede besonders in der Studienstruktur: Mündliche Textsorten seien beim Studieren in Deutschland wichtiger und frequenter als in Finnland (1994: 96ff).

waren: Formulieren (1,8), wissenschaftliches Schreiben (2,0), Fachterminologie (2,2), Grammatik (2,5) und Strukturieren (2,8).

Im Vergleich mit den Durchschnittswerten für das Verstehen erscheint das Schreiben als schwieriger.

Vorbereitungskurs

Über 80% halten einen Vorbereitungskurs Deutsch vor der Ausreise für sinnvoll. Von ihnen als wichtig erachtete Inhalte sind an erster Stelle Diskutieren (1,4), dann Fachterminologie (1,6), Hörverstehen (1,6), Hörverstehen und Mitschreiben (1,8), Schreiben (1,9) und zuletzt Referate (2,1).

In den Interviews ist die Gewichtung jedoch anders: Fachterminologie wird hier als weniger wichtig eingestuft. Dagegen werden Diskussion, Hören (und Mitschreiben), Dialekt, Schreiben und das Training von Studien- und Alltags-Kommunikationssituationen stärker gewichtet. Zusätzlich wird finnische (!) Landeskunde genannt. Nur ausnahmsweise wird Grammatik gewünscht.

Unterschiede und Probleme

In den Berichten und Interviews wird mehrfach das Studieren und das Studiensystem an der Gasthochschule mit dem an Hanken verglichen. Am häufigsten wird auf die unterschiedliche Größe der Hochschulen eingegangen. Hier werden Vorteile (breites Angebot an Veranstaltungen) und Nachteile (Anonymität, weniger Kontakte) beschrieben. Unterschiede bezüglich der Inhalte der Veranstaltungen erscheinen nicht durchgängig: Manche meinen, die Veranstaltungen an der Gasthochschule seien theoretischer, andere meinen praktischer; manche meinen, sie seien leichter, hätten weniger Inhalt, andere meinen, sie seien schwerer und umfangreicher.

Als problematisch empfunden wird an einigen Orten die Bürokratie am Anfang des Aufenthaltes. Hier geben die Berichte sehr detaillierte Anweisungen, was nachfolgende Austauschstudierende wann tun müssen, und dass sie gerade in Österreich diese Anweisungen genau respektieren sollen.

Tipps

In den Berichten und Interviews häufig genannte Tipps für nachfolgende Austauschstudierende sind, offen für Neues, extrovertiert und nicht schüchtern zu sein. Bezüglich der Länge ist ein zweisemestriger Aufenthalt besser als ein einsemestriger.

Auch diese Angaben decken sich mit den breiter angelegten Untersuchungen (vgl. Teichler/Maiworm 1994: 13 und Karjalainen 1997): »*Half a year's stay in a foreign country just rises your appetite.*« (zitiert in Karjalainen 1997)

Zusammenfassende Bewertung

Die meisten Austauschstudierenden der Studienjahre 1994–95 und 1995–96 sind sehr zufrieden mit ihrem Studium und Aufenthalt an den deutschsprachigen Hochschulen. Ihre Erwartungen werden erfüllt oder weit übertroffen. Zweck des Auslandsstudiums ist – für eine Wirtschaftsuniversität vielleicht überraschend – in erster Linie die Verbesserung der Sprachfertigkeiten.

Trotz dieser allgemein sehr positiven Bewertung lassen sich in einzelnen Bereichen Schwierigkeiten beschreiben: Die Wahl der Veranstaltungen (meist Vorlesungen) ist schwierig. Die größten sprachlichen Schwierigkeiten sind das »Selbst-Sprechen« und konkreter das Diskutieren. Weitere Schwierigkeiten sind das Schreiben von Hausarbeiten und das Hörverstehen und Mitschreiben in Vorlesungen. Die unterschiedlichen Angaben zu Verstehen und Fachtermino-

logie werden unter Vorbehalt dahingehend interpretiert, daß das Verstehen gerade in Vorlesungen wegen der Komplexität der sprachlichen und inhaltlichen Struktur schwierig ist. Probleme bereiten wahrscheinlich nicht einzelne Fachterme als vielmehr das Verstehen der Struktur.

4. Folgerungen

4.1 Weitere Forschungen

Zu den Schwierigkeiten beim Verstehen konnten in der Untersuchung nur allgemeine Angaben gewonnen werden. Die Auskunft, daß es am Anfang recht schwierig sei, daß man sich jedoch mit der Zeit eingewöhne, wurden häufig gegeben. Nicht eindeutig beschrieben werden konnte, *was* genau schwierig ist, *worin* man sich in der Sprache eingewöhnen muß.

Hierzu wurde ein weiteres Forschungsprojekt begonnen, in dem das Hörverstehen und Mitschreiben in deutschsprachigen wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesungen untersucht wird. Hier werden für Austauschstudierende relevante Wirtschaftsvorlesungen von den Gasthochschulen auf mögliche Verstehensschwierigkeiten hin analysiert. Die wirkliche Leistung beim Verstehen und Mitschreiben wird anschließend empirisch untersucht.

Weitere Forschungen zu der Schwierigkeit in der mündlichen Kommunikation sollten vor dem Hintergrund einer genaueren Analyse der Diskursstruktur an den jeweiligen Hochschulen beschrieben werden. Hierdurch ließen sich genauere Anhaltspunkte zum Training von (akademischen) Diskussionen gewinnen.

4.2 Entwicklung »Vorbereitungskurs Auslandsstudium«

Auf Basis der beschriebenen Ergebnisse wird nun in Zusammenarbeit mit der (finnischsprachigen) Wirtschaftsuniversität Helsinki der »Vorbereitungskurs Auslandsstudium« angeboten.

Die Inhalte im Vorbereitungskurs folgen im Wesentlichen den am häufigsten genannten Schwierigkeiten: Diskutieren, Hörverstehen und Mitschreiben sowie Schreiben. Der Bereich der Fachterminologie wird anhand von wissenschaftlichen Sprachstrukturen am Beispiel von Marketing behandelt. Konkret ausgegangen wird von authentischen Beispielen und Aufgabenstellungen. Hörverstehen und Mitschreiben wird trainiert an Videoausschnitten von Originalvorlesungen aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Hauptstudium an den Austauschhochschulen; Schreibübungen werden verbunden mit konkreten Aufgaben zum wissenschaftlichen Arbeiten (Literaturrecherche, Arbeit mit Nachschlagewerken und Wörterbüchern, Themenwahl, Themenbeschreibung, Themeneingrenzung) anhand von wirtschaftswissenschaftlichen Fachartikeln. An konkreten Fallbeispielen wird eine Sensibilität für kulturelle Unterschiede entwickelt. Allgemeine Sprachfertigkeiten und der studienspezifische Wortschatz (Redemittel) werden erarbeitet und an Aufgaben zur allgemeinen Studiensituation an den Gasthochschulen und an konkreten Aufgaben zur Veranstaltungswahl (Vorlesungsverzeichnisse, Studienführer der Gasthochschulen, Informationen im Web etc.) eingeübt.

4.3 Weitere Maßnahmen

Gasthochschulen

Einzelne konkret benannte Schwierigkeiten an den Gasthochschulen (zu wenig Information, Wahl von Veranstaltungen, nicht ausreichende Betreuung/keine Tutoren) sollten an die jeweiligen Gasthochschulen weitergeleitet werden, wiewohl durch die vorgelegte Untersuchung kei-

ne Evaluation des Austauschstudiums angestrebt war.

In allen Veranstaltungen soll der Erwerb von Leistungspunkten (ECTS) selbstverständlich sein; die jeweilige Punktzahl sollte im Vorlesungsverzeichnis publiziert sein.

Hanken

Um eine Gewöhnung an die Varietät der deutschen Sprache schon vor der Ausreise zu bieten, sollten mehr authentische Beispiele in die Sprachkurse an Hanken einfließen. Hier könnten die anwesenden deutschen und österreichischen Austauschstudierenden miteinbezogen werden (z. B. Besuch in Landeskundekursen, Teilnahme an einem ›Deutsch-Club‹ oder Tandem-Lernen).

Zu fördern wäre auch, daß mehr Referenten aus den deutschsprachigen Ländern zu Gastvorträgen / Forschungsaufenthalten an die Schwedische Wirtschaftsuniversität eingeladen werden und auf Deutsch referieren.

Bislang ist die Internationalisierung der Schwedischen Wirtschaftshochschule mit der Entwicklung des Austauschstudiums weit vorangeschritten. Doch bisher sind es fast nur Studierende der grundständigen Ausbildung, die von der Internationalisierung profitierten. Sehr wenig Austausch gibt es im postgradualen Bereich und bei den Lehrenden. Gerade im Bereich der Forschung und Lehre hätte eine Internationalisierung besondere Auswirkungen in den Fachwissenschaften. Eine fachliche Integration des Austauschstudiums könnte hierdurch verwirklicht werden. Gerade für eine kleine Hochschule mit begrenztem Fächerkanon bieten sich hier Chancen für eine fachliche Verbreiterung und Spezialisierung.

Hier bestehen Entwicklungspotentiale unter den ehemaligen Austauschstudierenden, die als Forscher weiterhin in der

Hochschule bleiben. Gerade durch sie könnte die Internationalisierung intensiviert werden.

Literatur

- Baumgratz-Gangl, Gisela: »Neue Bedingungen und Möglichkeiten des allgemeinen und fachbezogenen Fremdspracherwerbs im Rahmen von Hochschulkooperationsprogrammen«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15 (1989), 175–198.
- Karjalainen, Marja (1997): *ERASMUS-ohjelman laadullinen arviointi/Evaluation of the Erasmus program, Finland. 2* zusammenhängende Man. (e-Mail) (Universität Oulu).
- Rodenbeck, Rolf: »Wirtschaftsdeutsch an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität«. In: Wolff, Armin (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache im europäischen Binnenmarkt*. Regensburg: FaDaF, 1993, 91–101 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 33).
- Schlabach, Joachim: *Hankeiter erfarenheter av utbyesstudier i Tyskland och Österrike / Auslandsstudium in Deutschland und Österreich: Erfahrungen von Studierenden der Schwedischen Wirtschaftsuniversität*. Helsinki: Svenska handelshögskolan, 1997 (Meddelanden av Svenska handelshögskolan 348).
- Teichler, Ulrich; Maiworm, Friedhelm: *Transition to Work: The Experiences of Former ERASMUS Students*. London: Jessica Kingsley, 1994 (ERASMUS Monograph 28).
- Ylönen, Sabine: »Die Bedeutung von Textortenwissen für die interkulturelle Kommunikation. Kommunikative Unterschiede im Biologiestudium an den Partneruniversitäten Jyväskylä und Bonn«, *Finland* 13 (1994), 89–113 (Themenheft: Students abroad. Aspects of exchange students' language).
- Wolff, Dieter: »Unterschiede beim muttersprachlichen und zweitsprachlichen Verstehen«, *Linguistische Berichte* 106 (1986), 445–455.
- Årsberättelse 1994 (Jahresbericht). Smolander, Gun (red.). Helsingfors: Svenska handelshögskolan, 1995.
- Årsberättelse 1995 (Jahresbericht). Smolander, Gun (red.). Helsingfors: Svenska handelshögskolan, 1996.

Berichte

Ergebnisse der FaDaF-Fachtagung »Die DSH in der Praxis: Prüfungsvorbereitung« vom 2. bis 4. Oktober 1997 in Regensburg

(Bettina Wiesmann, Regensburg/München)¹

Um sich über die Erfahrungen mit der Durchführung der »Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber« (DSH) zu informieren und mit Lehrkräften der Lehrgebiete und Studienkollegs über Möglichkeiten einer effektiven Vorbereitung auf diese in außeruniversitären Sprachkursen zu diskutieren, trafen sich auf einer vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) veranstalteten zweiten DSH-Tagung in Regensburg vor allem außeruniversitäre Anbieter von Kursen in Deutsch als Fremdsprache zur Vorbereitung auf die DSH.

0. Die allgemeinen Bestimmungen der Prüfungsordnung

Zu Beginn stellte Armin Wolff (Regensburg) die allgemeinen Bestimmungen der Rahmenordnung (RO) vor, die seit 1. Juni 1996 in Kraft ist und an den meisten Hochschulen und Studienkollegs inzwischen in örtliche Prüfungsordnungen umgesetzt ist.

In seinen Ausführungen wies Wolff besonders auf folgende Dinge hin:

0.1 Die *Deutsche Sprachprüfung* ist eine Sprachprüfung der Hochschulen und

Studienkollegs, mit der ausländische Studienbewerber auf der Basis der Hochschulgesetzgebung vor Aufnahme ihres Studiums nachweisen, daß sie die zur Aufnahme eines Studiums erforderlichen Sprachkenntnisse besitzen. Bewerber weisen damit nach, daß sie individuell mündlich und schriftlich in allgemein-sprachlicher und wissenschaftssprachlicher Hinsicht befähigt sind, ein geplantes Fachstudium aufzunehmen.

0.2 Die DSH-Regelungen gelten erstmals gleichermaßen für die örtlichen Prüfungsordnungen der Hochschulen und für die Feststellungsprüfung im Teil Deutsch der Studienkollegs. Es ist gleichzeitig sichergestellt, daß den unterschiedlichen Bedingungen in der Prüfungspraxis der beiden Bereiche Rechnung getragen wird. Dabei legt die DSH-Ordnung deutlicher als die bisherige PNds-Ordnung verbindlich die gegenseitige Anerkennung der Prüfungen fest.

0.3 Die Möglichkeiten, von der DSH-Prüfung freigestellt zu werden, wurden erweitert. Es ist künftig außerdem möglich, die Studierfähigkeit an einer deutschen Hochschule in sprachlicher Hinsicht durch die Ablegung der DSH-Prüfung im Ausland nachzuweisen. Unter der Verantwortung eines Studienkollegs oder eines Lehrgebietes DaF einer deutschen Hochschule kann die DSH-Prüfung an einer ausländischen Hochschule abgelegt werden. Dies praktizieren schon seit einiger Zeit z. B. die Technische Universität Berlin und die Universität Bochum erfolgreich.

¹ Ich danke Roland Forster, Henning Gloyer, Brigitte Krefting, Horst Liedtke, Heidrun Stratmann und Armin Wolff für die Ergänzung der jeweiligen Teilberichte.

0.4 Die DSH besteht aus einem schriftlichen und einem anschließenden mündlichen Teil im Verhältnis 2:1. Der schriftliche Teil setzt sich nach den Aufgabengebieten aus Teilprüfungen zusammen, die alle gleiches Gewicht haben.

0.5 Schriftlicher und mündlicher Teil der Prüfung sind bestanden, wenn mindestens zwei Drittel der Anforderungen erfüllt sind. Von der mündlichen Prüfung kann abgesehen werden, wenn andere hinreichende Kriterien zur Beurteilung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit vorliegen. Normalerweise ist eine einmalige Wiederholung der gesamten Prüfung möglich. Ist der schriftliche Teil der DSH nicht bestanden, ist die Zulassung zur mündlichen Prüfung ausgeschlossen.

0.6 Neu für die DSH-Ordnung ist auch, daß die Benutzung einsprachiger Wörterbücher zugelassen werden kann.

0.7 Die wichtigste Neuerung innerhalb der DSH liegt in der neuen inhaltlichen Festlegung der vier Aufgabenbereiche, die in *Teilprüfungen* miteinander kombiniert werden können, wie die von Bernd Wintermann (München) zusammengestellte Übersicht verdeutlicht.

Die vier Aufgabenbereiche sind:

1. Verstehen und Verarbeiten eines Hörtextes;
2. Verstehen und Bearbeiten eines Lesetextes;
3. Vorgabenorientierte Textproduktion;
4. Verstehen und Bearbeiten wissenschaftssprachlicher Strukturen.

Die Aufgabenbereiche 3 und 4 können mit den Aufgabenbereichen 1 und 2 kombiniert werden, so daß sich zwei, drei oder vier Teilprüfungen ergeben. Dabei sind folgende Kombinationen möglich:

	<i>Teilprüfung 1 (33%)</i>	<i>Teilprüfung 2 (33%)</i>	<i>Teilprüfung 3 (33%)</i>
Möglichkeit 1	Hörverstehen	Leseverstehen + wissenschaftssprachliche Strukturen	Textproduktion
Möglichkeit 2	Hörverstehen + Textproduktion	Leseverstehen	wiss. Strukturen
Möglichkeit 3	Hörverstehen	Leseverstehen + Textproduktion	wiss. Strukturen
Möglichkeit 4	Hörverstehen + wiss. Strukturen	Leseverstehen	Textproduktion

Bei zwei Teilprüfungen:

	<i>Teilprüfung 1 (50%)</i>	<i>Teilprüfung 2 (50%)</i>
Möglichkeit 1	Hörverstehen + Textproduktion	Leseverstehen + wiss. Strukturen
Möglichkeit 2	Hörverstehen + wiss. Strukturen	Leseverstehen + Textproduktion
Möglichkeit 3	Hörverstehen	Leseverstehen + Textproduktion + wiss. Strukturen
Möglichkeit 4	Leseverstehen	Hörverstehen + Textproduktion + wiss. Strukturen

0.8 Gerade wegen der möglichen unterschiedlichen inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten der DSH-Prüfung am Hochschulort ist die enge Zusammenar-

beit der Lehrgebiete und Studienkollegs insbesondere auf regionaler Ebene erforderlich (und wird auch praktiziert), um Niveau-Unterschiede bei den Prüfungen

zu vermeiden. Es empfiehlt sich aber auch für die außeruniversitären Sprachkursanbieter, den Kontakt mit den Hochschulen ihres Einzugsgebietes herzustellen, um den Studienbewerbern, die sich außerhalb der Hochschulen auf die DSH vorbereiten wollen, eine den Hochschulbedingungen angemessene sprachliche Vorbereitung bieten zu können.

1. Arbeitsbereich Hören (Leitung: Horst Liedtke, Göttingen)

1.1 Sensibilisierung – Vom Nichtverständlichen zum Verständlichen

Um die Anforderungen des Bereichs Hörverstehen zu verdeutlichen, wurden den Tagungsteilnehmenden zwei Hörtexte – zuerst ein chinesischer, danach ein dänischer – präsentiert. Die Vortragssprache wurde dabei vom Vortragenden nicht identifiziert, ebenso mußte die Textart von den Hörenden erschlossen werden. Diese erhielten jeweils den vorgelesenen Text, der auf dem Arbeitsblatt jedoch fortlaufend ohne Spatia oder Großbuchstaben notiert war. Aufgabe war, die Wort- und Satzgrenzen zu markieren bzw. für einige Teilnehmende, den Text als Diktat zu schreiben. An diesem Selbstversuch konnten einige Hörstrategien gezeigt werden, wie zum Beispiel die Hypothesenbildung über die Textart oder die Tendenz, unbekannte Laute durch bekannte Laute oder Lautkombinationen der Muttersprache zu ersetzen.

1.2 Hörverstehen allgemein

Hören wurde lange Zeit als der passive Teil von Kommunikation aufgefaßt. Neuere Kommunikationsmodelle stellen Kommunikation jedoch als Interaktion zwischen Sprecher und Hörer dar, wobei beide Rollen aktiv aufzufassen sind. Die Sprache mündlicher Kommunikation ist gekennzeichnet durch eine hohe Informationsdichte pro Zeiteinheit, die zwar

gewöhnlich redundant geäußert wird, jedoch nicht wie schriftliche Sprache direkt reproduzierbar ist. Abbrüche, Neuanfänge, Stocken, Denkpausen und grammatische Fehler sind typische Elemente gesprochener Sprache. Eine entscheidende Rolle spielen suprasegmentale Phänomene wie die Prosodie sowie nonverbale Elemente wie Mimik und Gestik.

Man unterscheidet verschiedene Verstehensabsichten des Hörers: das Total-, Global- und Detailverstehen. In Abhängigkeit von dieser Verstehensabsicht wird so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig gehört. Doch selbst wenn das Totalverstehen beabsichtigt wird, ist Hören immer noch selektiv. Für ein erfolgreiches Verstehen müssen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein und der oder die Hörende muß verschiedene Tätigkeiten ausführen. Dabei kann man in (a) sprachbezogene Grundlagen und (b) sachbezogene unterscheiden.

(a) Sprachliche Laute müssen von Geräuschen unterschieden und vor ihrem Hintergrund identifiziert werden. Der Lautstrom muß in phonologische, lexikalische, syntaktische usw. Einheiten segmentiert werden, wobei gleichzeitig Intonation und Rhythmus erfaßt werden. Den Segmenten muß eine angemessene Bedeutung zugeordnet und sie müssen in einen Zusammenhang gebracht werden. Dies setzt die Kenntnis der gesprochenen Sprache voraus.

(b) Für das Verstehen des Gehörten ist außerdem ein Sachwissen und soziokulturelles Wissen, also ein Wissen um Perspektiven, Werte usw. nötig.

Beim Hören kommen bestimmte Verstehensstrategien zum Einsatz. So wird das Verstandene mit Hilfe des Wissens über die Textart, Inferenz (Ergänzen von Information aus dem bereits vorhandenen Wissen) und Antizipation (man entwickelt normalerweise Erwartungen sowohl

über den Verlauf des Gehörten als auch darüber, wie ein Satz weitergeht) erweitert. Wichtiges wird von Unwichtigem unterschieden.

1.3 Hörverstehen in der »Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse« (PNdS)

In der PNdS war das Hörverstehen Aufgabe im Prüfungsteil »Textwiedergabe« und hatte in der Gewichtung einen sehr hohen Stellenwert (50% der schriftlichen Prüfung). Aus der bei der Textwiedergabe verlangten Kombination von Hören und Schreiben ergaben sich folgende Lernziele: Die Prüflinge sollten

1. Informationen (gehörter Sprache) verstehen → Hörverstehen
2. die wichtigsten Informationen erkennen → Selektionsfähigkeit
3. diese in konzentrierter Form fixieren → Notiztechnik
4. die notierten Informationen in einen richtigen Zusammenhang bringen → gedankliche Rekonstruktion
5. daraus einen Text produzieren → sprachliche Reproduktion.

Dennoch überwog in der Praxis als Zielvorgabe für die Prüflinge das totale Verstehen und eine möglichst genaue Verschriftlichung des gehörten Textes. Dies hatte mehrere Nachteile, z. B. den, daß Studierende, die sehr schnell mitnotieren konnten, im Vorteil waren, auch wenn sie den Text eigentlich nicht verstanden hatten. Wer dagegen gut verstanden hatte, aber eine knappere Zusammenfassung abliefern konnte, wurde für seine gute Hörverstehensleistung nicht ausreichend belohnt. Die Textwiedergabe erwies sich als der weitaus schwierigste Teil der PNdS und erbrachte bei der Korrektur meist sehr wenige sehr gute, wenig gute und viele schlechte Ergebnisse. Für die Prüflinge war besonders dieser Prüfungsteil angstbesetzt, für die Lehrenden die Vorbereitung darauf oft frustrierend.

1.4 Hörverstehen in der DSH

Gerade im Prüfungsteil Hörverstehen bedeutet die für die DSH festgelegte Aufgabenstellung des Hörens mit anschließendem Lösen von Aufgaben eine eindeutige Verbesserung gegenüber der PNdS. In der DSH steht nicht mehr das totale Verstehen eines Hörtextes im Vordergrund, verlangt werden vielmehr globales und Detailverstehen. In der Gewichtung ist die Bedeutung des Hörverstehens deutlich zurückgegangen; je nach Kombination der Aufgabenbereiche zu Teilprüfungen kann das Hörverstehen nun mit maximal 1/3 der Gesamtpunkte belegt werden.

1.5 Offene Fragen in der Gestaltung der Hörverstehensprüfung in der DSH

In der Praxis haben sich sowohl die zweimalige als auch die einmalige Präsentation des Textes, jedoch nur mit ausführlicher Vorentlastung, als möglich erwiesen. Es werden meist schriftlich festgehaltene Vorträge gehalten, da dies sowohl für die Wiederholung im zweiten Lesen als auch für die juristische Nachprüfbarkeit der Prüfung nötig ist. An vielen Universitäten und Studienkollegs werden die Aufgaben zum Hörtext erst nach dem ersten Hören verteilt, was trotz der dahinterstehenden didaktischen Überlegungen bei den Tagungsteilnehmenden auf geteilte Meinungen stieß. Man könne erwachsenen Menschen schließlich nicht vorschreiben, wann und wie sie sich Notizen machten und Aufgaben lösten.

1.6 Vorbereitung auf die Hörverstehensprüfung

Besonders wichtig ist es, Strategien zum Verstehen von gesprochener Sprache zu üben. Eine gelungene Hypothesenbildung z. B. über die Textart bietet entscheidend bessere Voraussetzungen für das Verstehen. Das Antizipieren von Konstruktionsverläufen ist in der Fremdsprache um ein vielfaches schwieriger als in

der Muttersprache, jedoch eine der Basisstrategien, die beim Hören von Gesprochenem in der eigenen Sprache automatisch ständig abläuft. Gezieltes Üben der Antizipation zum Beispiel der für das Deutsche charakteristischen Verbalklammer ist daher für die Vorbereitung essentiell. Ebenso wichtig ist es, daß die Studienbewerber eine gute Notiztechnik entwickeln, was natürlich nicht nur für diejenigen aus dem Ausland gilt. Hier kann man weniger eine bestimmte Technik lehren als vielmehr die Lernenden dazu anhalten, ihre Notizen auf Richtigkeit, Wichtigkeitsgrad und Schnelligkeit hin zu entwickeln, wobei sie durchaus Vorteile, die ihre Ausgangssprache oder -schrift mitbringt, einbeziehen sollten. So können elementare Begriffe z. B. mit chinesischen Ideogrammen klar und viel schneller als mit lateinischen Schriftzeichen notiert werden.

1.7 Prüfungsbeispiele

An drei Prüfungsbeispielen wurden abschließend die Aufgabenvielfalt, aber auch Unterschiede zwischen den Prüfungen verschiedener Hochschulen gezeigt – Unterschiede, die von der DSH-Rahmenordnung aber explizit zugelassen sind.

2. Arbeitsbereich Lesen (Leitung: Heidrun Stratmann, Bochum)

Im Gegensatz zu den anderen Aufgabebereichen der DSH unterscheidet sich der Teil »Verstehen und Bearbeiten eines Lesetextes« nur wenig von dem entsprechenden Teil »Textbearbeitung« der PNdS. Wie bereits auf der ersten Fachtagung des FaDaF zur DSH im November 1996¹ anhand der dort vorgelegten und diskutierten Beispiele deutlich wurde, hat sich bezüglich des Schwierigkeitsgrads inzwischen ein weitgehend ein-

heitliches Niveau eingependelt. Auch was die Textpräsentation angeht, gibt es kaum nennenswerte Unterschiede. Allein in den textunterstützten Zugaben wie Bilder, Graphiken etc. unterscheiden sich die Prüfungen voneinander, wobei solche Zugaben immer häufiger angeboten werden.

2.1 Textauswahl

Die Auswahl des Textes, auf den sich dieser Aufgabenbereich stützt, ist durch das Dilemma der geforderten Nähe zur Wissenschaft ohne Fachwissen gekennzeichnet. Zumeist werden Texte gewählt, die sich thematisch auf die Studiensituation beziehen oder ein fachübergreifendes, wissenschaftsorientiertes Thema behandeln. Authentische wissenschaftliche Texte werden nur selten Verwendung finden können, da sie fachlich zu hohe Anforderungen stellen. Aber auch im wissenschaftsjournalistischen Bereich ist es nahezu unmöglich, einen fachlich nicht zu spezifischen, kurzen, selbsterklärenden Text zu finden, der trotzdem genügend Informationen für eine Bearbeitung bietet. Entnimmt man einem längeren Text einen Ausschnitt, fehlen meist nötige Vorinformationen oder Zusammenhänge, oder das Textstück bietet so komprimierte Information, daß es ganz detailliert verstanden werden muß. Meist werden die Texte daher bearbeitet, d. h. gekürzt, vereinfacht oder eigens für die Prüfung umgeschrieben. Es sollte aber in jedem Fall eine Quellenangabe erfolgen, verbunden mit einem Vermerk bei Bearbeitung; dies ist sowohl eine wichtige Hilfestellung für den Aufbau der Erwartungen an den Text als auch eine wissenschaftliche Konvention, die bei einer Hochschulprüfung nicht außer acht gelassen werden sollte.

1 Vgl. den Bericht zu dieser Tagung in *Info DaF* 1 (1997), 114–122.

2.2 Aufgabenstellung

Die Aufgaben müssen so gestellt werden, daß sie allein aus dem vorliegenden Text zu lösen sind. Dabei dürfen die Fragen nur das Verstehen der inhaltlichen Zusammenhänge und der Strukturen testen, nicht aber Wissen zum Thema. Ein Katalog möglicher Aufgabentypen läßt sich nicht auflisten, da die praktizierten Varianten stark vom jeweiligen Text abhängen. Es bestand Einigkeit darüber, daß hier das eigentliche Problem eines einheitlichen Standards liegt. Anhand von zwei Originalbeispielen von DSH-Aufgaben zeigte sich zudem, wie schwierig es sein kann, präzise, eindeutige und zugleich sinnvolle Aufgaben oder Fragen zu einem Text zu formulieren. Häufig unterlaufen den Prüfenden beim Konzipieren der Fragen Ungenauigkeiten und Mehrdeutigkeiten, da sie nur die eigene Antwortformulierung im Kopf haben. Eine gegenseitige Kontrolle durch Kolleginnen und Kollegen ist zu empfehlen. Fehlbeantwortungen entstehen oft auch dadurch, daß nicht erkannt wird, ob sich die gestellte Frage oder Aufgabe auf den Inhalt des Textes oder seinen Aufbau bezieht. (Beispiel: »Als Laie hat man es schwer, sich etwas unter Experten-Systemen vorzustellen. Bietet der Text eine Verstehenshilfe?«) Es wäre zu überlegen, ob vielleicht explizit angegeben werden kann, ob es sich um eine Struktur- oder Inhaltsfrage handelt.

Die an vielen Standorten übliche Praxis, die Lösungen in vollständigen Sätzen und selbständigen Formulierungen zu verlangen, war in der Diskussion umstritten, da sie neben dem Leseverstehen eine zusätzliche Schreibleistung verlangt.

2.3 Bewertung

Beim Aufgabenbereich Leseverstehen wird laut Rahmenprüfungsordnung die inhaltliche Leistung höher bewertet als die sprachliche, so daß bei der Korrektur

Fehler im sprachlichen Bereich nicht zu stark geahndet werden dürfen, solange die Lösung inhaltlich angemessen und verständlich bleibt. Auf jeden Fall sollte die in der jeweiligen Aufgabe erreichbare Punktezahl auf dem Aufgabenblatt angegeben werden. Dies dient zugleich einer Steuerung des von den Prüflingen produzierten Umfangs der Antwort. Die Punktierung sollte nicht zu niedrig angesetzt werden, da eine höhere Punktezahl eine differenziertere Bewertung erlaubt.

3. Arbeitsbereich Schreiben (Leitung: Brigitte Krefting, Münster)

3.1 Schreiben – einige Begriffsabgrenzungen

Es wird zwischen funktionalem, d. h. sachorientiertem, und personalem, d. h. erfahrungsbezogenem Schreiben unterschieden. Im Studium wird von den Studierenden meist sachbezogenes, also funktionales Schreiben verlangt, z. B. Protokolle oder Seminararbeiten. Erfahrungen aus Kursen zu beiden Arten des Schreibens zeigen jedoch, daß beim personalen Schreiben sowohl die Motivation der Kursteilnehmenden höher als auch die Anzahl der Fehler geringer sind. Dies stellt ein Dilemma dar, in dem sich der studienvorbereitende Schreibunterricht befindet. Das Begriffspaar funktional-personal darf nicht mit dem Paar gelenkt-ungelenkt verwechselt werden. Gelenkt bzw. un gelenkt bezieht sich nur darauf, ob der Autor bzw. die Autorin für das Schreiben Anleitung/Begleitung/Hilfestellung erfährt.

Das Schreiben ist als Unterrichtsziel erst seit Mitte der 80er Jahre ins Blickfeld getreten. Vorher erschien Schreiben im Unterricht wie in Lehrwerken nur als Mittel, um z. B. durch das schriftliche Beantworten von Aufgaben, das Anfertigen von Notizen etc. andere Ziele zu erreichen. Im Unterricht kann nun das Produkt oder der

Prozeß des Schreibens im Mittelpunkt stehen. Bei ersterem besteht die Gefahr, daß jede Analyse fehlerorientiert und damit demotivierend verläuft. Schreiben als Prozeß wurde vor allem durch die Psycholinguistik erforscht. Diese Erkenntnisse in den Unterricht zu übertragen, ist nicht leicht, bietet aber einige Anregungen.

Die Forschung gliedert den Prozeß des Schreibens in folgende Phasen: Vorüberlegungen, Schreiben, Revision, Edition und Nachbearbeitung. Vergleicht man den Ablauf des Schreibprozesses bei professionellen und lernenden Schreibern, so stellt man fest, daß die Phasen unterschiedlich lang sind. Lernende haben eine kürzere Vorüberlegungszeit, eine lange Schreibphase und eine kurze Phase der Revision, während bei professionellen Schreibern die eigentliche Schreibzeit viel kürzer ist, die Revision aber ca. dreimal so lang wie bei den Lernenden. Auch die Phase der Vorüberlegung ist länger. Daraus läßt sich folgern, daß es wichtig wäre, bei Lernenden das Bewußtsein dafür zu wecken, daß Korrektur- und Revisionsprozesse beim Schreiben normal und produktiv sind und nicht die Abwertung des Erstentwurfs, sondern den Werdegang des Endprodukts darstellen.

Bei der Textproduktion lassen sich Kodierungsprozesse auf folgenden Ebenen unterscheiden:

- Orthographie
- Morphologie
- Satzbau
- Ausdruck
- Stil
- Inhalt.

Diese Prozesse verlaufen, wie Modelle aus der Psycholinguistik zeigen, rekursiv, nicht linear von der Ebene der Orthographie bis zu den inhaltlichen Überlegungen. Während sich den Fremdsprachen-

lernenden für die Selbstkorrektur ihrer Texte durchaus ein schrittweises Vorgehen nach Ebenen in der genannten Abfolge empfiehlt, sollte sich die Vermittlung der Schreibfähigkeit in einer Fremdsprache an den Forschungsergebnissen orientieren. D. h. sie sollte bei Überlegungen auf der Makroebene beginnen (Adressatenbezug, angemessene Textart, Textaufbau, Stil, Inhalt) und zur Mikroebene sprachlicher Richtigkeit im engeren Sinne fortschreiten.

3.2 Schreiben in der PNdS und DSH

Der neuen Rahmenprüfungsordnung für die DSH wurde der Vorwurf gemacht, sie enthalte schwierigere Anforderungen u. a. in bezug auf das Schreiben. Ein Vergleich der Paragraphen 2 und 9 der Rahmenprüfungsordnungen zeigt jedoch, daß die Ordnung für die DSH im Grunde keine größeren Anforderungen stellt, sondern sie lediglich klarer gruppiert. Der in der DSH neue Aufgabenbereich »Vorgabenorientierte Textproduktion« vereint in sich die Elemente selbständigen, zusammenhängenden Schreibens, die in der PNdS in den Teilen Hörverstehen und Leseverstehen enthalten waren (vgl. § 9 Abs. 1 und 2 PNdS). Dafür wurden diese beiden Teile in der DSH von Schreibaufgaben im Sinne einer Zieltätigkeit entlastet. So legt die neue Rahmenprüfungsordnung z. B. für das Hörverstehen als schriftliche Aufgabe nur noch fest, daß sich die Prüflinge »Notizen machen« sollen (d. h. Schreiben als Mittel, DSH RO § 9), während der entsprechende Teil der PNdS die möglichst genaue Reproduktion des gehörten Textes verlangte.

Zur Durchführung dieses neuen Prüfungsteils wurden auf der DSH-Tagung 1996 Vorschläge und Richtlinien erarbeitet, auf die verwiesen wird¹. Während der

1 Vgl. *Info DaF* 1 (1997), 114–122.

Diskussion wurde die Frage der Abgrenzung der »vorgabenorientierten Textproduktion« zum »freien Aufsatz«, die in der Rahmenprüfungsordnung mehrmals hervorgehoben wird, aufgeworfen. Sie war nicht definitiv zu beantworten, da die Grenze zwischen beiden Textarten als fließend gesehen wurde. Es war allerdings einsichtig, daß ein »freier Aufsatz« (i. S. des muttersprachlichen Deutschunterrichts) schon deshalb nicht angestrebt wird, weil sich aus den unterschiedlichen kulturellen Hintergründen der Prüflinge so verschiedene Assoziationsgeflechte ergeben können, daß eine objektive, vergleichbare Bewertung unmöglich würde. Außerdem entspräche diese Art der Textproduktion in keiner Fachrichtung den Anforderungen des Studiums. Somit sahen die Tagungsteilnehmenden als wichtiges Element der Aufgabenstellung zur »vorgabenorientierten Textproduktion«, daß zum gestellten Thema bis max. vier nähere Fragen oder Aspekte benannt werden, zu denen sich die Prüflinge äußern müssen. Die Aufgabenstellung sollte klarmachen, daß die Aspekte dazu dienen, das Thema einzugrenzen und zur Textproduktion anzuregen. Die Nennung einer größeren Anzahl von Aspekten sollte aber vermieden werden, um nicht zu einer bloßen Beantwortung von Fragen zu verleiten und damit die Produktion eines eigenen, zusammenhängenden Textes auf der Basis eigenständiger Reflexion zu verhindern.

Nach wie vor ungelöst ist die Frage der Bewertung dieses Prüfungsteils. Ein sehr differenziertes, Sprache und Inhalt bis ins Detail aufschlüsselndes Korrektursystem stößt meist an die Grenzen der Korrekturkapazitäten der Lehrgebiete

und Studienkollegs. Es ist zudem die Frage, nach welchen Kriterien zum Beispiel ein angemessenes Sprachniveau beurteilt werden kann. Die bisher praktizierten Versuche z. B. der Zählung von Adjektiven oder Nebensätzen mit Berechnung von Durchschnittsquoten befriedigen nicht. Um eine Vergleichbarkeit der Bewertung an den verschiedenen Orten der DSH zu gewährleisten, arbeiten die Prüfenden auf Regionalebene zusammen. Diese Zusammenarbeit und Abstimmung ist angesichts der Autonomie der Hochschulen und der Kulturhoheit der Länder der einzige, aber auch ein effektiver Weg zur Gewährleistung eines möglichst einheitlichen DSH-Niveaus.

3.3 Vorbereitung auf die schriftliche Textproduktion im DaF-Unterricht

Aus den Ergebnissen der Schreibforschung und Unterrichtserfahrung wird empfohlen, personales Schreiben vor funktionalem Schreiben zu üben¹. Freude am Schreiben, Mut und Motivation dazu können so ab dem Niveau der Grundstufe 1 gefördert werden². Der Unterricht sollte die Prozeßhaftigkeit des Schreibens verdeutlichen und betonen. Dies kann z. B. dadurch geschehen, daß der Kursleiter bzw. die Kursleiterin einmal korrigierte Texte der Teilnehmenden erneut bearbeiten läßt (Revisionsphase) und wieder zur Korrektur anfordert, bis ein Text seine unter den gegebenen Möglichkeiten optimale Form hat. Besonders geeignet ist auch die Textproduktion in Kleingruppen im Kurs, da dies zur Diskussion der Planungsschritte auf allen Ebenen anregt (vgl. Faistauer 1997).

1 Vgl. Bohn (1987), Tütken/Neuf-Münkel (1993).

2 Vgl. Hermanns (1984), Mummert (1989).

4. Arbeitsbereich Wissenschaftssprachliche Strukturen (Leitung: Henning Gloyer, Regensburg)

Nach einer Zusammenfassung der Ergebnisse der Tagung vom November 1996 wurde anhand von Zitaten aus den damals vorgelegten Beispielen demonstriert, wie verschieden dieser Prüfungsteil realisiert wird. Dies geschah anhand folgender Fragen:

4.1 Welcher Text wird zugrundegelegt?

Die große Mehrheit der Tests basiert auf dem Lesetext, eine größere Zahl auf einem separaten Text, nur wenige auf dem Hörtext oder Lese- und Hörtext.

4.2 Wie wird der Text zitiert?

Liegt dem Aufgabenbereich der Lese- oder Hörtext zugrunde, wird selten komplett im Zusammenhang zitiert; meist sind es einzelne Passagen oder Sätze, manchmal mit Zeilenangabe zum Lesetext. Oft werden die Zitate verändert, in einigen Fällen werden sogar neue Sätze hinzugefügt. Eine Veränderung der Zitate kann positiv benutzt werden; an einem Textbeispiel aus Frankfurt war zu sehen, wie durch eine Vereinfachung die zu bearbeitende Struktur geschickt »herausgeschält« wird:

»Der wichtigste Grund für diese besorgniserregende Entwicklung ist die Ausbreitung der modernen Intensiv-Landwirtschaft mit ihren wenigen, genetisch einheitlichen Pflanzensorten.« (Text) → »Die genetische Verarmung ist eine *besorgniserregende* Entwicklung.« (zu transformierender Satz)

4.3 Welche Form haben die Arbeitsanweisungen?

Hier wurde erneut die Problematik diskutiert, die metasprachliche Anweisungen für die Prüflinge bedeuten können. Da die grammatische Terminologie weder in der Sprachwissenschaft noch in der Grammatikschreibung international einheitlich ist,

plädieren die Gegner der Verwendung von Metasprache dafür, die Arbeitsanweisungen nur durch Stimuli und Beispiele zu formulieren. Befürworter der metasprachlichen Anweisungen halten dagegen, daß viele Prüflinge an grammatische Terminologie gewöhnt sind und für sie solche Anweisungen leichter verständlich sind. Die Eindeutigkeit der verwendeten Bezeichnungen kann man aber nur für intern vorbereitete Prüflinge garantieren. Aufgrund der oben erwähnten Uneinheitlichkeit der Terminologie ist also davon abzuraten, metasprachliche Anweisungen ohne Beispiele zu verwenden. Auch die Aufgabe, grammatische Strukturen metasprachlich zu benennen, kann sehr problematisch sein. Einen Kompromiß zwischen beiden Positionen praktiziert zum Beispiel die Universität Bielefeld: der Test enthält zwar metasprachliche Anweisungen, es wird aber zusätzlich eine separate Beispielliste vorgelegt, die offenbar immer die gleiche ist. Die Kandidatinnen und Kandidaten müssen sich das passende Beispiel anhand der Terminologie herausuchen und dabei gleichzeitig eine durchaus akademische Arbeitsweise praktizieren.

Neben diesen Fragen, die sich immer auf grammatische Strukturen beziehen, kommen gelegentlich Fragen zur Textorganisation (»Worauf bezieht sich ...?«) vor. Selten sind globale Anweisungen zum Umformulieren wie z. B. »Sagen Sie es anders!«.

Stimuli in Form von Lücken oder Satzfängen werden noch relativ selten verwendet und an vielen Lehrgebieten und Studienkollegs erst erprobt. Der Kontext der Lücken führt noch nicht in allen vorliegenden Testbeispielen eindeutig zur erwarteten Struktur, manchmal würde es der Lückensatz sogar erlauben, exakt die Struktur des zugrundegelegten Textes abzuschreiben. Das ist vollkommen unabhängig von der Länge der Lük-

ken. Während der Göttinger Test ausdrücklich immer nur ein Wort pro Lücke verlangt, hat z. B. der der Universität München im Vergleich besonders lange Lücken, die aber genauso eindeutig sind.

4.4 Welche Strukturen werden getestet?

Relativsatz und Partizipialattribute, Passiv, Verbalisierung und Nominalisierung, Modalverben, Satzglied und Gliedsatz, Konjunktiv (besonders indirektes Zitat) sind Strukturen, die besonders häufig verlangt werden. Etwas seltener kommen Gerundiv, Funktionsverbgefüge und Flexion vor. Im Prinzip arbeitet die DSH mit dem gleichen Strukturenkatalog wie die PNdS.

Bezüglich der gemachten Aussagen über die Vorkommenshäufigkeit dieser Strukturen in den Tests ist aber unbedingt zu bedenken, daß bei einer wirklich textgebundenen Testform die gestellten Aufgaben durchaus auch vom Text abhängen und also von Test zu Test variieren können. Das wiederum heißt also, daß die hier verwendete Beispielsammlung in diesem Punkte u. U. noch etwas zufällig ist.

Zwei Universitäten experimentieren mit C-Tests (Erlangen) bzw. C-Test-ähnlichen Aufgaben (Frankfurt), bei denen in einem Lückentext nicht ganze Wörter, sondern nur Worthälften ergänzt werden müssen, dafür aber in einem Satz mehrmals. Erfahrungsberichte darüber werden mit Interesse erwartet.

5. Arbeitsbereich Mündliche Kommunikation

5.1 Die mündliche Prüfung in der DSH (Leitung: Bettina Wiesmann, Regensburg/München)

5.1.1 Die Vorgaben der Rahmenprüfungsordnung für den mündlichen Prüfungsteil

Die mündliche Teilprüfung wurde in der neuen Rahmenordnung gegenüber der PNdS am wenigsten verändert. Sie ist

nach wie vor der einzige Prüfungsteil, auf den verzichtet werden kann; formal hat sie jedoch Gewicht, da verlangt wird, daß der Prüfungskommission »für die Beurteilung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit andere hinreichende Erkenntnisse vorliegen« müssen (§ 3 Abs. 3). Im Hinblick auf die Bedeutung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit für das Studium und die Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation wäre zu wünschen, daß als die geforderten »Erkenntnisse« tatsächlich nur solche aus mündlichen Kommunikationssituationen herangezogen würden. An vielen Universitäten und Studienkollegs werden jedoch immer noch sehr gute schriftliche Leistungen als ausreichender Beleg für mündliche Fähigkeiten anerkannt. Dies ist häufig den begrenzten Personalkapazitäten der Institutionen geschuldet, da die mündliche Prüfung mit mindestens einem Prüfer und einem Beisitzer sehr arbeitsaufwendig ist. Insofern werden die theoretischen Erkenntnisse über die Bedeutung der mündlichen Prüfung in der Praxis oft noch nicht umgesetzt.

Wie alle anderen Prüfungsteile ist auch die mündliche Prüfung mit der Erfüllung von zwei Dritteln der Anforderungen bestanden. Ihre Gewichtung gegenüber der Gesamtheit der anderen Prüfungsteile ist 1 : 2.

5.1.2 Durchführung der Prüfung

Da die Vorgaben der Rahmenprüfungsordnung sehr allgemein gehalten sind, ist auch die Praxis an den Universitäten und Studienkollegs sehr verschieden. Das Zugrundelegen eines Textes, einer Graphik o. ä., das die RO erlaubt, ist allgemein üblich. Dabei sind die beiden genannten auch zugleich die häufigsten Grundlagen. Manche Universitäten und Studienkollegs lassen die Kandidatinnen und Kandidaten aber auch kurz über ein

selbstgewähltes Thema sprechen oder verzichten völlig auf eine thematische Vorstrukturierung des Gesprächs. Ton- oder Videoaufnahmen als Grundlage sind möglicher technischer Schwierigkeiten wegen kaum verbreitet. Die Texte und Graphiken werden üblicherweise aus der vom Prüfling angestrebten Fachrichtung gewählt, müssen aber vom Grad der Fachlichkeit her wie alle DSH-Texte ohne spezielles Wissen verständlich sein. Es lassen sich folgende mögliche Phasen eines Prüfungsgesprächs zusammenstellen:

- persönliches Gespräch
- Vorlesen des Textes
- Gespräch über die Inhalte der Vorgabe
- freie Weiterführung des Gesprächs.

Nicht alle Komponenten sind jedoch in jedem Prüfungsgespräch enthalten und die Abfolge ist absolut frei. Gemäß der von der RO geforderten Fähigkeit zur selbständigen Äußerung liegt das größte Gewicht auf dem freien Gespräch.

5.1.3 Welche Anforderungen werden an die KandidatInnen gestellt?

Der Fokus der mündlichen Prüfung liegt nach der Prüfungsordnung auf der Fähigkeit zur Interaktion im »hochschulbezogenen Kontext«. Das bedeutet, daß sich die Anforderungen aus denen universitärer Veranstaltungen ableiten müssen, ohne freilich im Niveau zu hoch zu greifen. Zentrale Sprechhandlungen und Handlungsmuster universitärer Lehrveranstaltungen sind (vgl. Wiesmann demn.):

- Einschätzen / Bewerten
- Begründen
- Referieren
- Einwenden
- Behaupten
- Vermuten
- Folgern.

Die zentrale Stellung dieser sprachlichen Handlungen leitet sich wiederum aus

dem Wissen(schaft)skonzept her, das den deutschen Universitäten zugrundeliegt. In diesem Konzept wird Wissen als immer weiterzuentwickelndes gesehen, Forschungsergebnisse werden mit ihren Autoren verbunden, es gibt konkurrierende Meinungen, Theorien, Schulen. Es ist wichtig zu bedenken, daß dies keineswegs ein internationales Konzept ist und daß die Studienbewerber zusätzlich zu den sprachlichen Mitteln zum Beispiel für die Stellungnahme auch lernen müssen, daß an einer deutschen Universität auch Lernende bereits ihre Meinung äußern dürfen und daß dies auch von ihnen erwartet wird. Insofern ergibt sich ein weiterer Lehrplan für die ausländischen Studienbewerber, der u. a. folgende Elemente enthält:

- man darf und soll Stellung nehmen
- man muß seine Meinung begründen können
- man muß nicht nur Lehrautoritäten wiedergeben, sondern auch selbst frei formulieren können.

Daß dies den erwarteten Fähigkeiten zur freien sprachlichen Auseinandersetzung mit Gesprächsinhalten in der mündlichen DSH zugrundeliegt, wird kaum thematisiert. Eine gute Vorbereitung auf und Information über die Prüfung müßten jedoch eine Vorbereitung auch auf den erwarteten Umgang mit Wissen beinhalten.

Aufgrund häufiger Mißverständnisse muß betont werden, daß das Niveau der genannten Fähigkeiten an die Erfordernisse des Studienbeginns angepaßt werden muß und nicht mit den Interaktionsfähigkeiten fortgeschrittener Studierender verwechselt werden darf.

5.1.4 Bewertung der Prüfung

Die DSH-Fachtagung vom November 1996 hat einen Vorschlag der Bewertung der Leistungen des Prüflings nach folgenden Aspekten erarbeitet:

- a) Verständlichkeit (Aussprache und Intonation)
- b) sprachliche Ausdrucksfähigkeit (Angemessenheit des Wortschatzes, sprachliche Korrektheit, Selbständigkeit des Ausdrucks)
- c) Gesprächsverhalten (Fähigkeit zur Interaktion).

Diese Anforderungen werden an den Universitäten in sehr unterschiedlichen Bewertungsrastern und Prüfungsprotokollen festgehalten, wobei die Leistungen vielfach noch als schwer meß- und bewertbar gelten. Anhand eines Transkripts eines Prüfungsgesprächs wurde deshalb diskutiert, welchen Stellenwert das Beherrschen der wichtigen Handlungsmuster im Vergleich zur grammatikalischen Korrektheit und dem Umfang der lexikalischen Ausdrucksmöglichkeiten haben kann und sollte. Aus einer stärkeren Beobachtung und Gewichtung der Handlungsqualität könnten sich neue Möglichkeiten zur Bewertung der Prüfungsleistungen ergeben.

5.2 Gesprächs- und Redekurse zum Training der mündlichen Kommunikationsfähigkeit (Leitung: Roland Forster, Saarbrücken)

Das im folgenden vorgestellte Konzept (vgl. Forster 1997) wurde nicht primär entwickelt, um mündliche Prüfungen zu bestehen; allerdings ist es zur Vorbereitung sehr gut geeignet.

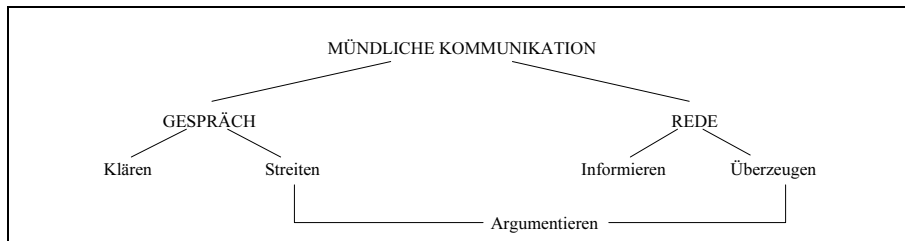
Üblicherweise erfolgt im Spracherwerbsprozeß eine Konzentration auf die Teilgebiete Leseverstehen, Hörverstehen und Grammatik, also auf Schreiben und Hören. Sprechen kommt in der Regel zu kurz. Dieses Mißverhältnis wird bei universitären Prüfungen besonders deutlich. Am Studienkolleg der Universität des Saarlandes in Saarbrücken, das hier als Beispiel dient, müssen etwa 60 % der Studierenden aus Studienkolleg und Lehrgebiet

Deutsch eine mündliche Prüfung ablegen. Dabei werden sie mit einer Anforderung konfrontiert, für die Lösungsmöglichkeiten, Reaktionsweisen, Strategien etc. nicht bzw. zu wenig geübt worden sind. Ein weiterer Aspekt ist, daß ausländischen Studierenden immer noch in ganz unterschiedlichen Fächern die Leistungsnachweise (Scheine) verweigert werden müssen, weil ihre Leistungen im Referieren nicht ausreichen. Damit wird offensichtlich, daß für wesentliche Teile von mündlicher Kommunikation kein ausreichendes bzw. zweckmäßiges Lern- und Übungsangebot zur Verfügung steht. Wie ein solches für Gesprächs- und Redekurse aussehen kann, zeigt das (neue) Fach »Mündliche Kommunikation« am Studienkolleg Saarbrücken. Die hier beschriebenen Gesprächs- und Redekurse stellen den Kern des neuen Unterrichtsfaches »Mündliche Kommunikation« dar, das ab diesem Semester am Studienkolleg der Universität des Saarlandes in Saarbrücken unterrichtet wird. Dabei erhalten alle Prüfungskurse die Gelegenheit, an diesen Seminaren teilzunehmen. In Abhängigkeit von Bedarf, Kursgröße und zur Verfügung stehender Zeit wird dieses Modell ergänzt durch ein Training von Elementarprozessen in kleinen muttersprachlichen Gruppen. Hinzu kommt eine Beratung von Studierenden mit Stimm- und Sprachproblemen.

5.2.1 Mündliche Kommunikation allgemein

Die folgende Graphik versucht, den Bereich der mündlichen Kommunikation aufzuschlüsseln. Dabei muß betont werden, daß es in der Regel keine »reinen« Klärungs- und Streitgespräche gibt. Aber es gibt Gespräche, in denen jeweils klärende und streitende Phasen überwiegen. Daneben muß deutlich werden, daß »Argumentieren« verschiedene Sprechhand-

lungen meint, die in Streitgesprächen und Überzeugungsreden ein wesentliches Strukturmerkmal darstellen.



5.2.2 Gesprächskurse

Die Zielsetzung bei den hier vorgestellten Gesprächskursen heißt: die Lernenden wollen in der fremden Sprache Deutsch effektiv(er) miteinander sprechen. Daneben – gleichgewichtig – geht es immer auch um soziales Lernen. Es geht um Gesprächsfähigkeit, aber auch um Gesprächsverstehensfähigkeit.

Für einen solchen Gesprächskurs sind unterschiedliche Abläufe denkbar. Idealerweise werden mehrere Einzelstunden zu Blockterminen kombiniert. 45- oder 90-Minuten-Einheiten zerreißen häufig wichtige Prozesse, die später nicht mehr aufgenommen und fortgeführt werden können. Da Institutionen ganz unterschiedlich arbeiten müssen, werden bei dem folgenden Modell keine Stunden genannt, sondern Termine. Womit sich sehr gut arbeiten läßt, sind Termine (z. B. Nachmittage) über 3 Zeitstunden.

1 EINFÜHRUNG

z. B. Bearbeitung der Frage: »Was ist für Sie in Gesprächen auf deutsch besonders schwierig?« – Kleingruppen – metaplan-Auswertung – Erstellung eines Programms für die nächsten Sitzungen

2

3 KLÄREN

4

5 (wird – in der Planung – nicht belegt, dient als Zeitpuffer!)

6

7 STREITEN

8

9

10 ABSCHLUSS: z. B. Amerikanische Debatte, Streitgespräch mit der gesamten Gruppe o. ä.

Die Struktur der Gespräche ist dabei immer: Thema suchen – Gespräch führen – Gespräch auswerten. Der Kursleiter bzw. die Kursleiterin tritt grundsätzlich zurück, agiert nicht als allwissende/r Muttersprachler/in, sondern moderiert. Bei den Gesprächen ist er/sie nicht beteiligt, leitet aber die Auswertung. Dabei ist es sinnvoll, sich auf wenige Punkte zu beschränken. Idealerweise wird in den Auswertungsphasen die Notwendigkeit bestimmter nächster Schritte sichtbar.

Ein Streitgespräch kann zum Beispiel nach folgenden Aspekten ausgewertet werden:

Prozeßauswertung

- Wurde miteinander gesprochen?
- Haben sich die Teilnehmenden aufeinander bezogen?
- ja: Was wurde dafür getan?
- nein: Wodurch wurde es verhindert?
- Was wäre effektiver gewesen?
- Eigenwahrnehmung: Wie war ich beteiligt?

- Fremdwahrnehmung: Wie wurden einzelne Sprechende erlebt?

Inhaltliche Auswertung

- Wurde argumentiert? begründet? – oder behauptet?
- Waren die Gründe nachvollziehbar?
- Haben die Teilnehmenden für sich selbst argumentiert?
- oder: Haben sie sich auf Gesprächspartner/innen bezogen?
- Ist ein Konsens erreicht worden?
- ja: Wodurch wurde er ermöglicht?
- nein: Was hat ihn verhindert?
- Worüber müßte noch gesprochen werden?
- Gab es einen eindeutigen Dissens?
- War dieser klar erkennbar?
- Konnten die Teilnehmenden dies so akzeptieren?

Von den vielfältigen Erfahrungen bei der Durchführung dieser Gesprächskurse sollen einige wenige genannt werden. Ein Gesprächskurs ist für den Kursleiter bzw. die Kursleiterin sehr anstrengend, weil der Verlauf nicht vollständig planbar ist. Über weite Strecken braucht man immer wieder eine Fähigkeit, die in anderen Zusammenhängen »Chaos-Kompetenz« genannt wird. Sehr rasch wird für alle Beteiligten deutlich, daß bei dem Vorhaben »Gesprächskurs« Arbeits- und Sozialformen eingeübt werden (können), die weit über den traditionellen Deutschunterricht hinausreichen. Ein bisher nicht gelöstes Problem ist die sog. Desertionsquote; damit ist das Phänomen gemeint, daß die Anzahl der Teilnehmenden in der Regel abnimmt, je länger der Kurs dauert.

5.2.3 Redekurse

Bei einem Redekurs lautet die Zielsetzung: die Teilnehmenden sollen in der Lage sein, auf der Basis von Stichworten annähernd frei eine gewisse Zeit über

Themen zu sprechen. Dabei hat der Hörerbezug eine große Bedeutung.

Eine Aufteilung auf drei Termine hat sich bei den Redekursen als zweckmäßig erwiesen. Diese sollten jeweils halbe Tage umfassen. Dabei dient der erste Termin der Einführung in dieses vor allem unter interkulturellen Gesichtspunkten komplexe Thema. Die Teilnehmenden beschäftigen sich in Gruppen beispielsweise mit der Frage: »Wann empfinden wir eine Rede als besonders gut gelungen / besonders informativ? – Was kennzeichnet einen guten Redner?« usw. Bei diesem ersten Termin sollten die Teilnehmenden bereits realisieren, daß es um eine andere Art von Lernen und Arbeiten geht und sie sehr weitgehend ihr eigenes Vorgehen bestimmen können. Bei einem zweiten Termin erfolgt die Einführung des Stichwortkonzeptes (vgl. Forster 1995). Der dritte Termin dient dem Halten von (Kurz-) Reden, ihrer Videoaufnahme und Auswertung. Auch hier ist die Auswertungsphase der wichtigste Teil bei der Erarbeitung differenzierter Fähigkeiten in der fremden Sprache Deutsch. Ausgewertet werden können u. a.

- Inhalt
- Sprache
- Sprechen
- Hörerbezug
- Mimik, Gestik, Proxemik, Kinesik

Die nachhaltigste Erfahrung für den Kursleiter ist wohl die, daß ein Redekurs leichter zu organisieren und durchzuführen ist als ein Gesprächskurs. Man kann auch als noch wenig geübte Leiterin bzw. Leiter den Verlauf gut vorbereiten und steuern. Das feedback der Teilnehmenden zeigt, daß die singuläre, klar abgrenzbare Leistung einer Rede befriedigender erlebt wird als eine Folge von Gesprächsbeiträgen, die schwer zu beschreiben und noch schwerer zu bewerten sind. Das Problem der Sprechangst

taucht bei den Teilnehmenden praktisch nicht auf. Allerdings wird schnell deutlich, daß erst eine Reihe weiterer Übungsmöglichkeiten den Erfolg sichern kann.

6. Literaturhinweise zu den Themenbereichen

Im Schlußplenum der Tagung wurde übereinstimmend festgestellt, daß es für DSH-vorbereitende Kurse kein kurstragendes Lehrwerk gibt. Lehrmaterialien werden aus Texten der Wissenschaftsteile überregionaler Tageszeitungen, wissenschaftlichen Zeitschriften und verschiedenen Mittel- und Oberstufenlehrwerken zusammengestellt. Hingewiesen wurde auf ein gerade erschienenes Lehrwerk aus dem Fabuda-Verlag: Klaus Lodewick (1997) *DSH-Training*, mit dem jedoch noch keine Erfahrungen vorliegen. Nachfolgend eine sehr begrenzte Auswahl an Literatur zum Thema DSH und ihrer Vorbereitung, geordnet nach Aufgabenbereichen:

6.1 Hörverstehen

Dahlhaus, Barbara: *Fertigkeit Hören* (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache; Fernstudieninheit 5). Berlin; München: Langenscheidt, 1994.

Eggers, Dietrich; Neuf-Münkel, Gabriele: *Hören und Verstehen. Mitschrift und Wiedergabe gesprochener wissenschaftlicher Texte*. Ismaning: Hueber, 1991.

Fremdsprache Deutsch. Heft 7: Hörverstehen. München 1992.

Kühn, Peter: *Texte hören lernen. Hörverstehensübungen für fortgeschrittene Deutschlerner (Mittel- und Oberstufe) und als Vorbereitung auf die »Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse« (PNDS)*. Heidelberg: Groos, 1991.

Moll, Melanie: »Ein Vorschlag zum Umgang mit authentischen Diskursen im Fremdsprachenunterricht«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 45 (1997), 165–188.

6.2 Leseverstehen

Bernstein, Wolf Z.: »Lesen und Leseverständnis im DaF-Unterricht. Sprachliches und methodisches Grundwissen für Lehrende und Lernende. Eine Auswahlbibliographie«, *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 19, 4 (1992) (Einzelheft).

Boehm, Andreas; Mengel, Andreas; Muhr, Thomas: *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: Universitätsverlag, 1994.

Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Lesen und Verstehen* (Studienreihe Deutsch als Fremdsprache 3). Dortmund: Lambert, 1980.

Ehlers, Swantje: *Lesen als Verstehen*. Berlin: Langenscheidt, 1992.

Solmecke, Gert: *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1993.

6.3 Vorgabenorientierte Textproduktion

Augst, G.: »Schreiben als Überarbeiten – ›Writing is rewriting‹ oder ›Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?‹«, *Der Deutschunterricht* 3 (1988), 51–62.

Bohn, Rainer: »Schreiben – eine sprachliche Haupttätigkeit im Unterricht DaF«, *Deutsch als Fremdsprache* 4 (1987), 233–239.

Eigler, Gunther: »Prozesse und Produkte – zu Ansatz und Entwicklung der kognitiv orientierten Textproduktion«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 37 (1993), 1–21.

Faistauer, Renate: *Wir müssen zusammen schreiben*. Innsbruck; Wien: Studienverlag, 1997.

Fremdsprache Deutsch 1. Schreiben. München 1989.

Fremdsprache Deutsch 5. Das Bild im Unterricht. München 1991.

Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard: *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium, 1996.

Heid, Manfred (Hrsg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 1989.

Hermanns, Fritz: »Schreiben in der Fremdsprache Deutsch«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10 (1984), 222–234.

Krings, H.: »Wie Lerner Texte machen. Schreibprozesse in der Fremdsprache im Lichte introspektiver Daten«. In: Seminar für Sprachlehrforschung (Hrsg.): *Proble-*

- me und Perspektiven der Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr, 1986, 257–280.
- Lieber, M.; Posset, J.: *Texte schreiben im Germanistikstudium*. München: iudicium, 1988.
- Mummert, Ingrid: *Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte im Fremdsprachunterricht Deutsch*. München: Klett Edition Deutsch, 1989.
- Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. Teil I: Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 37). Regensburg 1993.
- Wolff, D.: »Lerntechniken und die Förderung der zweitsprachlichen Schreibfertigkeit«, *Der fremdsprachliche Unterricht* 1991, 34–39.

6.4 Wissenschaftssprachliche Strukturen

- Chen, Shing-lung: *Pragmatik des Passivs in chemischer Fachkommunikation*. Frankfurt a. M.: Lang, 1994.
- Ehlich, Konrad: »Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate«. In: Kretzenbacher, Heinz-Leonhard (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, 1995, 325–351.
- Gloyer, Henning: *Das Grammatik-Karussell*. München: Hueber Verlag für Deutsch, 1997.
- Graefen, Gabriele: »Wissenschaftssprache – ein Thema für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht?«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 43 (1997), 31–44.
- Guder-Manitius, Andreas: »Sprachwissenschaftliche Terminologie im Deutschunterricht der Volksrepublik China«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 45 (1997), 5–36.
- Stalb, Heinrich: »Allgemeinsprache, allgemeine Wissenschaftssprache oder Fachsprache(n) als Lernziel?«, *Zielsprache Deutsch* 23, 2 (1992), 83–89.

6.5 Mündliche Kommunikation

- Büscher, Heiko: »Mündlicher Ausdruck und mündliche Prüfungen in den Institutionen Deutsch als Fremdsprache«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 43 (1997), 101–106.
- Dudene, Heinrich: »Die Praxis der mündlichen Prüfungen an den Studienkollegs

und ihre Vorbereitung im Unterricht – Ein Zwischenbericht über eine Umfrage«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 43 (1997), 107–118.

- Forster, Roland: »Interkulturelle mündliche Kommunikation: »Rede« in Deutsch als Fremdsprache«, *Zielsprache Deutsch* 1 (1995), 16–21.
- Forster, Roland: *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*. St. Ingbert: Röhrig, 1997.
- Fremdsprache Deutsch* 14. Sprechen. München 1996.
- Wiesmann, Bettina: »Pragmatische Analyse der mündlichen Sprachprüfung für ausländische Studienbewerber an deutschen Universitäten«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 45 (1997), 225–248.
- Wiesmann, Bettina: »Universitäre Unterrichtsdiskurse: Strukturen und Anforderungen an Studierende«, *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* (OBST) (demn.).

Die chinesische Germanistik im 21. Jahrhundert. Bericht von einer Tagung in Qingdao, VR China, vom 26. bis 30.07.1997

(Rolf Koepfel, Peking)

Noch nie hatte es in der chinesischen Germanistik eine nationale Tagung dieses Umfangs gegeben, und, wie sich in ihrem Verlauf zeigte, eine derart lebhafte und kontrovers geführte Debatte um die Zukunft des Faches. Einberufen hatte sie die Deutschgruppe der Anleitungskommission für den Fremdsprachenunterricht unter der Staatlichen Erziehungskommission, organisiert worden war sie von den Deutschabteilungen der Pekinger Fremdsprachenhochschule und der Universität Qingdao. Eingeladen waren die Leiter der 21 Germanistikabteilungen in China und alle ihre promovierten Mitarbeiter, ein Vertreter der Staatlichen Erziehungskommission (SEK), einer des

Goethe-Instituts Peking und zwei Lektoren des DAAD als Gäste.

In seinem Eröffnungsreferat machte der Vertreter der SEK, Herr Chen Jianjun, deutlich, daß die Staatliche Erziehungskommission eine Reform des Germanistikstudiums wünscht und Reformvorschläge der einzelnen Universitäten zu stützen gewillt ist. Die Fortsetzung der erfolgreichen Wirtschaftsreformen und die Konkurrenzfähigkeit Chinas im nächsten Jahrhundert seien abhängig vom Ausbildungsstand seiner Fachkräfte und der Qualität der Universitäten. Von den Absolventen eines Fremdsprachenstudiums erwartet die SEK in Zukunft neben einer besseren Allgemeinbildung auch die Kenntnis anderer Fächer und die Fähigkeit, sich selbst Wissen anzueignen und anzuwenden. Mit Blick auf das Ausland wird gefordert, daß Hochschulabsolventen die nötigen allgemeinen Qualifikationen erwerben müßten, um später auch einmal den Beruf wechseln zu können, und daß ein personeller Austausch zwischen Universität und Wirtschaft möglich werden müsse.

Die Umsetzung dieser Forderungen bedeutet einen deutlichen Bruch mit den Strukturen und Traditionen des chinesischen Hochschulsystems der letzten Jahrzehnte, das von sehr spezialisierten und verschulenden Studiengängen geprägt war. Nicht nur sollen solch eng umgrenzte Studiengänge wie Automobiltechnik entfallen, auch die Integration kleinerer Fremdsprachenhochschulen in benachbarte Hochschulen mit anderen Fachrichtungen ist geplant und findet zum Teil schon statt. Zur Förderung der Selbständigkeit der Studenten müsse ihnen mehr Zeit zum Selbststudium eingeräumt werden. Konkret denkt die SEK an eine Reduzierung des Pflichtpensums der Studenten auf 2.700 Stunden während des in der Regel vierjährigen Studiums – zur Zeit sind es über 4.000 Stunden. Für die

Umsetzung der Forderung nach einer weiteren Qualifikation von Fremdsprachenstudenten macht die SEK keine Vorgaben, sondern ermutigt die einzelnen Universitäten und Fakultäten, eigenständige Ideen zu entwickeln und in ihren Angeboten auf lokale Gegebenheiten einzugehen. Im einzelnen wurden bereits 24 zusätzliche Studienangebote innerhalb des Hochschulfachs Deutsch genehmigt.

Im Hauptteil der Konferenz berichteten die einzelnen Deutschabteilungen über ihre Vorstellungen und Modellversuche. Von über 20 Vorträgen seien zunächst die Ausführungen der Peking-Universität (Beida) und der Fremdsprachenhochschule Peking (Beiwai) besonders hervorgehoben, denn sie markieren unterschiedliche Ansätze und dienten immer wieder als Bezugspunkte der Diskussion.

Prof. Zhao Dengrong stellte als Ausbildungsziele der Beida vor: 1. Sprachkompetenz, 2. Kulturkompetenz, 3. Fachkompetenz. Während sich die Germanistikabteilung für die ersten beiden Bereiche zuständig sieht, sollen sich die Studenten die Fachkompetenz in Jura, in Wirtschaftswissenschaft oder neuerdings auch in einer Naturwissenschaft an den anderen Fakultäten der Universität selbst besorgen. Dies setzte zunächst eine Verminderung der Pflichtstundenzahlen im Fach Germanistik um 30 % voraus sowie eine Erweiterung der fakultativen Fächer. Von den Absolventen des Jahrgangs 1997 hatten 46 % ein 2. Fach belegt, die restlichen Studenten hatten Vorlesungen in anderen Fächern im Sinne eines studium generale gehört. Fünf Studenten, die Jura gewählt hatten, werden nach einem weiteren Jahr neben dem schon erworbenen Bachelor in Germanistik einen Bachelor in Jura erwerben können. Voraussetzung dafür, innerhalb eines weiteren Jahres einen zweiten Bachelortitel erwerben zu können, ist, daß bis zum Abschluß des 1.

Fachs 80 % des Pflichtpensums des 2. Fachs erfolgreich bewältigt wurden.

An Problemen nannte Prof. Zhao, daß es noch keine Doppel-Bachelortitel gebe, die Studenten also bei einer hohen Pflichtstundenbelastung von bis zu 34 Wochenstunden und in einem zusätzlichen Studienjahr im Grunde zwei Bachelor-Studiengänge absolvierten. Außerdem empfangen die Fakultäten, die die Germanisten aufnehmen, diese zusätzlichen Studenten nicht immer gerne, da sie Kosten verursachten, ohne daß den aufnehmenden Fakultäten dafür Mittel zuflössen. Schließlich seien manche ältere Kollegen nur ungern bereit, zugunsten des 2. Fachs auf Pflichtstunden im Fach Deutsch zu verzichten.

Den umgekehrten Weg beschreitet die Fremdsprachenhochschule Peking: Wie Prof. Yin Tongshen ausführte, holt sie ein anderes Fach, in diesem Fall die Wirtschaftswissenschaft, in das Deutschstudium hinein. Wirtschaftskurse sollen im Hauptstudium die dritte Säule neben Kursen in Auswärtigen Angelegenheiten und Germanistik im engeren, traditionellen Sinne bilden; die inhaltliche Füllung und der vorgesehene Zeitrahmen werden aus dem Studienplan (s. u.) deutlich.

Zur Begründung der Hereinnahme von Wirtschaftskursen führte Prof. Yin an, daß 40 % der Absolventen des Beiwai in die Wirtschaft gingen (traditionell bildete diese Hochschule v.a. Mitarbeiter für den diplomatischen Dienst und einen Großteil des germanistischen Nachwuchses an den Universitäten des Landes aus). Das Ziel sei das Heranbilden von *fuhe xing de deyu rencai*, was hier angesichts des Streits um die inhaltliche Füllung (s. u.) vorläufig als *Deutschfachkraft mit Zusatzqualifikation* übersetzt werden soll.

Das Modell der Fremdsprachenhochschule Peking ist in zweierlei Hinsicht repräsentativer für die Bemühungen um eine Neuordnung des Germanistikstudiums

als das der Beida. Denn erstens befinden sich die meisten Deutschabteilungen an Fremdsprachenhochschulen oder Hochschulen mit einer bestimmten fachlichen Ausrichtung, so daß sich Möglichkeiten wie an der Beida, die wie nur einige wenige andere Hochschulen in China eine Universität im Sinne der Universalität der vertretenen Wissenschaften ist, meist gar nicht bieten. Zweitens ist die Wahl des Zusatzfaches Wirtschaft repräsentativ – über Jura wurde weniger nachgedacht, und Naturwissenschaften und Technik wurden lediglich en passant erwähnt, an Modellen der Integration dieser Fächer scheint zur Zeit kein großes Interesse (mehr) zu bestehen. Die Konzentration auf Wirtschaft mag daher rühren, daß generell zur Zeit Freiräume und Entfaltungsmöglichkeiten fast ausschließlich im Bereich der Wirtschaft gesehen werden; es liegt aber auch an dem Bemühen der Dekane, ihren Studenten Berufschancen in diesem boomenden Bereich mitzugeben, die mit deutschen Sprachkenntnissen allein nicht mehr gegeben sind. Zwar teilen die Universitäten ihren Absolventen seit der 2. Hälfte der achtziger Jahre keine Arbeitsplätze mehr zu, sie fühlen sich aber immer noch verantwortlich dafür, sie nicht in die Arbeitslosigkeit zu entlassen. Und nicht zuletzt sind es die Studenten selbst, die sich immer öfter von den traditionellen Inhalten der Germanistik abwenden.

Die Diskussion dieses Modells, die auch bei der Vorstellung ähnlicher Modelle an anderen Hochschulen immer wieder aufbrach, kreiste um folgende Fragenkomplexe: 1. Was soll in den Wirtschaftskursen im Rahmen des Deutschstudiums gelehrt und gelernt werden und wer soll diese Kurse anbieten? 2. Ist eine solche Erweiterung des Deutschstudiums überhaupt wünschenswert?

Das Spektrum der inhaltlichen Füllung reicht von einem Unterricht mit journali-

Plan für das Hauptstudium an der Deutschabteilung der FSH Peking, Stand 6/97

Sem.	Germanistik	Auswärtige Angelegenheiten	Wirtschaft	Andere
5	Einführung in die Literaturwissenschaft (mit Übung) Einführung in die germanistische Sprachwissenschaft	Diplomatische Dokumente Rundfunknachrichten Tourismusbolmet-schen	Einführung in die Wirtschaftslehre (mit Übung) Außenwirtschaft	Deutschlandkunde Übersetzen techn.-wissenschaftlicher Texte Aufsatzlehre Zentrale Texte der Geistesgeschichte*
6	Interpretationen zur deutschen Literatur (mit Übung) Lexikologie	Einführung in die internationale Politik Rundfunknachrichten Übersetzen von Texten zur internat. Politik Dolmetschen für auswärtige Angelegenheiten	Einführung in die Wirtschaftslehre (mit Übung) Marketing	Deutschlandkunde Aufsatzlehre Zentrale Texte der Geistesgeschichte*
7	Strömungen i. d. deutschen Literatur (mit Übung) Deutsche Literaturgeschichte Stilistik	Deutsche Außenpolitik (mit Übung) Internationale Politik	Deutsche Wirtschaft (mit Übung) Wirtschaftsdolmet-schen Übersetzen von Wirtschaftstexten	Verfassen von Gebrauchstexten Zentrale Texte der Geistesgeschichte*
8	Literarische Analyse (mit Übung) Deutsche Literaturgeschichte Literarisches Übersetzen Textlinguistik	Deutsche Außenpolitik (mit Übung) Internationale Politik	Deutsche Wirtschaft (mit Übung) Einführung in die Wirtschaftskommunikation*	Verfassen von Gebrauchstexten Konferenzdolmet-schen einschl. Simultandolmet-schen Zentrale Texte der Geistesgeschichte*
	14 Fächer, 30 WSt	9 Fächer, 26 WSt	9 Fächer, 26 WSt	6 Fächer, 24 WSt
*in Vorbereitung; im 5./6. und 7./8. Semester sind mindestens je 7 Kurse zu belegen				

stischen Texten über und Texten aus dem Handlungsfeld Wirtschaft, der von gelernten Germanisten durchgeführt wird, bis zu einer Einführung in die Wirtschaftswissenschaft, die von Wirtschaftswissenschaftlern (auf deutsch und/oder auf chinesisches) durchzuführen wäre. Entsprechend unklar ist dann auch der Schlüsselbegriff der Konferenz, die oben

schon erwähnte *Deutschfachkraft mit Zusatzqualifikation*. Besteht letztere in einer Grundbildung in einem anderen Fach oder aus zusätzlichem Fachwortschatz vor einem eher laienhaften Wissenshintergrund? Ausgewiesene Wirtschaftswissenschaftler, die ihr Fach auf deutsch unterrichten, sind bislang in keinem dieser Modelle vorgesehen. Die Peking

Fremdsprachenhochschule hat allerdings zusammen mit einem Fachmann aus Heidelberg ein wirtschaftsorientiertes Lehrwerk erarbeitet (und in diesem Rahmen hält er jedes Jahr auch vierwöchige Seminare), mit dem Lehrwerk arbeiten dann aber Germanisten ohne fachliche Zusatzausbildung. Anders als bei dem Modell der Beida stellt sich hier also die Frage nach der Wissenschaftlichkeit des geplanten Zusatzangebots.

Es gab aber auch grundsätzliche Zweifel an der Wünschbarkeit eines fachfremden Zusatzangebots innerhalb des Deutschstudiums, da dieses zwangsläufig zu einer Beschneidung des traditionellen, germanistischen Schwerpunkts des Deutschstudiums, von Sprach- und Literaturwissenschaft, führe. Die Positionen der Gegner des Modells der Fremdsprachenhochschule, zu denen auch die Literaturwissenschaftler dieser Hochschule selbst gehören, waren in aller Regel nicht konservativ geprägt, sondern reflektierten über die Ziele eines Universitätsstudiums. In die ansonsten auf chinesisch geführte Diskussion wurden hier die deutschen Begriffe *Lernen und Studieren* sowie *Bildung und Ausbildung* eingebracht. Die Hereinnahme von Wirtschaft oder anderen Fächern bedeute in der geplanten Form ein zusätzliches Lernen neben dem Lernen der fremden Sprache – für ein Studieren, das auch gegenwärtig schon zu kurz komme, sei dann erst recht kein Raum mehr. So plädierte ein großer Teil der Konferenzteilnehmer engagiert für mehr Bildung, wobei insbesondere der Literatur und der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Sprache ein hoher Wert beigemessen wurde, und widersprachen damit sehr heftig denjenigen, die mehr Ausbildung favorisierten. In diesem Zusammenhang wurde auch darauf hingewiesen, daß in vielen Deutschabteilungen die nötige Kompetenz in Literatur-, Sprach- und Übersetzungswissenschaft durch die wachsende

Zahl der in diesen Fächern promovierten jungen Kollegen gegeben sei, während es für das Zusatzfach bislang an den entsprechend qualifizierten Lehrkräften fehle.

Eher an traditionelle Bestandteile eines Germanistikstudiums anknüpfend sind die Schwerpunkte Interkulturelle Germanistik und Kommunikation in internationalen Unternehmen (mit Praktika) an der Universität Qingdao und der Studienschwerpunkt Übersetzen und Dolmetschen am Fremdspracheninstitut Tianjin. Sie sind weitere Beispiele für die von der SEK ermutigte Vielfalt in der Entwicklung der Inhalte des Deutschstudiums und für das Eingehen auf lokale Besonderheiten und Bedürfnisse, im Fall von Qingdao auch eine Auswirkung der Partnerschaft mit der Universität Bayreuth und der zahlreichen deutsch-chinesischen Joint-Ventures in der Stadt. Die Shanghai-Fremdsprachenhochschule schließlich bietet u. a. eine Zusatzqualifikation in Chinesisch als Fremdsprache an. Unkontrovers und Teil fast aller Modelle waren die 2. Fremdsprache Englisch (sowohl als wissenschaftliche *lingua franca* als auch als Sprache des Außenhandels, die gerade auch von deutschen Joint-Ventures gefordert wird) sowie Grundkenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit dem Computer.

Daß das Aufstellen von Modellen eine Sache, ihre Umsetzung eine andere ist, wurde vor allem gegen Ende der Konferenz deutlich, als über Lehrmaterialien und die Lehreraus- und -fortbildung gesprochen wurde. Eine Reihe von Deutschabteilungen kann kaum noch den traditionellen Unterricht aufrechterhalten, da die ältere Generation vor der Pensionierung steht, die Mittelaltrigen nach einem Deutschlandaufenthalt oft nicht an ihre alten Universitäten zurückkehren wollen und da sich Absolventen angesichts der niedrigen Gehälter und in der Anfangszeit sehr beengten Wohnver-

hältnisse kaum für den Lehrerberuf entscheiden; um so weniger sind solche Abteilungen für Germanisten mit einer Zusatzqualifikation in Wirtschaft oder Jura attraktiv. Demgegenüber konnten aber einige Hochschulen wie die Tongji-Universität oder die Fremdsprachenhochschule Peking zahlreiche im Ausland promovierte Germanisten gewinnen. Diese Unterschiede liegen auch in dem chinesischen Hochschulsystem begründet, in dem es eine Hierarchie von guten und schwächeren Hochschulen gibt, die sich dadurch perpetuiert, daß erstere mehr Mittel zugewiesen bekommen und sich nach der landesweiten Hochschul- aufnahmepfprüfung die stärksten Studienbewerber aussuchen können. Nur solche Hochschulen kommen für die besser ausgebildeten Germanisten als eine Alternative zur Wirtschaft in Betracht.

Wie weit dann auch oft das Niveau unter den Lehrkräften auseinander liegt, möge die Kritik einiger Deutschlehrer an dem jetzt weit verbreiteten Lehrwerk *Grundstudium Deutsch* verdeutlichen. Sie vermißten eine klare Kennzeichnung, welche der vielen Materialien nun unbedingt durchzunehmen und welche wegläßbar seien. Wenn es solche Stimmen schon unter Lehrern gibt, mag ermeßbar sein,

wie weit noch der Weg zu dem von der SEK geforderten Studenten ist, der mit größerer Eigenverantwortung sein Studium organisiert und sich selbständig Qualifikationen aneignet.

So wurde denn auch das Problem der didaktisch-methodischen Ausbildung der Deutschlehrer an den chinesischen Hochschulen angesprochen. Über die interne Lehreraus- und -fortbildung in der Deutschabteilung der Tongji-Universität Shanghai berichtete Prof. Shang Xiangua. Landesweite Lehreraus- und Fortbildung wird bisher nur vom Goethe-Institut Peking angeboten. Dessen stellvertretender Leiter Michael Clemens berichtete über den referendariatsähnlichen fünfmonatigen Kurs für junge Lehrer, der in Zusammenarbeit mit der Fremdsprachenhochschule Peking bisher zweimal durchgeführt werden konnte, und stellte Überlegungen an, wie in der Zukunft der Schritt von der Ausbildung junger Lehrer zur Ausbildung von Fortbildern getan werden könnte. Er regte darüber hinaus an, daß sich einige Hochschulen auch mit dem Angebot von Didaktik und Methodik für Deutsch als Fremdsprache ein Profil geben und unter Umständen sogar einen entsprechenden Magisterstudien- gang anbieten könnten.

Über die Autoren/Abstracts

Dagmar Blei

Geb. 1940; über den 2. Bildungsweg zum Lehrerstudium (Deutsch/Kunsterziehung); mehrjährige Schul- und Hochschulpraxis im Mutter- und Fremdsprachenunterricht (Deutsch). Promotion auf dem Gebiet der Textlinguistik, Habilitation zur Fortbildungsdidaktik Deutsch als Fremdsprache; verschiedene praktische und konzeptionelle Tätigkeiten in der DaF-Lehreraus- und -weiterbildung im In- und Ausland, im studienvorbereitenden und studienbegleitenden Deutschunterricht bei Nichtphilologen und Magisterstudium (DaF); z. Z. Univ.-Professorin für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Technischen Universität Dresden; gegenwärtige Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftsgeschichte DaF, Entwicklungstendenzen der deutschen Gegenwartssprache, Lernstrategien/-techniken, Migrationsliteratur und interkulturelles Lernen.

Christian Bode

Dr. jur.; Generalsekretär des Deutschen Akademischen Austauschdienstes.

Konrad Ehlich

Professor Dr., Leiter des Instituts für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München (seit 1992). Hauptarbeitsgebiete: DaF; DaZ; Funktionale Pragmatik, Diskurs- und Textanalyse; Sprachsoziologie; Hebraistik.

Beatrix Hinrichs

Einige Semester Studium der Germanistik, Literaturwissenschaft und Pädagogik, dann Wechsel zu Deutsch als Fremdsprache, Spanien- und Lateinamerikastudien und Soziologie an der Universität

Bielefeld, Magister 1996. Mehrere Aufenthalte in Lateinamerika, Lehrerfahrten in DaF an verschiedenen Institutionen, u. a. an einer Begegnungsschule in Costa Rica. Zur Zeit Doktorandin an der Universität Bielefeld.

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.

Joachim Schlabach

Geb. 1961; Dipl.-Päd. Erwachsenenbildung, Deutsch als Fremdsprache und Musikdidaktik; u. a. DaF-Lehrer an Goethe-Instituten, 1991–1992 Amanuensis an der Hochschule in Halden (Norwegen), 1992–1997 DAAD-Lektor zuerst an der Wirtschaftsuniversität Turku, dann an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität in Helsinki (Finnland), z. Zt. als DAAD-Stipendiat und Doktorand an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Praxis-schwerpunkte DaF: Fach- und Berufssprache Wirtschaft, Studienvorbereitung, neue Medien und Internet. Forschung: Hörverstehen und Mitschreiben von Wirtschaftsvorlesungen.

Christiane Stephani

Studium der Germanistik und Wirtschaftspädagogik, Kontaktstudium DaF, seit zehn Jahren Lehrbeauftragte der Universität Kaiserslautern im Bereich DaF, Mitwirkung beim Aufbau zweier verschiedener lernerspezifischer DaF-Kurs-systeme und bei der Umsetzung der DSH in die örtliche Prüfungsordnung, Unterricht in studienvorbereitenden Kursen.

<p>Info DaF 24, 6 (1997), 757–770</p> <p>Konrad Ehlich: Von der Attraktivität der Lehrangebote für »Deutsch als fremde Wissenschaftssprache«. Wissenschaftspolitische Voraussetzungen und didaktische Konsequenzen</p> <p>Angesichts verstärkter Versuche, Attraktivität für den Studienort Deutschland bei AusländerInnen unter Umgehung des Deutschen als (fremder) Wissenschaftssprache herzustellen, erfolgt eine kritische Einschätzung dieser Versuche. Es wird dafür plädiert, Deutsch als Wissenschaftssprache zu fördern, um so einen aktiven Beitrag zu einer multilingualen weltweiten Wissenschaftskultur zu leisten (§§ 1–4). In den §§ 5–10 werden Konsequenzen für das Sprachangebot gezogen: Vermittlung wissenschaftlicher Alltagssprache; Einübung in die Diskursformen der Wissenschaft; alltagshermeneutische Berücksichtigung von Lerntraditionen. Effiziente Sprachangebote für ausländische WissenschaftlerInnen erfordern Flexibilisierung, Individualisierung und Differenzierung. Die</p>	<p>Info DaF 24, 6 (1997), 771–779</p> <p>Christiane Stephani: Über das Partizipialattribut oder: Über die Tatsache, daß Hänischen die Schuhe kennen muß, und daß Hans wissen muß, daß ein rechter Schuh kein linker Schuh ist – außer bei groben Filzpantoffeln</p> <p>Das Kapitel »Attribution« ist eines der wesentlichen Themen im DaF-Unterricht – von Anfang an. Die Bedeutung von »Attribut« als »Beschreibung von etwas«, als Antwort auf die Frage »Was für ein/e?« bzw. »Welche/r/s?« sollte dem Lerner präsent sein, wenn er/sie im Laufe des Lernprozesses immer neue Attributformen kennenlernt. Der Artikel stellt Kataloge von Lernschritten vor: die vom Lerner zu absolvieren sind, will er/ sie 1. Art und Struktur von Attributen und ihre Verbreitung in Texten kennen, 2. die inhaltliche Bedeutung eines Partizipialattributs erklären, 3. ein Partizipialattribut produzieren. Zu diesen Lernschritten gehören Übungen, die im Anhang beschrieben werden. Empfohlen wird, die Rezeption</p>
<p>Sprachprüfungen sollten wieder stärker in ihrer Hilfsfunktion gesehen werden (De-Examinierung). Eine wesentliche Aufgabe ist die studienintegrierte Sprachqualifizierung, die die sprachliche Förderung ausländischer Studierender innerhalb besonders des Grundstudiums vorsteht.</p>	<p>der Partizipialattribute von ihrer Produktion zu trennen, da hier verschiedene, nicht umgekehrt-deckungsgleiche Denkschritte notwendig sind. Abschließend wird die Komplexität der Beziehung zwischen Partizipialattribut und Relativsatz dargestellt. Die Autorin warnt vor einer leichtfertigen, verkürzten Betrachtungsweise dieser Beziehung im Unterricht und verweist die Übungsform, die neben der grammatikalischen Transformation gleichzeitig auch eine stilistische Wahl zwischen Partizipialattribut und Relativsatz verlangt, in den Bereich der Oberstufe.</p>

<p>Info DaF 24, 6 (1997), 751–756</p> <p>Christian Bode: Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studierende und Wissenschaftler</p> <p>Der Autor liefert einen Beitrag zur Diskussion der hochschulpolitischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums in Deutschland und in diesem Rahmen auch zu den Bedingungen und der möglichen Weiterentwicklung der sprachlichen Ausbildung der ausländischen Studierenden an den deutschen Hochschulen.</p>	<p>Info DaF 24, 6 (1997), 796–807</p> <p>Werner Roggausch: Kulturkontrast und Hermeneutik. Einige Notizen zur Begriffsbildung in den Geisteswissenschaften</p> <p>Es ist Zielsetzung und Anliegen des Artikels, die Bindung geisteswissenschaftlicher Begriffsbildung an den gesellschaftlichen Rahmen zu betonen und die Grenzen der Übertragbarkeit in andere Kulturen oder in andere wissenschaftliche Verfahren aufzuzeigen. Daneben wird die Funktion von wissenschaftlichen Ritualen und das Verhältnis von Inlandsgermanistik und Auslandsgermanistik erörtert.</p>
<p>Info DaF 24, 6 (1997), 780–795</p> <p>Dagmar Blei: Deutsch als Fremdsprache in der DDR – Ein Beitrag zur Fach- und Wissenschaftsgeschichte</p> <p>Der Rückblick auf die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache in der DDR erfolgt in einer Zeit, in der einerseits die Auseinandersetzung mit Konstituierungszielen, -inhalten und -formen des Faches in nationaler Dimension neu belebt wurde. Andererseits haben der europäische Einigungsprozeß und die fortschreitende Öffnung des Ostens ein zunehmendes Interesse an den Voraussetzungen und dem Entwicklungsstand des Faches hervorgerufen, denn bei der Bewältigung neuer, zukunftsorientierter Aufgaben will man auf die bisherigen Erfahrungen und Erkenntnisse in Lehre und Forschung zum Deutschen als Fremdsprache nicht verzichten. Was diesbezüglich ca. 35 Jahre DDR-DaF-Geschichte erbracht haben, wird anhand einiger ausgewählter Konstanten aufgearbeitet und kommentiert.</p>	<p>Info DaF 24, 6 (1997), 808–817</p> <p>Beatrix Hinrichs: Zur Problematik des DaF-Unterrichts an Deutschen Schulen im Ausland. Dargestellt am Beispiel einer deutsch-peruanischen Begegnungsschule</p> <p>Deutsche Schulen in Lateinamerika, ursprünglich von deutschen Auswanderern als Orte der Sprachbewahrung für deutsche Muttersprachler konzipiert, haben sich im Wandel der Zeit zu Deutsch als Fremdsprache-Schulen entwickelt. Diese Entwicklung wurde, trotz zwischenzeitlicher Einrichtung und Etablierung eines akademischen Faches DaF, von den verwaltenden Ämtern weder in der Einstellungspolitik noch in der Organisation des Unterrichts ausreichend mitvollzogen. Eine Befragung der praktizierenden Lehrkräfte an einer beliebig herausgegriffenen Deutschen Auslandsschule zeigt, daß hieraus erhebliche Probleme erwachsen.</p>

Info DaF 24, 6 (1997), 818–828

Joachim Schlabach: Erfahrungen und sprachliche Probleme beim Auslandsstudium: Finnische Wirtschaftsstudierende in Deutschland und Österreich

Immer mehr Studierende der Schwedischen Wirtschaftsuniversität (Finland) absolvieren einen Auslandsstudienaufenthalt an deutschsprachigen Hochschulen. Für einen Vorbereitungskurs wurde eine Bedarfsermittlung durchgeführt, bei der alle ausgerei-
sten Studierenden zu ihren Erfahrungen und sprachlichen Problemen befragt wurden.

Danach sind fast alle sehr zufrieden; sprachliche Probleme gibt es beim Diskutieren, Hörverstehen und Mitschreiben sowie Schreiben von Seminararbeiten. Für die Studierenden ist die deutsche Sprache jedoch keine Hürde, sondern vielmehr die Motivation für das Auslandsstudium.

Notiz:

Am Herder-Institut der Universität Leipzig ist im Auftrag des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) eine Informationsbroschüre zu den Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik entstanden. Diese Broschüre kann angefordert werden bei:

Prof. Dr. Frank G. Königs
Universität Leipzig
Herder-Institut
Lumumbastraße 2
04105 Leipzig

Fax: (03 41) 9 73 75 48
e-mail: koenigs@rz.uni-leipzig.de

INHALTSVERZEICHNIS

der Nummern 1–6 24. Jahrgang (1997)

Artikel

Blei, Dagmar: Deutsch als Fremdsprache in der DDR. Ein Beitrag zur Fach- und Wissenschaftsgeschichte	6, 780–795
Bode, Christian: Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studierende und Wissenschaftler	6, 751–756
Bosch, Gloria: Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht im vereinten Europa	4, 459–469
Ehlich, Konrad: Von der Attraktivität der Lehrangebote für »Deutsch als fremde Wissenschaftssprache«. Wissenschaftspolitische Voraussetzungen und didaktische Konsequenzen	6, 757–770
López Barrios, Mario: Wörterbuch und Textproduktion	1, 3–19
Roggausch, Werner: Deutschlehrausbildung: Thesen zur Curriculum-Planung	4, 470–479
Roggausch, Werner: Kulturkontrast und Hermeneutik. Einige Notizen zur Begriffsbildung in den Geisteswissenschaften	6, 796–807
Schwerdtfeger, Inge Christine: Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen	5, 587–606
Siebke, Martina: Etymologisierung im Fremdsprachenunterricht	1, 20–24
Stephani, Christiane: Über das Partizipialattribut oder: Über die Tatsache, daß Hänchen die Schuhe kennen muß, und daß Hans wissen muß, daß ein rechter Schuh kein linker Schuh ist – außer bei groben Filzpantoffeln	6, 771–779
Unterbäumen, Enrique Huelva: Abstraktionsgrad der grammatikalischen Beschreibung und Aufbau der Lernergrammatik	1, 25–50
Wolff, Armin; Eggers, Dietrich; Ehnert, Rolf; Kirsch, Klaus: Deutsch als Fremdsprache und der Studienstandort Deutschland. Entwicklungslinien eines Faches aus der Sicht (s)eines Verbandes	5, 559–586

DaF im Ausland

Balci, Tahir: Das Germanistik- bzw. DaF-Studium in der Türkei. Probleme und Lösungsvorschläge	5, 621–624
Eggensperger, Klaus: (K)ein Konzept in Brasilien? Deutschstudium an brasilianischen Universitäten – Eine Replik	4, 493–498
Harnischfeger, Johannes: Berufsbezogen studieren? Germanistikstudium und Arbeitsmarkt in Nigeria	1, 58–68
Hinrichs, Beatrix: Zur Problematik des DaF-Unterrichts an Deutschen Schulen im Ausland. Dargestellt am Beispiel einer deutsch-peruanischen Begegnungsschule	6, 808–817
Majari, Chris F.: Ein Blick über den Zaun: Eindrücke aus den USA vom Fremdsprachenlernen mit Hypertext und Hypermedia	5, 607–620
Saengaramruang, Wanna: Aufgabenstellung in einem thailandspezifischen Deutschlehrwerk im Hochschulbereich	1, 51–57
Tallowitz, Ulrike und Fandrych, Christian: Entwicklung eines Fernstudiengangs für DaF-Lehrer an mexikanischen Universitäten	4, 480–492
Żurek, Jolanta: Polnische Stereotypenbilder über Deutschland und Deutsche	5, 625–639

Didaktik DaF/Aus der Praxis

- Barner, Axel: Das Eigene und das Fremde sehen. Der »Stadtführer Bukarest« als Projektarbeit mit Studenten der Bukarester »Politehnica« 5, 656–660
- Berndt Annette: Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter. Ansätze zu einer Sprachgeragogik 1, 69–77
- Bolten, Jürgen: Das HRK-Zertifikat »Fachsprache Wirtschaft«. Richtlinien, Ausbildung und Prüfungspraxis 4, 530–541
- Bräsel, Sylvia: Blickwechsel – Überlegungen zur Landeskunde in einer sich verändernden Welt. Versuch einer Annäherung im ostasiatischen Kontext 1, 99–113
- Drewnowska-Vargáné, Ewa: Textfunktion und Textstruktur als Grundlagen für die Entwicklung der Textkompetenz 4, 514–522
- Kaikkonen, Pauli: Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen 1, 78–86
- Kim, Hi-Youl: Die Problematik der Sprachpraxis im Fach Germanistik in Korea 5, 640–651
- Meuter, Jörg: TURBO, ein Videomagazin für Jugendliche. Zum Einsatz von landeskundlichen Videobeiträgen im DaF-Unterricht 5, 652–655
- Reinbothe, Roswitha: Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung 4, 499–513
- Schlabach, Joachim: Erfahrungen und sprachliche Probleme beim Auslandsstudium: Finnische Wirtschaftsstudierende in Deutschland und Österreich 6, 818–828
- Schütz, Sonja: Kabarett-Texte als alternative Textsorte für den DaF-Unterricht. Zu den didaktisch methodischen Potentialen einer bisher vernachlässigten Textsorte 1, 87–98
- Topalova, Antoanita: »Falsche Freunde« im Klassenzimmer. Fehler beim Internationalismen-Gebrauch deutschlernender Bulgaren 5, 661–666
- Wehage, Franz-Joseph: Einsatz von Videos im DaF-Unterricht aus US-amerikanischer Sicht 4, 523–529

Berichte

- Berichte über die 25. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom 22. bis 24. Mai 1997 5, 677–688
- Themenschwerpunkt 1: Emotion und Kognition beim Fremdsprachenlernen – Gegensätze und Gemeinsamkeiten (Frank G. Königs, Gabriele Neuf-Münkel, Anke Stöver-Blahak) 5, 677–680
- Themenschwerpunkt 2: Lernen mit neuen Medien (Christiane Braun, Rüdiger Schreiber, Klaus Vorderwülbecke) 5, 680–683
- Themenschwerpunkt 3: Deutsch als Fremdsprache und die Attraktivität des Lern- und Studienstandortes Deutschland (Hans-Georg Albers, Brigitte Krefting, Bernd Wintermann) 5, 684–687
- Forum Deutsch als Fremdsprache (Renate Henkenborg-Schröder) 5, 687–688
- Koepfel, Rolf: Die chinesische Germanistik im 21. Jahrhundert. Bericht von einer Tagung in Qingdao, VR China, vom 26. bis 30.07.1997 6, 844–849
- Mehrsprachigkeit in Europa – woher kommen die Fremdsprachenlehrer? Erklärung der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zur Fremdsprachenlehrerausbildung und zum Fremdsprachenunterricht an Hochschulen 4, 544–545
- Oybner Erklärung zu Rolle und Stellenwert der Studienkollegs für die Attraktivität des Studienstandortes Deutschland 4, 547–549
- Pressemitteilung der Arbeitsgemeinschaften der Studienkollegs für ausländische Studierende in der Bundesrepublik Deutschland 4, 545–546

Rügener Erklärung zu Rolle und Stellenwert der Studienkollegs für die Attraktivität des Studienstandorts Deutschland	4, 547
Wiesmann, Bettina: Ergebnisse der Fachtagung »Umsetzung der neuen DSH-Ordnung in die Prüfungspraxis« vom 28.-30.11.1996 in Regensburg	1, 114–122
Wiesmann, Bettina: Ergebnisse der FaDaF-Fachtagung »Die DSH in der Praxis: Prüfungsvorbereitung« vom 2. bis 4. Oktober 1997 in Regensburg	6, 829–843
Zimmer, Thomas: »Deutsch als Fremdsprache in Korea – Tendenzen und Prognosen«. Bericht über eine Tagung vom 15.–17.11.1996 in Yangpyeong	4, 542–544

Aus der Arbeit des FaDaF

Berichte über die 25. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom 22. bis 24. Mai 1997	5, 677–688
Protokoll der Mitgliederversammlung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) im Rahmen der 25. Jahrestagung DaF (Brigitte Krefting)	5, 673–675
Rechenschaftsbericht des Vorstandes des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache für das Geschäftsjahr 1996/97 (Bernd Wintermann)	5, 667–672
Vorankündigung der 26. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache vom 4. bis 6. Juni 1998 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena	5, 741–743
Vorstand des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) 1997/99	5, 675–677

Auswahlbibliographie/Rezensionen/Eingegangene Literatur

Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 1996; zusammengestellt von Dietrich Eggers und Evelyn Müller-Küppers, unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck und Arno Sandner	1, 131–163
Albers, Hans-Georg (Hrsg.): Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache. Vorträge und Materialien der Fachtagung in Bad Emstal-Sand 1993 (Rüdiger Riechert)	2/3, 178
Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): Ansichten und Auskünfte zur deutschen Literatur nach 1945 (Henrik Engel)	2/3, 179–184
Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung (Regina Richter)	2/3, 185–187
Barz, Irmhild; Schröder Marianne (Hrsg.): Das Lernerwörterbuch Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion (Lutz Köster)	2/3, 187–189
Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren, Produkte (Eva-Maria Willkop)	5, 695–699
Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage (Karl Eselborn)	2/3, 189–193
Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Oliver Bayerlein)	2/3, 193–194
Beck, Erwin; Guldemann, Titus; Zutavern, Michael (Hrsg.): Eigenständig lernen (Claudia Hilker)	2/3, 194–198
Bedham, Christopher: German Linguistics. An Introduction (Ralph Hartmann)	2/3, 198–200

- Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik (Daniela Hartmann) 2/3, 200–204
- Besançon, Anne: La compréhension de l'allemand. Langue et culture (Walter Schleyer) 5, 699–704
- Bittner, Andreas: Starke ›schwache‹ Verben – ›schwache‹ starke Verben. Deutsche Verbflexion und Natürlichkeit (Jörg Riecke) 2/3, 205–208
- Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters (Arpad A. Sölter) 2/3, 209–211
- Brand, Linda; Kresin-Murakami, Jutta; Pechatscheck, Karl: Die Schöne ist angekommen. Ein Grammatikkrimi (Maria Yendell) 2/3, 212–213
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens (Claus Altmayer) 2/3, 213–215
- Brenner, Gerd: Besser in allen Fächern. Sachtexte verstehen und verfassen. Oberstufe (Hans-Otto Röber) 2/3, 333–336
- Brockhaus, Wiebke: Final Devoicing in the Phonology of German (Michael Groß) 2/3, 216–218
- Bugdahl, Volker: Kreatives Problemlösen im Unterricht (Wim Waumans) 2/3, 218–222
- Bünting, Karl-Dieter: Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm (Inge Wüst) 2/3, 223–224
- Butzkamm, Wolfgang: Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler (Karl-Walter Florin) 2/3, 224–225
- Calvin, William H.; Ojemann, George A.: Einsicht ins Gehirn. Wie Denken und Sprache entstehen (Holger Nord) 2/3, 225–227
- Chen, Shing-lung: Pragmatik des Passivs in chemischer Fachkommunikation: Empirische Analysen von Labordiskursen, Versuchsanleitungen, Vorlesungen und Lehrwerken (Bettina Wiesmann) 2/3, 227–229
- Claussen, Claus; Merkelbach, Valentin: Erzählwerkstatt (Manfred Niedballa) 2/3, 230–231
- Conlin, Christine: Unternehmen Deutsch. Ein berufsorientierter Kurs für die Grundstufe. Lehrbuch (einsprachig), Lehrbuch (englische Ausgabe), Arbeitsbuch (einsprachig), 2 Cassetten, Lehrerhandreichung (Christine Stief) 2/3, 231–233
- Crystal, David: Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Studienausgabe (Britt-Marie Schuster) 2/3, 233–236
- Czyżewski, Marek; Gülich, Elisabeth; Hausendorf, Heiko; Kastner, Maria (Hrsg.): Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa (Claus Altmayer) 2/3, 237–241
- Danneberg, Lutz; Vollhardt, Friedrich (Hrsg.): Wie international ist die Literaturwissenschaft? Methoden- und Theoriediskussion in den Literaturwissenschaften: kulturelle Besonderheiten und interkultureller Austausch am Beispiel des Interpretationsproblems (1950–1990) (Gertrud Maria Rösch) 2/3, 241–246
- Deitering, Franz-G.: Selbstgesteuertes Lernen (Karl-Walter Florin) 2/3, 246–248
- Demandt, Alexander (Hrsg.): Mit Fremden leben. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart (Sylvia Bräsel) 5, 704–706
- Dittmar, Norbert; Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin (Matthias Grünewald) 2/3, 249–250
- Effenberger, Sabine: Fremdsprachenunterricht in den USA. Bedingungen und Strukturen an den Hochschulen der USA unter besonderer Berücksichtigung des Faches Deutsch (Anneliese Stein-Meintker) 5, 706–709
- Ehlich, Konrad (Hrsg.): Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie (Andrea Jahnel) 2/3, 251–255
- Engler, Bernd; Müller, Kurt (Hrsg.): Exempla. Studien zur Bedeutung und Funktion exemplarischen Erzählens (Harald Tanzer) 2/3, 255–257
- Eschenbach, Carola: Zählangaben – Maßangaben. Bedeutung und konzeptuelle Interpretation von Numeralia (Hardarik Blühdorn) 2/3, 257–262

- Fiehler, Reinhard; Metzging, Dieter (Hrsg.): Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur (Monika Dannerer) 2/3, 262–264
- Firnhaber-Sensen, Ulrike; Schmidt, Gabriele: Deutsch im Krankenhaus. Berufssprache für ausländische Pflegekräfte. Lehr- und Arbeitsbuch. Audiocassette. Lehrerhandreichung (Harald Tanzer) 2/3, 264–266
- Fohrmann, Jürgen; Müller, Harro (Hrsg.): Literaturwissenschaft (Peter Jaumann) 2/3, 266–269
- Frey, Evelyn: Kursbuch Phonetik. Lehr- und Übungsbuch. Package: Lehr- und Übungsbuch und 2 Cassetten (Ursula Saarbeck) 2/3, 269–270
- Gauger, Hans-Martin: Über Sprache und Stil (Gertrud Maria Rösch) 2/3, 270–272
- Giacalone Ramat, Anna; Crocco Galèas, Grazia (Hrsg.): From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition (Andrea Jahnel) 2/3, 273–277
- Gruber, Helmut: Streitgespräche. Zur Pragmatik einer Diskursform (Bernd Latour) 2/3, 277–278
- Gutknecht, Christoph: Lauter Böhmisches Dörfer. Wie die Wörter zu ihrer Bedeutung kamen (Inula Wolter) 5, 709–711
- Hahn, Hans-Joachim: German Thought and Culture. From the Holy Roman Empire to the Present Day (Arpad A. Sölter) 2/3, 278–279
- Hakkarainen, Heikki J.: Phonetik des Deutschen (Michael Groß) 2/3, 279–281
- Hall, Karin; Scheiner, Barbara: Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Lösungsschlüssel (Gerhard Bickes) 2/3, 282–283
- Handwerker, Brigitte (Hrsg.): Fremde Sprache Deutsch: Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik (Roswitha Althoff) 2/3, 284–288
- Hasebrook, Joachim: Multimedia-Psychologie. Eine neue Perspektive menschlicher Kommunikation (Oliver Bayerlein) 2/3, 288–290
- Häublein, Gernot; Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Wertenschlag, Lukas: Memo. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch. Lernwortschatz Deutsch-Deutsch. Deutsch-Englisch. Deutsch-Französisch. Deutsch-Italienisch. Deutsch-Spanisch. Audiocassette (Regina Richter) 2/3, 290–292
- Heinze-Prause, Roswitha; Heinze, Thomas: Kulturwissenschaftliche Hermeneutik. Fallrekonstruktionen der Kunst-, Medien- und Massenkultur (Claus Altmayer) 2/3, 292–296
- Helbig, Jörg: Intertextualität und Markierung. Untersuchungen zur Systematik und Funktion der Signalisierung von Intertextualität (Beate Wolfsteiner) 2/3, 296–297
- Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): Kontrastivität und kontrastives Lernen (Eva-Maria Willkop) 2/3, 297–301
- Herzmann, Herbert (Hrsg.): Literaturkritik und erzählerische Praxis. Deutschsprachige Erzähler der Gegenwart. Tagungsakten des internationalen Symposiums University College. Dublin, 14.–16. Februar 1993 (Sibille Tröml) 2/3, 302–305
- Heusinger, Siegfried: Pragmalinguistik, Texterzeugung, Textanalyse; Stilgestaltung und Stilwirkungen in der sprachlichen Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch (Daniela Hartmann) 2/3, 305–308
- Heyne, Isolde: Jenny und Jojo (Ilse Heinecke) 2/3, 308–309
- Hönig, Hans G.: Konstruktives Übersetzen (Walter Schleyer) 5, 711–715
- Hof, Renate: Die Grammatik der Geschlechter. Gender als Analysekatgorie der Literaturwissenschaft (Gertrud Maria Rösch) 2/3, 309–311
- Hundt, Markus: Modellbildung in der Wirtschaftssprache. Zur Geschichte der Institutionen- und Theoriefachsprachen der Wirtschaft (Ewald Reuter) 2/3, 311–314
- Inglehart, Ronald: Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt (Marlis Wilde-Stockmeyer) 5, 715–716
- Inheteven, Rüdiger; Kötter, Rudolf (Hrsg.): Betrachten, Beobachten, Beschreiben: Beschreibungen in Kultur- und Naturwissenschaften (Carola Niedenthal) 2/3, 314–319

- Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar; Molitor-Lübbert, Sylvie (Hrsg.): Wissenschaftliche Textproduktion – Mit und ohne Computer (Gunther Dietz) 2/3, 319–323
- Kegelman, René: »An den Grenzen des Nichts, dieser Sprache ...« Zur Situation rumänien-deutscher Literatur der achtziger Jahre in der Bundesrepublik Deutschland (Karl Esselborn) 2/3, 323–326
- Keller, Rudi: Zeichentheorie. Zu einer Theorie semiotischen Wissens (Enrique Huelva Unterbäumen) 5, 716–719
- Kelz, Heinrich P.: Deutsche Aussprache. Praktisches Lehrbuch zur Ausspracheschulung für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache (Ursula Saarbeck) 2/3, 327–328
- Kessler, Michael; Wertheimer, Jürgen (Hrsg.): Multikulturalität. Tendenzen – Probleme – Perspektiven im europäischen und internationalen Horizont (Henrik Engel) 2/3, 328–333
- Klute, Wilfried: Besser in Deutsch. Sachtexte analysieren. Oberstufe (Hans-Otto Röber) 2/3, 333–336
- Kniffka, Hannes: Elements of Culture-Contrastive Linguistics. Elemente einer kulturkontrastiven Linguistik (Holger Nord) 2/3, 336–339
- Kraft, Helga: Ein Haus aus Sprache. Dramatikerinnen und das andere Theater (Astrid Volmer) 5, 719–722
- Krusche, Dietrich: Leseerfahrung und Lesergespräch (Irmgard Honnef-Becker) 2/3, 339–341
- Kühn, Peter: Mehrfachadressierung. Untersuchungen zur adressatenspezifischen Polyvalenz sprachlichen Handelns (Sigrid Luchtenberg) 2/3, 341–343
- Kühn, Peter (Hrsg.): Hörverstehen im Unterricht DaF. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis (Inge Wüst) 2/3, 343–345
- Langer, Gudrun: Textkohärenz und Textspezifität. Textgrammatische Untersuchungen zu den Gebrauchstextsorten Klappentext, Patienteninformation, Garantieerklärung und Kochrezept (Gunther Dietz) 2/3, 345–349
- Langner, Heidemarie C.: Die Schreibung englischer Entlehnungen im Deutschen. Eine Untersuchung zur Orthographie von Anglizismen in den letzten hundert Jahren, dargestellt an Hand des Duden (Michael Groß) 2/3, 349–351
- Latzel, Sigbert: Lernschwierigkeiten mit deutschen Synonymen. Teil I: Eine Analyse von 30 Gruppen sinnverwandter stammgleicher Verben. Teil II: Übungen zu 30 Verbgruppen (János Mohácsi/Zsuzsanna Antal) 5, 722–725
- Leisi, Ernst: Streiflichter. Unzeitgemäße Essays zur Kultur, Sprache und Literatur (Henrik Engel) 2/3, 351–352
- Liedtke, Frank (Hrsg.): Implikaturen. Grammatische und pragmatische Analysen (Sigrid Luchtenberg) 2/3, 353–355
- Litters, Ulrike: Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager (Gabriele Padberg) 2/3, 355–356
- Lodewick, Klaus: Gegensätze. Ein Programm für die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. Textbuch. Arbeitsbuch. LehrerInnenhandbuch. 2 Audiocassetten. Foliensatz. Tests und Spiele (Lutz Götze) 2/3, 356–358
- Luscher, Renate: Deutschland nach der Wende. Daten, Texte, Aufgaben für Deutsch als Fremdsprache (Kirsten Bohle) 2/3, 358–360
- Luscher, Renate: deutsch rapid. A German Self-Study Course for Beginners. Cassettenkurs Deutsch-Englisch (Andrea Wagner) 2/3, 360–362
- Lutzeier, Peter Rolf: Lexikologie. Ein Arbeitsbuch (Ralph Hartmann) 2/3, 362–363
- Macaire, Dominique; Nicolas, Gerd: Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Grundstufe. Lehr- und Arbeitsbuch. 2 Cassetten (Monique Ansorge) 2/3, 364–365
- Mahle, Walter A. (Hrsg.): Deutschland in der internationalen Kommunikation (Inge Mohr) 2/3, 365–367
- Mavrodieva, Ljubov; Sretkova, Anna; Stankulowa, Krystina K.: Deutschland und der deutsche Alltag. Ein Landeskundeprogramm für bulgarische Schüler (Rainer Bettermann) 5, 689–694

- Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter (Thomas Bleicher) 2/3, 367–369
- Müller, Siegfried; Otto, Hans-Uwe; Otto, Ulrich (Hrsg.): Fremde und Andere in Deutschland. Nachdenken über das Einverleiben, Einebnen, Ausgrenzen (Karl Esselborn) 2/3, 369–372
- Münch, Winfried: Individuum und Gruppe in der Weiterbildung. Psychologische Grundlagen für die Praxis in Seminaren, Kursen und Training (Rüdiger Riechert) 2/3, 372–373
- Otto, Wolf-Dieter: Wissenschaftskultur und Fremde. Auswärtige Kulturarbeit als Beitrag zur interkulturellen Bildung. Auch eine pädagogische Reflexion asiatischer Lehrjahre in Korea (Sylvia Bräsel) 5, 725–728
- Pabst-Weinschenk, Marita: Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm (Katharina Mikova) 2/3, 374–375
- Papp, Edgar: Taschenbuch Literaturwissenschaft. Ein Studienbegleiter für Germanisten (Stefani Sonntag) 2/3, 375–376
- Pflanz, Manfred Hermann: Moderner Roman, Satire und Kunstmärchen im Unterricht. Anregungen zur Unterrichtsgestaltung für Deutschlehrer am Gymnasium (Beate Wolfsteiner) 2/3, 377–378
- Plumpe, Gerhard: Epochen moderner Literatur. Ein systemtheoretischer Entwurf (Sibille Tröml) 2/3, 378–381
- Plumpe, Gerhard; Werber, Niels (Hrsg.): Beobachtungen der Literatur. Aspekte einer polykontexturalen Literaturwissenschaft (Henrik Engel) 2/3, 381–384
- Pohl, Inge; Ehrhardt, Horst (Hrsg.): Wort und Wortschatz, Beiträge zur Lexikologie (Karl-Walter Florin) 2/3, 384–385
- Punkki-Roscher, Marja: Nominalstil in populärwissenschaftlichen Texten. Zur Syntax und Semantik der komplexen Nominalphrasen (Zenon Weigt) 5, 728–731
- Rampillon, Ute: Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache (Claudia Hilker) 2/3, 385–386
- Reimann, Monika: Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Erklärungen und Übungen. Lösungsschlüssel (Rüdiger Heßling) 2/3, 386–388
- Reuter, Ewald (Hrsg.): FINLANCE. A Finnish Journal of Applied Linguistics. Volume XV: Fremdsprachliches Textverstehen (Anita Dreischer) 2/3, 388–391
- Rösch, Heidi: Interkulturell unterrichten mit Gedichten. Zur Didaktik der Migrationslyrik (Karin Yesilada) 5, 731–733
- Rost-Roth, Martina (unter Mitarbeit von Oliver Lechlmaier): Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie (Karin Aguado) 5, 733–738
- Sager, Sven F.: Verbales Verhalten. Eine semiotische Studie zur linguistischen Ethologie (Bernd Latour) 2/3, 392–393
- Samel, Ingrid: Einführung in die Feministische Sprachwissenschaft (Andrea Jahnel) 2/3, 393–397
- Schanda, Franz: Computer-Lernprogramme. Wie damit gelernt wird. Wie sie entwickelt werden. Was sie im Unternehmen leisten (Haymo Mitschian) 2/3, 397–399
- Schanen, François: Grammatik Deutsch als Fremdsprache (Anneliese Steinmeintker) 2/3, 400–403
- Schewe, Manfred: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis (Peter Jankowsky) 2/3, 403–405
- Schewe, Manfred; Wilms, Heinz u. a.: Texte lesen und inszenieren. Alfred Andersch: Sansibar oder der letzte Grund (Jutta Seifert) 2/3, 405–406
- Schlag, Bernhard: Lern- und Leistungsmotivation (Ieva Vinkalne) 2/3, 407–408
- Schlipper, Annette: Julius Traum (Ilse Heinecke) 2/3, 408
- Schmidt-Veitner, Claudia; Wieland, Regina: Grammatik aus Texten. Übungen zu Adjektiven, Nomen und Verben für die Mittelstufe. Lösungsschlüssel (Christian Krekeler) 2/3, 408–411

- Schmitter, Peter (Hrsg.): Sprachtheorien der Neuzeit II. Von der Grammaire de Port-Royal (1660) zur Konstitution moderner linguistischer Disziplinen (Detlef Otto) 2/3, 411–414
- Schoop, Eric; Witt, Ralf; Glowalla, Ulrich (Hrsg.): Hypermedia in der Aus- und Weiterbildung. Dresdner Symposium zum computerunterstützten Lernen (Haymo Mitschian) 2/3, 414–416
- Sion, Christopher (Hrsg.): 88 Unterrichtsrezepte. Eine Sammlung interaktiver Übungsideen (Daniela Hartmann) 2/3, 416–419
- Spiegel, Carmen; Streit, Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen (Bernd Latour) 2/3, 419–420
- Spillner, Bernd (Hrsg.) Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongreßbeiträge zur 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e. V. (Gotthard Wildegans) 2/3, 421–424
- Stöpfgeshoff, Dieter; Schmiedecke, Manuela; Kantoreitis, Peter: Einblicke und Ansichten (Georg Schmidt) 5, 738–740
2/3, 426
- Teske, Gudrun: Doseschiffchen (Ilse Heinecke)
- Themen neu 2: Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Müller, Jutta: Lehrerhandbuch Teil B. Vorlagen, Hinweise zu Grammatik und Landeskunde, Tests (Matthias Grünewald) 2/3, 426–429
- Ur, Penny; Wright, Andrew: 111 Kurzrezepte Deutsch als Fremdsprache (Wim Waumans) 2/3, 429–431
- Vögeding, Joachim: »Wenn in einen gesättigten Wasser Kochsalz gibt ...« Zur Lernbarkeit von Naturwissenschaften in einer Fremdsprache – am Beispiel eines deutschsprachigen Chemieunterrichts in der Türkei (Istanbul Lisesi) (Gotthard Wildegans) 2/3, 431–433
- Volkmer, Ingrid; Lauffer, Jürgen (Hrsg.) Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt (Inge Mohr) 2/3, 433–435
- Volmert, Johannes (Hrsg.): Grundkurs Sprachwissenschaft: Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge (Irene Doval) 2/3, 435–439
- Vorderwülbecke, Anne: Gespräche mit Lunija. Ein Hörprogram mit Musik für die Grundstufe (Inge Wüst) 2/3, 424–425
- Wicke, Rainer E.: Handeln und Sprechen im Deutschunterricht. Spielerische Sprachaktivitäten (Rosemarie Freyer-Wojnikowa) 2/3, 439–440
- Wicke, Mariele; Wicke, Rainer: Ich schreibe über mich (Rosemarie Freyer-Wojnikowa) 2/3, 440–441
- Wierlacher, Alois; Eggers, Dietrich; Engel, Ulrich; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Krusche, Dietrich; Bohrer, Kurt-Friedrich (Dokumentation) (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 21. Intercultural German Studies (Ottmar Hertkorn) 2/3, 441–444
- Wildner, Paul Peter (Hrsg.): Deutschunterricht in Österreich. Versuch eines Überblicks (Harald Tanzer) 2/3, 444–446
- Wolf, Volker (Hrsg.): Lesen und Schreiben. Literatur – Kritik – Germanistik. Festschrift für Manfred Jurgensen (Rüdiger Heßling) 2/3, 446–449
- Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.): Das Bild der Ausländer in der Öffentlichkeit. Eine theoretische und empirische Analyse zur Fremdenfeindlichkeit (Matthias Grünewald) 2/3, 449–453
- Zima, Peter V. (Hrsg.): Literatur intermedial. Musik, Malerei, Photographie, Film (Thomas Bleicher) 2/3, 453–455

Stichwortregister

Arbeitsgemeinschaften der Direktoren der Studienkollegs 4, 545–549

- Auslandsstudium finnischer Wirtschaftsstudenten 6, 818–828
- Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen DaF 1996 1, 131–163
- berufsbezogen studieren (Germanistikstudium in Nigeria) 1, 58–68
- brasilianische Hochschulen (Deutschstudien) 4, 493–498
- Bukarest 5, 656–660
- Bulgarien 5, 661–666
- Curriculumplanung (Thesen) 4, 470–479
- Das Eigene und das Fremde sehen (Stadtführer Bukarest) 5, 656–660
- DDR und Deutsch als Fremdsprache 6, 780–795
- Deutsch als fremde Wissenschaftssprache 6, 757–770
- Deutsch als Fremdsprache
- Arbeitsgemeinschaften der Direktoren der Studienkollegs 4, 545–549
 - Auslandsstudium finnischer Wirtschaftsstudenten 6, 818–828
 - Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen DaF 1996 1, 131–163
 - Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen DaF 1996 (kommentiert) 2/3, 169–455; 5, 695–740
 - berufsbezogen studieren (Germanistikstudium in Nigeria) 1, 58–68
 - brasilianische Hochschulen 4, 493–498
 - Bukarest 5, 656–660
 - Curriculumplanung 4, 470–479
 - Das Eigene und das Fremde sehen (Stadtführer Bukarest) 5, 656–660
 - in der DDR 6, 780–795
 - Deutsch als fremde Wissenschaftssprache 6, 757–770
 - deutsch-peruanische Begegnungsschule 6, 808–817
 - Deutsche Schulen im Ausland 6, 808–817
 - Deutschlehrausbildung 4, 470–479
 - und Landeskunde 4, 499–513
 - DSH-Fachtagung 1996 in Regensburg 1, 114–122
 - Einwanderungsdiskussion (Tagungsankündigung der DFG) 1, 127–129
 - Emotionen im DaF-Unterricht 5, 587–606
 - Erwachsenenalter und Fremdsprachenlernen 1, 69–77
 - Etymologisierung im Fremdsprachenunterricht 1, 20–24
 - Fachsprache Wirtschaft (HRK-Zertifikat) 4, 530–541
 - Fachverband Deutsch als Fremdsprache 1, 114–122; 5, 559–586; 5, 741–743
 - »Falsche Freunde« 5, 661–666
 - Fernstudiengang für DaF-Lehrer an mexikanischen Hochschulen 4, 480–492
 - finnische Wirtschaftsstudenten im Ausland 6, 818–828
 - Fremdsprachen lehren lernen (Tagungsankündigung der DGFF) 1, 126–127
 - Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter 1, 69–77
 - Fremdverstehen durch FSU 1, 78–86
 - Für Sie gelesen (Kommentare und Rezensionen von Neuerscheinungen DaF 1996) 2/3, 169–455; 5, 695–740
 - Germanistik in der Türkei 5, 621–624
 - grammatikalische Beschreibung 1, 25–50
 - HRK-Zertifikat »Fachsprache Wirtschaft« 4, 530–541
 - Hypertext und Fremdsprachenlernen in USA 5, 607–620
 - Hypermedia und Fremdsprachenlernen in USA 5, 607–620
 - interkulturelles Lernen 1, 78–86
 - Internationalismengebrauch deutschlernender Bulgaren 5, 661–666
 - Jahrestagung DaF 1998 in Jena (Vorankündigung) 5, 741–743
 - Kabarett-Texte im DaF-Unterricht 1, 87–98
 - Kommentierte Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen DaF 1996 2/3, 169–455; 5, 695–740
 - in Korea (Tagungsbericht) 4, 542–544
 - Korea – Sprachpraxis in der Germanistik 5, 640–651
 - Kulturkontrast und Hermeneutik 6, 796–807
 - Landeskunde
 - in der Deutschlehrausbildung 4, 499–513
 - in Ostasien 1, 99–113 - Videobeiträge im DaF-Unterricht (Jugendmagazin TURBO) 5, 652–655
 - Lehrer an mexikanischen Hochschulen 4, 480–492
 - Lehrerausbildung in der Diskussion (Tagungsankündigung der DGFF) 1, 126–127
 - Lehrwerk für Thailand 1, 51–57
 - Lernergrammatik 1, 25–50
 - mexikanische Hochschulen (Fernstudiengang für DaF-Lehrer) 4, 480–492
 - Migration (Tagungsankündigung der DFG) 1, 127–129

- Nigeria (Germanistikstudium) 1, 58–68
 Peru 6, 808–817
 Presseerklärung der Arbeitsgemeinschaften der Direktoren der Studienkollegs 4, 545–546
 Oybiner Erklärung zur Rolle und zum Stellenwert der Studienkollegs 4, 547–549
 Partizipialattribut 6, 771–779
 Polen (Stereotypenbilder über Deutschland und Deutsche) 5, 625–639
 Rechenschaftsbericht des FaDaF für 1996/97 5, 667–672
 Rügener Erklärung zur Rolle und zum Stellenwert der Studienkollegs 4, 547
 Sprachgeragogik 1, 69–77
 Stadtführer Bukarest 5, 656–660
 Stereotypenbilder über Deutschland und Deutsche in Polen 5, 625–639
 Studienstandort Deutschland
 Deutsch als Fremdsprache und der 5, 559–586
 die Rolle der Studienkollegs 4, 545–549
 Studierende und Wissenschaftler 6, 751–756
 Textfunktion und Textstruktur 4, 514–522
 Textkompetenz 4, 514–522
 Textproduktion 1, 3–19
 Textsorte Kabarett-Texte im DaF-Unterricht 1, 87–98
 Textstruktur und Textfunktion 4, 514–522
 Türkei 5, 621–624
 USA (Videos im DaF-Unterricht)
 Veranstaltungskalender 1, 123–125
 Videobeiträge im DaF-Unterricht (Jugendmagazin TURBO) 5, 652–655
 Videos im DaF-Unterricht in USA
 Wirtschaftsstudenten im Ausland 6, 818–828
 Wissenschaftler und Studierende 6, 751–756
 Wörterbuch und Textproduktion 1, 3–19
 deutsch-peruanische Begegnungsschule 6, 808–817
 Deutsche Schulen im Ausland 6, 808–817
 Deutschlehrerausbildung 4, 470–479
 Deutschlehrerausbildung und Landeskunde 4, 499–513
 Deutschstudien an brasilianischen Hochschulen 4, 493–498
 DFG 1, 127–12129
 DGFF 1, 126–127
 DSH-Fachtagung I in Regensburg 1, 114–122
 DSH-Fachtagung II in Regensburg 6, 829–843
 Einwanderungsdiskussion (Tagungsankündigung der DFG) 1, 127–129
 Emotionen im DaF-Unterricht 5, 587–606
 Erwachsenenalter und Fremdsprachenlernen 1, 69–77
 Etymologisierung im Fremdsprachenunterricht 1, 20–24
 Europa und Fremdsprachenpolitik 4, 459–469
 »Fachsprache Wirtschaft« (HRK-Zertifikat) 4, 530–541
 Fachtagungen
 Umsetzung der neuen DSH-Ordnung in die Prüfungspraxis 1, 114–122
 Die DSH in der Praxis: Prüfungsvorbereitung 6, 829–843
 Fachverband Deutsch als Fremdsprache 1, 114–122; 5, 559–586; 5, 741–743
 »Falsche Freunde« 5, 661–666
 Fernstudiengang für DaF-Lehrer an mexikanischen Hochschulen 4, 480–492
 finnische Wirtschaftsstudenten im Ausland 6, 818–828
 Fremdsprachen lehren lernen (Tagungsankündigung der DGFF) 1, 126–127
 Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter 1, 69–77
 Fremdsprachenunterricht
 Etymologisierung im Fremdsprachenunterricht 1, 20–24
 Fremdverstehen durch FSU 1, 78–86
 und Sprachenpolitik im vereinten Europa 4, 459–469
 Für Sie gelesen (Kommentare und Rezensionen von Neuerscheinungen DaF 1996 2/3, 169–455; 5, 695–740
 GAL 1, 129–130
 Germanistik in der Türkei 5, 621–624
 Germanistikstudium und Arbeitsmarkt in Nigeria 1, 58–68
 grammatikalische Beschreibung 1, 25–50
 HRK-Zertifikat »Fachsprache Wirtschaft« 4, 530–541
 Hypertext und Fremdsprachenlernen in USA 5, 607–620
 Hypermedia und Fremdsprachenlernen in USA 5, 606–620
 interkulturelles Lernen 1, 78–86
 Internationalismengebrauch deutschlernender Bulgaren 5, 661–666
 Jena (Jahrestagung DaF 1998 – Vorankündigung) 5, 741–743
 Kabarett-Texte im DaF-Unterricht 1, 87–98

- Kommentierte Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen DaF 1996 2/3, 169–455; 5, 695–740
- Korea – DaF in (Tagungsbericht) 4, 542–544
Korea – Sprachpraxis in der Germanistik 5, 640–651
- Kulturkontrast und Hermeneutik 6, 796–807
Landeskunde
in der Deutschlehrerausbildung 4, 499–513
in Ostasien 1, 99–113
Stereotypenbilder über Deutschland und Deutsche in Polen 5, 625–639
- Lehrer an mexikanischen Hochschulen 4, 480–492
- Lehrerausbildung in der Diskussion (Tagungsankündigung der DGFF) 1, 126–127
- Lehrwerke
Aufgabenstellung in einem thailandspezifischen Lehrwerk 1, 51–57
thailandspezifisches Deutschlehrwerk 1, 51–57
- Lernergrammatik 1, 25–50
- mexikanische Hochschulen (Fernstudiengang für DaF-Lehrer) 4, 480–492
- Mehrsprachigkeit in Europa 4, 544–545
- Migration (Tagungsankündigung der DFG) 1, 127–129
- Mitgliederversammlung des FaDaF 1997 (Protokoll) 5, 673–675
- Nigeria (Germanistikstudium und Arbeitsmarkt) 1, 58–68
- Oybiner Erklärung zur Rolle und zum Stellenwert der Studienkollegs 4, 547–549
- Partizipialattribut 6, 771–779
- Peru 6, 808–817
- Polen (Stereotypenbilder über Deutschland und Deutsche) 5, 625–639
- Rechenschaftsbericht des FaDaF für 1996/97 5, 667–672
- Regensburg (Fachtagung DSH I, 1996) 1, 114–122
- Regensburg (Fachtagung DSH II, 1997) 6, 829–843
- Rügener Erklärung zur Rolle und zum Stellenwert der Studienkollegs 4, 547
- Sprachgeragogik 1, 69–77
- Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht im vereinten Europa 4, 459–469
- Sprachpraxis in der Germanistik in Korea 5, 640–651
- Stadtführer Bukarest 5, 656–660
- Stereotypenbilder über Deutschland und Deutsche in Polen 5, 625–639
- Studienkollegs 4, 545–549
- Studienkollegs und ihr Stellenwert für den Studienstandort Deutschland 4, 545–549
- Studienstandort Deutschland und Deutsch als Fremdsprache 5, 559–586
- Studienstandort Deutschland und die Rolle der Studienkollegs 4, 545–549
- Studierende und Wissenschaftler und DaF 6, 751–756
- Tagungsankündigungen
DFG: 2. Düsseldorfer Arbeitstagung im Rahmen des DFG-Projektes »Einwanderungsdiskussion im internationalen Vergleich« vom 19. bis 20.2.1998 1, 127–129
DGFF: 17. Kongreß für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) vom 6.–8.10.1997 an der Universität Koblenz-Landau 1, 126–127
FaDaF: Vorankündigung der 26. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache vom 4. bis 6. Juni 1998 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena 5, 741–743
GAL: 28. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik (GAL) e. V. vom 25.–27.9.1997 an der Universität Bielefeld 1, 129–130
- Tagungsberichte
Deutsch als Fremdsprache in Korea 4, 542–544
Die chinesische Germanistik im 21. Jahrhundert 6, 844–849
Fachtagung zur DSH-Rahmenordnung I 1, 114–122
Fachtagung zur DSH-Rahmenordnung II 6, 829–843
17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zur Fremdsprachenlehrerausbildung und zum Fremdsprachenunterricht an Hochschulen (Erklärung zum Thema Mehrsprachigkeit in Europa) 4, 544–545
25. Jahrestagung des FaDaF in Mainz 5, 677–688
- Textfunktion und Textstruktur 4, 514–522
- Textkompetenz 4, 514–522
- Textsorte Kabarett-Texte im DaF-Unterricht 1, 87–98
- Textstruktur und Textfunktion 4, 514–522
- Thailand 1, 51–57
- Türkei (Germanistik und DaF in der Türkei) 5, 621–624
- USA (Hypertext und Hypermedia im Fremdsprachenunterricht) 5, 607–620

- USA (Videos im DaF-Unterricht) 4, 523–529
 Videos im DaF-Unterricht in USA 4, 523–529
 Videomagazin TURBO 5, 652–655
 Veranstaltungskalender 1, 123–127
 vereintes Europa und Sprachenpolitik 4, 459–469
 Wissenschaftler und Studierende und DaF 6, 751–756

Autorenregister

- Aguado, Karin 5, 733–738
 Albers, Hans-Georg 5, 684–687
 Althoff, Roswitha 2/3, 284–288
 Altmayer, Claus 2/3, 213–215; 237–241; 292–296
 Ansoerge, Monica 2/3, 364–365
 Balci, Tahir 5, 621–624
 Barner, Axel 5, 656–660
 Bayerlein, Oliver 2/3, 193–194; 288–290
 Berndt, Annette 1, 69–77
 Bettermann, Rainer 5, 689–694
 Bhatti-Küppers, Heidemarie 2/3, 169–455; 5, 655–740
 Bickes, Gerhard 2/3, 282–284
 Blei, Dagmar 6, 780–795
 Bleicher, Thomas 2/3, 367–369; 453–455
 Blühdorn, Hardarik 2/3, 257–262
 Bode, Christian 6, 751–756
 Bohle, Kirsten 2/3, 358–360
 Bolten, Jürgen 4, 530–541
 Borowsky, Viktor A. 1, 123–125
 Bosch, Gloria 4, 459–469
 Bräsel, Sylvia 1, 99–113; 5, 704–706; 5, 725–728
 Braun, Christiane 5, 680–683
 Dannerer, Monika 2/3, 262–264
 Dietz, Gunther 2/3, 319–323; 345–349
 Doval, Irene 2/3, 435–439
 Dreischer, Anita 2/3, 388–391
 Drownowska-Vargáné, Ewa 4, 514–522
 Eggersperger, Klaus 4, 493–498
 Eggers, Dietrich 1, 131–163; 5, 559–586
 Ehlich, Konrad 6, 757–770
 Ehnert, Rolf 5, 559–586
 Engel, Henrik 2/3, 179–184; 328–333; 351–355; 381–384
 Esselborn, Karl 2/3, 189–193; 323–326, 369–372
 Fandrych, Christian 4, 480–492
 Florin, Karl-Walter 2/3, 224–225; 246–248; 384–385
 Freyer-Wojnikowa 2/3, 439–440; 440–441
 Vorstand des FaDaF 1997–1999 5, 675–677
 Wirtschaftsstudenten im Ausland 6, 818–828
 Wissenschaftler und Studierende und DaF 6, 751–756
 Zertifikat »Fachsprache Wirtschaft« 4, 530–541
- Götze, Lutz 2/3, 356–358
 Groß, Michael 2/3, 216–218; 279–281; 349–351
 Grünewald, Matthias 2/3, 249–251; 426–429; 449–453
 Harnischfeger, Johannes 1, 58–68
 Hartmann, Daniela 2/3, 200–204; 305–308; 416–419
 Hartmann, Ralph 2/3, 198–200; 362–363
 Heinecke, Ilse 2/3, 308–309; 408; 426
 Henkenborg-Schröder, Renate 5, 687–688
 Hertkorn, Rüdiger 2/3, 441–444
 Heßling, Claudia 2/3, 386–388; 446–449
 Hilker, Claudia 2/3, 194–198; 385–386
 Hinrichs, Beatrix 6, 808–817
 Honnef-Becker, Irmgard 2/3, 339–341
 Jahnle, Andrea 2/3, 251–255; 273–277; 393–397
 Jankowski, Peter 2/3, 403–405
 Jaumann, Peter 2/3, 266–269
 Kaikkonen, Pauli 1, 78–86
 Kim, Hi-Youl 5, 640–651
 Kirsch, Klaus 5, 559–586
 Krekeler, Christian 2/3, 408–411
 Königs, Frank G. 5, 677–680
 Köppel, Rolf 6, 844–849
 Köster, Lutz 2/3, 187–189
 Krefting, Brigitte 5, 673–675; 684–687
 Latour, Bernd 2/3, 277–278; 392–393; 419–420
 López Barrios, Mario 1, 3–19
 Luchtenberg, Sigrid 2/3, 341–343
 Majari, Chris F. 5, 607–620
 Meuter, Jörg 5, 652–655
 Mikova, Katarina 2/3, 374–375
 Mitschian, Haymo 2/3, 397–399; 414–416
 Mohácsi, János 5, 722–723
 Mohr, Inge 2/3, 365–367; 433–435
 Müller-Küppers, Evelyn 1, 131–163; 2/3, 169–455; 5, 695–740
 Neuf-Münkel, Gabriele 5, 677–680
 Niedenthal, Carola 2/3, 314–319

- Nord, Holger 2/3, 225–227; 336–339
 Otto, Detlev 2/3, 411–414
 Padberg, Gabriele 2/3, 355–356
 Reinbothe, Roswitha 4, 499–513
 Reuter, Ewald 2/3, 311–314
 Richter, Regina 2/3, 185–187; 290–292
 Riechert, Rüdiger 2/3, 178; 372–373
 Riecke, Jörg 2/3, 205–208
 Rösch, Gertrud Maria 2/3, 241–246; 270–272;
 309–311
 Rößer, Hans-Otto 2/3, 333–336
 Roggausch, Werner 4, 470–479; 6, 796–707
 Saarbeck, Ursula 2/3, 269–270; 327–328
 Saengaramruang, Wanna 1, 51–57
 Sandner, Arno 1, 131–163
 Schlabbach, Joachim 6, 818–828
 Schleyer, Walter 5, 699–704; 711–715
 Schmidt, Georg 5, 738–740
 Schreiber, Rüdiger 5, 680–683
 Schütz, Sonja 1, 87–98
 Schuster, Britt-Marie 2/3, 233–236
 Schwarck, Dorothee 1, 131–163
 Schwerdtfeger, Inge Christine 5, 587–606
 Seifert, Jutta 2/3, 405–406
 Siebke, Martina 1, 20–24
 Sölter, Arpad 2/3, 209–211
 Sonntag, Stefani 2/3, 375–376
 Stephani, Christiane 6, 771–779
 Stein-Meintker, Anneliese 2/3, 400–403; 5,
 706–709
 Stief, Christine 2/3, 231–233
 Stöver-Blahak, Anke 5, 677–680
 Tallowitz, Ulrike 4, 480–492
 Tanzer, Harald 2/3, 255–257; 264–266; 444–
 446
 Topalova, Antoanita 5, 661–666
 Tröml, Sibille 2/3, 302–305; 378–381
 Unterbäumen, Enrique Huelva 1, 25–50; 5,
 716–719
 Vinkalne, Ieva 2/3, 407–408
 Volmer, Astrid 5, 719–722
 Vorderwülbecke, Klaus 5, 680–683
 Wagner, Andrea 2/3, 360–362
 Waumans, Wim 2/3, 218–222; 429–431
 Wehage, Franz-Joseph 4, 523–529
 Weigt, Zenon 5, 728–731
 Wiesmann, Bettina 1, 114–122; 2/3, 227–229;
 6, 829–843
 Wilde-Stockmeyer, Marlis 5, 715–716; 724–
 725
 Wildegans, Gotthard 2/3, 421–424; 431–433
 Willkop, Eva-Maria 2/3, 297–301; 5, 695–699
 Wintermann, Bernd 5, 667–672; 684–687
 Wolff, Armin 1, 123–125; 5, 559–586; 6, 854–
 866
 Wolfsteiner, Beate 2/3, 296–297; 377–378
 Wolter, Inula 5, 709–711
 Wüst, Inge 2/3, 223–224; 343–345; 424–425
 Yendell, Maria 2/3, 212–213; 5, 731–733
 Zimmer, Thomas 4, 542–544
 Žurek, Jolanta 5, 625–639

(zusammengestellt von Armin Wolff, Regensburg)