

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 4

25. Jahrgang

DAAD

August 1998

Inhalt

Artikel	<i>Gertrud Reershemius</i> Gesprochene Sprache als Gegenstand des Grammatikunterrichts	399
	<i>Karin Vogt</i> Fremdsprachen in der betrieblichen Weiterbildung	406
DaF im Ausland	<i>Christina Scholten</i> Deutsch als Fremdsprache in den Palästinensischen Autonomiegebieten – Ein Lagebericht	429
	<i>Birgit Buch</i> Wirtschaftsdeutsch in der VR China – ein expandierender Markt?	451
	<i>Do-Won Yang</i> Die Stellung des Deutschen in Korea	461
	<i>Dagmar Giersberg</i> Deutsch unter Druck? Zur Stellung der Germanistik in Südkorea	467
	<i>Gabriele Schmidt</i> Zur Situation der deutschen Sprache an australischen Hochschulen	470
	<i>Volker Knüferrmann</i> Landeskundliche Themen und Projekte im Rahmen der Auslandsgermanistik – eine Neubestimmung	477
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Ulrich Wannagat</i> Regionale Curricula – Ein Ausweg aus der Krise? Beispiele aus der VR China und Hongkong	488

(Fortsetzung umseitig)

Berichte	Bericht über die Asiatische Germanistentagung vom 25.–28. Oktober 1997 in Seoul (<i>Sylvia Kaufmann, Seoul</i>)	498
	IX. Lateinamerikanischer Germanistenkongreß vom 5. bis 9. Januar, Concepción/Chile (<i>Werner Mackenbach, Managua/Nicaragua</i>)	500
	Ünäjis: »Love Parade und Edelweiß«. Eine Deutsche Schule in Sibirien (<i>Gerd Conradt, Berlin</i>)	503
	Ein pädagogisch orientierter Unterricht »Wirtschaftsdeutsch« (<i>Veronika Hübl, Paris</i>)	507

Tagungs- ankündigungen	Fachtagung »Education for Transition. One Europe – one World?« am 25. bis 27. November 1998 in Wien	513
	AILA Weltkongreß in Tokio 1999	514

Über die Autoren	516
-------------------------	-----

Abstracts	518
------------------	-----

Gesprochene Sprache als Gegenstand des Grammatikunterrichts

Gertrud Reershemius

1. Einleitung

Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache, darüber ist man sich einig, soll sich an der tatsächlich verwendeten Sprache, schriftlich oder mündlich, orientieren. Im Bereich der geschriebenen Sprache läßt sich dieser Anspruch leicht einlösen, denn es gibt eine Fülle geschriebener Textsorten, die dem Unterricht zugrunde gelegt werden können.

Ein Problem stellt die gesprochene Sprache bzw. der Gegensatz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache dar, der den Lernenden in seiner ganzen Konsequenz selten klar ist. Der Fremdsprachenunterricht versucht zwar, authentische Situationen mündlicher Kommunikation nachzustellen, etwa »im Supermarkt«, oder »beim Arzt«. Diese Versuche laufen aber meistens auf eine Imitation von Lehrbuchdialogen hinaus, denn die Sprechsituation im Unterricht ist eben meistens nicht authentisch, sondern oft nur gespielt.¹

Lernende des Deutschen als Fremdsprache, die längere Zeit in deutschsprachigen Ländern verbracht haben, können sich durchweg ohne größere Probleme mündlich verständigen. Wenn sie jedoch während ihres Auslandsaufenthaltes keinen intensiven Sprachunterricht genossen haben, bleiben Schwierigkeiten im Bereich

der Schriftlichkeit bestehen. Die Diskrepanz zwischen mündlicher und schriftlicher Kompetenz gerade bei fortgeschrittenen Lernern des Deutschen hat Frustration und Ratlosigkeit zur Folge: Sie haben die Erfahrung gemacht, daß sie Deutsch »können«, die Kommunikation und Verständigung mit Deutschsprechern, das Bewältigen des Alltags in deutschsprachiger Umgebung ist ihnen gelungen. Im Schriftlichen dagegen sind die Probleme oft dieselben wie vor dem Auslandsaufenthalt: Kasusendungen, die Verwendung anderer Tempora als Präsens und Perfekt, der Konjunktiv, Syntax, Stil, nicht zuletzt die Zeichensetzung.

Warum »funktioniert« die Sprache der Lernenden einerseits, wenn sie ihnen andererseits in den (schriftlichen) Abschlußexamen unbefriedigende Resultate einbringt?

Das Bewußtsein über den grundsätzlich unterschiedlichen Charakter von gesprochener und geschriebener Sprache kann beim Umgang mit diesen Problemen von Nutzen sein. Beide Existenzweisen von Sprache erfordern jeweils spezifische Fähigkeiten. Den Anforderungen der einen gewachsen zu sein, heißt noch nicht, auch denen der anderen zu genügen. Deshalb sollte Grammatikunterricht für Fortgeschrittene das Bewußtsein für diese bei-

1 Zur mangelnden Authentizität gesprochener Sprache in Lehrbuchtexten s. z. B. Weijenberg (1980).

den Existenzweisen von Sprache zu schaffen versuchen, um den Lernenden deutlicher zu zeigen, welche Gebiete sie bereits beherrschen und auf welchen sie ihre Anstrengungen unter Umständen vergrößern sollten.

Nach Kaiser (1996) sollten die Kategorien Mündlichkeit und Schriftlichkeit ihren Platz als Unterrichtsgegenstand im DaF-Unterricht haben. Unklar bleibt bei ihren Ausführungen, wie gesprochene Sprache zum Analysegegenstand für die Lernenden werden kann. Lernende befinden sich in der Unterrichtssituation zwar selbst in einer Form der weitgehend mündlichen Kommunikation, was aber noch nicht bedeutet, daß sie diese Situation aus einer gewissen Distanz reflektieren und analysieren können.

Eine Vorstellung von gesprochener Sprache kann Lernenden durch eine Verschriftlichung (Transkription) gesprochener Sprache vermittelt werden. Damit ist nicht die Übertragung gesprochener Sprache in die Schriftsprache gemeint, bei der Äußerungen oder Dialoge »bereinigt«, d. h. auf schriftsprachliches Niveau gebracht und aufgeschrieben werden. Eine Transkription gesprochener Sprache sollte das gesamte Spektrum der verschriftlichten Äußerung und ihres Kontextes, also die sprachliche Handlung, wiedergeben.¹

Im folgenden wird nach einer Darstellung der Phänomene gesprochene Sprache / geschriebene Sprache der Vorschlag gemacht, durch die Analyse gesprochener Sprache im Grammatikunterricht anhand einer Transkription fortgeschrittene Deutschlernende auf die Unterschiede zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit als zwei verschiedenen Erscheinungsformen von Sprache aufmerksam zu machen.

2. Gesprochene und geschriebene Sprache

Die gesprochene und die geschriebene Sprache sind zwei Existenzweisen von Sprache. *Gesprochene Sprache* wird lautlich realisiert und akustisch aufgenommen (Sprechen, Hören). Zu ihren sozial, funktional und strukturell determinierten Existenzformen gehören der Dialekt, der territorial gebunden ist, die Umgangssprache und die gesprochene Standardsprache (Ruoff 1973: 42f.).

Gesprochene Sprache ist direkt durch die Kommunikationssituation und durch das Handeln der Kommunikationsteilnehmer konstituiert. Über die mit der geschriebenen Sprache gemeinsamen Ausdrucksmöglichkeiten hinaus kann sie Mimik, Gestik und Intonation zum Einsatz bringen. Auch die Grammatik wird in der gesprochenen Sprache anders eingesetzt als in der geschriebenen: Nach Nerius (1987) ist sie durch eine weniger komplexe Syntax, Anakoluthe und Ellipsen, die häufigere Verwendung von Modalpartikeln und Interjektionen gekennzeichnet. Die von Nerius verwendete Terminologie zur Beschreibung grammatischer Merkmale gesprochener Sprache zeigt, wie dominant die Perspektive der schriftlichen Norm ist: Der Begriff ›Ellipse‹ zum Beispiel geht von dem Ideal eines zugrunde liegenden ›vollständigen‹ Satzes aus, der lediglich nicht realisiert wurde. In der gesprochenen Sprache, in der unmittelbaren Kommunikation, kann jedoch nichts ausgelassen werden, was für das Verständigungshandeln von Sprecher und Hörer notwendig ist.

Versteht man sprachliches Handeln als eine zielgerichtete Tätigkeit zwischen dem Sprecher auf der einen und dem Hörer auf der anderen Seite, dann ist

1 Gewährleistet wird dies etwa durch das Verfahren »Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen« (HIAT), s. Ehlich / Rehbein (1981).

Sprache ein Werkzeug, ein Mittel, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Bühler 1934; Rehbein 1977).

Die Grammatik gesprochener Sprache ist jedoch nicht notwendig identisch mit der an der Schriftsprache orientierten Standardgrammatik.¹ Bei gesprochener Sprache stehen entweder die unmittelbare Wissensvermittlung vom Sprecher an den Hörer oder ein Akt der Einflußnahme vom Sprecher auf den Hörer im Mittelpunkt der Interaktion. Durch die Unmittelbarkeit der Interaktion ist die Modifizierung des Sprecherplans je nach Reaktion und Verhalten des Hörers jederzeit gegeben, der Plan selbst kann sich in der Kommunikation konstituieren. Dem Sprecher einer Sprache stehen verschiedene sprachliche Mittel zur Verfügung, um seine kommunikativen Intentionen umzusetzen. Allerdings ist die Auswahl der Mittel abhängig von einer Reihe von außersprachlichen Faktoren, etwa dem institutionellen Rahmen der Kommunikation, dem speziellen Zweck der Interaktion oder dem Verhältnis der Kommunikationsteilnehmer zueinander. So spielt die subjektive Einschätzung, die der Sprecher vom Hörer hat, von seinem Wissen und seinen kommunikativen Kompetenzen, eine wichtige Rolle, denn entsprechend wird er beim Sprechen die Bezüge zum bereits Verbalisierten oder zum vorausgesetzten gemeinsamen Wissen gestalten.

Die *geschriebene Sprache* wird graphisch realisiert (Schreiben) und optisch rezipiert (Lesen). Sie orientiert sich an den Normen der Grammatik und der Orthographie. Die geschriebene Sprache ist entwicklungsgeschichtlich sekundär, d. h. sie ist aus der gesprochenen Sprache entstanden, als das Zusammenleben in einer jeweiligen Sprachgemeinschaft die

Kommunikation über die unmittelbare Sprechersituation hinaus notwendig werden ließ. Die geschriebene Sprache richtet sich nach funktional-stilistischen Normen: Auch in der Schriftlichkeit müssen institutionell festgelegte Kommunikationsbedürfnisse erfüllt werden, d. h. daß je nach Institution und Kommunikationssituation spezifische Textsorten verlangt werden. Über die Ausarbeitung der jeweiligen Textsorte gibt es ein gesellschaftliches Wissen, das teilweise im Schulunterricht explizit gemacht und eingeübt wird. So weiß man etwa, daß ein metaphernreicher, verschlüsselnder Stil bei einer Gebrauchsanweisung fehl am Platze wäre.

Die Kommunikationssituation ist eine grundsätzlich andere als in der gesprochenen Sprache. Die Kommunikationsteilnehmer sind zeitlich und räumlich voneinander getrennt. Der Verfasser eines schriftlichen Textes darf deshalb nicht vom Vorwissen beim Leser ausgehen, denn eine Korrektur in der Kommunikationssituation wäre nicht mehr möglich. Der Schreibende muß daher mehr Wissen, zum Beispiel über mögliche Hintergründe, Bezüge usw., verbalisieren als der Sprechende.

In der Sprachwissenschaft dominierte seit der Mitte des 19. Jahrhunderts die Vorstellung des absoluten Primats der gesprochenen Sprache (Sprache vs. Schrift), z. B. bei de Saussure, Bloomfield, Harris, Jakobson u. a. – in modifizierter Form auch bei Chomsky. De facto wurde aber in den meisten Sprachdarstellungen Schriftsprache als Untersuchungsbasis bearbeitet, dazu noch nicht einmal tatsächlich verwendete, etwa der Belletristik oder der Presse. Linguisten konstruierten die Beispiele für ihre Theorien nahezu aus-

1 Wie weit man von einer eigenen Grammatik gesprochener Sprache ausgehen kann, wird nach wie vor kontrovers diskutiert, s. Lindgren (1987) und (1988).

nahmslos aus der eigenen Intuition, orientiert an den Normen einer wiederum idealen Grammatik der jeweiligen Sprache. Eine Ausnahme bildeten traditionell die Phonologie und die Dialektologie, deren Interesse aber weitgehend auf Phoneme bzw. Morpheme beschränkt blieb. Seit Ende der 60er Jahre arbeitet man konsequenter auf der Grundlage von gesprochener Sprache mit Aufnahmen von möglichst authentischen Sprechsituationen. Die technische Entwicklung hat dazu beigetragen, daß gesprochene Sprache wirklich zum Gegenstand der Linguistik wird, z. B. in der Kommunikations- und Diskursanalyse im weitesten Sinne. Nicht mehr das Wort oder der isolierte Satz stehen dabei im Mittelpunkt des Interesses, sondern der Diskurs, d. h. Abfolgen von Sprechhandlungen, so wie sie in gesprochener oder geschriebener Sprache tatsächlich verwendet werden.¹

3. Gesprochene Sprache als Unterrichtsgegenstand – Unterrichtsbeispiel und Analyse

Im folgenden geht es darum, gesprochene Sprache zum Unterrichtsgegenstand zu machen, um fortgeschrittenen Lernenden die Anforderungen von gesprochener und geschriebener Sprache an die Kommunikationsteilnehmer im Vergleich zu verdeutlichen.

3.1 Zur Vorgehensweise

Einer fortgeschrittenen Lernergruppe wurde eine Transkription gesprochener

Sprache vorgelegt. Es handelt sich dabei um den Mitschnitt eines Gesprächs zwischen drei deutschen Studentinnen, die gemeinsam versuchen, eine Passage aus Cäsars »De Bello Gallico« zu übersetzen.² Der erste Schritt besteht im Lesen der Transkription. Das Lesen und Verstehen einer Transkription gesprochener Sprache widerspricht beim ersten Versuch den antrainierten Lesegewohnheiten. Es ist hilfreich, wenn man den Text laut und mit verteilten Rollen vorzulesen versucht. Dabei können gleichzeitig Transkriptionskonventionen diskutiert werden: Wie macht die Transkription etwa deutlich, daß mehrere Sprecher gleichzeitig reden? Welche Symbole benutzt sie für die Intonationsvarianten? Wie werden Nebengeräusche dargestellt? Usw.

Als zweiter Schritt sollte eine Liste mit allen sprachlichen Besonderheiten zusammengestellt werden, die nach Ansicht der Lernenden im Widerspruch zu ihrem Verständnis von korrektem Deutsch stehen.

3.2 Ergebnisse und Diskussion

Im hier vorgestellten Unterrichtsexperiment wurden folgende Bereiche von den Lernenden als ungewöhnlich aufgelistet:

a. Unvollständige Sätze

Beispiele:

29³: Mit »gehen«, ne?

38: Und dann »Weltall«, ne?

31: Ich wollt grad (wieder sagen) oh, Futur oder so.

1 Zur Definition des Begriffes »Diskurs« s. Schiffrin (1994), 20–43.

2 Transkription »Gemeinsames Übersetzen ›de bello gallico‹«. Aus: Bührig, Kristin / Rehbein, Jochen: »Reproduzierendes Handeln. Übersetzen, simultanes und konsekutives Dolmetschen im diskursanalytischen Vergleich« (1998). Die Transkription wurde in diesem Zusammenhang lediglich zur Veranschaulichung des Phänomens gesprochener Sprache herangezogen. Im Kontext der oben genannten Untersuchung von Bührig und Rehbein geht es um die mentalen Vorgänge beim translatorischen Handeln.

3 Die dem Beispiel vorangestellte Ziffer zeigt die Partiturfläche in der Transkription an, aus der das Zitat stammt.

b. Die Häufigkeit von Interjektionen und Sprechhandlungsaugmenten¹

Beispiele:

31: Ich wollt grad (wieder sagen) **oh**, Futur oder so.

31: Äh • **ach**, ganz normal Perfekt, **ne**?

38: Und dann »Weltall«, **ne**?

c. Abbrüche von Äußerungen

Beispiele:

40: Und denn »universi«...

40: Und / aber äh je / je / je / • jene »permoti«, **ne**?

41: Wieso denn permo...

d. Die häufige Verwendung von Modalpartikeln

Beispiele:

28: Und dann müssen wir **mal eben** gucken »adierentur«.

29: Das kommt **ja** von »adire«, **ne**?

34: Was heißt **denn** »adeo«?

e. Pausen

Beispiele:

29: Das kommt ja von »adire«, **ne**? ((1,1s)) Mit gehen, **ne**?

30: »Hingehen«. • »Ierunt«.

36: Also »universi« ((1s)) heißt ähm •• ähm • »sämtliche«, •• ähm • »alle ((1,5s)) samt«, »gesamt«, »sämtlich«, »ganz«.

Die erste Reaktion der Lernenden war ausnahmslos die Feststellung, daß es sehr merkwürdig sei, Gesprächspausen und Äußerungsabbrüche in einem Text zu vermerken. Die häufige Verwendung von Modalpartikeln, Interjektionen oder Sprechhandlungsaugmenten laufe allem zuwider, was sie jemals über Stil gelernt hätten. Unvollständige Sätze seien ein klarer Verstoß gegen die Grammatik

Sprechen die drei Sprecherinnen der Transkription also ein schlechtes oder sogar fehlerhaftes Deutsch?

Die Diskussion der unter a) bis e) aufgelisteten Phänomene verlief wie folgt:

Zu a) Unvollständige Sätze

Die Sätze für sich seien zwar unvollständig und somit falsch, würden aber ihren Zweck – Verständigung im Gespräch – in dem Augenblick erfüllen, in dem man sie in ihrem Kontext betrachte. Sie bezögen sich jeweils unmittelbar auf das vorher Geäußerte und würden nichts wiederholen, was schon gesagt sei. Man solle bei der Beschreibung gesprochener Sprache besser von Äußerungen als von Sätzen sprechen.

Zu b) Interjektionen und Sprechhandlungsaugmente

Sprechhandlungsaugmente seien in dieser Form von Gespräch – dem gemeinsamen Übersetzen – wahrscheinlich notwendig: Eine Sprecherin habe eine Idee, die sie zur Diskussion stelle, die sie von den anderen Gesprächsteilnehmerinnen bestätigt oder korrigiert haben möchte, daher das fragende »...ne?« am Ende vieler Äußerungen.

Interjektionen seien deshalb verständlich, weil das gemeinsame Übersetzen manchmal Überraschungen (»Ach so!«) oder Erkenntnisse (»Ah!«) mit sich bringe. Es sei wichtig, daß die anderen Gesprächsteilnehmer nachvollziehen könnten, ob man sich bestätigend, überrascht, fragend etc. verhalte, damit sie angemessen darauf reagieren könnten.

Zu c) Abbrüche

Abbrüche würden beim Sprechen immer wieder passieren, indem man sich zum

1 Zur Diskussion dieser Phänomene in der Kommunikation s. Ehlich (1986) zu Interjektionen und Rehbein (1979) zu Sprechhandlungsaugmenten.

Beispiel während einer Äußerung entscheide, eine Sache doch anders auszudrücken, als man ursprünglich geplant hat. Manchmal sei man blockiert und brauche länger, um eine Äußerung über die Lippen zu bringen.

Zu d) Modalpartikel

Die Diskussion über Modalpartikel erwies sich als kompliziert. Den Lernenden war aufgefallen, daß Muttersprachler des Deutschen sie gern und häufig verwenden, hatten aber schon immer Probleme damit, für ihren Gebrauch Regeln zu finden.

Zu e) Pausen

Pausen in Gesprächen kämen oft vor, wenn man zögere, neu überlegen müsse, der Gesprächsgegenstand nicht mehr interessant sei usw. Pausen könnten den Gesprächspartnern also andeuten, daß man nachdenke, daß man nicht mehr weiterwisse oder daß man Unterstützung durch einen Redebeitrag der anderen brauche.

Fazit der Diskussion: Man kann den drei Sprecherinnen der Transkription nicht vorwerfen, daß sie ihre Muttersprache nicht beherrschen. Verständigung in der gesprochenen Sprache funktioniert nach anderen Kriterien als in der geschriebenen. Die gesprochene Sprache hat andere Möglichkeiten zur Verfügung als die geschriebene: Beim Sprechen kann man z. B. Gestik, Mimik oder Intonation einsetzen, um Kommunikationsziele zu erreichen. Über die allgemeineren Möglichkeiten der gesprochenen Sprache hinaus spielt die jeweilige Situation eine Rolle, in der das Gespräch stattfindet: Bei der Übersetzung des lateinischen Textes zum Beispiel liegen Text und Hilfsmittel, Wörterbücher

oder Grammatiken wahrscheinlich vor den Sprecherinnen, sie können auf Wörter oder Sätze zeigen. Darüber hinaus haben sie ein gemeinsames Wissen um lateinische Grammatik, auf das sie ihr Gespräch aufbauen können.

4. Auswertung

Im oben skizzierten Unterrichtsexperiment wurden keineswegs alle Besonderheiten der gesprochenen Sprache gegenüber der geschriebenen erarbeitet.¹ Durch die Auswahl einer entsprechenden Transkription wäre es aber ein Leichtes, die Diskussion zum Beispiel auf die Verwendung des Konjunktivs oder des Präteritums etc. in der gesprochenen Sprache zu lenken. Gelungen ist jedoch die Reflexion der besonderen Gegebenheiten gesprochener Sprache.

Der nächste Schritt im Prozeß des Bewußtmachens der beiden Existenzweisen von Sprache muß eine Analyse von Schriftlichkeit sein. Durch die Beschäftigung mit gesprochener Sprache und dem ungewöhnlichen Medium der Transkription sind Selbstverständlichkeiten im Umgang mit Texten aufgebrochen und die zur Reflexion notwendige Distanz bewirkt worden. Die Lernenden haben einen Begriff von den Kriterien der Kommunikationsanalyse gewonnen: Kommunikationssituation, Kommunikationsteilnehmer, Kommunikationsziel usw. Diese Kriterien, angewendet auf schriftliche Kommunikation, zeigen die größere Notwendigkeit von verbindlichen Konventionen im Bereich der Schriftsprache, vor allem grammatische Konventionen, um in einer zeitlich und räumlich auseinandergezogenen Kommunikationssituation unmißverständliche Verständigung zu gewährleisten.

1 Eine Auflistung dieser Phänomene mit besonderer Berücksichtigung der Syntax bietet Patocka (1996).

Die Befolgung grammatischer Konventionen hat also in der geschriebenen Sprache einen anderen Stellenwert als in der gesprochenen, wo sie flexibler gehandhabt werden können.

Sind aber alle grammatischen Konventionen, so wie sie Lernenden abverlangt werden, für das Gelingen von schriftlicher Kommunikation zwingend notwendig? An dieser Stelle bietet sich Raum für Diskussion, etwa zu Themen wie Tempusverwendung oder Konjunktiv im Deutschen.

Insgesamt kann auf diesem Wege ein Bewußtsein für Sprachstrukturen geschaffen werden, das den Lernenden nicht nur mit Regeln konfrontiert, sondern ein Reflektieren über Sprachstrukturen zuläßt. Das Lernen und Anwenden von grammatischen Konventionen wird so zu einer bewußten Tätigkeit, deren Ziel es ist, das Verständigungshandeln so effektiv wie möglich zu gestalten.

Literatur

- Bühler, Karl: *Sprachtheorie*. Jena: Fischer, 1934.
- Bühlig, Kristin; Rehbein, Jochen: »Reproduzierendes Handeln. Übersetzen, simultanes und konsekutives Dolmetschen im diskursanalytischen Vergleich.« In: Knapp, Karlfried; Knapp-Potthoff, Annelie (Hrsg.): *Sprachmittel als Interkulturelle Kommunikation*. München: iudicium, in Vorbereitung.
- Ehlich, Konrad. *Interjektionen*. Tübingen: Niemeyer, 1986.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: »Die Wiedergabe intonatorischer, nonverbaler und aktionaler Phänomene im Verfahren HI-AT.« In: Lange-Seidl, A. (Hrsg.): *Zeichenkonstitution. Akten des 2. Semiotischen Kolloquiums Regensburg 1978*. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, 1981, 174–186.
- Kaiser, Dorothee: »Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Eine relevante Kategorie für den DaF-Unterricht?«, *Deutsch als Fremdsprache* 1 (1996), 3–9.
- Lindgren, Kaj B.: »Zur Grammatik des gesprochenen Deutsch. Sätze und satzwertige Konstruktionen.«, *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 15, 3 (1987), 282–292.
- Lindgren, Kaj B.: »Einer Gesamtgrammatik entgegen – für sowohl schriftliches als auch mündliches Deutsch«, *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 16, 2 (1998), 145–155.
- Nerius, Dieter: »Gesprochene und geschriebene Sprache«. In: Ammon, U.; Dittmar, N.; Mattheier, K. (Hrsg.): *Soziolinguistik*. Berlin: de Gruyter, 1987, 832–841.
- Patocka, Franz: »Beobachtungen zur Syntax gesprochener Sprache (mit besonderer Berücksichtigung der österreichischen Verhältnisse)«. In: *Lernsprache Deutsch* 4, 1 (1996), 9–32.
- Rehbein, Jochen: *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler, 1977.
- Rehbein, Jochen: »Sprechhandlungsaugmente. Zur Organisation der Hörersteuerung.« In: Weydt, H. (Hrsg.): *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter, 1979, 58–74.
- Ruoff, Arno: *Grundlagen und Methoden der Untersuchung gesprochener Sprache*. Niemeyer: Tübingen, 1973.
- Schank, Gerd; Schoenthal, Gisela: *Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden*. Niemeyer: Tübingen, 1976.
- Schank, Gerd; Schwitalla, Johannes: »Gesprochene Sprache und Gesprächsanalyse«. In: Althaus, H.-P.; Henne, H.; Wiegand, H. E. (Hrsg.): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1980, 313–322.
- Schiffrin, Deborah: *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell, 1994.
- Weijenberg, Jan: *Authentizität gesprochener Sprache in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos, 1980.

Fremdsprachen in der betrieblichen Weiterbildung

Karin Vogt

1. Der Fremdsprachenbedarf in Unternehmen

Die Bundesrepublik Deutschland ist, mehr als andere Industrienationen, ein Exportland mit gleichbleibend hoher Außenhandelsquote. Viele Handelspartner auf der ganzen Welt, angeführt von Frankreich, pflegen ihre Handelsbeziehungen zu Deutschland. Darüber hinaus spielt die sich verstärkende Tendenz zur Internationalisierung eine Rolle, die sich in vielerlei Hinsicht auf das Wirtschaftsleben auswirkt: Das Zusammenwachsen der europäischen Staaten, das in nächster Zukunft durch die einheitliche Währung extrem beschleunigt wird, die zunehmende wirtschaftliche Bedeutung der osteuropäischen Länder sowie die Verlagerung von immer mehr Produktionsstätten nach Fernost sind nur einige Entwicklungen, die eine effiziente Kommunikation zwischen Handelspartnern aus verschiedenen Ländern notwendig machen. Um einen reibungslosen Ablauf der Geschäftsbeziehungen zu gewährleisten, sind also Fremdsprachen als Kommunikationsmittel wichtig.

Die vorliegende Arbeit will den Fremdsprachenbedarf von Unternehmen ermitteln und darstellen, wodurch sich der Fremdsprachenunterricht in Betrieben auszeichnet. Darüber hinaus soll untersucht werden, welchen Problemen der innerbetriebliche Fremdsprachenunterricht begegnet.

Zuletzt wird ein Modell eines Kurssystems vorgestellt, das zur Optimierung von fremdsprachlichem Unterricht in Unternehmen dienen soll.

Obwohl empirische Studien zur Ermittlung von Fremdsprachenbedarf in Unternehmen meist regional und sektoral beschränkt sind (zum Beispiel Schöpfers Untersuchung im Westmünsterland, vgl. Schöpfer 1994), weisen die Ergebnisse insgesamt auf Trends hin, die durchaus in einen allgemeinen Kontext zu setzen sind. Zunächst fällt der nahezu durchgehend hohe Prozentsatz auf, der sich auf den Fremdsprachenbedarf bezieht. Der Bedarf an Sprachen liegt in allen Studien zwischen 70 und 80%, mit Ausnahme einer Untersuchung von Matthes und Wordelmann (1995: 14), die nur einen Bedarf von 11,7% ermittelt hat.

Trotz dieses einen abweichenden Ergebnisses kann man den hohen Fremdsprachenbedarf deutlich als Trend erkennen. Auch die Wichtigkeit von Sprachen wird allgemein anerkannt, teils mit ähnlich hohen Prozentsätzen (71,1% bei Weiß 1992). Bei den Sprachen dominiert ganz klar Englisch, gefolgt von Französisch, allerdings erst in einem Abstand. Der Stellenwert anderer Sprachen steigt mit der Betriebsgröße.

Die Fremdsprachen werden vor allem in Abteilungen mit Kundenkontakt gebraucht; Mitarbeiter, die verstärkt über fremdsprachliche Kompetenz verfügen müssen, scheinen diejenigen im kauf-

männischen Bereich zu sein. Gewerbliche Mitarbeiter benötigen Fremdsprachen weniger bzw. müssen keine besonderen Kenntnisse aufweisen, während das um so mehr der Fall ist bei Fach- und Führungskräften sowie Sekretärinnen.

Die Anforderungen an die Mitarbeiter hängen von der Tätigkeit ab: Je höher die Hierarchieebene, desto höher sind die sprachlichen Anforderungen an die fremdsprachliche Kompetenz des jeweiligen Mitarbeiters. Führungskräfte müssen also sichere Sprachkenntnisse vorweisen. Am wichtigsten sind die mündliche Kommunikation in der jeweiligen Sprache sowie die fachsprachliche Kompetenz. Es ist aber gerade die mündliche Sprachkompetenz, bei der es Defizite gibt: Die befragten Unternehmen beklagen vor allem die mangelnde Ausdrucksfähigkeit ihres Personals.

Allerdings sind auch viele Betriebe bereit, die Kompetenzlücken ihrer Mitarbeiter zu schließen. Eine durchgehend hohe Zahl von Unternehmen, zwischen 45 % und 61 %, bieten fremdsprachliche Qualifizierungsmaßnahmen an. Der Weiterbildungsbedarf steigt, konform zum Fremdsprachenbedarf, mit zunehmender Betriebsgröße.

Die Qualifizierungsmaßnahmen sprachlicher Art werden überwiegend von externen Trägern meist außerhalb der Arbeitszeiten durchgeführt. Maßnahmen im Inland in Form von Gruppenunterricht überwiegen.

2. Profilbeschreibung der Weiterbildungsinstitutionen

Fremdsprachliche Kompetenz ist also tatsächlich ein wichtiges Kriterium in der

Wirtschaft. Fremdsprachen werden häufig gebraucht, und das auf verschiedenen Ebenen, aber in verschiedenen Ausprägungsformen.

An das Personal werden diesbezüglich hohe Anforderungen gestellt, die aber nicht in jedem Fall erfüllt werden können. Um diese Diskrepanz zu vermindern, bietet eine große Zahl von Unternehmen fremdsprachliche Weiterbildungsmaßnahmen an.

Um Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der verschiedenen Weiterbildungsträger, die Fremdsprachenunterricht für den innerbetrieblichen bzw. beruflichen Bereich anbieten, herauszuarbeiten, wurden neun verschiedene Anbieter von Fremdsprachenunterricht im Großraum Ostwestfalen untersucht, und zwar in Form einer qualitativen Studie. Dabei wurden sowohl halbstaatliche bzw. öffentlich subventionierte Einrichtungen wie die Industrie- und Handelskammer und die Volkshochschule in Interviews befragt als auch gewerkschaftlich getragene und private Weiterbildungsträger wie die Deutsche Angestelltenakademie oder Sprachschulen wie Inlingua und Berlitz. Um die gesamte Bandbreite der Institutionen zu reflektieren, wurden auch kleinere private Sprachschulen sowie eine selbständige Sprachenlehrerin interviewt. Die Befragung erfolgte im Zeitraum von April bis November 1996 mit den Geschäftsführern oder pädagogischen Leitern der jeweiligen Institutionen.

Aus Gründen der schnelleren Orientierung werden die Ergebnisse der Befragung zunächst in tabellarischer Form dargestellt, bevor die sich daraus ergebenden Tendenzen ausführlich diskutiert werden:

Name der Institution:	Deutsche Angestelltenakademie
Art der Institution:	gewerkschaftlich getragen
Anteil der Fremdsprachen am Gesamtumsatz:	geschätzt 1-2 %

Kundenkreis (Firmen / privat):	Privatpersonen
Grad der Spezialisierung:	keine allgemeinsprachlichen Kurse; Wirtschaftssprache
Besonderheiten Unterricht / Institution:	offenes Klima, Kleingruppen
Bedarfsanalyse:	persönliche Beratung, auf Wunsch durch Dozenten / schriftlicher Test
Zielgruppe / Schwerpunkt Teilnehmer:	25 bis 35 Jahre, kaufmännische Ausbildung im dualen System
Qualifikation der Kursleiter:	Muttersprachler mit praktischer Ausbildung, Lehrer
Anzahl der Kursleiter / Art der Beschäftigung:	keine Angabe

Name der Institution:	Industrie- und Handelskammer
Art der Institution:	bundesweit organisierte, halbstaatliche Organisation
Anteil der Fremdsprachen am Gesamtumsatz:	5%
Kundenkreis (Firmen / privat):	Firmen in offenen Kursen
Grad der Spezialisierung:	keine allgemeinsprachlichen Kurse; sehr fachspezifisch
Besonderheiten Unterricht / Institution:	Intensiv-, Mehrtageskurse; Praxisorientierung
Bedarfsanalyse:	Ausschreibung, Beratungsgespräch mit der Sachgebietslei- terin
Zielgruppe / Schwerpunkt Teilnehmer:	nicht auszumachen
Qualifikation der Kursleiter:	Hochschulstudium; praktische Lehrerfahrung in Unterneh- men
Anzahl der Kursleiter / Art der Beschäftigung:	Honorarbasis

Name der Institution:	Volkshochschule
Art der Institution:	gemeinnützige Weiterbildungseinrichtung
Anteil der Fremdsprachen am Gesamtumsatz:	30%
Kundenkreis (Firmen / privat):	meist Privatpersonen, sporadisch Firmen
Grad der Spezialisierung:	allgemein- und fachsprachlich auf allgemeiner Ebene
Besonderheiten Unterricht / Institution:	keine
Bedarfsanalyse:	Beratungsgespräch vor dem ersten Treffen

Zielgruppe / Schwerpunkt Teilnehmer:	nicht auszumachen
Qualifikation der Kursleiter:	Hochschulabsolventen mit Berufserfahrung, Lehrer
Anzahl der Kursleiter / Art der Beschäftigung:	Honorarbasis

Name der Institution:	Inlingua Sprachschulen
Art der Institution:	europaweit organisierte Sprachschulkette
Anteil der Fremdsprachen am Gesamtumsatz:	90%
Kundenkreis (Firmen / privat):	60% Firmen, 40% Privatpersonen
Grad der Spezialisierung:	allgemein- und fachsprachlich; hoher Spezialisierungsgrad
Besonderheiten Unterricht / Institution:	direkte Methode; nur Muttersprachler als Kursleiter
Bedarfsanalyse:	allgemeine Beratung, Einstufungstest, Interview
Zielgruppe / Schwerpunkt Teilnehmer:	kaufmännische Angestellte, 25 bis 30 Jahre, 5 bis 6 Jahre Vorkenntnisse
Qualifikation der Kursleiter:	Muttersprachler; Deutsche (für Übersetzungskurse)
Anzahl der Kursleiter / Art der Beschäftigung:	20 Kursleiter, 12 Voll-, andere Honorarkräfte

Name der Institution:	Berlitz Sprachschulen
Art der Institution:	weltweit tätige Sprachschulkette
Anteil der Fremdsprachen am Gesamtumsatz:	100%
Kundenkreis (Firmen / privat):	Privatpersonen und Firmen
Grad der Spezialisierung:	allgemein- und fachsprachlich; hoher Grad der Spezialisierung
Besonderheiten Unterricht / Institution:	Berlitz-Methode; eigenes Lehrmaterial, hauseigene Zertifizierung
Bedarfsanalyse:	Beratungsgespräch
Zielgruppe / Schwerpunkt Teilnehmer:	Angestellte mit Vorkenntnissen
Qualifikation der Kursleiter:	Muttersprachler mit Studium
Anzahl der Kursleiter / Art der Beschäftigung:	die meisten Vollzeit

Name der Institution:	private Sprachschule
Art der Institution:	Einzelunternehmen

Anteil der Fremdsprachen am Gesamtumsatz:	100%
Kundenkreis (Firmen / privat):	80% Firmen, 20% Privatpersonen
Grad der Spezialisierung:	allgemein- und fachsprachlich; teilweise hohe Spezialisierung
Besonderheiten Unterricht / Institution:	Räumlichkeiten; Wochenendkurse
Bedarfsanalyse:	Beratung, mündlicher Test
Zielgruppe / Schwerpunkt Teilnehmer:	25 bis 35 Jahre, Vorkenntnisse Sachbearbeiter
Qualifikation der Kursleiter:	Lehrer mit Auslandsaufenthalt, Muttersprachler mit Abschluß
Anzahl der Kursleiter / Art der Beschäftigung:	10 bis 15 Kursleiter auf Honorarbasis

Name der Institution:	kleinere Sprachschule
Art der Institution:	Einzelunternehmen
Anteil der Fremdsprachen am Gesamtumsatz:	65%
Kundenkreis (Firmen / privat):	70% Privatpersonen, 30% Firmen
Grad der Spezialisierung:	allgemein- und fachsprachlich; hohe Spezialisierung
Besonderheiten Unterricht / Institution:	eigenes Lehrmaterial für jeden Teilnehmer, keine Lehrbücher
Bedarfsanalyse:	Beratungsgespräch, Einstufungstest, Interview mit dem Lehrer
Zielgruppe / Schwerpunkt Teilnehmer:	25 Jahre, aus Büro und Verwaltung kommend, mit Vorkenntnissen
Qualifikation der Kursleiter:	Sprachpädagogen, Lehrer Sek. II, Muttersprachler mit Lehrerfahrung
Anzahl der Kursleiter / Art der Beschäftigung:	9 auf Honorarbasis

Name der Institution:	kleine Sprachschule
Art der Institution:	Einzelunternehmen
Anteil der Fremdsprachen am Gesamtumsatz:	100%
Kundenkreis (Firmen / privat):	60% Privatpersonen, 40% Firmen
Grad der Spezialisierung:	allgemein- und fachsprachlich; auf Wunsch hohe Spezialisierung

Besonderheiten Unterricht / Institution:	flexible Handhabung der Kurszusammenstellung u. a.
Bedarfsanalyse:	Beratungsgespräch, auf Wunsch Test, Interview
Zielgruppe / Schwerpunkt Teilnehmer:	keine Zielgruppe, meist Frauen / Führungskräfte
Qualifikation der Kursleiter:	Muttersprachler oder qualifizierte Deutsche mit Lehrerfahrung
Anzahl der Kursleiter / Art der Beschäftigung:	10 auf Honorarbasis

Name der Institution:	freiberufliche Sprachenlehrerin
Art der Institution:	freiberufliche Tätigkeit
Anteil der Fremdsprachen am Gesamtumsatz:	100% nur Englisch
Kundenkreis (Firmen / privat):	100% Firmen
Grad der Spezialisierung:	allgemein- und fachsprachlich; Spezialisierung hängt vom Material ab
Besonderheiten Unterricht / Institution:	Wochenendkurse, besondere Betonung der Motivierung
Bedarfsanalyse:	Ausschreibung, Beratung, Fragebogen
Zielgruppe / Schwerpunkt Teilnehmer:	Fortgeschrittene
Qualifikation der Kursleiter:	Anglistikstudium (Magister)
Anzahl der Kursleiter / Art der Beschäftigung:	-

Obwohl die verschiedenen Institute recht unterschiedlich sind und sich unter anderem hinsichtlich der Größe, des Trägers und der Art von Kursen, die angeboten werden, unterscheiden, lassen sich bei einem Vergleich aller befragten Weiterbildungsträger dennoch in vielen Punkten einige Gemeinsamkeiten feststellen. Im folgenden werde ich den Fragenkatalog durchgehen und die Antworten der einzelnen Institute auf Gemeinsamkeiten bzw. Tendenzen hin untersuchen.

Je nach Art der Einrichtung variiert der Anteil der Fremdsprachen am gesamten Angebot erheblich von ca. 5% bei Institutionen, die mehrere Themenbereiche der Weiterbildung bearbeiten, bis zu 100%

bei reinen Sprachschulen. Hierbei läßt sich also keine Tendenz feststellen, wohl aber bei den Sprachen, die unterrichtet werden. An erster Stelle steht ganz klar Englisch. Bezieht man sich auf die Ergebnisse der Untersuchungen in Kapitel 2, so ist das nicht weiter verwunderlich. Überraschend ist allerdings, daß Deutsch als Fremdsprache in vielen Instituten eine große Rolle spielt. Als zweite Fremdsprache wird meist Französisch angeführt, gefolgt von Spanisch und Italienisch, wobei Sprachen wie Russisch, Portugiesisch oder Japanisch eher selten nachgefragt werden.

Auch die Frage, ob in den Institutionen Firmen oder Privatpersonen als Kunden

überwiegen, kann nicht einheitlich beantwortet werden. Bei der Volkshochschule sind es eher Privatpersonen, die Fremdsprachenkurse besuchen, während Firmen sich vorwiegend an große bzw. spezialisierte Privatschulen wenden; allerdings ist das nicht ohne weiteres zu verallgemeinern, weil auch spezialisierte Institute oft überwiegend Privatpersonen zu ihren Kunden zählen.

Bei dem Spezialisierungsgrad der Kurse, d. h. ob sie eher allgemein- oder fachsprachlich orientiert sind, zeigt sich die Tendenz zu fachsprachlichen Fremdsprachenlehrgängen, besonders bei Englischkursen. Die Volkshochschule legt den Schwerpunkt eher auf die Allgemeinsprache, während andere, die beispielsweise eine bestimmte Klientel ansprechen, ausschließlich fachsprachliche Kurse im Angebot haben. Festzuhalten ist auch, daß der Spezialisierungsgrad bei den privaten Sprachschulen oft sehr hoch ist; er hängt allerdings in gewissem Maße von der Qualifikation der Kursleiter ab.

In den meisten Instituten werden Kurse zur Vorbereitung auf Prüfungen der örtlichen Industrie- und Handelskammer, des London Chamber of Commerce and Industry und auf den Test of English as a Foreign Language angeboten.

Auch bei den Besonderheiten des Unterrichts bzw. der Institution lassen sich Gemeinsamkeiten feststellen. Zunächst einmal geben fast alle Einrichtungen als Markenzeichen ihre niedrige Gruppenstärke an. Die großen Institute verfügen über hausinternes Lehrmaterial, sonst werden konventionelle, marktübliche Lehrbücher als Grundlage genommen, die teilweise mit kopierten Materialien ergänzt werden. Nur selten wird das Material unmittelbar auf eine Gruppe abgestimmt oder für einen bestimmten Kurs konzipiert.

Die international operierenden Schulen wenden im Unterricht die direkte Metho-

de an und stellen überwiegend bzw. ausschließlich Muttersprachler als Sprachtrainer ein.

Teilweise werden von den Instituten Wochenendkurse angeboten; für Firmenkurse, bei denen die Mitarbeiter einer Firma die Teilnehmer stellen, ist es bei den meisten Schulen auch möglich, daß der Unterricht in dem jeweiligen Unternehmen stattfindet, wenn dies gewünscht wird.

Die Ermittlung der Bedürfnisse der Teilnehmer an einem Fremdsprachenkurs erfolgt in den meisten Instituten auf ähnliche Weise. Eine große Rolle spielen dabei der erste Kontakt zwischen Nachfrager und Anbieter und die erste Kursstunde. Falls der Kurs zum Beispiel im Rahmen der innerbetrieblichen Weiterbildung einer Firma angeboten wird, wird er zunächst ausgeschrieben, und zwar häufig mit einer detaillierten Beschreibung der Zielgruppe, deren Kenntnisstand und den Zielen des Kurses. Hier kann der potentielle Teilnehmer sich selbst einschätzen (was jedoch nicht mit der Realität übereinstimmen muß, weil viele Teilnehmer sich schlechter einschätzen, als sie eigentlich sind). Wenn sich die potentiellen Teilnehmer direkt an den Weiterbildungsträger wenden, werden sie meist ausführlich beraten. Die Beratung erfolgt allerdings nicht immer durch eine qualifizierte Person wie einen Fremdsprachentrainer, sondern oft durch die zuständigen administrativen Mitarbeiter. Teilweise wird von fortgeschrittenen Lernern ein schriftlicher Einstufungstest absolviert, um den Kenntnisstand besser einschätzen zu können. Ein schriftlicher Test wird von einigen Institutionen nur bei Fachsprachen durchgeführt, bei anderen ist er fakultativ. Er ist jedoch häufiger anzutreffen als der mündliche Test des potentiellen Teilnehmers, der meist in Form eines Interviews in der Fremdsprache stattfindet. Bei fast allen Institutionen

wird ein mündlicher Test mit dem vorgesehenen Kursleiter wohl aus finanziellen Gründen nur auf Wunsch angeboten.

Ebenfalls selten ist ein Zusammentreffen der Kursleiter und der Teilnehmer vor der ersten Kursstunde; in den allermeisten Fällen sehen sich der Kursleiter und die Teilnehmer in der ersten Stunde zum ersten Mal. In der ersten Kursstunde erfolgt dann allerdings regelmäßig eine meist informelle Befragung der Teilnehmer bezüglich ihrer Bedürfnisse und Wünsche im Kurs, oft gekoppelt mit einer Vorstellung der eigenen Person in der Fremdsprache, damit sich der Sprachtrainer ein Bild über die Person und den Kenntnisstand machen kann.

Bezüglich eines Schwerpunktes bei den Teilnehmern der Fremdsprachenlehrgänge läßt sich zunächst sagen, daß jedes Institut grundsätzlich versucht, alle als potentielle Teilnehmer anzusprechen, und dabei keine bestimmte Zielgruppe anvisiert. Herausgebildet hat sich jedoch eine Gruppe, die Fremdsprachenunterricht in hohem Maße nachfragt und die bei vielen Weiterbildungsträgern als Kunde vertreten ist: Der »typische« Nachfrager von Fremdsprachenlehrgängen, besonders Englisch, ist 25 bis 35 Jahre alt, ist Angestellter im kaufmännischen Bereich und hat nach seiner Ausbildung (meist im dualen System) erste Berufserfahrungen gesammelt. Fremdsprachenkenntnisse hat er in der Schule erworben; diese bedürfen nun einer Auffrischung. Solche Angestellte sind eher in Gruppenkursen vertreten, während Führungskräfte, ein weiterer Schwerpunkt bei den Teilnehmern, eher Einzelunterricht nachfragen. Führungskräfte, die Fremdsprachenunterricht benötigen, sind meist männlich und mittleren Alters, während bei den Angestellten Männer und Frauen gleichermaßen vertreten sind bzw. teilweise mehr Frauen an Maßnahmen teilnehmen.

Eine eindeutige Tendenz läßt sich bei den Kursleitern der verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen erkennen: Alle Kursleiter, bis auf Ausnahmen bei großen privaten Sprachschulen, arbeiten auf Honorarbasis. Die Trainer sind teilweise bei verschiedenen Institutionen angestellt, was Konsequenzen hat für den Unterricht. Darauf werde ich im nächsten Kapitel ausführlich eingehen. Bei der Qualifikation der Sprachtrainer muß man unterscheiden zwischen Muttersprachlern und deutschen Sprachlehrern. Die Muttersprachler haben in den wenigsten Fällen eine pädagogische bzw. eine Sprachlehrerausbildung; alle haben eine sogenannte qualifizierte Ausbildung, die in vielen Fällen nicht näher spezifiziert wurde, durch die aber Praxiserfahrung in den Unterricht eingebracht werden soll. Deutsche Kursleiter müssen in der Regel Hochschulabsolventen sein und haben meist ein Lehramtsstudium absolviert. Wichtig bei allen Kursleitern ist praktische Lehrerfahrung sowie, besonders bei Muttersprachlern, Berufserfahrung. Diese Angaben stellen die Idealqualifikationen von Kursleitern dar, denn aus eigener Erfahrung weiß ich, daß es viele Kursleiter gibt, die diese Voraussetzungen nicht mitbringen. Die Konsequenzen dieser Tatsache werden im folgenden Kapitel erläutert.

Auch bei dem Ausblick auf den Weiterbildungsmarkt sind sich alle Befragten einig, und zwar in puncto Bedarf an Fremdsprachenunterricht, der besteht und sich noch weiter entwickeln wird. Alle sehen auch das Problem der Finanzierung; Unternehmen kürzen die Mittel für die innerbetriebliche Weiterbildung, hauptsächlich in Rezessionszeiten.

Damit zusammenhängend wird die Tendenz zur Praxisorientiertheit und somit zur Spezialisierung angeführt, denn es besteht der Wunsch, nur bei Bedarf zu lernen und das Gelernte sofort anzuwen-

den (was bei Fremdsprachen nicht immer gegeben ist). Teilnehmer sind immer weniger bereit, langfristig Zeit zu investieren; der praktische Nutzen muß erkennbar und das Wissen schnell verfügbar sein. Mit dem Prinzip des Lernens nach Bedarf hängt das wachsende Interesse an Zertifikaten eng zusammen: Das Lernen soll etwas »bringen«, was man verwerten kann, und zwar in Form einer offiziellen Bescheinigung. Dabei ist Zertifikat nicht gleich Zertifikat: Hauseigene Bescheinigungen wie das VHS-Zertifikat sind weniger attraktiv als national oder international anerkannte.

3. Probleme des innerbetrieblichen Fremdsprachenunterrichts

Gesetzt den Fall, ein Unternehmen beauftragt einen externen Weiterbildungsträger, wie eine private Sprachschule, mit der Durchführung eines Fremdsprachenkurses, der ausschließlich auf die Mitarbeiter des Unternehmens und deren Lernbedürfnisse zugeschnitten werden soll, so ergeben sich mögliche Schwierigkeiten in Bezug auf optimale Effizienz auf mehreren Ebenen.

Probleme könnten entstehen im Bereich der Themenbehandlung, des Kursleiters, des Lehrmaterials, der Teilnehmer, der Zertifizierung, der Leistungsmessung und der Organisation.

Bei fachsprachlichen Kursen wie beispielsweise der Wirtschaftssprache oder technischer Fachsprache bleiben die behandelten Themen im Kurs auf einem sehr allgemeinen Niveau und beziehen sich oft keineswegs auf die jeweilige Firma, für die und in der der Unterricht stattfindet. Mehrere Faktoren sind für diesen Umstand verantwortlich. Zunächst ist es gerade in Großunternehmen der Fall, daß die Teilnehmer eines Kurses zu einem bestimmten Thema aus ganz verschiedenen Abteilungen kommen und eine Einigung auf ein spezielles The-

ma gar nicht möglich ist. Aufgrund der Zusammensetzung der Teilnehmer in solchen »offenen« Kursen ist lediglich eine Behandlung von allgemeinen Themen des Bereichs zu gewährleisten.

Das Lehrmaterial stellt einen weiteren Faktor dar. Es wird meist mit konventionellen Lehrbüchern gearbeitet; auch eigene Erfahrungen in verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung bestätigen dies. Viele Einrichtungen übernehmen Lehrwerke, die im Hinblick auf Volkshochschulbedürfnisse entwickelt worden sind. Allerdings gilt dies nur für die deutschen Verleger, denn es gibt mittlerweile viele ausländische Anbieter auf dem deutschen Markt, für die diese Aussage nicht zutrifft. Es ändert jedoch nichts an der Tatsache, daß konventionelle Lehrwerke natürlich nicht auf die spezifischen Bedürfnisse der Firma bzw. des Kurses eingehen können.

Der Kursleiter stellt meines Erachtens den wichtigsten Faktor dar, und zwar auf der Ebene der Qualifikation sowie der Motivation.

Ein Kursleiter, der für eine bestimmte Institution als Sprachlehrer arbeitet, hat oft gar nicht die Kompetenz, um auf Branchen- bzw. Unternehmensspezifisches einzugehen. Seine Qualifikation beschränkt sich auf die Weitergabe der Sprache, und er verfügt nicht in jedem Fall über ausreichende Sachkenntnis in einem speziellen Bereich, z. B. kann ein Kursleiter bei der technischen Fachsprache für einen Waschmaschinenhersteller nur die Fachsprache im sachlichen Zusammenhang weitergeben, wenn er entweder über eigene Erfahrungen in dem Bereich verfügt oder sich gewissenhaft in die Materie einarbeitet.

Darüber hinaus verfügt ein externer Kursleiter nicht über firmeninterne Informationen, angefangen von der Unternehmensphilosophie bis zu wichtigen internen Ereignissen, die essentiell für maßge-

schneiderten Unterricht sind. Das erschwert realitätsnahe Simulationen von Situationen wie Verhandlungen zwischen dem wichtigsten Kunden und dem Unternehmen, um nur ein Beispiel zu nennen. Durch die Tatsache, daß er lediglich zu Kurszeiten im Unternehmen präsent ist, hat der Kursleiter keine Möglichkeit, spezielles fremdsprachliches Material der Firma zu bekommen und zu verwenden.

Wenn Material vorhanden ist, kann es nicht ohne Bearbeitung im Kurs verwendet werden. Oftmals ist der Kursleiter aber nicht bereit, zusätzlichen, über den Kurs hinausgehenden Aufwand für Materialsuche, -adaption und -didaktisierung zu betreiben, und zwar aus zweierlei Gründen. Zum einen würde zusätzlicher Aufwand den Stundenlohn drücken, weil bei einer Honorarkraft nur die tatsächliche Unterrichtszeit vergütet wird. Vor- und Nachbereitungszeit werden nicht bezahlt, was für einen Kursleiter einen guten Grund darstellt, sich an ein Lehrbuch zu halten, das ihm gut bekannt ist, um die Vorbereitungszeit zu minimieren.

Zum anderen muß ein Kursleiter als Honorarkraft für verschiedene Institutionen arbeiten, will er seinen Lebensunterhalt damit bestreiten. Daher kann er gar nicht so viel Zeit für spezielle Materialsuche und -adaption verwenden und beschränkt sich auf Allgemeines.

Viele Kernprobleme des innerbetrieblichen Fremdsprachenunterrichtes, der von externen Weiterbildungsträgern durchgeführt wird, hängen eng mit dem Kursleiter zusammen, nicht nur, weil die Qualität des Anbieters mit der Lehrfähigkeit des Kursleiters steht und fällt.

Die Kursleiter bei den externen Weiterbildungsträgern lassen sich kategorisieren in Deutsche mit einem Sprachenstudium oder einer Lehrerausbildung für allgemeinbildende Schulen und Mutter-

sprachler mit einer Hochschulausbildung, die aber selten pädagogischer Art ist. Bei beiden ist nur selten eine Qualifikation im Bereich Erwachsenenbildung bzw. beruflicher Weiterbildung vorhanden. In diesem Bereich sind formale Abschlüsse rar gesät, und ein Profil des in der beruflichen Weiterbildung tätigen Sprachlehrers gibt es bis heute nur in Ansätzen, obwohl es bereits 1990 von Christ gefordert wurde (Christ 1990: 145). Es wird punktuell versucht, zum Beispiel in den Volkshochschulen, Basisqualifikationen im Bereich der Andragogik zu vermitteln, aber insgesamt ist das gesamte Gebiet noch zu wenig entwickelt. Sprachlehrer können ihre fehlende formale bzw. theoretisch fundierte Qualifikation in der Erwachsenenbildung bislang nur durch Praxiserfahrung ausgleichen. Während viele Deutsche eine Ausbildung für die allgemeinbildenden Schulen absolviert haben, ist der Abschluß der meisten Muttersprachler nicht pädagogischer Art, läßt also eine formale pädagogische Ausbildung vermissen. Konkret heißt dies beispielsweise, daß die Fähigkeit, (firmenspezifisches) Material didaktisch aufzubereiten, ebenso fehlt wie fundierte und systematische Kenntnisse der Lehrmethoden und -techniken. Die Leistung der Teilnehmer kann nicht professionell überprüft werden, und auch der Überblick über Hilfsmittel wie Fachzeitschriften und -literatur fehlt, die neue Impulse für die Gestaltung des Unterrichts geben können und eine Brücke zur Theorie schlagen. Es ist also nicht uneingeschränkt möglich, die (Fach-) Sprache auf professionelle Weise zu vermitteln. Das soll nicht heißen, daß Muttersprachler ihre Sprache nicht vermitteln können; die fehlende formale Ausbildung ist bis zu einem gewissen Punkt auch durch entsprechende Lehrerfahrung kompensierbar. Außerdem muß an dieser Stelle auf den Faktor Lehrerper-

sönlichkeit verwiesen werden, der gerade in der Erwachsenenbildung außerordentlich wichtig ist. Dennoch entbehren solche Kursleiter der professionellen Grundlage, zu der in jedem Fall die pädagogische und fachdidaktische Ausbildung gehört.

Ein weiterer Nachteil bei muttersprachlichen Kursleitern besteht in der hohen Fluktuation. Viele Muttersprachler sind nur vorübergehend im Land und kehren nach einiger Zeit in ihre Heimat zurück, was die Kontinuität von langfristig angelegten Kursen beeinflusst. Außerdem besteht für diese Gruppe die Möglichkeit nicht, sich regelmäßig fortzubilden, da der Zeitraum zu kurz ist, in dem sie für eine Schule tätig werden.

Das Problem der Fluktuation ergibt sich allerdings in gleichem Maße für Deutsche, wie Kilian (1982) bemerkt. Seine Ausführungen beschränken sich auf die Volkshochschule, sind aber auf andere Institutionen gleichermaßen zu beziehen. Er unterscheidet zwischen den Honorarkräften mit und denen ohne Hauptberuf. Diejenigen mit Hauptberuf außerhalb der Kursleitertätigkeit müssen ihre Leistungen so gering wie möglich halten, um nicht den Hauptberuf zu vernachlässigen. Die ohne Hauptberuf, wie zum Beispiel Arbeitslose oder Studenten, bemühen sich laut Kilian mehr, um fehlende Berufserfahrung auszugleichen. Diese Gruppe ist jedoch eher geneigt, abzuwandern, um eine Vollzeitbeschäftigung aufzunehmen (Kilian 1982: 149f.). Damit ist die Kontinuität des Unterrichts ebenso gefährdet.

In der Frage, ob Muttersprachler oder deutsche Sprachlehrer zu bevorzugen sind, bleiben die meisten Sprachschulen unentschieden; sie stellen beide gleichermaßen ein.

Obwohl Muttersprachler in Bezug auf die Beherrschung der Fremdsprache den deutschen Lehrern in den meisten Fällen

überlegen sind, stellen die muttersprachlichen Lehrer nicht die Ideallösung schlechthin dar. Raasch ist der Ansicht, daß Muttersprachler ohne pädagogische Ausbildung oft nicht die spezifischen Lernschwierigkeiten der Deutschen kennen; außerdem fällt es ihnen schwer, sich in einer leicht verständlichen Varietät der Fremdsprache auszudrücken (Raasch 1981: 34). Wenn Muttersprachler lange Jahre im Ausland, also Deutschland, leben, können sie sprachliche und kulturelle Entwicklungen nicht mehr mitverfolgen und weitergeben (»Gute Sprachlehrer bieten Probestunden an«, *Handelsblatt* vom 17./18.01.1997). Der Muttersprachler ist als Sprachlehrer also nicht das Maß aller Dinge, und ebensowenig ist es der deutsche Sprachlehrer. Viele Sprachschulen gehen dazu über, deutsche Lehrer mit Aufgaben zu betrauen, bei denen es um systematisches Sprachlernen geht, wie zum Beispiel bei Anfängerkursen oder bei Zertifikatskursen, in denen auf eine Prüfung vorbereitet wird. Für Aufgaben, bei denen es eher um den richtigen Gebrauch der Sprache oder um sehr spezielles Vokabular geht, werden tendenziell Muttersprachler bevorzugt. Ob dies die »ideale« Arbeitsteilung ist, bleibt dahingestellt, denn es gibt Schulen, die ihre Lehrer genau andersherum einsetzen.

Ein weiteres Problem, das mit Kursleitern in Zusammenhang steht, ist das der Weiterbildung. Auch für Kursleiter gilt das Prinzip des lebenslangen Lernens, und Veränderungen in Methodik und Didaktik sollten sich in der Praxis niederschlagen. Allein die sich rasend schnell verändernde Medienlandschaft, die in den Fremdsprachenunterricht integriert werden sollte, sei hier Beispiel genug. Daher sollte Kursleitern zumindest die Gelegenheit gegeben werden, an Fortbildungen teilzunehmen. Allerdings gibt es, besonders in kleinen privaten Sprachschulen, für Kursleiter keine oder nicht ausrei-

chende Möglichkeiten zur Weiterbildung. Das hängt sicherlich mit finanziellen Gründen zusammen, denn manche größere Schulen sowie die Volkshochschulen bieten Seminare zur Fortbildung der Kursleiter an. Zum anderen ist der Bereich der Kursleiterfortbildung noch sehr wenig systematisch und überschaubar. Auf diesem Gebiet ist noch viel Pionierarbeit zu leisten.

Wenn ein Unternehmen einen externen Weiterbildungsträger mit der Durchführung eines Fremdsprachenkurses beauftragt hat, hat es wenig Kontrollmöglichkeiten. Die Sprachschulen stellen die Kursleiter ein und nicht die Unternehmen, und somit kann die Qualifikation des Kursleiters nicht direkt überprüft werden. Natürlich steht es der Firma frei, Erkundigungen über die Qualifikation des Lehrers einzuholen. Viele Unternehmen lassen allerdings die Schulen agieren, ohne Kontrollen vorzunehmen. Das gleiche gilt für den Unterricht, den die Sprachschulen leisten. Ist die Durchführung des Kurses bereits im fortgeschrittenen Stadium, ist eine Bewertung nicht mehr ohne Aufwand möglich. Hospitationen sind für das Unternehmen kostspielig und wegen fehlenden Personals oft gar nicht durchführbar. Der Kursleiter und dessen Leistung sind somit nicht überprüfbar, was negative Konsequenzen für dessen Motivation mit sich bringen könnte. Aus informellen Gesprächen mit Kursleitern weiß ich, daß es in der Praxis häufig vorkommt, daß ein mit der Durchführung eines Kurses beauftragter Lehrer seiner Aufgabe nur nachlässig nachkommt oder sogar überhaupt nicht zum Unterricht erscheint, den er dennoch abrechnet.

Der Bereich des Lehrmaterials ist bereits in Zusammenhang mit der Themenbehandlung angesprochen worden, soll an dieser Stelle aber nochmals aufgegriffen werden. Wie schon eingangs erwähnt,

werden in innerbetrieblichen Fremdsprachenkursen im allgemeinen entweder konventionelle Lehrbücher, die allgemeine Themen behandeln, oder Kopien verwendet, oft auch eine Mischung von beidem.

Große Sprachschulen benutzen statt konventioneller, marktüblicher Lehrbücher hauseigenes Material, das auf die Lehrmethode abgestimmt ist. Bolton/Lauerbach/Quetz (1980) bemerken zu diesem Thema, daß diese Materialien aus Profitgründen vertrieben werden (was in sich kein Problem darstellt), aber aus finanziellen Gründen nicht überarbeitet werden und somit nicht neueren didaktischen Erkenntnissen entsprechen (Bolton/Lauerbach/Quetz 1980: 156).

Sowohl bei hauseigenem als auch bei marktüblichem Material ist ein Zuschnitt des Unterrichts bzw. der Themen auf eine spezielle Firma oder Branche nicht möglich. Dazu müßte eigenes Material hinzugezogen werden, bei dessen Suche bzw. Adaptation sich einige Probleme bezüglich Aufwand, Zeit und der möglicherweise nicht ausreichenden Qualifikation des Kursleiters ergeben, was bereits weiter oben erörtert wurde. Eine auf die Firma bezogene Materialsammlung wird nur in den entsprechenden Großunternehmen mit eigenem Sprachenzentrum zu finden sein.

Ein anderes Problem hat mit dem Teilnehmerkreis zu tun. Eine Homogenität hinsichtlich Kenntnisstand, Leistungsfähigkeit, Herkunft innerhalb der Firma und Vorgeschichte ist nahezu nie gegeben. Der Kursleiter muß zunächst durch Eingangstests und Beratungsgespräche den Kenntnisstand des Teilnehmers ermitteln; oft findet ein Vortreffen oder ein Test aus praktischen Gründen, z. B. Termenschwierigkeiten oder zu lange Wege, nicht statt, und die Gruppe steht vor der ersten Kursstunde unwiderruflich fest. Der Kursleiter muß dann versuchen,

ohne Kenntnis der Lerngeschichte der Teilnehmer und anderer Daten den Kurs durchzuführen, was zur Über- bzw. Unterforderung einzelner Teilnehmer und damit verbundener Frustration führen kann.

Tests und Gespräche mit den (potenziellen) Teilnehmern erfordern wiederum Zeit und Aufwand seitens des Kursleiters, die dieser häufig nicht aufbringen kann oder will. Das Problem der Heterogenität der Lerngruppe ist eigentlich ein Problem der Erwachsenenbildung allgemein, genau wie das der Motivation.

Erwachsene sind tagsüber in ihrem Beruf in Anspruch genommen und erübrigen ihre Freizeit vollständig oder teilweise für eine fremdsprachliche Qualifizierungsmaßnahme, es sei denn, sie sind dafür von der Arbeit freigestellt. Dies ist allerdings nicht der Normalfall. Eine Weiterbildungsmaßnahme stellt somit eine zusätzliche zeitliche Belastung dar. Am Anfang eines Kurses sind die Teilnehmer meist hochmotiviert, während die Motivation im Verlauf des Lehrgangs nachläßt und im Extremfall zum Wegbleiben führen kann. Die Motivation aufrechtzuerhalten stellt ein großes Problem dar, das zwar bei innerbetrieblicher Weiterbildung nicht so extrem auftritt, weil häufig eine unmittelbare Notwendigkeit für die Maßnahme besteht. Es muß aber dennoch vom Kursleiter vorbeugend beachtet werden, denn auch im Rahmen der innerbetrieblichen Weiterbildung laufen viele Kurse auf freiwilliger Basis.

Einen praktisch unangetasteten Bereich stellen die Komplexe der Leistungsüberprüfung und Zertifizierung dar. Meist scheidet eine Leistungsüberprüfung schon am Einstufungstest, der entweder gar nicht oder nur unvollständig (zum Beispiel schriftlicher Test ohne Gespräch) angeboten wird. Außer in Kursen, die mit einem Zertifikat abschließen (zum Beispiel Cambridge First Certificate), findet

in den Kursen selten eine objektive Leistungsmessung statt. Es wird weder ein Bulletin am Schluß ausgestellt, das den Lernfortschritt des Teilnehmers bestätigt, noch werden objektive Leistungsmessungen zum Beispiel in Form von kleinen Tests während des Kurses durchgeführt. Damit erhält der Kursteilnehmer auch kein Feedback über die Verbesserung seiner sprachlichen Fähigkeiten.

Die Kurse finden sich oftmals wieder in einem unsystematischen Weiterbildungsprogramm ohne Zertifizierung; IHK-Zertifikate u. ä. ausgenommen. Große Sprachschulen bieten interne Zertifikate an, aber über deren Wert und deren Vergleichbarkeit mit anderen läßt sich streiten, denn es gibt weder Kriterien noch Instanzen zu ihrer Bewertung. Die meisten Schulen haben nicht die personellen und finanziellen Mittel, um ein systematisches Curriculum und die zugehörigen Materialien selbst zu entwickeln. (Bolton/Lauerbach/Quetz 1980: 156).

Wenn Firmen über ein unsystematisches Weiterbildungsprogramm verfügen, haben sie es oft selbst zu verantworten. Im Unternehmen muß der Bedarf an Fremdsprachenkursen der verschiedenen Bereiche genau ermittelt werden, denn kommerzielle Sprachschulen sind primär daran interessiert, ihre Kurse zu verkaufen, wobei das Thema des Kurses keine Rolle spielt. In manchen Firmen wird laut *Handelsblatt* nach dem Gießkannenprinzip gearbeitet, bei dem Unternehmen Kurse nach Gutdünken und ohne den tatsächlichen Bedarf zu berücksichtigen anbieten (»Gute Sprachlehrer bieten Probstunden an«, *Handelsblatt* vom 17./18.01.1997). Ein solches Vorgehen ist natürlich mit unnötigen Kosten und Aufwand verbunden und dazu wenig effektiv.

Konsequenzen aus der hier vorgestellten Befragung sollen im folgenden in Form eines Modells vorgestellt werden, das

Erkenntnisse aus der Lerntheorie und Erwachsenenbildung mitverarbeitet.

4. Modell eines innerbetrieblichen Weiterbildungssystems mit Schwerpunkt auf Fremdsprachen

Für das vorzustellende Modell eines fremdsprachlichen Weiterbildungssystems wird eine Lösung mit internen Trainern favorisiert, die sich ausschließlich auf ein einzelnes Unternehmen konzentrieren. Eine andere Möglichkeit wäre, eine Institution für ein einziges Unternehmen zu verpflichten. Diese Institution würde mit einem festen Stamm von Kursleitern das fremdsprachliche Weiterbildungsprogramm planen und durchführen. Es dürfte nur außerordentlich schwierig sein, eine vormals »unabhängige« Sprachschule davon zu überzeugen, daß es lohnend ist, nur noch einen einzigen Kunden zu haben. Das Unternehmen müßte schon sehr groß sein und über ein umfassendes Weiterbildungsangebot verfügen. Die Variante der festangestellten, internen Trainer (Anzahl je nach Bedarf des Unternehmens) scheint daher praktikabler.

Die Auswirkungen dieses Modells mit internen Trainern werden im folgenden untersucht im Hinblick auf die Tätigkeit und Qualifikation des Kursleiters, die Unterrichtsthemen und Materialien, die Teilnehmer, die Zertifizierung und Leistungsüberprüfung sowie Organisatorisches.

Zunächst kann bei der Einstellung des oder der Trainer die Qualifikation besser kontrolliert werden; bei externen Trainern haben die Unternehmen weniger Einfluß. Dadurch ist eine optimale Kompetenz des Kursleiters gewährleistet. Das Unternehmen kann ebenfalls Einfluß auf den Unterricht bzw. die behandelten Themen ausüben, was bei externen Trainern allein durch fehlenden Kontakt zwischen

Unternehmen und Sprachlehrern gar nicht möglich ist.

Durch die ständige Präsenz des Trainers im Unternehmen verfügt er über mehr internes Wissen, angefangen von der Struktur der Firma über die Unternehmensphilosophie bis zu internen Neuigkeiten, die im Unterricht verwertbar sind. Somit kann das interne Wissen des Lehrers unmittelbar in den Unterricht einfließen, was diesen wiederum praxisrelevanter und interessanter macht.

Falls mehrere Trainer den Unterricht gewährleisten, ist es möglich, Unterrichtshospitationen durchzuführen. Damit ist erstens die Qualität des Unterrichts überprüfbar, der Unterricht wird zweitens transparenter, weil von einem Unbeteiligten beobachtet, und der Firma wird, falls sich der hospitierende Trainer und die zuständige Weiterbildungsabteilung ständig austauschen, die Möglichkeit gegeben, die Gestaltung bzw. die Inhalte der Lehrgänge zu beeinflussen. Damit wäre eine viel schnellere Reaktion auf neue Situationen möglich, und die Gefahr, daß am Bedarf des Unternehmens vorbei unterrichtet wird, besteht nicht. Wenn eine Firma zum Beispiel verstärkt mit spanischen Handelspartnern in Kontakt tritt oder Märkte in Osteuropa zu erschließen versucht, kann auf diese Entwicklung schneller mit entsprechenden fremdsprachlichen Qualifizierungsmaßnahmen reagiert werden.

Die unmittelbare Integration des Kursleiters in das Unternehmen beeinflußt auch die Unterrichtsthemen. Ist mit externen Lehrern oft nur eine Behandlung von allgemeinen Themen möglich, kann der interne Trainer themenmäßig durchaus ins Detail gehen: Er kann sich ausschließlich auf die Firma konzentrieren, weil nicht nur das Insiderwissen vorhanden ist, sondern auch die Möglichkeit eher besteht, an hauseigene Materialien zu kommen. Externe Trainer müssen, wol-

len sie die Themen des Fremdsprachenunterrichts auf die Firma zuschneiden, häufig mühsam Zeitschriften sichten oder sich mit dem allgemein zugänglichen Geschäftsbericht zufriedengeben. Lehrern, die gleichzeitig Mitarbeiter des Unternehmens sind, wird leichter relevantes hauseigenes Material zur Verfügung gestellt, das sich auf den Arbeitsbereich der jeweiligen Teilnehmer bezieht. Im Rahmen einer Umfrage unter den Kursteilnehmern verschiedener Sprachkurse eines Großunternehmens mit Sitz in Ostwestfalen bemängelte ein Großteil der Befragten den fehlenden Praxisbezug des Unterrichts. Dieses Problem wird durch Themen, die für die Kursteilnehmer maßgeschneidert sind, erheblich vermindert.

Wie schon erwähnt, ist bei einem festangestellten Sprachlehrer die Möglichkeit gegeben, entsprechende Materialien auszuwählen. Darüber hinaus hat ein qualifizierter Lehrer die Fähigkeit zur Didaktisierung von Material, das heißt, er kann es für pädagogische Zwecke adaptieren. Das erfordert sicherlich viel Zeit und Aufwand, aber ein interner Trainer wird eher dazu bereit sein als eine Honorarkraft, weil er zum einen seine ganze Energie für eine einzige Firma aufwenden und zum anderen längerfristig planen kann. Im konkreten Fall des Materials heißt das, daß im Laufe der Zeit eine wiederverwendbare Materialsammlung angelegt werden kann. Diese besteht aus firmenrelevanten Unterlagen und kann für mehrere Kurse genutzt werden.

Auch in Bezug auf die Teilnehmer ergeben sich mit einem internen Trainer, der der Firma angehört, ganz neue Perspektiven. So ergeben sich viel mehr Möglichkeiten, die Teilnehmer vor dem Kurs zu kontaktieren: Durch Hauspost und -telefon und vor allem durch kürzere Wege sind Vorgespräche und -treffen der Gruppe leichter und spontan zu bewerkstelligen.

Für Kursleiter wie Teilnehmer hat das Vorteile. Der Kursleiter kann sich intensiver auf Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmer einstellen und dies zum Beispiel schon bei der Themen- und Materialauswahl für die erste Stunde berücksichtigen. Als praktischer Effekt kommt hinzu, daß schon in der ersten Sitzung, die oft für informelle Bedarfsanalysen und Formalia geopfert wird, normaler Unterricht stattfinden kann. Der Kursleiter kann darüber hinaus mehr über die Lerngeschichte, die Herkunft in Bezug auf die Abteilung, die Motivation des Kursbesuchs und die Wünsche der Teilnehmer erfahren. Auch Eignungstests und/oder Interviews können zentral absolviert werden, weil zeitraubende Wege entfallen. Durch diese wichtigen Vorinformationen kann der Kursleiter sein Kurskonzept sorgfältig planen, und zwar bevor der Kurs beginnt. Die anderen internen Kenntnisse über die einzelnen Abteilungen, die Unternehmenskultur etc., die sich durch die Firmenzugehörigkeit des Lehrers ergeben, sind dabei ebenfalls hilfreich.

Den Teilnehmern wird ermöglicht, ihre Bedürfnisse und Wünsche detailliert zu äußern. Der Eignungstest und das Interview helfen, den Kenntnisstand jedes Teilnehmers objektiv zu ermitteln, und tragen somit zur Homogenität des Leistungsstandes innerhalb der Gruppe bei, jedenfalls was den Leistungsstand bei Beginn des Kurses anbelangt (deswegen kann sich trotzdem ein Leistungsgefälle während des Lehrgangs bilden, aber das ist ein anderes Thema).

Bei einem Vortreffen lernen sich die Kursteilnehmer eher kennen, und es besteht eine höhere Chance auf die Bildung eines »Wir-Gefühls« innerhalb der Gruppe. Natürlich muß hinzugefügt werden, daß zur Bildung eines Gruppengefühls noch mehr gehört, zum Beispiel müssen sich die Teilnehmer auch menschlich gut ver-

stehen. Ein Vortreffen jedoch, bei dem die Teilnehmer in lockerer Atmosphäre über sich selbst sprechen, sich erst einmal kennenlernen können, trägt zu einer entspannten Lernatmosphäre bei und erhöht die Motivation für den folgenden Kurs.

In einer entspannten Atmosphäre ist es für die Teilnehmer auch leichter, Kritik am Unterricht zu üben oder Vorschläge zu dessen Gestaltung einzubringen. Somit können die Kursteilnehmer an der Kontrolle der Unterrichtsqualität beteiligt werden (s. o. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1995, 167), was sie wiederum zum »Durchhalten« motivieren kann.

Die Motivation der Teilnehmer ist ohnehin ein wichtiges Thema des innerbetrieblichen Fremdsprachenunterrichts wie in der Erwachsenenbildung allgemein. Die Teilnehmer kommen in aller Regel freiwillig zu Weiterbildungslehrgängen, haben aber höchst verschiedene Motive für den Besuch eines Sprachkurses, die sich teilweise sogar als Verbindungen von Motiven darstellen, zum Beispiel der Art: »Ich könnte die Sprache in Zukunft für meinen Arbeitsplatz gebrauchen und ich will in der Abteilung weiterkommen«. Diese Verbindungen von Motiven werden Motivationskomplexe genannt (Nuissl 1995: 149); sie sind schwer zu durchschauen und machen es dem Kursleiter nicht leicht, adäquat darauf zu reagieren. Andererseits melden sich viele Teilnehmer für einen Fremdsprachenlehrgang an, wenn die betriebliche Notwendigkeit es erfordert oder sie vom Vorgesetzten zum Besuch eines Kurses angewiesen werden. Die Freiwilligkeit des Kursbesuches ist also nicht in jedem Fall gegeben. Um so wichtiger ist es daher, die gegebene Anfangsmotivation zu erhalten. In dem beschriebenen Modell ist die Erhaltung der Motivation in verschiedener Hinsicht gegeben. Kursmaterial, das stärker auf die konkrete

Berufssituation der Teilnehmer bezogen ist, bringt einen höheren Nutzungsgrad und eine höhere Anwendbarkeit mit sich. Der Teilnehmer, der das im Kurs vermittelte Wissen direkt an seinem Arbeitsplatz anwenden kann, sieht seinen Lernerfolg konkret und ist daran interessiert, den Kurs erfolgreich abzuschließen. Auch ein übersichtliches Kurssystem, bei dem jeder Lehrgang mit einem Zertifikat abschließt, fördert die Motivation in mehrerer Hinsicht. Zum einen macht ein aufeinander aufbauendes Kurssystem die Lernfortschritte, die erreicht werden können, transparent. Der Teilnehmer weiß beispielsweise genau, wie viele Kurse er bis zu einem fortgeschrittenen Niveau der Fremdsprache belegen muß. Damit wird das große Ziel, eine Sprache zu erlernen bzw. aufzufrischen, in viele kleinschrittige Ziele zerlegt und als konkret erreichbar dargestellt, was den Teilnehmer zum Dabeibleiben anspornt. Wenn als Belohnung für den geleisteten Einsatz im Kurs noch ein Zertifikat angeboten wird, das die Leistung formal bescheinigt, ist damit ein zusätzlicher Anreiz für den Teilnehmer geschaffen.

Doch nicht nur für die Teilnehmer ist es wichtig, Anreize zur Leistung zu schaffen, auch für die Kursleiter. Wenn mehrere Kursleiter den Fremdsprachenunterricht einer Firma gewährleisten, wird der einzelne Trainer durch Unterrichtshospitationen überprüft. Dies schafft ebenfalls eine Grundlage für gute Arbeit: Unerfreuliche Vorkommnisse wie Verspätungen, unentschuldigte Abwesenheit und schlampige Arbeit fallen durch die kontinuierliche Kontrolle bei den Unterrichtshospitationen eher auf. Darüber hinaus wird es auch einen Lehrer motivieren, wenn er optimale Arbeitsbedingungen vorfindet, zu denen unter anderem professionelles Unterrichtsmaterial gehört. Zum nächsten Themenkomplex Zertifizierung und Leistungsüberprüfung ge-

hören die Bedarfsanalyse bei der Zusammenstellung des Weiterbildungsprogramms, die vor dem eigentlichen Kurs stattfindet, die Überprüfung des Kenntnisstandes der einzelnen Teilnehmer vor dem Kurs, die Leistungskontrolle während des Lehrgangs und die Leistungsbescheinigung am Ende der Weiterbildungsmaßnahme.

Zur Bedarfsanalyse für das Weiterbildungsangebot des Unternehmens läßt sich feststellen, daß internen Trainern diese Aufgabe durch ihr Wissen über die Firma erleichtert wird. Neue Situationen können schnell in Form eines Kurses berücksichtigt werden.

Der nächste Schritt, die Beratung und der Einstufungstest, wird ebenfalls vom Trainer übernommen. Die Erstberatung des potentiellen Teilnehmers sollte von einer Fachkraft, d. h. einem Sprachlehrer und möglichst dem, der den Kurs halten wird, durchgeführt werden, damit eine optimale fachliche Beratung möglich ist. Ein schriftlicher Einstufungstest sowie ein Interview in der Fremdsprache sollten obligatorisch sein, um den Kenntnisstand des Teilnehmers verlässlich zu ermitteln.

Von Bedeutung ist auch die Rückmeldung des Kursleiters an die Lerngruppe bezüglich des Lernfortschritts der Teilnehmer. Sie sollte regelmäßig während des Kurses erfolgen, um transparent zu machen, ob und wie die Lernziele des Kurses erreicht worden sind. Die Überprüfung kann mittels informeller Tests (Selbstkontrollen) durchgeführt werden, die das bisher Gelernte noch einmal abfragen. Natürlich sind auch andere Methoden denkbar.

Für den Teilnehmer stellt dies ein wichtiges Feedback dar; es zeigt ihm, daß sein Fernziel, die Fremdsprache zu erlernen bzw. aufzufrischen, Schritt für Schritt erreicht wird, und dies motiviert zum Dabeibleiben. Für den Kursleiter ist die Leistungsüberprüfung während des Kurses ein Instrument zur Analyse von

Defiziten; es zeigt ihm, welche Inhalte eventuell wiederholt oder vertieft werden können und gibt ihm Aufschluß darüber, welchen Leistungsstand der einzelne Teilnehmer hat. Dadurch ist dem Lehrer die Möglichkeit gegeben, den weiteren Verlauf des Kurses in Bezug auf Themen und Inhalte stärker auf die Teilnehmer und deren Bedürfnisse abzustimmen, was zum Gelingen des Kurses beiträgt. An dieser Stelle ist es denkbar, den jeweiligen Vorgesetzten vom Lernfortschritt seines Mitarbeiters zu unterrichten, und zwar in Form eines Kurzberichts, den der Kursleiter dem Vorgesetzten zukommen läßt. Dies kann den Teilnehmer zusätzlich zur regelmäßigen Teilnahme und zur guten Mitarbeit motivieren (allerdings muß man hier von extrinsischer Motivation sprechen).

Nach Abschluß des Kurses wird ein Test durchgeführt, in dem die wichtigsten Inhalte des Kurses noch einmal abgeprüft werden. Bei Bestehen des Tests wird dem Teilnehmer ein Zertifikat ausgestellt, mit dem er den aufbauenden Kurs auf dem nächsten Level besuchen kann.

Durch das Zertifikat, wenngleich es auch »nur« ein internes ist, hat der Teilnehmer eine objektive Bescheinigung seines Leistungsstandes. Dies erleichtert Außenstehenden das Einstufen der jeweiligen Kenntnisse eines Mitarbeiters, was etwa bei einer Bewerbung des betreffenden Mitarbeiters innerhalb des Unternehmens hilfreich und zeitsparend sein kann.

Damit ein Zertifizierungssystem funktioniert, muß das Weiterbildungsangebot im Bereich Fremdsprachen systematisch und einheitlich sein, weil Zertifikate und entsprechende Kurse einander bedingen.

Das vorliegende Modell zeichnet sich durch die Trennung von allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Kur-

sen aus; es gibt allerdings noch andere, bei denen diese Trennung nicht erfolgt. Ross (1991: 21) schlägt für Anfängerkurse berufsbezogenes Vokabular vor, aber m. E. ist ein allgemeinsprachlicher Korpus, auf dem der fachsprachliche Wortschatz aufbauen kann, unabdingbar. Das folgende Kurs- und Zertifizierungssystem ist ein Beispiel für fachsprachliche Kurse, die auf allgemeinsprachlichen Basiskursen aufbauen.

Nach einem oder mehreren Grundkursen, deren abschließendes Zertifikat solide Grundkenntnisse der Sprache bescheinigt, folgen ein oder mehrere Aufbaukurse. Deren erfolgreiche Absolvierung mit Zertifikat bedeutet, daß der Teilnehmer in der Lage ist, Gespräche und Verhandlungen in der Fremdsprache zu führen. Inhaltliche Basis ist die Allgemeinsprache; auf den Beruf wird nicht ausdrücklich Bezug genommen. Da viele Teilnehmer in der innerbetrieblichen Weiterbildung bereits fortgeschrittene Lerner einer Sprache sind, ist das Angebot eines Auffrischkurses, der verschüttete Kenntnisse einer Sprache reaktiviert und vertieft, durchaus sinnvoll.

Erst danach werden Fachsprachenkurse angeboten. Vorteil dieses Systems ist, daß

in den fachsprachlichen Lehrgängen der Schwerpunkt auf die Lexis, d. h. das Erlernen und Anwenden des Fachvokabulars, gelegt werden kann, ohne viel Grammatik auffrischen zu müssen. Dadurch ist es möglich, zeitökonomischer zu arbeiten, d. h. die Kurse werden kompakter und sind von kürzerer Dauer.

Ein weiterer Vorteil besteht darin, daß nach Abschluß der Aufbaukurse der Leistungsstand der Teilnehmer angenähert ist und eine größere Chance auf eine homogene Lerngruppe besteht (was den Kenntnisstand betrifft). Für »Quereinsteiger«, die zum Beispiel Vorkenntnisse im Schulunterricht erlangt haben und gleich die fachsprachlichen Kurse besuchen möchten, können Brückenkurse in Kompaktform angeboten werden, die die Inhalte der Aufbaukurse auffrischen.

Die fachsprachlichen Kurse gehen vom Allgemeinen zum Speziellen vor, und zwar auf verschiedenen Ebenen. In den ersten Kursen wird die breite Basis der Fachsprache vermittelt; es gibt also wenig Spezialisierung, während darauf aufbauende Lehrgänge eine immer höhere Spezialisierung aufweisen. Das folgende Schema nimmt den Bereich Wirtschaftssprache als Beispiel:

English for Public Relations	English for Marketing	English for Accounting	English for Negotiations
Business English (Basis)			

Das vorliegende Beispiel hat tätigkeitsbezogene Kurse, während auch berufsbildbezogene Kurse möglich wären:

English for Executive Managers	Business English for Technicians	English for Secretaries	English for Sales Managers
Business English (Basis)			

Die Vorteile eines aufeinander aufbauenden Kurssystems mit abschließender Zertifizierung liegen zunächst in der Transparenz des Systems. Durch das Angebot von Kursserien ist ein zügiges Weiterkommen erleichtert, und auch Quereinsteiger mit fortgeschrittenen Kenntnissen finden einen schnellen Einstieg in die Sprache durch die Brückenkurse.

Die Trennung von Fach- und Allgemeinsprache bis zu einem gewissen Punkt ermöglicht die Konzentration auf die fachlichen Inhalte und reduziert damit die Dauer des Kurses. Somit kann ein Teilnehmer kurzfristig Fachsprachenkenntnisse erlangen. Bei Bedarf nach hö-

Business Correspondence	Social Talk	Business Travel	Meetings
-------------------------	-------------	-----------------	----------

Zusätzlich sind auch Kurse denkbar, bei denen nur eine bestimmte Fertigkeit, die von den Mitarbeitern benötigt wird, gelehrt wird, z. B. Einführung in die Handelskorrespondenz mit Schwerpunkt auf dem Verfassen von schriftlichen Dokumenten. Das jeweilige Weiterbildungssystem eines Unternehmens sollte primär für dessen konkreten Bedarf konzipiert sein.

Für die Teilnehmer stellt ein transparentes System, bei dem die Erreichung des Lernziels Sprachenlernen kleinschrittig möglich ist, aber dennoch nicht zu viel Zeit erfordert, einen motivationalen Anreiz dar, denn gerade erwachsene Lerner brauchen Transparenz, damit sie sich ihrer Teilerfolge bewußt werden und den Willen zum Weitermachen behalten (Raasch 1981: 35f.). Somit kann die hohe Abbruchquote, die durch die berufsbegleitende Natur der Kurse verursacht wird (Weiß 1992: 171), verringert werden.

Für Außenstehende ist ein transparentes Weiterbildungssystem von Vorteil, weil die Zertifikate einen genau definierten Leistungsstand bescheinigen und somit die Einordnung der Fremdsprachen-

herer Spezialisierung bieten die gestaffelten Kurse eine gute Möglichkeit, Defizite zu beheben; je höher die Spezialisierung im Kurs ist, desto weniger Teilnehmer werden allerdings in den Kursen vertreten sein. Der finanzielle Verlust, der hier gegebenenfalls entsteht, kann allerdings mit den alltagspraktischen Lehrgängen, an denen erfahrungsgemäß mehr Personen teilnehmen, aufgefangen werden.

Eine Alternative zum sequentiellen Kurssystem besteht in dem Aufbau eines modularen Systems, bei dem der Teilnehmer aus themenorientierten Kursen den für ihn passenden Lehrgang auswählt:

kenntnisse eines Mitarbeiters erheblich erleichtert ist.

Um Eingangstests, Leistungskontrollen während und nach den Kursen und das Curriculum für die einzelnen Lehrgänge zu erstellen, ist ein qualifizierter Trainer von absoluter Notwendigkeit – ein weiterer Grund für die Wichtigkeit der Qualifikation eines Sprachlehrers.

Der letzte Punkt, der angesprochen werden soll, behandelt den organisatorischen Bereich. Die Ausstattung der Schulungsräume mit entsprechenden Medien ist ein Punkt, der vielleicht banal klingt, aber durchaus nicht selbstverständlich ist. Die Schulungsräume müssen über einen Overheadprojektor, einen Cassettenrekorder und einen Fernseher mit Videogerät verfügen, um zeitgemäßen, medienunterstützten Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten. Die Erfüllung dieser Rahmenbedingungen obliegt dem festangestellten Trainer.

Medienunterstützter Unterricht ist abwechslungsreicher als Unterricht, bei dem das Lehrbuch allein die zentrale Rolle spielt, und erhöht die Motivation der Teilnehmer. Da in den meisten Konfe-

renzräumen einer Firma die technischen Mittel zur Verfügung stehen, sollten sie auch für den fremdsprachlichen Unterricht nutzbar gemacht werden.

Der Sprachtrainer, der ständig im Hause präsent ist, kann auch außerhalb der Gruppenseminare aktiv werden und individualisierte Lehrformen erproben, und zwar mit weniger Aufwand im Hinblick auf Kosten und Zeit, als es mit einem externen Trainer möglich wäre. Es ist beispielsweise bei einem internen Sprachlehrer möglich, einzelne Mitarbeiter per Coaching zu betreuen. Dabei nimmt der Lehrer in regelmäßigen Abständen mit seinem Schüler Kontakt auf; entweder sucht er ihn an seinem Arbeitsplatz auf und begleitet ihn bei seinen täglichen fremdsprachlichen Aufgaben (zum Beispiel Vorbereitung und Durchführung eines Telefonanrufes im Ausland), oder der Trainer ruft den Schüler regelmäßig an und führt ein Gespräch in der Fremdsprache mit ihm. Coaching stellt keinen Unterricht im klassischen Sinne dar, sondern eher ein Training, das der Sprachlehrer mit einzelnen fortgeschrittenen Lernern durchführen könnte, denen es um konkretes Situationstraining, das kurzfristig organisiert wird, geht. Diese Art der Schulung kommt auch den Mitarbeitern entgegen, die aus beruflichen Gründen (zum Beispiel häufige Geschäftsreisen) nicht regelmäßig an einem Lehrgang in Seminarform teilnehmen können.

Auch andere Aktivitäten, die neben dem Seminarprogramm laufen, können von einem internen Trainer realisiert werden. Für Sprachinteressierte, Teilnehmer der Fremdsprachenkurse und Mitarbeiter, die gerade an keinem Lehrgang teilnehmen, können Vorträge oder Diskussionsrunden in der Fremdsprache in lockerer Abfolge organisiert werden. Denkbar sind auch Mails in der Fremdsprache nach dem Vorbild des Dornier English

Newsletter (Bollert/Kurman 1981: 189f.). Zweck dieser vierseitigen Broschüre ist, die Sprachkenntnisse der Teilnehmer zu erhalten sowie zwischen zwei Kursen den Kontakt zwischen Kursleiter und Teilnehmern nicht abbrechen zu lassen.

Der Inhalt des Newsletters setzt sich zusammen aus kurzen Artikeln von allgemeinem Interesse, Grammatiktips, Spielen, Cartoons und Leserbriefen. Die Themen sind eher allgemein (Reisen, Urlaub, Landeskunde), obwohl teilweise auf technisches Englisch eingegangen wird. Eine solche Mail kann vom Trainer ohne viel Aufwand regelmäßig (zum Beispiel alle zwei Wochen) hergestellt werden und durch die Hauspost verteilt werden; damit würden lediglich Kopierkosten anfallen. Die Teilnehmer der Kurse jedoch verlieren durch die Mail in der Fremdsprache nicht den Bezug zur Sprache, selbst wenn sie keinen Kurs belegen. Damit würde für die Mitarbeiter auch die verstärkte Möglichkeit zur Anwendung der Sprache bestehen.

Eine besondere Möglichkeit zur authentischen Erweiterung der Sprachkompetenz von Mitarbeitern liegt in der Tandemmethode. Diese Methode ist besonders in multinationalen Konzernen mit vielen ausländischen Mitarbeitern praktikabel: Sie basiert auf Sprachenlernen auf Gegenseitigkeit, d. h. zwei Personen verschiedener Nationalität bringen dem jeweiligen anderen ihre Muttersprache bei. Ein spanischer Mitarbeiter des Unternehmens würde also seinen deutschen Kollegen Spanisch lehren, während der deutsche Mitarbeiter den Spanier in der deutschen Sprache einweist. Diese Methode ist besonders bei sehr fortgeschrittenen Lernern fruchtbar, die hauptsächlich das flüssige Sprechen der Fremdsprache üben wollen. Die Rolle des internen Trainers wäre hier, solche Tandems zu organisieren, also die beiden Parteien zusammenzubringen. Aus diesen Tandems

könnten sich auch noch andere Aktivitäten wie Diskussionsrunden, Diavorträge etc. entwickeln, die dem sozialen Leben des Unternehmens durchaus zuträglich sind.

Die Aufgaben eines internen Sprachlehrers sind demnach außerordentlich vielfältig und vor allem anspruchsvoll. Daher muß eine hohe didaktische und sprachliche Qualifikation gegeben sein, die von vielen externen Kursleitern nicht erfüllt werden kann.

Darüber hinaus ist ein solches systematisches Weiterbildungssystem mit Zertifizierung, Tests und eigenen Materialien mit viel Aufwand verbunden, vor allem, was die Finanzierung angeht. Zum Schluß soll der Nutzen eines systematischen, qualitativ hochwertigen Fremdsprachenunterrichts näher betrachtet werden.

Erhöhte fremdsprachliche Kompetenz, gesteigerte Ausdrucksfähigkeit und das Wissen um die Kultur des Geschäftspartners bewirken zweierlei. Zum einen ist der Mitarbeiter einer Firma in der Lage, effektiver mit dem jeweiligen Handelspartner zu kommunizieren. Er vermittelt bei fachlichen Gesprächen einen sachkompetenten Eindruck und weiß auch, sich beim Smalltalk, dessen Bedeutung für zwischenmenschliche Beziehungen nicht zu unterschätzen ist, zu bewähren. Darüber hinaus weiß er über die kulturellen Besonderheiten des Landes Bescheid und signalisiert seinem Gegenüber damit, daß er sich für das Land und die Kultur des Geschäftspartners interessiert, was den Partner wiederum zu einer positiven Grundeinstellung bewegt. Auf einer solchen positiven Basis besteht eine erhöhte Chance auf mehr und bessere Geschäftsabschlüsse, was dem Unternehmen natürlich zuträglich ist und den Umsatz erhöht. Aus der Sicht des Unternehmens schlägt sich die Investition in die fremdsprachliche Weiter-

bildung der Mitarbeiter indirekt in verbesserten Handelsbeziehungen nieder, die einhergehen mit zahlreicheren Geschäftsabschlüssen.

Ein organisiertes, effektives Weiterbildungssystem stellt innerhalb des Unternehmens eine Sozialleistung dieser Firma dar, von der die Mitarbeiter profitieren können. Die Möglichkeit für die Mitarbeiter, einen Sprachkurs im Unternehmen zu belegen, erhöht die Attraktivität der Firma als Arbeitgeber und bindet den (wertvollen) Mitarbeiter langfristig an das Unternehmen. Wenn ein gut geschulter Mitarbeiter langfristig mit der Firma zusammenarbeitet, lohnt sich die finanzielle Investition in dessen fremdsprachliche Weiterbildung.

Bibliographie

- Bausch, Karl-Richard; Bliesener, Ulrich; Christ, Herbert; Schröder, Konrad; Weisbrod, Urte (Hrsg.): *Beiträge zum Verhältnis von Fachsprache und Gemeinsprache im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II*. Manuskripte zur Sprachlehrforschung 12/13 (1978) (Bochum).
- Bausch, Karl-Richard; Bliesener, Christ, Herbert; Kleppin, Karin; Schröder, Konrad; Weisbrod, Urte (Hrsg.): *Fremdsprachen in Handel und Industrie. Eine Untersuchung in dem IHK-Bereich Ostwestfalen zu Bielefeld*. Manuskripte zur Sprachlehrforschung 16 (1980) (Bochum).
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1989.
- Bollert, Christa; Kurman, Richard: »The Dornier English Newsletter.«. In: Beneke, Jürgen; Freudenstein, Reinhold; Pönisch, Helmut (Hrsg.): *Language Incorporated. Teaching Foreign Languages in Industry*. Oxford: Pergamon Press, 1981, 189–194.
- Bolton, Sybille; Lauerbach, Gerda; Quetz, Jürgen: *Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen und Oxford University Press, 1980.

- Christ, Herbert; Liebe, Elisabeth; Schröder, Konrad: *Fremdsprachen in Handel und Industrie. Eine Untersuchung in den IHK-Bezirken Düsseldorf und Köln*. Augsburg: I- & I- Schriften 9 (1979).
- Christ, Herbert; Schwarze, Angela: *Fremdsprachenunterricht in der Wirtschaft. Bestandaufnahme und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 1985.
- Christ, Herbert: *Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, 1990.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: »Gütesiegel, Zertifizierung, Verbraucherschutz? Kolloquium des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung vom 1.–3. März 1995 in Frankfurt am Main zum Thema: ›Qualität in der Erwachsenenbildung‹«, *Zielsprache Französisch* 27 (1995), 165–168.
- Finkbeiner, Claudia: *Englischunterricht in europäischer Dimension*. Bochum: Brockmeyer, 1995, 1–106.
- Freudenstein, Reinhold: »Teaching and Learning Foreign Languages in Industry and Commerce«. In: Beneke, Jürgen; Freudenstein, Reinhold; Pönisch, Helmut (Hrsg.): *Language Incorporated. Teaching Foreign Languages in Industry*. Oxford: Pergamon Press, 1981, 1–19.
- »Gute Sprachlehrer bieten Probestunden an«, *Handelsblatt* vom 17./18. Januar 1997.
- Hahn, Wolfgang: »Die institutionellen Voraussetzungen des Französischunterrichts in der Erwachsenenbildung«. In: Raasch, Albert (Hrsg.): *Französisch als Zielsprache*. Ismaning: Hueber, 1981, 39–62.
- »Kein Englisch, kein Auftrag«, *Handelsblatt* vom 16./17. August 1996.
- Kerndt, Fritz: »Von der Professionalisierung des Nebenberufs«. In: Borbein, Volker (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Weiterbildung*. Ismaning: Hueber, 1982, 160–174.
- Kilian, Volker: »Fremdsprachendidaktik und die Tätigkeit des Sprachkursesleiters an Volkshochschulen«. In: Borbein, Volker (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Weiterbildung*. Ismaning: Hueber, 1982, 145–159.
- Klause, Dieter: »Die Wirtschaft braucht Fremdsprachen«, *Zielsprache Französisch* 21 (1989), 2–7.
- Kocks, Andreas: *Fremdsprachenbedarf in Handel und Industrie. Eine Untersuchung in Duisburg*. Duisburg: Universität Gesamthochschule, 1989.
- Kramer, Wolfgang: »Interkulturelle Kompetenz: Zum Anforderungsprofil an international tätige Mitarbeiter«. In: Kramer, Wolfgang; Weiß, Reinhold (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Wirtschaft. Ein Beitrag zu interkultureller Kompetenz*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1992, 10–46.
- Matthes, Claudia-Yvette; Wordelmann, Peter: *Fachkräfte, Fremdsprachen und Mobilität*. Bielefeld: Bertelsmann, 1995.
- Nüssli, Ekkehard: »Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung«, *Zielsprache Französisch* 27 (1995), 148–152.
- »Online-Suche nach dem passenden Seminarangebot«, *Handelsblatt* vom 17./18. Januar 1997.
- Pönisch, Helmut: »In-company Activities Promoting Foreign Language Skills«. In: Beneke, Jürgen; Freudenstein, Reinhold; Pönisch, Helmut (Hrsg.): *Language Incorporated. Teaching Foreign Languages in Industry*. Oxford: Pergamon Press, 1981, 153–162.
- Pollmann, Dietrich: »Perspektiven des Englischunterrichts in der Weiterbildung«, *Zielsprache Englisch* 24 (1992), 20–24.
- Raasch, Albert (Hrsg.): *Französisch als Zielsprache*. Ismaning: Hueber, 1981, 1–38.
- Ross, Evelyne: »Die Bedeutung der Landeskunde am Beispiel Frankreich«, *Zielsprache Französisch* 23 (1991), 19–26.
- Schaumann, Fritz: »Fremdsprachen in der Weiterbildung. Eine bildungspolitische Herausforderung«. Rede des Staatssekretärs im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft im Rahmen des Expertengesprächs »Perspektiven der fremdsprachlichen Weiterbildung in den neuen Bundesländern« am 14. Oktober 1992 in Potsdam, *Zielsprache Französisch* 25 (1993), 2–7.
- Schöpfer, Sigrid: »Fremdsprachenbedarf in Industrie, Handwerk, Handel und Dienstleistungssektor. Eine Untersuchung im Westmünsterland«, *Zielsprache Französisch* 26 (1994), 2–17.
- Schröder, Konrad: »Zum Fremdsprachenbedarf von Handel und Industrie – empirische Untersuchungen und ihre schulpolitischen Konsequenzen«. In: Hüllen, Werner; Raasch, Albert; Zapp, Andreas (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht: allge-*

- meinbildend – berufsbildend*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1979, 133–150.
- Sutter, Hannelore: *Fremdsprachenbedarf in Klein- und Mittelbetrieben. Eine vergleichende Analyse empirischer Untersuchungen. Eine Studie im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft*. Heidelberg 1991.
- »Unternehmen reduzieren Weiterbildung«, *Handelsblatt* vom 06./07. Dezember 1996.
- Weiß, Reinhold: »Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung«. In: Kramer, Wolfgang; Weiß, Reinhold (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Wirtschaft. Ein Beitrag zu interkultureller Kompetenz*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1992, 10–46.
- »Wert des Wissens«, *Handelsblatt* vom 31.10./01. November 1996.
- »Ein Wettbewerbsfaktor«, *Zielsprache Französisch* 24 (1992), 158–159.
- Wittwer, Wolfgang: *Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse*. München; Wien; Baltimore: Urban & Schwarzenberg, 1982.

Deutsch als Fremdsprache in den Palästinensischen Autonomiegebieten – Ein Lagebericht

Christina Scholten

0. Statt eines Vorwortes: »Ansichten zu Deutschland«

Am 4. Dezember 1996 wurde in der evangelisch-lutherischen Schule *Talitha Kumi* in Beit Jala¹, einem Ort 2 km südlich von Bethlehem, eine Fotoausstellung mit dem Titel »Ansichten zu Deutschland« eröffnet. Der Fotograf Konrad Hofmeister hatte 1989 begonnen, Menschen, die in der Bundesrepublik leben, von der Straße in sein Studio einzuladen und sie dort mit einem Plakat abzulichten, auf dem diese ihre persönliche Ansicht zu Deutschland notiert hatten. Seit Beginn der Photoserie sind ca. 150 Bilder entstanden, 30 davon wurden in Beit Jala gezeigt.

Die Ausstellung wurde der Schule vom Goethe-Institut Jerusalem zur Verfügung gestellt. Zur Eröffnung waren aus Beit Jala, Bethlehem und Umgebung alle diejenigen eingeladen, die einen Bezug zu Deutschland, zur deutschen Sprache und Kultur haben. Das Goethe-Institut hatte einen Fotografen gestellt und angeboten, auch Schüler und Besucher an dieser Foto- und Plakataktion zu beteiligen.

Freilich ergaben sich so andere Blickwinkel: »Palästinensische Ansichten zu Deutschland« oder »Auslandsdeutsche Ansichten zu Deutschland«:

»Die Wiedervereinigung Deutschlands ist für mich als Auslandsdeutscher in Jerusalem ein Zeichen der Hoffnung, daß das ›Wunder‹ eines gerechten Friedens zwischen Juden und Palästinensern möglich ist.«

»Deutschland ist ein verrücktes Land! Vom Ausland gesehen, scheint es die Heimat der Freiheit zu sein. Von innen gelebt, kommt es einem sehr eng, beschränkt, reglementiert und sehr oft unfrei vor.«

»Deutschland: Viel Bier und wenig Arbeit. viel zu machen, aber keine Zeit und ein bißchen zuviel Freiheit.«

»Endlich als Opfer der Opfer von Deutschland wahrgenommen.«

»In Deutschland gibt es Freiheit und Frieden ...

In Palästina beten wir für mehr Freiheit und Frieden.«

Diese Zitatereihe könnte fortgesetzt werden. Es wurden einige wenige ausgewählt, in denen sich das ganze Spektrum

1 Die Autorin absolvierte, gefördert vom DAAD, von September bis Dezember 1996 ein Schulpraktikum in *Talitha Kumi*. Neben der Lehrtätigkeit ergab sich die Gelegenheit, Interviews mit Vertretern im Lande tätiger deutscher Organisationen zu führen. Die Interviews bilden die Grundlage des vorliegenden Artikels.

der unterschiedlichen Erfahrungen, Empfindungen und Gedanken, der »Ansichten zu Deutschland« widerspiegelt.

1. Palästina in Stichworten

Die Palästinensischen Autonomiegebiete umfassen das Westjordanland, die sog. Westbank, und den Gazastreifen, die beide 1967 von Israel als direkte Folge des Sechstagekrieges besetzt wurden. Das Westjordanland gehörte zuvor zum jordanischen, der Gazastreifen zum ägyptischen Staatsgebiet. Ost-Jerusalem bildet eine Ausnahme, weil nur hier nach der Annexion durch Israel ab 1980 israelische Gesetze auf alle Aspekte des palästinensischen Lebens angewendet wurden (Ramsden/Senker 1993: 3). 1988 verkündete König Hussain die Loslösung der Westbank von Jordanien und übertrug die alleinige politische und völkerrechtliche Verantwortung der PLO. Die ersten Nahost-Friedensgespräche begannen im Oktober 1991 in Madrid. Zum Durchbruch kam es allerdings erst zwei Jahre später, als sich im September 1993 die PLO und Israel gegenseitig anerkannten und in Washington die Grundsatzserklärung über eine Übergangselbstverwaltung in der Westbank und im Gazastreifen unterzeichneten (BMZ 1996: 4). Am 4.5.1994 wurde das israelisch-palästinensische Autonomieabkommen unterzeichnet. Damit begann die PLO, die territoriale Verwaltungshoheit zuerst im Gazastreifen und in Jericho, ab September 1995 auch in den städtischen Zentren der Westbank zu übernehmen. Heute leben ca. 2,2 Mio. Palästinenser in der Westbank und im Gazastreifen, 50% davon sind unter 15 Jahre alt (Ramsden/Senker 1993: 6).

Die autonomen palästinensischen Gebiete sind in ökonomischer Hinsicht unterentwickelt. Seit 1967 wurde die Wirtschaft in der Westbank und im Gazastreifen zunehmend abhängig von Israel. Im- und Exporte benötigen israelische Lizenzen, hohe Steuern verhindern die Wettbewerbsfähigkeit palästinensischer Produkte. Strafmaßnahmen während der Intifada-Zeit, z. B. das Abholzen von Oliven- und Obstbäumen, trafen die Landwirtschaft empfindlich. Und auch heute noch beeinflussen die immer wieder zeitweise verhängten Abriegelungen der Westbank und des Gazastreifens die palästinensische Wirtschaft negativ. Die besetzten Gebiete lieferten für lange Zeit die in Israel benötigte billige Arbeitskraft, und die so erworbene Kaufkraft trug dazu bei, daß die Westbank und der Gazastreifen nach den USA der größte Exportmarkt Israels wurden (Stüber 1991: 199). Nach den Bombenattentaten auf die Busse in Tel Aviv, Ashkelon und Jerusalem im Februar 1996 wurde die Westbank komplett abgeriegelt, vielen Palästinensern die *permission* zur Arbeit in Israel entzogen oder nicht verlängert. Damit stieg die Arbeitslosigkeit wie schon früher im Gazastreifen auch in der Westbank auf über 50%. Und die Chancen für Jugendliche, nach der Schul- bzw. Hochschulausbildung einen Arbeitsplatz zu finden, werden immer schlechter.

2. Deutsch(e) in Palästina – Geschichte und Gegenwart

1799 gelang es Napoleon, Palästina¹, das »Heilige Land«, den Türken, den Ungläubigen, zu entreißen; diese Tatsache wurde in Europa nicht vergessen (Carmel 1981: 16). Im 19. Jahrhundert beherrschte

1 Seit 1516 gehörte das Gebiet zwischen dem Taurus und der Sinai-Halbinsel zum Osmanischen Reich. Es umfaßte bis zur »Orientalischen Krise« (1831–40) vier Provinzen: Aleppo, Tripoli, Damaskus und Sidon (Sinno 1982: 1).

die ›Orientalische Frage‹ das Interesse der europäischen Mächte an dieser Region, es ging um das Erbe des ›kranken Mannes am Bosphorus‹. Als 1840 England, Rußland, Österreich und Preußen dem Osmanischen Reich zu Hilfe eilten und den aufständischen Gouverneur der Provinz Ägypten, Mohammed Ali, aus Syrien und Palästina vertrieben, war klar, daß die Türken ihre wiederhergestellte Macht allein dem Eingreifen der genannten europäischen Mächte zu verdanken hatten und daß die Forderungen der christlichen Welt nach einer Öffnung Palästinas nicht mehr zu umgehen waren.

So gab das Osmanische Reich 1841 den Forderungen der Briten und Preußen nach und stimmte der Einrichtung eines protestantischen Bistums in Jerusalem zu, obwohl es zu dieser Zeit in dieser Weltgegend keine protestantischen Christen gab. Die Motive Preußens waren kirchen- bzw. innenpolitischer Natur. Seine Ziele bestanden im Zurückdrängen des päpstlichen und des französischen Einflusses im Orient¹ und in der Gründung einer deutschen Gemeinde im ›Heiligen Land‹. Gleichzeitig spielte bei der Bistumsgründung die Idee einer Wiederansiedlung des jüdischen Volkes in Palästina eine große Rolle. Ähnliche Pläne zur Kolonisierung Palästinas durch zum Christentum konvertierte Juden waren Ende der 30er Jahre des 19. Jahrhunderts auch in England entwickelt worden. Dementsprechend war der erste protestantische Bischof, der 1841 nach der Ernennung durch Königin Viktoria in Jerusalem einzog, der jüdische Konvertit Michael Solomon Alexander.

Seine Missionstätigkeit unter den in Palästina ansässigen Juden war nicht erfolgreich.

Unter dem zweiten Bischof, dem vom preußischen König Friedrich Wilhelm IV. 1846 eingesetzten Schweizer Samuel Gobat, wurde die Mission dann auf die christlichen Araber ausgedehnt. In Gobats 32-jährige Amtszeit fällt die Gründung vieler deutscher Institutionen, die heute noch bestehen. Obwohl schon 1842 in Jerusalem ein preußisches Vizekonsulat eingerichtet wurde, bestimmten doch die nächsten 40 Jahre eher religiöse als wirtschaftliche und politische Interessen das deutsche Engagement in Palästina.

Im November 1847 eröffnete Samuel Gobat die erste christliche Schule in Jerusalem. 1851 besuchte Theodor Fliedner, der Gründer des Diakonissenordens, Jerusalem. Auf eine Anfrage von Bischof Gobat hin brachte er vier Kaiserswerther Diakonissen zum Einsatz in der Krankenpflege mit. Dieser Begegnung folgte die Errichtung eines Krankenhauses und einer Schule, welche 1867 als größte und modernste Mädchenschule Palästinas außerhalb der Stadtmauern von Jerusalem auf der Gottfriedshöhe eingeweiht wurde. Der Name der Schule *Talitha Kumi* »Mädchen steh auf!« ist der Bibel (Markus 5,41) entnommen und unterstreicht die Bedeutung, die die Diakonissen der Ausbildung von Mädchen beimaßen (Direktion 1926: 87).

1860 gründete der württembergische Pietist Johann Ludwig Schneller (1820–1896), entsandt von der Basler Pilgermission, in Jerusalem ein großes Waisenhaus für arabische Jungen. Schneller erkannte

1 Ca. ein Viertel der Bevölkerung in Syrien und Palästina waren Christen verschiedener Denominationen – in der Mehrzahl Maroniten, Griechisch-Orthodoxe und Römisch-Katholische.

2 1604 hatte der Sultan Frankreich ein Schutzrecht über die Heiligen Stätten und über alle Christen im Orient gewährt.

frühzeitig, wie wichtig die handwerkliche Ausbildung war, und richtete schon in den 60er Jahren auf dem Gelände des Waisenhauses Werkstätten – Schusterei, Schneiderei und Bäckerei – ein (Sinno 1982: 59/60).

1872 existierten fünf protestantische Schulen in Jerusalem mit 400 Kindern. Insgesamt gab es in Palästina 25 Schulen (Raheb 1990: 95) – mit 900 bis 1000 Kindern von fünf christlichen Denominationen, Juden, Samaritanern, Drusen und Mohammedanern (Carmel 1981: 118). Diese Schulen wurden Bibelschulen genannt, die Bibel war das wichtigste Lehrbuch: Lesen, Schreiben und Rechnen, Deutsch und Arabisch wurden unterrichtet, doch bildete die eigene ›Religionskunde‹ Mitte, Mittel und Ziel der Arbeit. Dazu kam der Gesangsunterricht, in dem Lieder für die täglichen Andachten gelernt und geübt wurden (Raheb 1990: 168). Die lateinisch-katholische und die griechisch-orthodoxe Kirche antworteten auf Gobats Aktivitäten mit eigenen Schulgründungen, in denen sie ihre jeweilige Lehre verbreiten konnten. So existierten Anfang der 70er Jahre des 19. Jahrhunderts ca. 100 Schulen in Palästina.

Die katholische Missionsarbeit unterschied sich von der protestantischen prinzipiell dadurch, daß die sie tragende katholische Kirche eine ›internationale Organisation‹ war und ist. Erst in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts entwickelte auch die deutsche Katholische Mission deutlich nationale Züge. 1884 wurde der Palästina-Verein der Katholiken Deutschlands gegründet, der die kirchlichen und sozialen Interessen der deut-

schen Katholiken im ›Heiligen Land‹ wahrnehmen sollte, in dem er die Errichtung eines Hospizes, einer Kirche, einer Schule und eines Krankenhauses für Katholiken deutscher Nationalität forderte und förderte. Zur Verwirklichung seiner Ziele konnte der Verein die Schwestern vom Orden des Heiligen Karl Borromäus und die Lazaristen gewinnen. 1886, im Jahr ihrer Ankunft in Jerusalem, errichteten die Schwestern eine Internatsschule für Mädchen. Pater Wilhelm Schmidt, nach dem diese heute noch bestehende Einrichtung *Schmidt's Girls College*¹ heißt, brachte einen neuen Ansatz in die Schularbeit. Schmidt, der als Dozent an einem Seminar für Orientalische Sprachen gearbeitet hatte, fühlte sich der arabischen Kultur sehr verbunden. Er stellte arabische Lehrer ein, die Arabisch unterrichteten, Deutsch wurde ebenso wie Französisch als Fremdsprache gelehrt. Weiterhin standen auf dem Lehrplan: Rechnen, Geographie, Naturgeschichte, Heilige Geschichte und der Katechismus (Sinno 1982: 215).

Das Schnellersche Waisenhaus wuchs so rasch, daß eine Erweiterung der Anstalten nahelag. Es wurde die Gründung einer landwirtschaftlichen und einer Handwerker- und Kaufmannskolonie geplant. In diesen Kolonien sollten sich die Zöglinge des Waisenhauses nach der Heirat mit Absolventinnen von *Talitha Kumi* niederlassen. Die Kolonisten sollten die ersten Mitglieder einer arabisch-protestantischen Nationalkirche im ›Heiligen Land‹ unter einem deutschen Bischof werden (Sinno 1982: 62). Die landwirtschaftliche Kolonie *Bir Salem* (Brunnen des Heils) wurde 1891 in der Nähe der

3 Noch heute gibt es ›Schneller-Schulen‹ in Khirbet Kanafar, Libanon und Amman, Jordanien.

1 Bis 1989 lag die Leitung der Schule in den Händen der Borromäerinnen, heute wird sie von den Englischen Fräulein, einem Frauenorden, der nach der Jesuitenregel lebt, geführt.

Stadt Ramle gegründet. Die gewerblichen Betriebe des Schnellerschen Waisenhauses blieben jedoch weiterhin in Jerusalem angesiedelt. Zur Erschließung neuer Märkte wurden in mehreren deutschen und amerikanischen Städten Agenturen des Waisenhauses eröffnet. An der Spitze stand dabei das Palästinahaus in Köln, dort wurden Produkte wie Schuhe, Bettwäsche, Holzwaren, Wein, und Taufwasser verkauft. Schneller eröffnete eine Fortbildungsklasse für Lehrlinge, in denen dieser Unterricht in gewerblichem Rechnen, Buchführung, Aufsatz, Schreiben und Lesen erhielten (Sinno 1982: 71). Fünf von zehn Lehrern, die um die Jahrhundertwende in den Schnellerschen Anstalten unterrichtet, waren Deutsche. Ab 1880 wurde verstärkt Wert auf die Ausbildung von Jugendlichen zu Evangelisten, Lehrern und Rechtsanwälten gelegt. Es entstand eine Oberklasse – Seminar genannt –, in der die Schüler neben Arabisch Deutsch, Englisch, Französisch und ab 1900 auch Türkisch lernten. Viele Rechtsanwälte, Ärzte, Lehrer und Unternehmer gingen aus diesem Seminar hervor.

1886 kündigte Deutschland den Bistumsvertrag mit der Vereinigten Kirche von England und Irland. Das Bistum bestand als anglikanisches fort. Die Regierungen trafen ein ›Gentlemen-Agreement‹: Kirchen, Schulen und andere Institutionen nördlich von Jerusalem gingen an die anglikanische Kirche, der Süden blieb in deutscher Hand. Das Deutsche Reich demonstrierte damit das erstarkte Nationalbewusstsein und die gestiegene Machtstellung in Europa. Politisch engagierte sich das Deutsche Reich in Palästina in den folgenden Jahren nur dann, wenn die

mittlerweile rund 900 Deutschen – Missionare, Ärzte, Kauf- und Ordensleute und die ca. 250 Mann starke Kolonie des württembergischen Templer-Ordens – direkt betroffen waren (Sinno 1982: 291).

Am französischen Anspruch, das Protektorat über alle Katholiken im Orient auszuüben, entzündete sich um die Jahrhundertwende der Konflikt mit dem Deutschen Reich. 1898 reiste Kaiser Wilhelm II. nach Palästina. Offiziell wurde die Reise als Pilgerfahrt zu den ›Heiligen Stätten‹ deklariert. Wichtigstes politisches Ziel war jedoch die Bekräftigung des deutschen Protektoratsrechtes über alle Deutschen in Palästina und das Zurückdrängen des französischen Einflusses. Die deutsche evangelische Erlöserkirche in der Altstadt Jerusalems wurde in Anwesenheit des Kaisers eingeweiht. Wilhelm II. schenkte der deutschen katholischen Gemeinde auf dieser Reise ein Grundstück auf dem Zionsberg, in unmittelbarer Nähe zur Altstadt, auf dem dann die Dormitioabtei, die deutsche katholische Kirche, in Jerusalem errichtet wurde. Während seiner Reise besuchte der Kaiser unter anderem auch die Mädchenschule *Talitha Kumi*.

Die Schularbeit der Diakonissen war so erfolgreich, daß *Talitha Kumi* ständig erweitert werden mußte: 1902 wurde ein Kindergarten eröffnet und 1905 ein orientalisches Lehrerinnenseminar eingerichtet, dessen Absolventinnen bald in anderen protestantischen Schulen in Palästina und Syrien eingesetzt wurden. Gleichzeitig mit dem Lehrerinnenseminar entstand eine Diakonissenschule (Direktion 1926: 88).

Der Ausgang des Ersten Weltkrieges und der Beginn der Britischen Mandatszeit

2 Die Idee einer arabischen Kirche wurde erst 1959 mit der Gründung der Evangelical-Lutheran Church of Jordania (ELCJ) verwirklicht.

1 Sie umfaßten ab 1879 Töpferei, Tischlerei, Schmiede, Blindenwerkstatt, Buchbinderei, Dachziegelei und Druckerei.

stellten die deutsche protestantische Schularbeit vor eine neue Situation. Hospize wie Schulen waren ab 1914 besetzt, Diakonissen und Lehrerinnen in Ägypten interniert. Erst 1924/25 konnten die Diakonissen ihre Arbeit wieder aufnehmen (Direktion 1926: 89). Seit 1920 waren alle Schulen in Palästina offiziell unter staatliche Aufsicht gestellt, die Stundenpläne vereinheitlicht. Englisch, Arabisch und Hebräisch wurden zu den offiziellen Sprachen Palästinas erklärt. Die einzelnen Religionsgemeinschaften durften weiterhin ihre »Glaubenslehre« unterrichten, Religion war aber nur noch ein Fach unter vielen wie Geschichte und Geographie. Unter der britischen Mandatsregierung wurden außerdem viele staatliche Schulen eröffnet, die eine starke Konkurrenz zu den konfessionellen Schulen bildeten (Raheb 1990: 169–172). Während des Zweiten Weltkrieges mußten viele deutsche Schulen wegen der fehlenden finanziellen Unterstützung aus Deutschland schließen. Nach der Grenzziehung infolge des jüdisch-arabischen Krieges von 1948 lag der überwiegende Teil des deutschen Missionsbesitzes auf israelischem Gebiet (Hanselmann 1971: 163). Davon betroffen waren auch das Schnellersche Waisenhaus und *Talitha Kumi*, beide außerhalb der Altstadt von Jerusalem gelegen. Alle christlich arabischen Gemeinden nahmen Flüchtlinge auf. In Ramallah, einem rein christlichen Dorf, gründeten Flüchtlinge eine neue evangelisch-lutherische Gemeinde, in der auch bald eine Schule entstand. In anderen Gebieten, wie in Hebron, konnte die Gemeindefarbeit nach dem Krieg nicht wieder aufgenommen werden. Die Christen waren fast alle ausgewandert. 1951 gelang es dem Lutherischen Welt-

bund, die auf israelischem Gebiet zurückgebliebenen Kaiserswerther Schwestern nach Jordanien umzusiedeln. Zwei Diakonissen ließen sich jedoch in Beit Jala in der Westbank nieder, um dort Kaiserswerther Erziehungsarbeit fortzusetzen, und 1960 konnten sie dort ein neues *Talitha Kumi* einweihen.

3. Das Palästinensische Bildungswesen

Das Schulwesen in Palästina konnte erst nach der Angliederung der Westbank an Jordanien langsam wieder aufgebaut werden. 1955 trat ein neues Schulgesetz in Kraft, das zwischen privaten und staatlichen, ausländischen und einheimischen Schulen unterschied, sie aber alle unter die Aufsicht des jordanischen Erziehungsministeriums stellte. Arabische Sprache, Geschichte, Geographie und Gesellschaftskunde mußten nach jordanischen Schulbüchern unterrichtet werden. Freitag wurde zum gesetzlichen Feiertag erklärt, und es wurde allen Schulen verboten, die Schüler in einer anderen Religion als der eigenen zu unterrichten. Die evangelischen Schulen übernahmen die Lehrpläne des Erziehungsministeriums, fügten ihnen jedoch ihre eigenen Fächer – Deutsch, Religion und Musik – hinzu. Der Fremdsprachenunterricht wurde sehr betont. 1960 begann man, an den evangelisch-lutherischen Schulen die *General Certificial Examination* (GCE) abzugeben. Drei Jahre später wurde die Prüfung zum *Zertifikat »Deutsch als Fremdsprache«* eingeführt (Raheb 1990: 241–243).

In der Westbank und im Gazastreifen gelten heute noch die Curricula aus der Zeit vor der israelischen Besatzung. So gilt im Gazastreifen das ägyptische Curriculum, es werden ägyptische Textbü-

1 Im Versailler Vertrag war festgelegt, daß deutsches Missionseigentum nicht enteignet werden durfte.

cher verwendet, und die Prüfungen zum Erlangen der Hochschulreife werden vom ägyptischen Erziehungsministerium vorbereitet und ausgewertet. In der Westbank gilt das jordanische Curriculum. Es werden vor allem jordanische Lehrbücher verwendet, und die jordanische Hochschulreife, das *tawjihi*, wird abgelegt. Trotz der unterschiedlichen Systeme unterstehen seit dem 29. August 1994 (PASSIA 1996: 218) alle Schulen dem Erziehungsminister der palästinensischen Zivilverwaltung.

Die Schulausbildung ist dreistufig. Die Grundschule umfaßt die Klassen 1–6 (elementary cycle), die dreijährige Mittelschule die Klassen 7–9 (preparatory cycle – vergleichbar der Hauptschule), die Schulpflicht besteht bis zum 15. Lebensjahr. Die drei Schuljahre zur Vorbereitung auf die Hochschulreife (secondary cycle – vergleichbar dem Gymnasium) sind freiwillig. In diesen Jahren besteht die Möglichkeit, zwischen dem naturwissenschaftlichen oder literarisch-geisteswissenschaftlichen Bereich zu wählen.

Drei Schultypen sind zu unterscheiden: Die Mehrheit der palästinensischen Schüler, 63% im Schuljahr 1995/96, besucht *Regierungsschulen*. Die *UNRWA-Schulen*, 1950 eingerichtet, um die Ausbildung der palästinensischen Flüchtlinge zu gewährleisten, führen nur bis zur 9. Klasse. Sie versorgen im Gazastreifen, wo überwiegend Flüchtlinge leben, über 50% der Schüler. Wenn man die Zahlen aus der Westbank und dem Gazastreifen zusammenfaßt, entfallen 24% aller Schüler auf UNRWA-Schulen. Die *Privatschulen* sind der kleinste Sektor. Sie werden meist von lokalen oder internationalen religiösen Organisationen getragen und konzentrieren sich im Gebiet um Bethlehem. Sie stellen 90% der Kindergartenplätze in der Westbank. Während der Schulschließungen in der Intifada-Zeit verfügten die Privatschulen über einen wenn auch nur

relativ aber doch größeren Handlungsspielraum als alle anderen Bildungsorganisationen (PASSIA 1996: 206; World Bank 1993: 34). Die meisten Bildungseinrichtungen konzentrieren sich in den städtischen Zentren und in den seit 1948/49 bestehenden Flüchtlingscamps. Die Landbevölkerung, immerhin 60% der Einwohner in der Westbank, verfügt nicht über gleichermaßen gute Bildungschancen. 1993 gab es in 11% der Dörfer in der Westbank gar keine Schule, in 39% der Dörfer existierte nur eine Grundschule (Nasru 1993: 39).

Auf der formalen Ebene ist die Qualität der Ausbildung in Palästina ebenso wie der akademische Standard niedrig. In einer UNICEF-Studie von 1993 erreichten Westbank-Schüler im Vergleich mit Schülern aus 21 anderen Staaten jeweils nur den zweit- oder drittletzten Platz (Ramsden/Senker 1993: 10). Beengte Räumlichkeiten und Schichtbetrieb an den Schulen gehören zum Alltag (Nasru 1993: 40–41). So formulierte Kai Böckmann vom Vertretungsbüro der Bundesrepublik Deutschland in Jericho das erste Ziel deutscher Sprachpolitik in Palästina: das Niveau des Deutschunterrichts heben und die Ausbildung der Deutschlehrer verbessern, um in Zukunft für die fast 3500 Deutschlerner einen Zusammenhang zwischen Schulabschluß und Studium in Deutschland herstellen zu können. Das palästinensische Erziehungsministerium unterstützt die privaten Schulen. Sie nehmen Aufgaben wahr, die sonst dem Staat zufallen würden, und stehen im allgemeinen für ein sehr hohes Bildungsniveau. Im Oktober 1994 wurde mit Unterstützung der UNESCO ein *Palestinian Curriculum Development Center* eingerichtet, das einen Fünfjahresplan entwickelte, nach dem zum ersten Mal in der Geschichte ein palästinensisches Curriculum eingerichtet und das Schulwesen vereinheitlicht werden soll. Danach ist

die Wahrung des Status Quo in Bezug auf den Deutschunterricht an den deutschorientierten Schulen gesichert. Es ist außerdem geplant, an zwei staatlichen Schulen in der Westbank im Schuljahr 1997/98 Deutschunterricht als Pilotprojekt anzubieten. Ab 1998 soll an allen Schulen in der ersten Klasse mit dem Englischunterricht begonnen werden. Damit nähern sich die staatlichen Schulen dem Angebot der Privatschulen an, die dies schon lange praktizieren. Wollen die Privatschulen ihre Schülerzahlen halten, müssen sie sich durch neue Lernangebote profilieren (Kunst-, Musik- oder Sportunterricht und eine oder mehrere Fremdsprachen neben Englisch).

4. DaF-Unterricht an Schulen

Die offizielle Förderung des Deutschunterrichtes an Schulen durch deutsche Organisationen überwindet die Grenze zwischen Israel und den Palästinensischen Autonomiegebieten und orientiert sich an den Schülerinnen und Schülern. Deutsch wird – als zweite Fremdsprache nach Englisch bzw. Französisch – in der Westbank und in Jerusalem, also auf israelischem Gebiet, ausschließlich an konfessionellen Privatschulen unterrichtet. In der Westbank liegen vier evangelisch-lutherische und eine katholische Schule, an denen Deutschunterricht angeboten wird. In Ost-Jerusalem existieren drei deutschorientierte Schulen (evangelisch,

katholisch und muslimisch), in denen palästinensische Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Eine neunte katholisch-arabische Schule mit palästinensischer Schülerschaft, das St. Charles College, befindet sich im Westteil von Jerusalem. Sieben der neun genannten deutschorientierten Schulen werden in diesem Haushaltsjahr von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) unterstützt. Voraussetzung für die Leistung der Sprachbeihilfe ist u. a. ein kontinuierliches Angebot an Deutschunterricht für alle Klassen. Die Sprachbeihilfe der ZfA umfaßt in finanzieller Hinsicht Zuschüsse zu den Lehrergehältern und in materieller Hinsicht in erster Linie Lehrmittelspenden. Seit 1995 arbeitet eine Programmlehrkraft als Deutschlehrerin in *Talitha Kumi*. Sie ist gleichzeitig als Koordinatorin für das Fach Deutsch als Fremdsprache an den Schulen mit palästinensischer Schülerschaft der Westbank und Jerusalem tätig.

Von den genannten Schulen führen fünf bis zum jordanischen Abitur. In den lutherischen Schulen wird Deutsch kontinuierlich mit 4–5 Wochenstunden als zweite Pflichtfremdsprache unterrichtet. In den beiden lutherischen Schulen, die bis zum *tawjihi* führen, wird Deutsch als Pflichtfach nur bis einschließlich der 11. Klasse unterrichtet, da Deutsch im Rahmen des *tawjihi* kein Prüfungsfach ist. Anders am Schmidt's Girls College in

-
- 1 Sowohl in Syrien als auch in Ägypten sind kontrastive deutsch-arabische Lehrwerke entwickelt worden. Unter der Leitung der Sprachabteilung des GI Kairo-Alexandria arbeitet zur Zeit eine ägyptisch-deutsche Kommission an einem neuen Deutsch-Lehrwerk für die Oberstufe. Das Gesamtkonzept sowie die ersten drei Lektionen liegen vor. In Palästina werden kontrastive Lehrwerke im Deutschunterricht nicht eingesetzt.
 - 2 Schmidt's Girls College und Dar el-Tiffel in Ost-Jerusalem, School of Hope in Ramallah, *Talitha Kumi* in Beit Jala und die Peter Nettekoven School in Beit Sahour. Unter Punkt 13 des Artikels werden die vollständigen Namen und Anschriften aller deutschorientierten Schulen aufgeführt.
 - 3 In *Talitha Kumi* ist im Schuljahr 1996/97 zum ersten Mal in Klasse 12, die ausschließlich der Vorbereitung auf das *tawjihi* gewidmet ist, eine Deutsch-AG auf freiwilliger Basis angeboten worden. Die Schüler entschlossen sich, ein Video über ihre Schule zu drehen.

Ost-Jerusalem – hier erhalten die Schülerinnen von der 3. bis zur 12. Klasse jeweils 4 Wochenstunden Deutschunterricht. Interessierte Schülerinnen und Schüler können nach Abschluß der 11. Klasse in einer externen Prüfung vor einer Kommission des Goethe-Institutes (GI) das Zertifikat »Deutsch als Fremdsprache« erwerben. Diese Prüfung wird in Deutschland als Nachweis für das Absolvieren eines Grundstufenkurses anerkannt, hat also keine direkte Konsequenz für die deutsche Hochschulzugangsberechtigung von palästinensischen Schülern. Zudem ist das Zertifikat DaF als Erwachsenenprüfung konzipiert mit einem speziellen Wortschatz zu Wirtschaft und Politik, der dem Wissens- und Interessenstand von 16- bis 18-jährigen Schülern und Schülerinnen nicht gerecht wird. Daher ist es langfristig Ziel der lutherischen Schulen, nach der 11. Klasse die Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Stufe I, anzubieten.

Für die Absolventen der fünf deutschorientierten Schulen, an denen das *tawjihi* abgelegt werden kann, stellt der DAAD seit 1993 jährlich 10 Sommerhochschulsprachkursstipendien zur Verfügung. Jeweils zwei Schülern im Jahr ermöglicht der Pädagogische Austauschdienst einen vierwöchigen Deutschlandaufenthalt in den Sommerferien, wobei die Stipendiaten in deutschen Familien untergebracht sind. Einige Schulen haben in eigener Initiative einen Schüler- bzw. Jugendaustausch organisiert. So pflegt das Schmidt's Girls College gute Kontakte nach Mainz, und seit ca. 15 Jahren fahren 25–30 Schüler der 10. und 11. Klasse aus *Talitha Kumi* in den Sommerferien nach Goslar. Jugendliche aus einer Goslarer

Gemeinde kommen in den Osterferien zum Gegenbesuch nach Palästina. Offiziell wird dieser Austausch nicht gefördert. *Talitha Kumi* beispielsweise erhält jedoch einen Fonds von DM 2000,- als Grundfinanzierung von der Deutschen Botschaft. In den nächsten Jahren soll das Austauschprogramm ausgedehnt werden. Ziel soll es sein, allen Schülern der 10. Klasse einen Aufenthalt in Deutschland zu ermöglichen. Dazu wird eine verstärkte Zusammenarbeit mit Partnerschulen nötig sein.

Wenn auch die offizielle deutsche Förderung des Deutschunterrichtes die Grenze zwischen Israel und den palästinensischen Autonomiegebieten überwindet, so gibt es nur eine einzige Schule in beiden Gebieten, in der u. a. auch Kinder palästinensischer und israelischer Eltern gemeinsam Deutsch lernen und die deshalb hier kurz vorgestellt werden soll. Im Herbst 1986 wurde der Verein *Deutschsprachige Schule Jerusalem* gegründet mit dem Ziel, eine Sonnabendschule und einen Kindergarten einzurichten. Seit 1988 ist der Ergänzungsunterricht Deutsch von der ZfA am Bundesverwaltungsamt als förderungswürdig eingestuft. Somit wird anerkannt, daß das Fach Deutsch im Unterrichtsangebot der lokalen Schulen keine angemessene Berücksichtigung erfährt. In den hebräischen Schulen wird Deutsch fast nicht angeboten und in den arabischen findet der Unterricht immer noch unter erschwerten Bedingungen statt. In der Sonnabendschule des Vereins werden freitags vor Sabbatbeginn in den Räumen des GI Jerusalem vornehmlich Kinder deutschstämmiger Familien, aber auch Kinder deutsch-palästinensischer und deutsch-arabischer, schweizerischer, österreichischer und eben auch israeli-

1 So bestehen beispielsweise Partnerschaften zwischen *Talitha Kumi* und der Europa-Schule in Köln-Zollstock sowie der evangelisch-lutherischen Schule in Neuruppin.

scher und palästinensischer Eltern gemeinsam unterrichtet.

5. DaF-Unterricht an Universitäten

Die sieben palästinensischen Universitäten sind alle in den 70er Jahren unter Übernahme des angelsächsischen Systems entstanden. Sie sind autonome, privatrechtliche Organisationen, die sich durch Studiengebühren (US \$ 400–500 jährlich) und ausländische Zuwendungen – hauptsächlich aus der arabischen Welt – finanzieren. Ein Germanistikstudium ist bislang an keiner Universität möglich. Jedoch an vier Universitäten wird oder wurde Deutschunterricht auf verschiedenen Ebenen angeboten (Ramsden/Senker 1993: 32).

An der *Bir Zeit Universität*, der ersten palästinensischen Universität (1972), hat in den Jahren 1985–1990 ein vom DAAD entsandter Lektor gearbeitet. Aufgrund des Ausbruchs der Intifada wurde die Bir Zeit Universität von den israelischen Militärbehörden dann von Januar 1988–April 1992 geschlossen. Ab 1987 war für den Lektor keine geregelte Arbeit mehr möglich. 1993 wurde dann vom DAAD eine Langzeitdozentur eingerichtet im Fachbereich (Department) für Geschichte, Geographie und Politikwissenschaft. Wenn diese befristete Stelle 1999 ausläuft, muß neu darüber nachgedacht werden, ob sie nicht doch wieder mit einem Lektor besetzt wird. Momentan gibt es in Bir Zeit ca. 40–50 Interessenten an einem Deutschkurs. Um den Sprach-, Literatur- und Landeskundeunterricht langfristig an der Universität zu verankern, müßte

jedoch mindestens ein Nebenfachstudienfach Germanistik eingerichtet werden.

An der *Bethlehem Universität*, 1973 vom Vatikan gegründet und von ihm finanziell unterstützt, wurde zum Beginn des akademischen Jahres 1994 der Studienzweig Hotel-Management, Tourism, Tour-Guide eingerichtet. Das Studium ist auf drei Jahre angelegt. Die Studenten dieser Fächer erhalten je zwei Semesterwochenstunden Unterricht in Deutsch, Englisch und Spanisch. Die geringe Stundenzahl erklärt das relativ niedrige Sprachniveau der Studenten auch im dritten Jahr.

An der *Universität Hebron* gibt es immer wieder Versuche, kontinuierlich Deutschkurse anzubieten. In der Zeit von Oktober 1995 bis Januar 1996 fand der letzte Grundstufenkurs Deutsch statt. Unter den hochmotivierten 13 Teilnehmern befanden sich drei Frauen. Alle Teilnehmer lernten Deutsch mit dem Ziel, ihre Ausbildung in Deutschland zu vervollkommen. Der Kurs wurde nicht fortgesetzt, da die Anreise nach Hebron aufgrund der sich verschärfenden politischen Situation für die Lehrkraft zu gefährlich wurde.

Die *Al-Quds Universität* entstand aus vier kleineren Colleges. Das Hauptquartier der Al-Quds Open University befindet sich in Amman (Jordanien). Die Universität, an der sich im September 1991 die ersten Studenten immatrikulieren konnten, ist als Fernuniversität konzipiert worden, um so Studenten aus entlegeneren Gebieten in Palästina die Möglichkeit

1 Im 2. Halbjahr 1996/97 waren es 28 Schüler im Alter von 6–13 Jahren.

2 Mit Ausnahme Ägyptens und Saudi-Arabiens gibt es dort gegenwärtig mehr Hochschulen im Verhältnis zur Einwohnerzahl, zur Studentenzahl und zur Landfläche als in irgendeinem anderen arabischen Staat. 1997/98 wird in Jenin die Arab-American University Jenin die ersten Studenten aufnehmen. Diese Universität ist als Partneruniversität zur University of California in Los Angeles, USA konzipiert. Kontaktadresse: Prof. Waleed Deeb, AAUJ, 6399 Wilshire Blvd. # 721, Los Angeles, CA 90048, USA.

zur akademischen Ausbildung zu geben, palästinensische Studenten in anderen arabischen Staaten und in Israel anzusprechen und ein berufsbegleitendes Weiterstudium zu ermöglichen (Kamhawi 1988: 240). Eingangsvoraussetzung ist das *tawjihi*. In fünf Bereichen kann ein Bachelors-Degree erworben werden: Erziehung, Ländliche Entwicklung, Management, Informatik und »Home and Family Development« (Ramsden/Senker 1993: 60). Die Al-Quds-Universität arbeitet mit einem Multimedia-Programm, Textmaterialien werden ebenso wie Radio- und Fernsehübertragungen sowie Audio- und Videocassetten eingesetzt (Kamhawi 1988: 244).

Die Europäische Kommission unterstützt an der Al-Quds Universität den Aufbau eines European Language Study Centers, in dessen Rahmen auch Deutsch unterrichtet wird. Der erste Deutschkurs begann im Sommer 1996 mit 70 Studenten.

6. DaF-Unterricht in der außeruniversitären Erwachsenenbildung

Technische und Berufsschulen sind lange Zeit aus Gründen des höheren Prestiges eines akademischen Abschlusses und der generell schlechten Situation auf dem Arbeitsmarkt vernachlässigt worden (Ramsden/Senker 1993: 49). In den letzten Jahren jedoch expandiert dieser Bereich. Hauptsächlich werden solche Einrichtungen von ausländischen Förderern, der UNRWA und NGOs getragen. Viele Berufsschulen sind als *colleges* organisiert und verlangen als Eingangsvoraussetzung das *tawjihi*. Es gibt jedoch auch Berufsschulen im landwirtschaftlichen, technischen und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich, die auf den Abschluß der *middle school* nach der 9. Klasse aufbauen (Nasru 1993: 31, 32).

Die *Carl Duisberg Gesellschaft* (CDG), die seit der Autonomieerklärung der palästinensischen Gebiete ein Sonderprogramm

»*International Marketing*« for the Palestinian private sector industries für diese Region konzipierte, arbeitet eng mit den palästinensischen Industrie- und Handelskammern zusammen, über die sie auch Kandidaten für ein Management-Trainingsprogramm in Deutschland rekrutiert. Die CDG organisierte 1996 zum ersten Mal Deutschkurse in Palästina für ihre Stipendiaten. 16 Lerner werden in einem Kurs von Mitte Dezember 1996 bis Mitte Juli 1997 sprachlich, landeskundlich und auch fachlich fit gemacht für einen 15-monatigen Aufenthalt in der BRD. An drei Orten finden die Kurse statt: am Deutschen Kulturzentrum in Gaza, an der Schule *Talitha Kumi* in Beit Jala und in Nablus, wo Frau Maria Badawi seit vielen Jahren Deutschunterricht erteilt. Das Einzugsgebiet der Teilnehmer ist enorm und die Anreise ist oft problematisch, da beispielsweise von Tulkarem bis Nablus oder von Hebron bis Beit Jala mehrere israelische Checkpoints zu überwinden sind. Da es unmöglich ist, innerhalb der palästinensischen Gebiete Workshops zu organisieren, an denen alle Stipendiaten teilnehmen können (Westbankler erhalten nur sehr schwer eine Genehmigung, sich im Gazastreifen aufzuhalten und umgekehrt), wurde der letzte Management-Workshop in Kairo durchgeführt.

1994 fertigte die Otto Benecke Stiftung (OBS) im Auftrag des BMZ eine Studie über den Bedarf und die Möglichkeiten beschäftigungswirksamer beruflicher Ausbildungsmaßnahmen für Rückkehrer und Flüchtlinge an. In dieser Studie werden als Soforthilfemaßnahmen die Durchführung von Kurzzeit- und Langzeitausbildungen in den wachstums-trächtigen Bereichen Bauhandwerk, Tourismus, Handwerk und Verwaltung vorgeschlagen. Eines der OBS-Projekte ist die auf 18 Monate angelegte Ausbildung zur Hotelfachkraft, die im August 1995 mit 27 Teilnehmern an der Schule *Talitha*

Kumi in Beit Jala begann. Nach einer sechsmonatigen Grundausbildung in den Bereichen Fremdsprachen, Buchhaltung und EDV folgt die eigentliche Fachausbildung als Hotelkraft und Tourismusexperte (Deckwerth 1995: 42). Die Teilnehmerinnen erhielten ein Stipendium über 500 NIS (DM 250,-) und eine Uniform. Deutsch wird in dieser Ausbildung mit fünf Wochenstunden als zweite Fremdsprache neben Englisch unterrichtet. Die Teilnehmerinnen dieses Kurses hatten extrem unterschiedliche Lernvoraussetzungen. Einige verfügten als Absolventinnen der Schule *Talitha Kumi* über ein relativ hohes Sprachniveau, andere waren absolute Anfängerinnen. Der erste Kursus endete im Januar 1997 mit einer ›Diplom‹-Prüfung unter der Regie des PNA-Arbeitsministeriums. Fast alle Teilnehmerinnen fanden kurzfristig eine Arbeitsstelle. Der Nachfolgekurs, für den sich über 400 Kandidaten bewarben, begann mit einem geringen Prozentsatz an männlichen Teilnehmern im Februar 1997.

Der Aufbau des *Deutschen Kulturzentrums in Gaza (DKZ)* entstand aus einer Privatinitiative. Offiziell eröffnet wurde das DKZ am 1. Mai 1995. Das Land Nordrhein-Westfalen hatte sich bereit erklärt, die Trägerschaft für drei Jahre zu übernehmen bei einer Grundfinanzierung von US \$ 900, die von der Deutschen Botschaft gezahlt wird. Ab 1998 wird das DKZ ganz vom Auswärtigen Amt finanziert.

Nach Auskunft von Frau Abu Sitta, der Leiterin des Deutschen Kulturzentrums, gibt es im Gazastreifen 140–150 Deutschsprechende. Das DKZ ist bemüht, alle Deutschsprechenden zu erfassen, um so die Funktion einer Zentrale zur Vermittlung von qualifizierten Übersetzern und Ansprechpartnern zu erfüllen. Die Sprachkurse am DKZ laufen das ganze Jahr über in Kurseinheiten von zwei Mo-

naten, die 180 NIS (DM 90,-) kosten. Da der Deutschunterricht sich selbst tragen muß, sind die Honorare für die Deutschlehrer entsprechend niedrig. Am DKZ unterrichten neben der Leiterin ein Palästinenser und zwei deutsche Frauen. Die Kurse im Sommer haben großen Zulauf, in dieser Zeit besteht Bedarf an Praktikanten, die den Lehrbetrieb unterstützen. Die Teilnehmer sind dann hauptsächlich Schüler der Klassen 10 und 11, die vorhaben, in Deutschland zu studieren. Ca. 180 Schüler nutzten das Sprachkursangebot des DKZ im vergangenen Jahr. Der Deutschunterricht wird vom Goethe-Institut Tel Aviv betreut, das auch Lehrwerke zur Verfügung stellt.

Seit Dezember 1996 läuft am DKZ auch der Spezialkurs der CDG-Stipendiaten. An zwei Vormittagen in der Woche erteilt Frau Abu Sitta Studieninformationen. Das deutsche Vertretungsbüro hält im DKZ in Gaza Konsularsprechtage ab.

Der Privatinitiative der Österreicherin *Frau Badawi* ist es zu verdanken, daß seit 10 Jahren fast kontinuierlich Deutschunterricht in Nablus angeboten wird. Die Teilnehmer der Kurse von Frau Badawi kommen aus einem großen Einzugsgebiet, von Ramallah, Kalkiya, Tulkarem, aus Jenin ganz im Norden der Westbank und aus den dazwischen liegenden Dörfern. Mit den ersten Kursen für Erwachsene, die Frau Badawi auf Anfrage des Vereins der Freunde der Universität Nablus hielt, schloß sie engen Kontakt zu den Goethe-Instituten in Jerusalem und Amman. Dann brach 1987 die Intifada aus, die Vereinslokalitäten wurden geschlossen, neue Räumlichkeiten mußten organisiert werden. Das GI stellte einen Overhead-Projektor, einen Cassettenrecorder sowie die Lehrbücher, die Frau Badawi an ihre Schüler ausleiht. Während des Golfkriegs arbeitete sie für einige Zeit in den Räumen des Institut Français. Seit einem Jahr unterrichtet Frau Badawi in

einer Kirche. Von 300 NIS (DM 150,-), die die Schüler für einen zweimonatigen Kurs zahlen, gehen 50 NIS an die Kirche. Frau Badawi unterrichtet in der Regel Grundstufenkurse. In eine Klasse nimmt sie 10–15 Schüler auf, die dreimal in der Woche zwei volle Stunden Unterricht erhalten.

Am *Internationalen Begegnungszentrum Bethlehem* an der Weihnachtskirche trifft sich jeden zweiten Mittwoch im Monat ein Deutscher Literatur- und Filmkreis, der auf Wunsch von RückkehrerInnen ins Leben gerufen wurde. Eine Palästinenserin, die in Deutschland Jura und Orientalistik studiert hat, arbeitet jetzt am Begegnungszentrum im Bereich deutsch-palästinensischer Austausch. Im Oktober 1995 hat das Zentrum zum ersten Mal einen Deutschkurs angeboten.

British Council und Alliance Française hatten schon längst eigene Häuser in Ost-Jerusalem eröffnet, um sich von dort aus in den Autonomiegebieten zu engagieren, da legte der Auswärtige Ausschuss des Bundestages den Plan zur Einrichtung eines *Goethe-Institutes in Ramallah* vor. Obwohl 1996 weltweit fünf Goethe-Institute geschlossen werden mußten, hat die Bundesregierung im Frühjahr 1997 die Einrichtung eines Vollinstitutes mit 6–7 Stellen zum Herbst in Ramallah beschlossen. Das Deutsche Vertretungsbüro in Jericho und die Goethe-Institute in Israel hatten diese Idee schon über einen längeren Zeitraum immer wieder vorgebracht. Bis 1995 war offiziell das Goethe-Institut in Amman für die palästinensischen Gebiete zuständig, nach Abschluß des israelisch-palästinensischen Autonomieabkommens wurde dann die Zuständigkeit vom GI in Jordanien auf die beiden Institute in Israel übertragen. Mit der Einrichtung eines GI in Ramallah wird dem großen Interesse an Deutschland und an Deutsch als Fremdsprache und

dem besonderen Förderungsbedarf in den palästinensischen Gebieten Rechnung getragen.

7. Lehrerfortbildung/Deutschlehrer-Verband

Über 23000 Lehrer arbeiten in Schulen der genannten drei Typen in der Westbank und im Gazastreifen. Sowohl in der Westbank als auch im Gazastreifen wird das Niveau, das die jordanischen bzw. ägyptischen Richtlinien zur Lehrerbildung vorgeben, nicht erreicht. So haben nur 30% der Lehrer an den staatlichen Schulen im Gazastreifen einen dem Abitur vergleichbaren Abschluß, das gleiche gilt für 15% der Lehrer an den UNRWA-Schulen in der Westbank (Nasru 1993: 44). Viele Lehrer, auch die an den Privatschulen angestellten, haben außer der Tätigkeit an der Schule noch einen Nebenjob. Ein Gehalt, das je nach Schule und Qualifikation des Lehrers zwischen 1200–1800 NIS (zwischen DM 600,- und DM 900,-), liegt, reicht nicht aus bei Lebenshaltungskosten, die nur unwesentlich unter deutschem Niveau liegen, um eine Familie zu ernähren.

An den neun deutschorientierten Schulen mit palästinensischer Schüler- und Lehrerschaft (fünf davon in der Westbank und vier in Jerusalem – auf israelischem Gebiet) unterrichteten im Schuljahr 1995/96 28 Lehrer das Fach Deutsch. Da an den palästinensischen Universitäten kein Germanistikstudium und auch keine Ausbildung zum Deutschlehrer angeboten wird, ist die Qualifikation der Lehrer ganz unterschiedlich. Da steht der Absolvent einer TU in Deutschland neben einer Deutschen, die durch Heirat nach Palästina kam. Ziel der palästinensischen Deutschlehrer ist es, sich ebenso wie die Deutschlehrer in Israel zu einem Verband unter dem Dach des Internationalen Deutschlehrer Verbandes (IDV) zusammenzuschließen, um so deutschen,

palästinensischen und anderen internationalen Organisationen gegenüber mit einem größeren Gewicht auftreten zu können und ihnen gegenüber Förderungswürdigkeit zu erlangen.

Noch teilen sich die Goethe-Institute in Israel (Tel Aviv und Jerusalem) die Zuständigkeit für den Deutschunterricht in der Westbank und im Gazastreifen, wobei das GI Jerusalem die Lehrer aus dem Osten der Stadt, aus Ramallah, Bethlehem, Beit Sahour und Beit Jala betreut, das GI in Tel Aviv mit dem DKZ in Gaza und Frau Maria Badawi in Nablus zusammenarbeitet. Das GI in Jerusalem bietet pro Jahr vier Fortbildungsveranstaltungen für palästinensische Deutschlehrer an. Bis Ende 1995 fanden diese Seminare zentral für alle Lehrer am Schmidt's Girls College in Ost-Jerusalem statt. Nach der Absperrung der Westbank im Frühjahr 1996 ist das nicht mehr möglich. Die Veranstaltungen werden je zweimal durchgeführt, einmal für die Lehrer aus Ramallah und Jerusalem und einmal für die restlichen Westbankler in einer der konfessionellen Schulen im Dreieck Bethlehem, Beit Jala und Beit Sahour.

Die Schule *Talitha Kumi* in Beit Jala hat sich seit 1995 zu einer Art Zentrum für die Deutschlehrer in der Westbank entwickelt. Eine Lehrmittelspende des GI ermöglichte in *Talitha Kumi* die Einrichtung einer Lehrerbibliothek. Moderne Lernergrammatiken, viel Landeskundematerial zum Thema »Deutschland nach der Wende« und Literatur zur Methodik und Didaktik des modernen Deutschunterrichtes werden auf diese Weise allen Lehrern der deutschorientierten Schulen in der Westbank zugänglich gemacht. Jede Schule hat darüber hinaus die Mög-

lichkeit, einen Antrag auf eine Lehrmittelspende ans GI zu stellen.

Das GI kann im Jahr an 6 Deutschlehrer aus Israel und Palästina Stipendien zur Teilnahme an Fortbildungsseminaren vergeben. Diese Stipendien beinhalten 2- bis 4-wöchige Aufenthalte in Deutschland. Ziel des GI ist es, möglichst jedem Deutschlehrer im Abstand von drei Jahren einen Deutschlandaufenthalt zu ermöglichen. Das GI in Kairo bietet von Januar bis August 1997 einen 7-monatigen Ausbildungslehrgang (20 Unterrichtsstunden pro Woche) zum Deutschlehrer an. Daran anschließend ist der Aufenthalt an einem GI in Deutschland geplant zur Vertiefung der landeskundlichen Kenntnisse.

8. Deutschland als Studienland für Palästinenser

Zur Zeit ist Deutschland das attraktivste »westliche« Studienland, es löste die USA in dieser Rolle ab. Das große USA-Stipendienprogramm *Amid-East* ist vor zwei Jahren ersatzlos gestrichen worden. Fulbright vergibt Stipendien nur noch im Rahmen eines Master-Programmes und innerhalb des Professoren-austausches.

Bis einschließlich 1993 vergab Deutschland jährlich drei Stipendien, um Palästinensern ein Vollstudium in Deutschland zu ermöglichen. Die drei Stipendien zu Vollstudien wurden danach zum einen durch zehn Stipendien zur Teilnahme an Sommerhochschulsprachkursen für Absolventen der deutschorientierten Schulen ersetzt, zum anderen vergibt der DAAD Drittlandstipendien. Vorzugsweise Naturwissenschaftler werden nach erfolgreichem Abschluß des Bachelor-Examins mit einem DAAD-Stipendium nach Jordanien entsandt, um dort den

1 In Israel gibt es 10 Schulen, an denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Pilotprojekt des Auswärtigen Amtes.

Master zu erwerben. Jährlich gibt es über 100 Kandidaten für regulär 5 Plätze. Absolventen dieses Programmes können nach erfolgreichem Abschluß des Masterstudiums auch als Promotionsstipendiaten des DAAD in Deutschland gefördert werden. Diese Promotionsstipendien beinhalten u. a. einen sechsmonatigen Deutschkurs vor Aufnahme des Studiums an der Hochschule. Die Staffelung von MA-Drittland- und Promotionsstipendium in Deutschland zielt auf die Ausbildung von Kandidaten, die in Palästina die Hochschullaufbahn einschlagen wollen. Zusätzlich gibt es ein Sonderprogramm für praxisbezogene MA-Studiengänge. In diesem Rahmen wird ein zweijähriger Studienaufenthalt in Deutschland einschließlich eines zweimonatigen Deutschkurses vom DAAD gefördert.

Der Austausch von Hochschullehrern mit Palästina ist ein relativ altes Programm. In den letzten Jahren haben jährlich ca. 30 bis 35 palästinensische Hochschullehrer für 1–3 Monate an deutschen Universitäten geforscht. Allein zehn Kandidaten kamen 1996 von der Universität Bethlehem. Mittlerweile nutzen auch Hochschullehrer das Programm, die sich vorher eher nach Großbritannien oder in die USA orientierten. Sehr langsam dagegen wächst das Interesse der deutschen Kollegen.

Partnerschaften zwischen Instituten bzw. Universitäten existieren bislang noch nicht.

1995 startete das Centrum für internationale Migration (CIM) mit Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit ein auf zwei Jahre angelegtes Pilotprogramm, um in Deutschland berufstätigen Palästinensern die

Rückkehr in ihr Heimatland zu ermöglichen. Diese Rückkehrer als Integrierte Fachkräfte (RIF) sollen in ihrem Heimatland entwicklungspolitisch wichtige Stellen besetzen. 13 palästinensische RIFler, von denen viele in Deutschland die akademische Ausbildung erworben haben, sind auf diese Weise seit 1995 gefördert worden. Schwerpunkte des RIF-Programmes in Palästina sind das Gesundheits- und das Bildungswesen. Einer der RIFler baut den Deutschunterricht an der Al-Quds-Universität auf.

9. Deutsche Medien in Palästina

In diesem Jahr fand die erste Ausstellung deutscher Bücher in Palästina statt. Sie wurde organisiert von der Frankfurter Buchmesse. Vom 14. April bis zum 21. Mai 1997 durchlief die Ausstellung drei Stationen: Gaza (14–20. April), Bethlehem (23.–30. April), wobei gleichzeitig eine Kinderbuchausstellung in *Talitha Kumi* gezeigt wurde, und Bir Zeit (13.–21. Mai). 1230 Bücher von 198 Verlagen wurden ausgestellt. Ein spezieller Bereich war arabischen Schriftstellern in deutscher Übersetzung gewidmet. Am Ende der Ausstellung wurden alle Bücher regionalen Büchereien als Stiftung übergeben. Als Begleitprogramm fand sowohl in Bethlehem als auch in Bir Zeit ein Zwei-Tage-Seminar für palästinensische Verleger statt.

Im Januar 1995 erhielt das Palästinensische Fernsehen (PBC – Palestinian Broadcasting Corporation, 1993 gegr.) eigene Sendefrequenzen zugewiesen. Ein Jahr dauerte die Auseinandersetzung mit der israelischen Regierung, bei der das Recht liegt, über die Zuteilung von Frequenzen zu entscheiden, da die Palästinensischen

1 Das Programm RIF (Rückkehrer Integrierte Fachkräfte) erwies sich als sehr erfolgreich und wurde daher im Januar 1996 auf andere Entwicklungs- und Schwellenländer ausgedehnt. Trotzdem erfolgte im Haushaltsjahr 1997 eine Mittelkürzung, die es nicht erlaubt, weitere Kandidaten in das Programm aufzunehmen.

Autonomiegebiete völkerrechtlich noch nicht den Status eines Staates haben.

Schon Ende 1994 hatte die Deutsche Welle (DW) ein Dutzend Journalisten aus Jericho und Ramallah eingeladen. Die Ausbildungsprogramme für Journalisten laufen jedoch vorwiegend auf Englisch und Arabisch. Der Leiter der Nahost- und Afrika-Abteilung der DW favorisiert jedoch wegen des besseren Multiplikatoreffektes die Entsendung von deutschen Spezialisten nach Palästina.

Entgegen den Abkommen der Geberkonferenz der Medienvertreter 1995 in Madrid haben die Palästinenser bislang kein Interesse daran gezeigt, Programme von westlichen Sendern zu übernehmen. Da die DW nur auf Kurzwelle oder über Satellit zu empfangen ist – BBC und RFI senden auf Mittelwelle –, sind deutsche Fernsehprogramme in Palästina relativ unterrepräsentiert.

10. Schlußbemerkung und Ausblick

Mit der Errichtung des anglo-preussischen Bistums in Jerusalem 1841 beginnt die Geschichte der deutschen Sprache in Palästina. Die Protestantische Mission war eng mit der Schularbeit verknüpft, beide waren auf das gleiche Ziel ausgerichtet, durch Bildung und Mission den Menschen ethisch weiterzuentwickeln. Nach dreißig Jahren existierten bereits 25 protestantische Schulen in Palästina, in denen neben Jungen auch Mädchen unterrichtet wurden – eine Revolution im osmanischen Bildungssystem. In den deutschen Schulen wurden natürlich über den Sprach- und Religionsunterricht hinaus auch ›deutsche Werte‹ vermittelt. Manch ehemalige Schülerin von *Talitha Kumi* erinnert sich heute noch mit ein bißchen Wehmut an die ›sisters' times‹, als die Schülerinnen morgens ge-

sammelt, schweigend und in ordentlichen Zweierreihen in die Kirche zur Andacht schritten.

Die anderen christlichen Denominationen, vor allem die griechisch-orthodoxe und die latinisch-katholische Kirche, verstärkten nach dem protestantischen Vorstoß auch ihre Aktivitäten im Schulbereich. Der »Kampf um die Seelen« der christlichen Araber beflügelte allgemein die Ausbreitung des Schulwesens, dabei standen konfessionelle, nicht nationale Interessen im Vordergrund. Erst nach der Gründung des Deutschen Reiches 1871 begannen die deutschen Katholiken, eigenständig durch Krankenhaus- und Schulgründungen in Palästina aktiv zu werden.

Tatsächlich befand sich um die Jahrhundertwende eine große Anzahl deutscher Staatsangehöriger in Syrien (ca. 700) und in Palästina (ca. 1500 Personen). Und doch war der deutsche Kultureinfluß, wenn man ihn an der Schularbeit messen will, keinesfalls mit dem französischen zu vergleichen. Um 1900 lernten ca. 40000 Schüler an katholischen, von Frankreich geförderten Schulen. Im Vergleich dazu wurden an den deutschen Schulen nur 2000 Schüler unterrichtet (Sinno 1982: 301).

Auch am Ende dieses Jahrhunderts wird die deutsche Schularbeit in Palästina ausschließlich von konfessionellen Privatschulen getragen. Unter Berücksichtigung der Tatsache, daß nur ein geringer Teil der Gesamtschülerzahl eine Privatschule besucht, wird deutlich, wie gering die Anzahl der Deutschlerner de facto in Palästina ist. Im Schuljahr 1995/96 waren 5,7 % (ca. 40521) der palästinensischen Schüler (ca. 707554) an einer Privatschule matriculiert (PASSIA 1996: 206).

	Privatschulen – gesamt*	deutschorientierte Privatschulen	in Prozent
--	-------------------------	----------------------------------	------------

Anzahl der Schulen	1147	9	6,12 %
Anzahl der Schüler	40521	3500	8,64 %

* PASSIA (1996: 206).

° Angaben von der ZfA (Köln), Herr Sölch.

Um diese Zahlen richtig zu bewerten, wäre es notwendig, sie mit Angaben zu anderssprachlich orientierten Privatschulen (französisch, italienisch, spanisch, ...) zu vergleichen, die hier nicht vorliegen. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, daß unter die Privatschulen auch muslimische, arabisch-orientierte Schulen fallen. Aussagekräftiger als die Zahlen ist das für das Schuljahr 1997/98 geplante Pilotprojekt, Deutschunterricht an zwei staatlichen Schulen in der Westbank anzubieten. Es ist Ausdruck einer gewachsenen Bedeutung der deutschen Sprache. Falls dieses Projekt auf positive Resonanz stößt, müßte folgerichtig über die Ausbildung von Deutschlehrern nachgedacht und die Verankerung des Faches Deutsch bzw. Germanistik an einer palästinensischen Universität erwogen werden.

An den lutherischen Schulen hatte der Deutschunterricht im Vergleich zu den anderen Fächern bis vor zwei Jahren eine seltsame Ausnahmestellung. Deutsch war zwar Pflichtfach, aber nicht versetzungswirksam. Für die Schulen bedeutete(e) der Deutsch- ebenso wie der Religionsunterricht Bewahrung und Pflege von Traditionen, ein Stück Identität nicht nur in Abgrenzung zu den staatlichen Schulen, sondern auch zu den vielen anderen christlichen Privatschulen in Palästina. Im Schuljahr 1995/1996 wurde der Status des Faches Deutsch an den lutherischen Schulen geändert. Deutsch ist wieder versetzungswirksames Fach. Manche Schüler müssen sich an diese Neubewertung erst gewöhnen, für andere ist sie Angebot und Ansporn. So wurde in *Talitha Kumi* im Schuljahr 1996/97 zum

ersten Mal in Klasse 12, die ausschließlich der Vorbereitung auf das *tawjihi* gewidmet ist, eine Deutsch-AG auf freiwilliger Basis angeboten.

Mit dem Abschluß des Oslo II-Abkommens in Washington im September 1995 wurden die palästinensische Autonomie im Westjordanland ausgeweitet und die Wahlen zum Nationalrat ermöglicht. Zu diesem Zeitpunkt hatten Alliance Française und British Council von Ost-Jerusalem aus ihre Arbeit in Gaza und an verschiedenen Orten der Westbank längst aufgenommen.

Auf deutscher Seite lag die Vermittlung von deutscher Sprache und Kultur im außerschulischen und außeruniversitären Bereich lange Zeit in der Hand von Privatpersonen. Es gelang Frau Badawi (Nablus) und Frau Abu Sitta (DKZ Gaza), über den Deutschunterricht eine Brücke von Palästina nach Deutschland zu schlagen.

Ab 1994 begannen sich entwicklungspolitisch orientierte deutsche Stiftungen in Palästina zu engagieren. In Gebieten mit einer Arbeitslosigkeit von über 50% sind beschäftigungswirksame Maßnahmen und Ausbildungen gerade für Jugendliche enorm wichtig. Der Tourismus ist einer der wachstumsträchtigen Bereiche der palästinensischen Wirtschaft. Im Raum Bethlehem wird verstärkt in den Bau von Hotels und touristischer Infrastruktur auf das Projekt Bethlehem 2000 hin investiert. In den Kursen der OBS und CDG wird diesen Anforderungen entsprechend Deutsch als Fremdsprache fachspezifisch und praxisbezogen unterrichtet. Die Resonanz von palästinensischer Seite auf diese Angebote ist groß.

Die Zahl der Bewerber überschreitet die der möglichen Teilnehmer um mehrere hundert Prozent.

Wenn in Zeiten allgemeiner Haushaltsknappheit im Herbst diesen Jahres ein Goethe-Institut in Ramallah eröffnet wird, während gleichzeitig überall auf der Welt Institute schließen müssen, wird damit der ständig wachsenden Bedeutung der deutschen Sprache in Palästina Rechnung getragen. Gleichzeitig ist die Gründung des GI in Ramallah auch ein eindeutiges politisches Zeichen, es steht für die Zusage Deutschlands, den Frie-

densprozeß im Nahen Osten und die gut 2 Millionen Einwohner der Palästinensischen Autonomiegebiete weiterhin zu unterstützen. Damit verbunden ist die Hoffnung, daß, wie bereits in der Förderung des schulischen und außeruniversitären Deutschunterrichtes praktiziert, Grenzen überschritten werden können und daß Projekte wie die Sonnabend-schule des Vereins *Deutschsprachige Schule Jerusalem*, in der auf israelischem Gebiet auch Kinder israelischer und palästinensischer Eltern gemeinsam Deutsch lernen, wachsen werden.

11. Abkürzungsverzeichnis

AA	Auswärtiges Amt
BBC	British Broadcasting Corporation
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
CDG	Carl Duisberg-Gesellschaft
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DKZ	Deutsches Kulturzentrum
DW	Deutsche Welle
ELCJ	Evangelical Lutheran Church of Jordania
GI	Goethe-Institut
IDV	Internationaler Deutschlehrer Verband
MA	Master of Arts
NGO	Non Governmental Organization
NIS	New Israeli Shekel
OBS	Otto Benecke-Stiftung
PASSIA	Palestinian Academic Society for the Study of International Affairs
PBC	Palestinian Broadcasting Corporation
PLO	Palestinian Liberation Organisation
PNA	Palestinian National Authority
RFI	Radio France International
RIF	Rückkehrer Integrierte Fachkräfte
TU	Technische Universität
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNRWA	United Nations Relief and Works Agency for Palestinian Refugees in the Near East
ZfA	Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

12. Literatur

- Abboud, Abdo: »Die Rezeption der deutschen Literatur im Arabischen Orient am Exempel des Modernen Romans«, *Neohelicon. Acta-Comparationis-Litterarum-Universarum* 14, 1 (1987), 239–267.
- Abboud, Abdo: »Überlegungen zum Deutsch-als-Fremdsprache Unterricht mit Großgruppen«, *Zielsprache Deutsch* 2 (1988), 17–21.
- Abboud, Abdo: »Sprachliche Barrieren und kulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Arabern«, *Orient* 32, 4 (1991), 536–542.
- Abboud, Abdo: *Deutsche Romane im arabischen Orient. Eine komparatistische Untersuchung zur Rezeption von Heinrich Mann, Thomas Mann, Hermann Hesse und Franz Kafka. Mit einem Überblick über die Rezeption der deutschen Literatur in der arabischen Welt*. Frankfurt am Main; Bern 1992 (Diss. Frankfurt am Main).
- Abboud, Abdo: »Der DaF-Unterricht an den Universitäten Syriens. Situation und Perspektiven«, *Info DaF* 19, 5 (1992), 594–603.
- Abu Hatab, Mohamed: »Zu einigen Schwierigkeiten für Araber beim Erlernen der deutschen Sprache«, *Deutsch als Fremdsprache* 13 (1976), 166–171 und 235–241.
- Adnan, Etel: »Wir Araber sind die Hüter des Paradieses«, *Zeitschrift für Kulturaustausch* 46, 3 (1996), 36–39.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.): *Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen*. Bonn 1996.
- Carmel, Alex: »Christen als Pioniere im Heiligen Land. Ein Beitrag zur Geschichte der Pilgermission und des Wiederaufbaus Palästinas im 19. Jahrhundert«, *Theologische Zeitschrift*, Sonderband X (1981).
- Deckwerth, Michael: »Tourismusausbildung – Chancen für die Zukunft. Das Berufsbildungsprojekt in TALITHA KUMI als Modell für Gaza«, *Im Land der Bibel* 40, 3 (1995), 42–45.
- Direktion der Diakonissenanstalt Kaiserswerth (Hrsg.): *90 Jahre Kaiserswerther Diakonissenarbeit (1836–1926). Denkschrift zum 90. Jahresfest des Mutterhauses*. Düsseldorf 1926.
- Fathi, Schirin H.: »The Arab German Dialogue I, 6–7 June 1991 in Amman«, *Orient* 32, 3 (1991), 356–362.
- Freund, Wolfgang S.: »Religionssoziologische und sprachstrukturelle Aspekte des Entwicklungsproblems in der islamischen Welt«, *Internationales Jahrbuch für Religionssoziologie* 7 (1971), 121–140.
- Graham-Brown, Sarah: *Die Palästinenser. Bildung, Repression, Befreiung*. Darmstadt 1987.
- Haddad, Najm: »Alltägliche Verhaltensweisen und Sprache – Ein deutsch-arabischer Vergleich für fremdsprachendidaktische Zwecke«, *Info DaF* 4 (1983/84), 77–84.
- Haddad, Najm: *Kultur und Sprache. Eine kontrastive Analyse als didaktisches Konzept am Beispiel des Deutschen und des Arabischen*. Frankfurt am Main; Bern; New York 1987 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 18).
- Hanselmann, Siegfried: *Deutsche Evangelische Palästina Mission. Handbuch ihrer Motive, Geschichte und Ereignisse*. Erlangen 1971 (Erlanger Taschenbücher 14).
- Kamhawi, Walid: »The Al-Quds Open University project«, *Prospects. A quarterly review of education* 66, 2 (1988), 239–247.
- Michaelis, Rolf: »Goethe bei Arafat. Aus dem Tagebuch der alltäglichen Traurigkeit – das Goethe-Institut auf Wohnungssuche in Palästina«, *Die Zeit* vom 18. April 1997, Nr. 17, 45.
- Morsi, Mahmoud A.; Kos, Anna: »Die Witterungsverben. Konfrontation Deutsch-Arabisch«, *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 26, 1/2 (1973), 35–46.
- Nasir, Abid: *Das deutsche Tempussystem und seine Wiedergabe im Arabischen*. Leipzig 1971 (Dissertation).
- Nasru, Fathiyeh: *Preliminary Vision of Palestinian Education System*. Bir Zeit 1993.
- Ortlieb, Sylvia: *Palästinensische Identität und Ethnizität. Genese und Entwicklung des Selbstverständnisses der Palästinenser*. Köln 1993 (Wissenschaft und Forschung 11).
- Palestinian Academic Society for the Study of International Affairs (Hrsg.): *PASSIA-Diary*. Jerusalem 1996.
- Raheb, Mitri: *Das reformatorische Erbe unter den Palästinensern. Zur Entstehung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Jordanien*. Gütersloh 1990 (Die lutherische Kirche, Geschichte und Gestalten 11).
- Ramsden, Sally; Senker, Cath (Hrsg.): *Learning the hard way. Palestinian Education in the West Bank, Gaza Strip and Israel* [Report

- from the 1993 WUS Study Tour]. London 1993.
- Rigsbee II, W. Lynn; Bilicic, Joseph: »Israelis-Palestinians and the Politics of Higher Education under Occupation«, *Journal of South Asian and Middle Eastern Studies* XVIII, 3 (1995), 41–54.
- Sinno, Abdel-Raouf: *Deutsche Interessen in Syrien und Palästina 1841–1898. Aktivitäten religiöser Institutionen, wirtschaftliche und politische Einflüsse*. Berlin 1982 (Studien zum modernen islamischen Orient 3).
- Stüber, Werner Jakob: »In den Zeiten der ›Intifada‹: Das palästinensische Bildungswesen zwischen Überleben und Transformation«, *Orient* 32, 2 (1991), 196–203.
- Tibi, Bassam: »Sprachentwicklung und sozialer Wandel: Die Diskussion über Sprache und Kultur im arabischen Orient«, *Die dritte Welt* (1972), 1, 518–548.
- World Bank (Hrsg.): *Developing the Occupied Territories. An Investment in Peace. Vol. 6: Human Resources and Social Policy*. Washington, D. C. 1993.
- World Bank (Hrsg.): *Emergency Assistance Program for the Occupied Territories*. Washington, D. C. 1994.

13. Kontaktadressen

1. Schulen mit palästinensischer Schüler- und Lehrerschaft, an denen Deutsch unterrichtet wird:

1.1 Evangelisch-Lutherische Schulen

Evang. Luth. Secondary School
Talitha Kumi
Mr. Wilhelm Goller, OStudDir
P. O. Box 7
Beit Jala
Tel.: 02-741247
Fax: 02-741847

Evang.-Luth. School Beit Sahour
Mrs. Hani Odeh
P. O. Box 55
Beit Sahour
Tel.: 02-6472720
Fax: 02-6472720

Evang.-Luth. School Bethlehem
Mr. Saliba Faddoul
P. O. Box 73
Bethlehem
Telfax: 02-744245

Martin Luther School
Mr. Samih Abu Leil
P. O. Box 14076
91140 East-Jerusalem
Telfax: 02-6284599

School of Hope
Mr. Michael Abu Ghazaleh
P. O. Box 162
Ramallah
Tel.: 02-9953977
Fax: 02-9956231

1.2 Katholische Schulen

Peter Nettekoven School
Father Joseph Wakim
P. O. Box 63
Beit Sahour
Telfax: 02-6472424

Schmidt's Girls College
Sister Bosco Lee
P. O. Box 63
East-Jerusalem
Tel.: 02-6283280
Fax: 02-6272397

St. Charles Convent
Loyd George, 12
P. O. Box 8020
91080 Jerusalem
Tel.: 02-5637737
Fax: 02-5636078

1.3 Andere

Dar-el-Tifl
Mrs. Mahera Dajani
P. O. Box 19377
East-Jerusalem
Tel.: 02-6283251
Fax: 02-6273777

2. Ansprechpartner in Palästina

Al-Quds University
Mr. Salah Adame
8 Nur Al-Din Str.
P. O. Box 51000
East-Jerusalem
Tel. (off): 02-746961

Frau Maria Badawi
Nablus Pharmacy
Gehez Street
Nablus
Tel.: 09-383-207

Dr. Helga Baumgarten
Dozentin an der Bir Zeit Universität
P. O. Box 20334
91999 East-Jerusalem
Tel.: 02-6262106
Fax: 02-6562469

Bethlehem University
P. O. Box 9
Bethlehem
Tel.: 02-741241/2/3/4/5
Fax: 02-744440

Deutsches Vertretungsbüro
Palestine St.
Jericho
Martin Kobler
Kai Böckmann
Tel.: 02-9921044

Deutsches Kulturzentrum Gaza
Frau Anke Abu Sitta
10 El-Nassera St.
Gaza
Telfax: 07-825584

European Palestinian Chamber of
Commerce
19 Nablus Road
P. O. Box 20185
East-Jerusalem
Tel.: 02-6273293/6264883
Fax: 02-6264975

Goethe Institut Jerusalem
Frau Dr. Christiane Günther
15 Sokolov St.
92144 Jerusalem
Tel.: 02-5632654
Fax: 02-5618431

Goethe-Institut Tel Aviv
Frau Dr. Kristin Völker
Asia House
4, Weizmann St.
P. O. Box 33691
61336 Tel Aviv
Tel.: 03-6917266
Fax: 03-6955799

Internationales Begegnungszentrum
Bethlehem
Herr Dr. Mitri Raheb
P. O. Box 162
Bethlehem
Tel.: 02-647-0047
Fax: 02-647-0048
E-mail: annadwa@planet.edu

Otto Benecke Stiftung
Herrn H. Donsbach
P. O. Box 32331
91322 Jerusalem
Tel.: 050-349141
Fax: 02-741847

PASSIA (Palestinian Academic Society
for the Study of International Affairs)
P. O. Box 19545
18, Hatim Ata'i Str.
East-Jerusalem
Tel.: 00972-2-894426
Fax: 00972-2-282819

Verein Deutschsprachige Schule Jerusa-
lem
Frau Ulrike Merisian
P. O. Box 1407
91140 Jerusalem
Tel.: 02-6276111

3. Ansprechpartner in Deutschland

Frankfurter Buchmesse
Frau Oberländer
Reineckstr. 3
60313 Frankfurt
Tel.: 069/2102-244

Bundesverwaltungsamt
Zentralstelle für das Auslandsschul-
wesen
Herr Sölch
Barbarastr. 1
50735 Köln
Tel.: 0221/758-1439

Carl-Duisberg-Gesellschaft e. V.
Herr Siegfried Karwatzki
Weyerstr. 79–83
50676 Köln
Tel.: 0221/2098-252
Fax: 0221/2098-113

Centrum für Internationale Migration
(CIM)
Frau Sondermann
Barckhausstr. 16
60325 Frankfurt
Tel.: 069/719121-39
Fax: 069/719121-19

Deutsch-Palästinensische Gesellschaft
e. V.
Karl-Marx-Str. 150
12043 Berlin-Neukölln

Deutsche Welle
Afrika-Nahost Abteilung
Herr Phillipp
Raderberggürtel 50
50588 Köln
Tel.: 0221/389-4801

Jerusalemverein im Berliner
Missionswerk
Handjerystr. 19
12159 Berlin
Tel.: 030/85000441
Fax: 030/8593011

Büro des Oberbürgermeisters und der
Stadtvertretung, Abt. Auslandsangele-
genheiten/Städtepartnerschaften
Frau Ingrid M. Heil
Rathaus / Spanischer Bau
Kl. Budengasse
50001 Köln
Tel.: 0221/ 221-3390
Fax: 0221/ 221-3384

Otto Benecke Stiftung e. V.
Ref. VII
Herr Hans-Georg Hiesserich
Kennedyallee 105–107
53175 Bonn
Tel.: 0228/8163-212

Palästinensische Generaldelegation
Herr Abdallah Frangi
August-Bier Str. 33
53129 Bonn
Tel.: 0228/212035

Verein zur Förderung der Städtepartner-
schaft Köln-Bethlehem e. V.
Herr Heinz-Erhard Cremer
c/o Schulverwaltungsamt
Deutz-Kalker-Str. 18–26
50679 Köln
Tel.: 2219202
Fax: 2219047

Wirtschaftsdeutsch in der VR China – ein expandierender Markt?

Birgit Buch

1. Ausgangsüberlegungen

Die VR China befindet sich in einer wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Umbruchzeit. An vielen Deutschabteilungen chinesischer Universitäten erklingt seit einigen Jahren der Ruf nach Wirtschaftsdeutsch. Es scheint, als ob dieses Wort eine Art Zauberformel sei, mit deren Hilfe man marode Abteilungen sanieren, Studenten anlocken oder gar einen lukrativen Geschäftszweig nebenher einrichten könne. Wie aber sieht es aus, wenn dieses Zauberwort mit Inhalt gefüllt werden soll? Was ist Wirtschaftsdeutsch? Welche Inhalte und Fertigkeiten sollen vermittelt werden? Unter dem Begriff Wirtschaftsdeutsch läßt sich leicht so gut wie alles fassen, was im engsten und entferntesten mit Wirtschaft, Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftsordnungen usw. zu tun hat. An dieser Stelle soll keine Analyse und Definition gegeben werden, denn dies würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Wichtig zu erwähnen ist jedoch, daß an den meisten Deutschabteilungen nur diffuse Vorstellungen darüber herrschen, was denn Wirtschaftsdeutsch sei und welche Inhalte im Unterricht behandelt und welche Fertigkeiten trainiert werden sollten. Ein Grund für diese Unsicherheiten liegt darin, daß die Arbeits-

marktsituation nicht genügend berücksichtigt wird. Es fehlt eine fundierte, chinaweite, von Experten durchgeführte Markt- und Bedarfsanalyse, ob – und wenn ja, in welchen Bereichen – chinesische Mitarbeiter mit Deutschkenntnissen gefragt sind. Für eine marktgerechte Kurskonzeption ist dieser erste Schritt unabdingbar.

Da Gespräche mit Wirtschaftsvertretern erfolgt sind, kann vorsichtig von *möglichen* Einsatzbereichen chinesischer Universitätsabsolventen ausgegangen werden. Aussagen einzelner Unternehmen – noch dazu regional beschränkt – können jedoch nicht verallgemeinert werden. Über das Verhältnis von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt können ebenfalls keine fundierten Aussagen gemacht werden.

2. »Wirtschaftsdeutsch« in Hangzhou – pragmatischer Umgang mit einem bereits existierenden Teilstudiengang

Als ich 1993 in der VR China eintraf, sollte es zunächst eine meiner Aufgaben sein, am Deutschen Sprachzentrum (DSZ) der Zhejiang Universität in Hangzhou im Rahmen des dort neu eingerichteten Diplomteilstudiengangs »Fachdeutsch Technik« (DTS) den Bereich Wirtschaft für die Oberstufe einzu-

führen und Wirtschaft(sdeutsch) zu unterrichten. Es stellte sich die Frage nach der Zielgruppe, um herauszufinden, welche Teilbereiche aus der Wirtschaft für die Teilnehmer relevant wären. Auf den DTS und seine Zielsetzung möchte ich an dieser Stelle nicht näher eingehen, da dies zu weit führen würde. Wichtig erscheint mir in unserem Zusammenhang darauf hinzuweisen, daß die Studenten des DTS möglichst praxisbezogen für die Industrie und Wirtschaft ausgebildet werden sollen. Es handelt sich bei den Teilnehmern also *nicht* um angehende Betriebs- oder Volkswirte, die auf ein Studium der Betriebswirtschaft oder Volkswirtschaft in Deutschland vorbereitet werden sollen. Der Anwendungsbereich der Fach- und Sprachkenntnisse liegt also deutlich auf der Hand: Die angehenden Ingenieure sollen vielmehr nach ihrem Abschluß im Fach (i. d. R. Bachelor Degree) und dem parallel zum Fachstudium absolvierten DTS einen Arbeitsplatz in der freien Wirtschaft in China – möglichst in einem chinesisch-deutschen Joint-Venture Unternehmen – finden.

Um herauszufinden, welche wirtschaftsbezogenen Themenbereiche für die Zielgruppe des DTS in der späteren Berufspraxis relevant sind, hielt ich zunächst Kontakt zur Deutschen Kaufmannschaft Shanghai, stellte auf deren Treffen wiederholt den DTS vor, fragte nach möglichen Praktika und Arbeitsplätzen für die Studenten, in welchen Bereichen chinesische Mitarbeiter in der chinesisch-deutschen Joint-Venture-Industrie eingesetzt werden, welche *Fachinhalte* aus dem

Wirtschaftsbereich vermittelt und welche Fertigkeiten trainiert werden sollten. Es galt, einen möglichst großen gemeinsamen Nenner zu finden, um Inhalte abzudecken, die möglichst viele unterschiedliche Industriebranchen voraussetzen. Dies mußte so rasch wie möglich erfolgen.

Nach Aussagen der befragten Mitglieder der Kaufmannschaft stellte ich einen Themenkatalog auf. Betriebswirtschaftliche Kenntnisse wurden durchweg nicht gefordert. Für Managementaufgaben der mittleren und höheren Ebene werden entweder deutsches Personal oder betriebsintern geschulte Chinesen, die i. d. R. ihre Universitätsausbildung in Deutschland absolviert haben, eingesetzt.¹ Der Einsatzbereich, der am häufigsten für Chinesen, die in China einen Universitätsabschluß erlangt haben, genannt wurde, ist der untere kaufmännische Bereich: die SekretariatsEbene, wobei noch betont werden muß, daß die Anforderungen, die in China an kaufmännische Angestellte gestellt werden, mit denen, die an Mitarbeiter im kaufmännischen Bereich in Deutschland gestellt werden, nicht vergleichbar sind. Die kaufmännischen Ausbildungslehrgänge in Deutschland, die i. d. R. mit einer Prüfung vor der Industrie- und Handelskammer abschließen, liegen auf einem höheren Niveau. Entsprechend höher sind die Anforderungen und die Verantwortung der kaufmännischen Mitarbeiter in Deutschland. Herr Dr. Kreuzberger von der Handelsförderungsstelle der Deutschen Botschaft in Peking bestätigte in seinem Vortrag auf

1 An der 1994 in Shanghai gegründeten »China Europe International Business School« ist u. a. der Studiengang zum »Master of Business Administration« eingerichtet worden, um qualifizierte Führungskräfte für den chinesischen Markt auszubilden. Die Studienplätze sind sehr gefragt (vgl. hierzu Schwertfeger 1996). Es ist anzunehmen, daß sich chinesische und ausländische Unternehmen aus dem Pool der Business School-Absolventen zukünftig bedienen werden.

der DAAD-Tagung im November 1996 in Peking u. a., daß der Einsatz chinesischer Mitarbeiter in der Joint-Venture-Industrie überwiegend im Sekretariatsbereich liegt. Er betonte ausdrücklich, daß ein Einstieg in die obere Managementebene fast ausschließlich über die Personalabteilung in Deutschland erfolge. Es gebe nur sehr wenige Ausnahmen, die über eine Bewerbung von China aus als Ortskraft den Einstieg geschafft hätten.¹

Von den befragten Mitgliedern der Kaufmannschaft wurden im wesentlichen folgende Wünsche hinsichtlich des Kenntnisstandes und der Fähigkeiten der Studenten genannt:

- Erledigung leichter kaufmännischer Tätigkeiten
- Durchführung des Geschäftsbriefverkehrs
- angemessene Entgegennahme von Telefonaten
- angemessener Umgang mit Kunden (Gesprächsführung, Betreuung)
- ein höchstmögliches Maß an Flexibilität, Mobilität und Kontaktfreudigkeit
- korrektes Äußeres, gute Umgangsformen.

Für potentielle Arbeitnehmer auf Sekretariatebene ist kaufmännisches Basiswissen (gerade auch im Außenhandel) nicht nur sinnvoll, wenn sie sich bei einem Joint-Venture-Unternehmen bewerben. Vor allem wird es auch in solchen chinesischen Betrieben gebraucht, die bereits mit Deutschland in Handelsbeziehung stehen oder dies beabsichtigen. So müssen sich die Studenten einer-

seits *Hintergrundwissen* aneignen (z. B. Betriebsorganisation, Aufbau und Funktion kaufmännischer Abteilungen, Ablauf kaufmännischer Tätigkeiten, die im Betriebsalltag anfallen), andererseits müssen Fertigkeiten trainiert werden, wie z. B. Telefonate entgegennehmen, Gesprächsnotizen verfassen, Besucher betreuen usw. Vermittelt werden müssen z. B. auch Grundkenntnisse im Rechnungswesen, Methoden der modernen Korrespondenz, Kenntnisse über die Abwicklung von Außenhandelsgeschäften, die Form des deutschen Geschäftsbriefs und die berufsspezifische Fachsprache (d. h. hier: Fachsprache des Sekretariatsbereiches).

Hinsichtlich der Methoden der modernen Korrespondenz nehmen die EDV, das Fax und neuerdings auch verstärkt die e-mail einen immer größer werdenden Platz ein. Potentielle Arbeitnehmer sollten unbedingt mit dieser »neuen« Technik umgehen können.

Viele Unternehmen arbeiten im Bereich Handelskorrespondenz mit Satzbausteinen, d. h. Satzteile zu bestimmten Brieftypen sind elektronisch abgespeichert und können zu einem Brief kombiniert werden. Auf diese Art und Weise können in einem Betrieb häufig zu schreibende Briefarten, die in ihrem Inhalt nur leicht variieren, effizient erstellt werden. Im Unterricht haben wir deshalb verstärkt mit solchen Satzbausteinen gearbeitet. Mit Hilfe der Bausteine können die Studenten Brieftypen leicht üben und sind in der Lage, in kurzer Zeit Briefe zu erstellen. Eine beliebte prakti-

1 Hinsichtlich der DTS-Absolventen muß an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, daß es sich um Studenten der Ingenieurwissenschaften handelt, d. h. diese Studenten könnten sich auf eine ihrer Ausbildung entsprechende Stelle bewerben. Von den Absolventen, die ich während meiner zweijährigen Tätigkeit in Hangzhou unterrichtet habe, hat meines Wissens *keiner* einen Arbeitsplatz angenommen, an dem er seine Deutschkenntnisse nutzen kann. Eine Untersuchung darüber, in welchen Arbeitszusammenhängen die Absolventen tätig sind, wäre begrüßenswert.

sche Übung unter den Studenten war z. B. das Formulieren des Brieftyps »Informationen einholen«. Die Studenten haben an deutsche Unternehmen und Organisationen geschrieben, um Informationen zu erhalten. Die Resonanz aus Deutschland war beachtlich. Den Studenten wurde i. d. R. ausführlich geantwortet. Ein großes Unternehmen und zwei große Organisationen schickten sogar Pakete mit Informations- und Werbematerial. Natürlich kann diese Übung nicht mit jedem Jahrgang wieder neu durchgeführt werden. Wünschenswert wären chinaweite Übungsbetriebe, die miteinander in Kontakt stehen und Geschäftsvorgänge simulieren. Für die Durchführung eines solchen Projekts müßten allerdings die entsprechenden technischen und organisatorischen Voraussetzungen gegeben sein.

Aufgrund der Erfahrungen, die ich in Hangzhou gemacht habe, gehe ich davon aus, daß eine erfolgversprechende Ausbildung der Studenten auf drei Säulen beruhen sollte: 1. Wissensvermittlung (Hintergrundwissen, berufsspezifisches Wissen), 2. interkulturelles Training (z. B. Umgang mit Personen aus der Fremdkultur), 3. Sprachvermittlung (Fachsprache). Es handelt sich hierbei um eine Idealvorstellung, die in Hangzhou aufgrund des vorgegebenen Zeitrahmens¹ nur in Teilbereichen realisierbar war. Da die Studenten, die ich unterrichtet habe, aus ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen kamen, mußte die Wissensaneignung im Bereich Wirtschaft in der Fremdsprache Deutsch erfolgen, was sehr zeitaufwendig war. Idealerweise

wäre ein großer Teil der Wissensvermittlung und teilweise auch das interkulturelle Training (hier wäre Teamteaching wünschenswert) auf Chinesisch erfolgen sollen.

3. Stellenwert des Deutschen

Betonen möchte ich an dieser Stelle, daß die Relevanz der deutschen Sprache im Wirtschaftsbereich von vielen Studenten und auch Lehrkräften zu hoch eingeschätzt wird. Englisch ist und bleibt auch in Zukunft die dominierende Geschäftssprache auf der Welt. Deutsche Sprachkenntnisse können allenfalls eine Zusatzqualifikation sein. Dies muß den Studenten in aller Deutlichkeit gesagt werden.

Es gibt bereits Organisationen, die dem Umstand, daß Englisch an erster Stelle steht, Rechnung tragen, wie z. B. das Berufsbildungszentrum der Hanns-Seidel-Stiftung für Elektroberufe Shanghai, das seit September 1993 als bislang einzige Bildungseinrichtung den Ausbildungsberuf des Industriekaufmanns anbietet. Seit September 1996 erhalten die Absolventen des Lehrgangs bei erfolgreicher Abschlußprüfung das Zertifikat der Industrie- und Handelskammer München. Die Ausbildung erfolgt in Anlehnung an das duale Bildungssystem in Deutschland, d. h. die Teilnehmer werden schulisch (theoretisch) und betrieblich (praktisch) ausgebildet.

»Kern der schulischen Ausbildung sind die Unterrichtsfächer ›Allgemeine Wirtschaftslehre‹, ›Industriebetriebslehre‹ und ›Rechnungswesen‹. Auf ›Elektronische Datenverarbeitung‹ und ›Kaufmännisches Englisch‹ wird außerdem großer Wert gelegt.«. (Koor-

1 Während meiner zweijährigen Tätigkeit an der ZZhrjiang-Universität habe ich in zwei Jahrgängen in der Oberstufe des DTS (Dauer in der Regel 32 Unterrichtswochen) Wirtschaftsdeutsch bzw. Wirtschaftsthemen unterrichtet. Im ersten Jahr entfielen auf die insgesamt acht Wochenstunden Deutschunterricht im DTS lediglich zwei Wochenstunden Wirtschaft; im zweiten Jahr waren es vier Wochenstunden von den insgesamt acht Wochenstunden.

dinierungs- und Informationszentrum der Hanns-Seidel-Stiftung Beijing: KOORD-Blatt 11)¹

Auch viele Unternehmensvertreter betonen, wie wichtig die englische Sprache im internationalen Geschäftsverkehr sei. Deutlich wird dies auch, wenn man die Stellenanzeigen in chinesischen Zeitungen liest. In der Regel werden – auch von deutsch-chinesischen Joint-Ventures – sehr gute Sprachkenntnisse im Englischen verlangt, und auch Bewerbungen sollen normalerweise auf Englisch eingereicht werden (Ausnahmen sind hier Unternehmen mit deutscher Beteiligung).

4. Relevanz eines Bewerbungstrainings für den chinesischen Arbeitsmarkt – Erfahrungen im Unterricht

Wie Gespräche mit deutschen Unternehmensvertretern, aber auch Erfahrungen in der Praxis, so z.B. Stellenausschreibungen deutscher Organisationen und Unternehmen im »Shanghai Coordination Office for International Cooperation« und auch Stellenanzeigen in regionalen und überregionalen Zeitungen zeigen, sind Einstellungsverfahren deutsch-chinesischer Joint-Ventures, die sich nach in Deutschland bzw. im Westen üblichen Methoden richten, durchaus gängig. D. h. es werden Bewerbungsunterlagen ange-

fordert, aus denen eine Auswahl an Kandidaten getroffen wird, die zu einem ausführlichen Vorstellungsgespräch eingeladen werden. Wie bereits erwähnt, wird von vielen Unternehmen bei zukünftigen Mitarbeitern – abhängig von dem Einsatzgebiet – großer Wert auf ein korrektes Äußeres und gute Umgangsformen gelegt. Bei diesen Vorstellungsgesprächen wird überprüft, ob ein Kandidat die gewünschten Anforderungen erfüllt, für die ausgeschriebene Position fachlich und persönlich geeignet ist und auch von der Persönlichkeitsstruktur her zu dem entsprechenden Unternehmen paßt. Hinsichtlich dieser Kriterien bin ich bei der Heranführung an das Thema Bewerbung bei den meisten Studenten auf große Probleme gestoßen, die auch von vielen Unternehmen genannt werden. Im wesentlichen sind dies folgende Probleme:

- Unverständnis darüber, daß Bewerbungstraining eng mit der Wirtschaftsordnung »Marktwirtschaft« zusammenhängt
- die Erwartung, daß der Staat bzw. das Lehrpersonal Kontakte knüpfen und Arbeitsplätze beschaffen soll
- das »white-collar-Denken« vieler Akademiker

1 Das Berufsbildungszentrum und seine Außenstellen führen Lehrgänge für drei Ausbildungsberufe durch, die mit dem Zertifikat der Industrie- und Handelskammer abschließen: Kommunikationselektroniker/Funktechnik; Kommunikationselektroniker/Informationstechnik und Industriekaufmann. Zwanzig deutsch-chinesische Joint-Venture-Unternehmen haben zu Beginn der Ausbildung 1996/97 mit 64 Auszubildenden der Berufe Industriekaufmann und Energieelektroniker/Anlagentechnik Berufsausbildungsverträge abgeschlossen, die auf dem deutschen Ausbildungsvertrag basieren. Die Ausbildungslehrgänge sind für Schulabgänger der Mittelschule/Oberstufe und der Mittelschule/Unterstufe gedacht (vgl. KOORD-Blatt 11). Ein Berufsausbildungssystem nach Vorbild des deutschen dualen Systems ist bereits mit Unterstützung der GTZ im Aufbau. Diese Entwicklung halte ich für sehr begrüßenswert. Wenn aber Absolventen kaufmännischer Ausbildungslehrgänge auf den Arbeitsmarkt drängen, so sind sie eine ernstzunehmende Konkurrenz für Universitätsabsolventen mit Deutschkenntnissen, die im kaufmännischen Bereich von (deutsch-chinesischen Joint-Venture-) Unternehmen einen Arbeitsplatz finden wollen, denn die ausgebildeten Kaufleute sind in jedem Fall besser qualifiziert, weil zielgerichtet ausgebildet.

– die chinesische »danwei-Mentalität« (Der Arbeitgeber hat seine Mitarbeiter wie eine Art Familienoberhaupt rundum zu versorgen).

Es zeigt sich also ganz deutlich, daß das Thema Bewerbung ausführlich im Unterricht behandelt werden sollte. Erstaunlich ist allerdings, daß es in der Praxis oft ganz klar von Wirtschaftsthemen getrennt wird und eine eher untergeordnete Rolle spielt, wo es doch so eng mit Wirtschaftsdeutsch bzw. mit der Wirtschaftsordnung »Marktwirtschaft« zusammenhängt. Denn auf dem Arbeitsmarkt biete ich meine Arbeitskraft an. Die Grundmechanismen sind ähnlich wie auf anderen Märkten, auf denen für Produkte, Dienstleistungen (wie z. B. auch Bildung) geworben wird. Ich muß also bei Unternehmen, die ich zuvor gemäß meinem Wunsch und meinen Vorstellungen gewählt habe, Aufmerksamkeit erregen, Interesse wecken, Informationen vermitteln und den Wunsch anregen, sich für meine Person zu entscheiden und mich einzustellen.

Wie sieht denn aber der Arbeitsmarkt in China aus? Gibt es überhaupt einen »freien Arbeitsmarkt«? Es ist allgemein bekannt, daß die Öffnung Chinas zum Ausland, der neue chinesische Wirtschaftskurs zu wirtschaftspolitischen, gesellschaftspolitischen und sozialen Umbrüchen führte und weiterhin führen wird. Desorientierungen breiter Bevölkerungsschichten, hervorgerufen durch den Wandel und Werteverlust, der mit dem Modernisierungs- und Industrialisierungsprozeß zwangsläufig einhergeht, sind überall – auch an den Universitäten und unter den Studenten – mehr oder weniger spürbar.

Auch hinsichtlich der Arbeitsmarktpolitik hat sich vieles geändert und befindet sich noch vieles im Wandel. Die sogenannte »Tie Fan Wan«, die »eiserne Reisschüssel«, die einst jedem chinesischen Bürger einen lebenslangen Arbeitsplatz inklusive staatlicher Rundum-Fürsorge garantierte, existiert in der Form heute schon nicht mehr. Teile dieser eisernen Reisschüssel sind bereits weggeschmolzen, und es ist zu vermuten, daß die Schüssel in Zukunft ganz aufgelöst wird. In der Vergangenheit war es in China also nicht nötig, sich selbst um einen Arbeitsplatz zu bemühen, da dieser von staatlicher Seite zugeteilt wurde. Es war auch nicht möglich, seiner Neigung entsprechend einen Beruf oder ein Studium zu wählen. Auch in diesen Bereichen wurden die Plätze planmäßig zugeteilt. Die heutige wirtschaftliche Situation, die zwangsläufig Veränderungen in allen anderen Bereichen nach sich zieht, ist eine völlig andere, und sie fordert einen Prozeß des Umdenkens von jedem Einzelnen. Die Verunsicherungen und auch Ängste bei vielen Studenten werden im Unterricht deutlich. Ein geringer Teil der Studenten verläßt sich auf die Zuweisung von Arbeitsplätzen, die es immer noch gibt. Der größte Teil jedoch möchte selbst einen Arbeitsplatz auf dem freien Arbeitsmarkt finden, steht diesem Markt aber relativ hilflos gegenüber.¹

Es ist anzunehmen, daß im zukünftigen China die Bewerbung um einen Arbeitsplatz für Schul- und Hochschulabsolventen und natürlich auch für Arbeitnehmer, die sich verändern wollen oder müssen, eine immer größere Rolle spielen wird.

Immer mehr Unternehmen inserieren in regionalen und überregionalen Zeitun-

1 Der Prozeß des Sich-Einstellens auf die sich verändernde Marktsituation ist in einigen Regionen bzw. Städten, wie z. B. Shanghai, durchaus spürbar, betrifft aber m. E. nur eine kleine Personengruppe.

gen auf der Suche nach geeigneten Mitarbeitern. Bei diesen Unternehmen handelt es sich *nicht* ausschließlich um Joint-Ventures; es befinden sich darunter auch viele chinesische Industrie- und Dienstleistungsunternehmen. Das Shanghai »Ren Shi Ju« (»Personalbeschäftigungsamt«, eine Art staatliches Arbeitsamt) veröffentlicht in Zusammenarbeit mit dem »Ren Cai Fu Wu Zhong Xin« (»Service-Zentrum für Fachkräfte«, eine Institution, die staatlich eingesetzt ist, aber relativ unabhängig arbeitet) zweimal wöchentlich eine vom Arbeitsministerium anerkannte und unterstützte Zeitung (»Ren Cai Shi Chang Bao« = »Arbeitsmarkt«), die zwar überregional erscheint, aber hauptsächlich Arbeitsplätze in Shanghai anbietet. In dieser Zeitung inserieren überwiegend Joint-Ventures, die Positionen für Hochschulabsolventen mit Berufserfahrung anbieten. Die Stellen liegen i. d. R. im technischen Bereich. Gelegentlich stellen sich auch einige Unternehmen vor. In der einmal wöchentlich in Shanghai erscheinenden »Aktienzeitung« findet der Leser ebenfalls regelmäßig die Beilage »Unternehmen stellen sich vor«.

Mit einer Studentengruppe habe ich in einem Zeitraum von einem Monat Stellenanzeigen in chinesischen Zeitungen sammeln lassen. Es wurden in den meisten Fällen komplette Bewerbungsunterlagen angefordert oder telefonische Kontaktaufnahmen erbeten.

An vielen Universitäten gibt es zum Ende der Wintersemester oder Sommersemester eine Art Jobbörse, auf der sich interessierte Absolventen und Personalchefs treffen, um erste Kontakte aufzunehmen. Diese Jobbörsen werden von den staatli-

chen Arbeitsämtern durchgeführt. Bei bestehendem Interesse seitens der Arbeitgeber werden auf diesen Börsen ebenfalls komplette Bewerbungsunterlagen angefordert.

Es zeigt sich also, wie wichtig es ist, daß Studenten sich mit der Bedeutung einer Bewerbung auseinandersetzen und lernen, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu erkennen und zu formulieren. Sie müssen Stellenanzeigen richtig »lesen« lernen und erkennen, ob sie für die angebotene Stelle auch geeignet sind. Sie müssen wissen, welche Unterlagen zu einer schriftlichen Bewerbung gehören und welche Form Bewerbungsunterlagen haben sollen. Sie müssen auch ausführlich auf Vorstellungsgespräche und telefonische Kontaktaufnahmen vorbereitet werden. Bewerbungstraining bedeutet *nicht*, die bloße formale Gestaltung von Bewerbungsunterlagen beherrschen zu lernen. Vielmehr geht es um die Fähigkeit, sich auf dem Arbeitsmarkt zu bewegen und mit den dort herrschenden Mechanismen umgehen zu lernen. Die persönliche Einstellung, die Kenntnis über sich selbst, den Markt und den potentiellen Arbeitgeber und gerade auch das Sich-Verkaufen-Können sind entscheidend.¹ Dieser Umstand wird m. E. nicht genügend beachtet.

Viele Lehrbücher, mit denen in China unterrichtet wird, enthalten zwar eine Lektion zum Thema Bewerbung, jedoch wird nur auf die formale Gestaltung des tabellarischen Lebenslaufs, hier und da auch noch auf den ausführlichen Lebenslauf und das Bewerbungsschreiben Wert gelegt. Häufig sind diese Angaben zum formalen Aufbau auch noch veraltet. Bei den Bewerbungsschreiben handelt es

1 Interessanterweise entspricht diese Vorgehensweise der alten chinesischen Kriegstaktik, die besagt, daß man zunächst seine eigene Person, seine Kenntnisse und Fähigkeiten erkennen müsse und schließlich den Gegner, dessen Kenntnisse und Fähigkeiten erkennen müsse, um einen Krieg nicht zu verlieren.

sich zudem oft um die Kontaktaufnahme zu einem deutschen Professor, d. h. um eine Bewerbung um einen Studienplatz und die Betreuung durch einen deutschen Professor. Wir haben hier also einen ganz anderen Bewerbungstyp vorliegen, der wiederum auch gelernt sein will.¹

Vorhandenes Material aus Deutschland, wie z. B. aus der »Bausteinreihe« von Langenscheidt, ist auf deutschsprachige und in Deutschland lebende Ausländer zugeschnitten. Die Hauptzielgruppe sind hier jugendliche Arbeitnehmer bzw. Jugendliche, die einen Ausbildungsplatz suchen. Einen großen Teil nehmen auch arbeitsrechtliche Erläuterungen ein. Dieses Material erscheint also nur in einigen Ansätzen als geeignet für die Zielgruppen in China.

Die Materialien, mit denen ich im Unterricht gearbeitet habe, habe ich infolgedessen größtenteils selbst erstellt, was sich auch aus den oben genannten Problemen ergab, auf die ich beim ersten Unterrichtsdurchlauf gestoßen bin.

Als ich die erste Unterrichtseinheit zum Thema »Bewerbung« durchgeführt habe, sah ich mich einem völligen Unverständnis der meisten Studenten gegenüber. »Was hat das denn mit Wirtschaftsdeutsch zu tun?« »Warum sollen wir das denn lernen?«

Es zeigt sich also die Notwendigkeit, die Studenten in einem *ersten Schritt* für die Thematik zu *sensibilisieren*, die Thematik in einem Gesamtzusammenhang transparent zu machen. Wenn im Unterricht

vom Markt gesprochen wurde, so gab es für die meisten Studenten zunächst nur den Markt, auf dem sie Ge- und Verbrauchsgüter erwerben können. Problematisch war, daß auch Arbeitskraft verkäuflich bzw. käuflich ist und daß auch Dienstleistungen ge- und verkauft werden können.

In einem *weiteren Schritt* müssen die Studenten ihre Qualifikationen, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten herausstellen und formulieren lernen. Nur so kann die Auswahl des passenden Unternehmens bzw. des passenden Arbeitsplatzes erfolgen. Im Unterricht hatte ich die sprichwörtliche chinesische Bescheidenheit erwartet und war sehr überrascht darüber, wie hoch die Selbsteinschätzung vieler Studenten war. Der erreichte Hochschulabschluß (in der Regel Bachelor Degree) wurde überwiegend mit einem allumfassenden Kenntnisstand im Fach gleichgesetzt. Der Überzeugung, mit einem Abschluß in einem bestimmten Fach automatisch alles auf diesem Fachgebiet zu können und alles darüber zu wissen, ist schwer entgegenzuwirken. Es muß ein Bewußtsein geschaffen werden, daß die persönliche und betriebliche Weiterbildung auf einem dynamischen Arbeitsmarkt mit sich wandelnden Berufsbildern unerläßlich ist und der vorhandene Bildungsstand stets ergänzt werden muß. Ebenso muß das »white-collar-Denken« vieler Studenten in Frage gestellt werden. In einem Industrieunternehmen sind praxisnahe Kenntnisse ebenso wichtig wie theoretische Kenntnisse. So sollte bei-

1 Im Rahmen dieses Beitrags möchte ich nicht näher auf die Unterscheidungsmerkmale einer Bewerbung im Wirtschaftsbereich und einer Bewerbung im Wissenschaftsbereich eingehen, da dies zu weit führen würde. Ich möchte lediglich darauf hinweisen, daß viele Studenten auch mit einer Bewerbung im Wissenschaftsbereich Probleme haben. Am Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität reichen die Studenten Bewerbungen um ein Stipendium (DAAD, deutsche Stiftungen) ein, formulieren Forschungsvorhaben und nehmen Kontakt zu deutschen Professoren auf. Auch hier hat sich im Laufe der Arbeit mit den Studenten gezeigt, daß dieser Bewerbungstyp intensiv trainiert werden muß.

spielsweise ein Ingenieur für Drucktechnik auch mit dem Produktionsablauf vertraut sein und die Druckmaschinen kennen und bedienen können. Die Trennung von Intelligenz und Arbeiterschaft ist in China extrem. Mit Erstaunen mußte ich feststellen, daß sich z. B. ein Ingenieur für Elektrotechnik nicht in der Lage fühlt, einfache elektrische Geräte zu reparieren. Vermutlich wäre er schon in der Lage dazu, aber er würde sich nur ungern unter sein Niveau begeben und eine einfache handwerkliche Tätigkeit ausüben. Bei der Übung von Vorstellungsgesprächen zeigt sich auch oft das »Danwei-Denken« vieler Studenten. Wie bereits oben erwähnt, diente die Danwei, die Arbeitseinheit, früher als eine Art Versorgungsinstanz. Sie hatte auf jeden Mitarbeiter zu achten, eine Wohnung bereitzustellen, die Wohnberechtigung für eine Stadt zu besorgen und begrenzte Nahrungsmittel bereitzustellen. Mittlerweile gibt es auch hier einen Umbruchprozeß. Eine private »Danwei« stellt nur noch den Arbeitsplatz zur Verfügung, wohingegen eine staatliche Danwei immer noch eine Wohnung bereitstellt, sich um die Wohnberechtigung kümmert und ausgeschiedenen Mitarbeitern eine Rente zahlen muß. Interessant für viele chinesische Bewerber sind lediglich Fragen nach dem Versorgungsangebot eines Arbeitgebers, d. h. viele Studenten sehen in dem Vorstellungsgespräch nicht den Prozeß des Sich-Verkaufens, sondern eher die Möglichkeit der Forderung nach Versorgung.

5. Schlußbemerkungen

Wie in Ansätzen aufgezeigt wurde, spielt im heutigen China ein gezieltes Bewerbungstraining eine nicht zu unterschätzende Rolle. Wünschenswert wäre ein Trainingsangebot an Sprachausbildungsinstitutionen. Ebenso sollten Lehrerfortbildungen auf diesem Gebiet durchgeführt werden. Denkbar wäre auch eine

Zusammenarbeit mit englischsprachigen Kollegen, da viele Unternehmen Bewerbungsunterlagen auf Englisch anfordern. Diese unterscheiden sich zwar formal von den in Deutschland geforderten Unterlagen, jedoch bildet die *Auseinandersetzung* mit der Thematik und die *Sensibilisierung* für die Mechanismen einer marktwirtschaftlich orientierten Wirtschaftsordnung die *Grundlage* für eine erfolgreiche Bewerbung.

Festgehalten werden kann, daß ein erfolgversprechender (berufsqualifizierender) Lehrgang von drei Säulen getragen werden sollte, die bei der Kurskonzeption zu berücksichtigen sind: 1. Wissensvermittlung (beide Länder, wenn nicht sogar beide Kontinente) 2. interkulturelles Training 3. Sprachvermittlung. Diese drei Säulen sind nicht voneinander trennbar und erfordern eine Akquisition von Lehrkräften aus unterschiedlichen Bereichen. Ein großer Teil des Unterrichts könnte von entsprechenden Experten (Nicht-Deutschlehrer) auf Chinesisch erfolgen, d. h. Inhalte könnten effizienter vermittelt werden. Der Zeitfaktor spielt bei den Kursen m. E. eine nicht unerhebliche Rolle. Die Zusatzqualifikation sollte innerhalb eines zeitlichen Mindestrahmens in Intensivkursen (Crash-Kursen) erfolgen, um den Absolventen einen möglichst schnellen Zugriff auf den Markt zu ermöglichen.

Fest steht, daß in China ein Berufsausbildungssystem im Entstehen begriffen ist, das sich an dem deutschen dualen Modell orientiert. M. E. könnte sich in diesem Bereich ein Markt ergeben. Es könnte beispielsweise die Möglichkeit bestehen, für Absolventen der Berufsschulen Deutsch-Intensivkurse für kaufmännische Berufe anzubieten. Denkbar wäre auch ein Fortbildungsangebot (Crash-Kurse) für Mitarbeiter in Unternehmen, die aufgrund der Betriebsgröße keine In-house-Trainingsprogramme durchfüh-

ren, oder ein Angebot zur Zusatzqualifikation für Universitätsabsolventen, die bereits aufgrund ihrer Ausbildung über ein bestimmtes Fachwissen verfügen. Veranstaltungen für diese Zielgruppe könnten effizienter durchgeführt werden, da sich die Wissensvermittlung vermutlich nur noch auf einen Teilbereich beschränken dürfte.

Die erwähnten Kursangebote könnten von freien Trägern im Bildungsbereich, wie z. B. von Universitätsabteilungen, geleistet werden. Nach Erlangen einer solchen Zusatzqualifikation, die mit einem angesehenen Zertifikat nachgewiesen werden müßte, könnten sich die Berufschancen vielleicht erhöhen. Diese Überlegungen setzen jedoch voraus, daß eine Nachfrage bei Unternehmen besteht. So ist der erste unabdingbare Schritt eine von Experten durchzuführende Markt-

und Bedarfsanalyse, damit in einem zweiten Schritt marktgerechte Kurse angeboten werden können. Berücksichtigt werden muß auch das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage. Sollte sich nach einer Analyse herausstellen, daß keine oder nur eine sehr geringe Nachfrage besteht, so sollten wir Ausbilder unsere Verantwortung den Studenten gegenüber sehr ernst nehmen und einem möglichen Wildwuchs von Kursangeboten entgegenwirken.

Literatur

- Koordinierungs- und Informationszentrum der Hanns-Seidel-Stiftung Beijing: KOORD-Blatt 11, o. O., o. J.
- Schwertfeger, Bärbel: »China sucht internationale Manager für eine sozialistische Marktwirtschaft«, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 14.12.1996.

Die Stellung des Deutschen in Korea

Do-Won Yang

0. Einleitung

Ich möchte an dieser Stelle aus einer Retrospektive heraus die aktuelle Situation der Germanistik und des Deutschen als Fremdsprache in Korea skizzieren.

Koreanische Schüler und Deutschstudenten beherrschen die grammatischen Regeln sehr gut, aber sie können weder gut hören noch richtig sprechen. Diese Beobachtung gibt Anlaß, über eine umfangreiche Reform des Schulwesens nachzudenken. Ich möchte heute gern auf diesen Punkt eingehen und zugleich um Anmerkungen oder gar Vorschläge bitten.

1. Yangban

Um die Lage des Deutschunterrichts in Korea und damit die sprachliche Kompetenz der koreanischen Deutschlerner zu beurteilen, muß man die gegebenen kulturhistorischen und jetzigen institutionellen Rahmenbedingungen genauer darstellen. Besser gesagt: wie sieht derzeit Deutsch als Unterrichtsfach an Schulen bzw. Universitäten aus, welche Rolle spielt Deutsch als eine Fremdsprache in Korea und welche Entwicklung hat das Fach von den Anfängen bis heute genommen?

Mit der Staatsgründung 1948 wurde ein völlig neues Schulsystem eingeführt, das man in der Yi-Dynastie (1392–1910) nicht hatte. Dieses Modell wurde von den Japanern übernommen, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts eine Umwälzung erlebten und aus dem europäischen und dem

amerikanischen Modell ihr eigenes Schulmodell entwickelten.

Zwar hat sich das neue Schulsystem im Laufe der Jahre stärker etabliert, doch bedarf es ständiger Reformen. Das Erziehungsministerium unternahm bis jetzt mehrere Über- und Umarbeitungen des Curriculums und der Lernzielbestimmungen. Trotz dieser Verbesserungsversuche blieb und bleibt hinter den äußeren schulischen Umgestaltungen immer noch eine bestimmte Haltung der Koreaner der Institution Schule gegenüber bestimmend: das Yangban-Bewußtsein (Yangban war die herrschende Oberschicht der Yi-Dynastie, die in der Öffnungszeit des Landes eine konservative Haltung einnahm). Zu der herrschenden Klasse gehörten die Gelehrten. Dann kamen Bauern, Handwerker und zuletzt Händler aus den niedrigeren gesellschaftlichen Rängen.

Hinsichtlich des Schul- bzw. Universitätsbesuches gibt es zwei verschiedene Erwartungsgruppen. Die eine glaubt, der Schulbesuch sei eine sichere Treppe hinauf zu einer besseren Zukunft. Daher sagt ein Schüler, ich muß gute Noten bekommen, dann kann ich in die bessere Universität gehen. Der Besuch der besseren Universität verspricht einen besseren Arbeitsplatz. Die zweite Gruppe ist eher pragmatisch orientiert und denkt, ich besuche die Schule um etwas Nützliches zu lernen. Was ich in der Schule gelernt habe, brauche ich später in meinem Leben. Diese Richtungen gehen mit der Zeit weit auseinander.

Im 19. Jahrhundert gab es einige Aufklärer, die in China den Katholizismus und dabei auch pragmatisch orientierte Menschen kennenlernten. Sie gingen nach Hause zurück und predigten eine völlige Änderung der Lernzielbestimmungen der damaligen Schulen. Die Kinder der oberen Schicht lernten in Korea einfache Schriften und Texte von chinesischen Gelehrten auswendig. Diese Methode wäre heute als »Leseverstehen« oder »Fertigkeit Lesen und Übersetzen« einzuordnen. Aber die jungen Pragmatiker haben damit das Prinzip »Können statt Wissen« etabliert. Die neue Lebensanschauung wurde nicht überall anerkannt, jedoch gewann sie etliche Anhänger und nahm ständig an Einfluß zu. Es entstand also eine gewisse Spannung. Eine ähnliche Spannung herrschte im letzten Jahrhundert in Preußen. Während die katholische Kirche das Erziehungssystem mit traditionellen Bildungszielen verfolgte, öffneten sich die Protestanten pragmatischeren Zielen, wie der Soziologe Max Weber dies mit wissenschaftlichen Forschungen belegt hat. Das Yangban-Bewußtsein führte meines Erachtens zu einer Verschlechterung in der Ausbildung der fremdsprachlichen Kompetenz der Koreaner.

2. Politischer Einfluß auf die Fremdsprachenpolitik

Der zweite Aspekt ist die Tatsache, daß Deutsch in Korea als eine zweite Fremdsprache anzusehen ist. Der Deutschunterricht in Korea hat eine relativ lange Tradition. In der erzwungenen Öffnungszeit Ende des letzten Jahrhunderts gab es einen einflußreichen Deutschen in der koreanischen Geschichte, Paul Georg von Möllendorf, der als Staatsminister im koreanischen Außenministerium wirkte. Er initiierte die Gründung einer Dolmetscherschule. Er ließ 1898 mit Unterstützung des königlichen Hofes eine Deut-

sche Schule ins Leben rufen. Diese Schule bestand bis 1910 und brachte fünf Absolventen hervor. Nach 1945 änderte sich nicht nur die Fremdsprachenunterrichtsmethodik, sondern auch die Stellung von Deutsch als Fremdsprache in Korea. Vor allem seit dem Ende des Korea-Krieges (1950–1953) wollte und will man hauptsächlich Englisch lernen. Englisch wurde fortan als erste Fremdsprache gelehrt.

Die Unterrichtsmethode war lange Zeit die Grammatik-Übersetzungsmethode, die bis heute noch ihre Auswirkungen zeigt. Neben Englisch kamen Deutsch und Französisch als zweite Fremdsprachen hinzu. Die beiden europäischen Sprachen waren sozusagen Wahlpflichtfächer für die Schüler in humanistischen Gymnasien. Zwar wurden nicht viele Unterrichtsstunden angeboten, aber die Schüler, besonders die in den guten Schulen, haben die Sprachen gerne gelernt. Der Stundenanteil Deutsch zu Englisch war 2 zu 5. Da die Stundenzahl gering war, war der Deutsch- und Französischunterricht auf Auswendiglernen der grammatischen Regeln und Übersetzen einfacher Texte konzentriert.

Ich habe oben erwähnt, daß im Hinterkopf der Koreaner das Yangban-Bewußtsein steckt. Das bedeutet, daß Schüler und Studierende beim Lernen immer schon auf die Testkriterien zu achten haben. In den Schulen wurden die Prüfungsaufgaben immer komplizierter, weil die Konkurrenz immer stärker wurde. Das führte zu sprachlichen Auswüchsen, die nicht einmal ein Muttersprachler verstand. Hinzu kommt, daß die Prüfungen nur schriftlich abgenommen wurden, so daß nur Grammatik oder Übersetzung getestet wurde. Koreanische Studenten, die dann nach Deutschland gingen, waren als Grammatikspezialisten bekannt, konnten sich aber sprachlich kaum äußern.

Ende der 60er Jahre erlebten wir einen Strukturwandel im Fremdsprachenunterricht: Ein koreanischer Vizeminister besuchte einige afrikanische Länder. Dabei stellte er fest, daß die Leute dort weder Englisch noch Deutsch verstanden. Er kam zurück und veranlaßte mehr Französischunterricht. Die Folge war, daß die Zahl der Deutschschüler abnahm. Einige Deutschlehrer mußten Englisch unterrichten oder die Schulen verlassen. Von 1982 an wurde Japanisch als Unterrichtsfach in den Schulen zugelassen. Die leicht zu erlernende Sprache wollten viele Schüler

lernen. Die Schuldirektoren, die noch in ihrer Jugendzeit Japanisch gehört und gesprochen hatten, bevorzugten sie. Dann kam Chinesisch hinzu. Unser großes Nachbarland China war wegen des Eisernen Vorhangs lange Zeit von uns vergessen, aber es begann plötzlich in wirtschaftlicher Hinsicht an Bedeutung zu gewinnen. Hinzu kamen 1992 Russisch und Spanisch, und schließlich wird ab 2002 Arabisch gelehrt werden. Die Statistik zeigt, daß Deutsch nunmehr nur noch dritte Fremdsprache ist und auch in Zukunft eine geringe Rolle spielen wird.

Fremdsprachenlehrer (Stand 1994)			
	an humanistischen Oberschulen	an Berufs- oberschulen	Gesamt
Deutsch	1189	153	1342
Französisch	722	109	831
Japanisch	728	820	1548
Chinesisch	124	47	171
Spanisch	32	3	35
Russisch			

Schülerzahl (Stand 1994)			
	an humanistischen Oberschulen	an Berufs- oberschulen	Gesamt
Deutsch	504.769 (43%)	39.414 (7%)	544.181
Französisch	288.373 (24%)	23.363 (4%)	316.736
Japanisch	324.750 (28%)	481.487 (85%)	806.237
Chinesisch	42.312 (3,6%)	19.140 (3%)	61.452
Spanisch	9.103	1.263	10.366
Russisch			

Ein Punkt, den ich bei dieser Erörterung noch erwähnen möchte, ist die Klassenstärke und ihre Auswirkung auf den Fremdsprachenunterricht. Obwohl man

seit der vierten Überarbeitung des Curriculums 1982 bis 1988 die kommunikativen Fähigkeiten im Unterricht betont, war die schon erlernte und verinnerlichte

Unterrichtsmethode nicht leicht zu ändern. Bedenkt man, daß auch weiterhin 50 bis 60 Schüler in einer Klasse sitzen, ist dies auch nicht weiter verwunderlich.

3. Institutionelle Rahmenbedingungen an den Hochschulen

3.1 Deutsch als Wahlpflichtfach

Die institutionell verankerte Wahlpflicht einer zweiten Fremdsprache hat sich auf die Entwicklung eher negativ ausgewirkt. Jeder Student soll eine zweite Fremdsprache belegen. Deutsch wird dabei relativ häufig gewählt, nicht weil es die Wißbegierde der Studierenden befriedigen würde, sondern aus Bequemlichkeit: die grammatischen Regeln haben sie bereits in ihren Oberschulen gelernt. Es fehlt jedoch hier an produktiver Integration und Kooperation zwischen den Institutionen.

Ein Problem stellen die verwendeten Lehrwerke dar: Zwar hat die KGG (Koreanische Gesellschaft für Germanistik) 1975 ein Lehrbuch für diese Studierenden publiziert, welches bis jetzt noch benutzt wird (dieses Buch ist erst 1992 neu bearbeitet worden). Jede Universität bemüht sich aber auch heute noch, ihr eigenes Lehrwerk zu konzipieren. Ich persönlich habe den Eindruck, man macht dies, ohne elementare Erkenntnisse aus der Lernpsychologie, Methodik und Didaktik zu berücksichtigen. Vor kurzem erschienen zwei neue Lehrwerke, die speziell für die Studierenden in der Allgemeinbildung verfaßt wurden. Es ist noch abzuwarten, wie die Studenten darüber denken. Die Frage ist nicht, ob die Lehrwerke gut geschrieben sind, sondern ob sie bei den koreanischen Studenten gut ankommen. Daher ist ein Lehrwerk ohne Rücksicht auf inhaltliche Zusammenhän-

ge radikal gekürzt und ein anderes Lehrwerk neu bearbeitet worden.

Es gibt noch andere Lehrwerke, Übungsbücher und Textsammlungen für Fortgeschrittene. Da die Autoren meistens koreanische Germanisten sind, bestehen sie hauptsächlich aus literarischen Texten. Andere Textsorten sind wenig zu finden (Zeitungsartikel, Interviews, Sachtexte, Rezepte ...).

Es gibt in Korea weiterhin viele Studierende, die während oder nach dem Studium Deutsch brauchen, z. B. diejenigen, die das Staatsexamen für Juristen machen wollen, oder diejenigen, die weiter im Magister- und Dokortkurs studieren wollen, oder diejenigen, die in Deutschland studieren wollen und sich auf die Sprachprüfung (ehemals Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse = PNdS, jetzt Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang = DHS) vorbereiten.

3.2 Germanistik und Deutsch als Fremdsprache

Der zweite Bereich des Deutschunterrichts an den Universitäten betrifft diejenigen Studierenden, die als Hauptfach Germanistik oder Deutsch studieren. Die Zahl der Germanistikstudenten hat sich im Laufe der letzten 15 Jahre verzehnfacht (von 1980 bis 1995). Das Niveau der sprachlichen Kompetenz und wissenschaftlichen Kenntnisse hängt in erster Linie von den Vorkenntnissen der Studienanfänger dieser Abteilungen ab. Wenn ein Studienanfänger gute Vorkenntnisse in der Sprache hat, kann er gleich anfangen, anspruchsvolle Texte zu lesen und sich damit auseinanderzusetzen. Hat er jedoch keine Vorkenntnisse, muß er erst mühsam die schwierige europäische Sprache erlernen, was viel Energie und Zeit kostet.

Professor Lee Hak Bong (1996) hat in seiner Arbeit analysiert, welche Bereiche in den fremdsprachlichen Fakultäten in Korea gelehrt werden.

	Sprache	Sprachtheorie	Schöne Literatur	Landeskunde
Anglistik	24,3%	12,3%	55,0%	8,4%
Romanistik	42,1%	11,2%	37,8%	18,9%
Germanistik	38,2%	8,8%	42,7%	10,3%
Japanologie	43,2%	13,6%	32,9%	10,3%

Da die Studierenden der Anglistik in ihrer Schulzeit viel Englisch gelernt haben, brauchen sie nicht so viel Zeit für den Spracherwerb zu investieren. Alle fremdsprachlichen Fakultäten halten gemeinsam »Schöne Literatur« für wichtig. Meines Erachtens ist das ein Beweis dafür, daß die Bildungspolitik noch an den vergangenen Bildungstraditionen hängen. Man kann sagen, die Studierenden lernen die sprachlichen Regeln, um literarische Texte lesen zu können. Man findet in den Lernzielbestimmungen keinen Unterschied zwischen denen des 19. Jahrhunderts und den heutigen.

Noch eins ist anzumerken: An den Universitäten Koreas wird kein integrierter Sprachunterricht durchgeführt, wie man ihn z. B. vom Goethe-Institut kennt, vielmehr ist der Unterricht in kleine Fächer aufgeteilt, wie zum Beispiel Konversation, Grammatik, Hörverstehen, Schreiben, Leseverstehen usw., und er wird, bis auf einige Ausnahmefälle, in der Muttersprache durchgeführt.

4. Perspektiven

Es wird allgemein erwartet, daß Studierende der Germanistik gut Deutsch sprechen. Aber koreanische Studierende haben in ihren ersten Studienjahren zuerst die Grundkenntnisse der deutschen Sprache erworben und darauf sofort hohe Literatur gelesen und sie ins Koreanische übersetzt. Sie haben dann neue

Sprach- und Literaturtheorie kennengelernt. Wenn sie aber nicht woanders extra intensiv Deutsch gelernt haben, können sie sich nicht einmal richtig mit den Muttersprachlern unterhalten. Das ist aber nicht nur eine besondere Erscheinung eines Studierenden der Germanistik, sondern weitverbreitet unter allen Studierenden in den philologischen Fächern. Das kann man auch darauf zurückführen, daß der Besuch einer Universität entweder schon als Statussymbol ausreicht, oder daß große Firmen von ihren zukünftigen Mitarbeitern verlangen, daß sie in erster Linie gute Englischkenntnisse besitzen.

Es gibt aber eine kleine Gruppe, die aus praktischen Gründen Deutsch gelernt hat. Ich nehme als Beispiel die Kursteilnehmer am Goethe-Institut. Nach einer Umfrage stellte sich heraus, daß es sich um Studierende handelte, die entweder in Deutschland weiter studieren oder bei einer deutschen Firma arbeiten wollten. In den ersten Jahren nach der Einrichtung des Goethe-Instituts gab es noch mehr Studierende aus anderen Fachrichtungen, heute gibt es viel mehr Teilnehmer aus den germanistischen Abteilungen.

Um zu differenzieren, wie gut die Koreaner in welchen sprachlichen Bereichen sind, habe ich eine Statistik zusammengestellt. Die Kursteilnehmer haben etwa 400 Unterrichtsstunden absolviert und an

der Zertifikatsprüfung teilgenommen. Bei jeder Prüfung gab es unterschiedliche

Teilnehmerzahlen. Ich habe drei Jahrgänge als Beispiel genommen.

	1982	1989	1996	Erfolg im Durchschnitt
Leseverstehen (30 Punkte)	66%	79%	75%	73%
Hörverstehen (30 Punkte)	58%	67%	74%	66%
Brief (15 Punkte)	47%	58%	49%*	51%
Struktur/Wortschatz (15 Punkte)	71%	79%	79%	76%
Mündliche Prüfung (30 Punkte)	50%	62%	41%	51%

Nach dieser Statistik kann man die sprachliche Kompetenz der Koreaner folgendermaßen beurteilen: Sie können relativ gut lesen und hören, aber nicht richtig schreiben und sprechen.

Gesellschaftliche Veränderungen drängen dazu, den Fremdsprachenunterricht den tatsächlichen Bedürfnissen anzupassen. Diese lassen sich heute unter dem Namen »Seghehwa – Globalisierung des Landes« zusammenfassen.

Für den Fremdsprachenerwerb sind dabei folgende Elemente wichtig:

- die wachsende Zusammenarbeit mit ausländischen Firmen;
- die Exportabhängigkeit Koreas;
- der neue Boom des Tourismus;
- immer mehr Gastarbeiter kommen nach Korea;
- viele Studenten gehen zum Studium ins Ausland.

Daher ist die jetzige Regierung mit Nachdruck dabei, eine umfangreiche Bil-

dungsreform durchzuführen. Uns treffen zwei neue Regelungen besonders hart:

1. die zweiten Fremdsprachen werden nicht mehr obligatorisch gelehrt, sondern fakultativ. Jeder Schüler kann selbst bestimmen, ob er eine Fremdsprache mehr lernt und welche das ist;
2. die Studierenden sollen sich in mehreren Fächern spezialisieren. Das heißt, ein Akademiker darf nicht mehr ein »Fachidiot« sein. Aber wir fürchten, daß wir durch diese Umstrukturierung Studierende verlieren. Weniger Studierende heißt weniger Arbeitsplätze.

Für uns Germanisten und Deutschlehrer muß das bedeuten, daß wir in Zukunft noch mehr die Bedürfnisse der »Konsumenten« berücksichtigen und die Notwendigkeit, wie, wann, wo und in welchem Maße sprachliche Kompetenzen zu erhöhen sind, damit sowohl die Germanisten als auch die Deutschlehrer in ihrem späteren Leben effektiver mit der deutschen Sprache umgehen können.

Deutsch unter Druck? Zur Stellung der Germanistik in Südkorea

Dagmar Giersberg

Oft schon ist das Deutschlandbild der Südkoreaner für die – an der Bevölkerung des Landes gemessen – hohe Zahl der Germanistikstudenten (ca. 14000 an 72 Hochschulabteilungen) verantwortlich gemacht worden.¹

Es ist nicht zu leugnen, daß die Südkoreaner ein sehr positives Bild von Deutschland haben (vgl. Hann 1984: 307 und 316f.). Nicht zuletzt die Parallele der historisch-politischen Situation (die Teilung beider Länder) hat das Interesse der Koreaner an Deutschland verstärkt; die südkoreanische Verfassung ist in Anlehnung an die deutsche entstanden.

Fragt man Studenten nach ihrer Motivation, Germanistik zu studieren, geben diese in den meisten Fällen recht pauschal »Interesse an der deutschen Kultur« an. Doch die Bewunderung für deutsche Dichter und Denker allein vermag die Lernerzahlen nicht hinreichend zu erklären. Auch scheint es mit diesem Interesse nicht allzuweit her zu sein, wenn man die Klagen deutscher Lektoren an koreanischen Universitäten über Desinteresse und mangelnde Motivation der Studenten ernst nimmt.

Schüler, die Schubertlieder auswendig singen können, werden in der deutschen

Presse oft als Beispiel für die Bewunderung der deutschen (Hoch-)Kultur angeführt (zuletzt in der *Süddeutschen Zeitung* vom 25./26.1.1997); solche Leistungen sagen jedoch in erster Linie etwas über traditionelle koreanische Lehrmethoden – die vor allem auf Reproduktion abzielen – und den allgemeinen Sangeseifer der Koreaner aus. Was aber, wenn nicht das klischeehaft positive Bild vom »Land der Dichter und Denker« und von der Wirtschaftswunder-Macht Deutschland, veranlaßt Schulabgänger, sich für ein Germanistikstudium zu entscheiden?

In Korea ist der Hochschulabschluß, nicht zuletzt aufgrund der streng hierarchischen Gesellschaftsstruktur, von entscheidender Bedeutung für die berufliche Karriere (vgl. Lie 1987: 87). Die Studienplätze – vor allem in den beliebten Fächern – sind hart umkämpft, und die Vorbereitung der Schüler auf die Aufnahmeprüfungen stellt sich einem Europäer als Tortur dar. »Wer mehr als fünf Stunden schläft«, so lautet das Motto der Oberschüler im letzten Schuljahr, »schafft die Prüfung nicht«. Daß die Aufnahmetests der Universitäten nur einmal pro Jahr stattfinden, verstärkt den Druck zusätzlich.

1 Als zweite Fremdsprache an der Oberschule steht Deutsch mit ca. 549 000 Lernern hinter Japanisch (796 000) und vor Französisch (323 000) auf Platz zwei (wobei berücksichtigt werden muß, daß zumeist nur eine zweite Fremdsprache von den Schulen angeboten wird; von einer echten Wahlmöglichkeit kann also nicht gesprochen werden). Das Goethe-Institut in Seoul verzeichnet ca. 1 000 Einschreibungen pro Kursabschnitt.

Es ist zudem weitaus wichtiger, an welcher Universität man studiert, als *was* man studiert, denn: in Korea studiert man kein Fach, man studiert Universität (vgl. Franz 1983: 37). Es existiert eine offiziell anerkannte Rangliste der ca. 120 koreanischen Hochschulen. Die ersten Plätze belegen Universitäten in Seoul; als Spitzenreiter gilt unangefochten die *Seoul National University* (SNU). Wer hier einen Studienplatz erhält, braucht sich um seine berufliche Karriere nicht mehr zu sorgen, denn die an der Universität geknüpften Kontakte zu Studenten höherer Semester spielen eine außerordentlich große Rolle bei der späteren Arbeitsplatzsuche (vgl. Hann 1985: 117; Anders 1989: 333). Graduierte der renommiertesten Universitäten besetzen hochrangige Positionen in Politik und Wirtschaft und ebnen den Absolventen der eigenen ehemaligen Hochschule den Weg zum Erfolg. Schulabgänger bewerben sich um einen Studienplatz an einer bestimmten Universität. Die Leistungen der letzten Ober-schuljahre, das Ergebnis der Zentralprüfung am Ende der Schullaufbahn und das Resultat des Aufnahmetests an der jeweiligen Universität entscheiden darüber, ob der Bewerber einen Studienplatz bekommt. Bei diesen Prüfungen geht es im wesentlichen nur um Leistungen in den Fächern Koreanisch, Englisch und Mathematik. Das Studium allgemein beliebter Fächer wie Medizin, Jura und Wirtschaftswissenschaften bleibt denjenigen vorbehalten, die ein sehr gutes Ergebnis erzielen (vgl. dazu auch Choi 1991: 83; Hann 1984: 315). Die Germanistik findet sich auf der Beliebtheitsskala auf einem der letzten Plätze. Das Studienfach wird in Korea also in den wenigsten Fällen aus Neigung und Interesse gewählt. Es gilt: Lieber einen Platz für ein Germanistikstudium als gar keinen Studienplatz, lieber Germanistik an einer anerkannten Hochschule als das Fach der Träume an

einer kleinen Provinzuniversität. Somit ist es die Regelung für den Einstieg in den Hochschulbetrieb, die die hohe Zahl der Germanistikstudenten weitgehend erklärt.

Daß die Germanistik nicht zu den beliebten Studienfächern gehört, liegt unter anderem an den geringen Chancen, erworbene Deutschkenntnisse im Beruf einsetzen zu können. Selbst bei deutschen Firmen in Korea finden Verhandlungen und Korrespondenz auf englisch statt; von den koreanischen Mitarbeitern werden also in erster Linie gute Englischkenntnisse erwartet, die daher auch in den Bewerbungstests der großen koreanischen Konzerne (neben Allgemeinbildung) vordringlich geprüft werden. Auch hier – wie schon beim koreanischen »Abitur« und den Aufnahmeprüfungen der Universitäten – spielt die zweite Fremdsprache keine Rolle.

Die Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF) forderte im März 1996, die Stellung des Deutschen und der zweiten Fremdsprachen im allgemeinen durch die Aufnahme als Pflichtfächer in die Zulassungsprüfungen der Universitäten zu stärken. Die koreanischen Germanisten betrachten die derzeitige Lage des Faches mit Besorgnis – und dies vor allem auch vor dem Hintergrund der neusten Initiativen zur Bildungsreform.

Die koreanische Bildungspolitik gilt im allgemeinen als äußerst unbeständig. Die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte zeigen, daß die Reformvorschläge ebenso zahlreich waren wie die politischen Machtwechsel und daß neue Konzepte in den seltensten Fällen an die jüngsten Beschlüsse anknüpfen. Es ist also vollkommen unklar, in welchem Umfang und für wie lange das derzeitige Reformprogramm Gültigkeit haben wird.

Das Programm formuliert das hehre Ziel: »Jeder soll lernen, was, wo und wann er

will« (Wollert 1996: 25). Es gilt das Niveau des Hochschulstudiums zu verbessern, um internationale Wettbewerbsfähigkeit zu erreichen. Dem Studenten soll mehr Eigenverantwortung zukommen; eine Reduktion der Pflichtstunden ist geplant. Zudem soll es zukünftig möglich sein, Fachbereiche innerhalb einer Fakultät zu wählen und auch zu wechseln. Neben den allgemeinbildenden Fächern, die weiterhin für alle Studenten verpflichtend sein sollen, wäre dann auch die Wahl eines zweiten Studienfachs möglich.

Obwohl die praktische Umsetzung der neuen Bestimmungen nur langsam erfolgt (oft scheitern Teilreformen an den äußeren Rahmenbedingungen wie Raummangel und Koordinationsproblemen), zeichnen sich erste Tendenzen für die Stellung der Germanistik ab. An einigen Universitäten, an denen das neue Verfahren der freien Fächerwahl während des Grundstudiums eingeführt wurde, ist ein starker Rückgang der Einschreibungen für Germanistik zu verzeichnen. Das Stundendeputat für die Germanistik wird sich zudem zwangsläufig verringern, wenn sich die Möglichkeit zur Wahl zweier Fächer durchsetzt. Dies wird nicht nur Auswirkungen auf die benötigten Dozenten haben, sondern sich auch deutlich in der Qualität der Ausbildung niederschlagen. Die Germanistik gerät zunehmend unter Druck. Zur Verbesserung der Lage sind jedoch grundsätzliches Umdenken und eine generelle Aufwertung der zweiten Fremdsprachen innerhalb des Bildungs-

und des Berufssystems vonnöten. Eine Politik der Internationalisierung und Globalisierung, wie sie der amtierende Staatspräsident Kim Young-Sam propagiert, sollte den Stellenwert von interkulturellem Austausch – gerade auch im Blick auf Europa und den europäischen Markt – nicht aus dem Auge verlieren. Die Germanistik könnte hierbei einen bedeutenden Beitrag leisten.

Literatur

- Anders, Georg: »Fragen Sie doch nicht so viel, erzählen Sie uns lieber etwas«. Eine Betrachtung zur Arbeit an südkoreanischen Universitäten«, *Info DaF* 3 (1989), 330–334.
- Choi, Regine: »Arbeit an südkoreanischen Universitäten – Eine andere Version«, *Info DaF* 1 (1991), 81–85.
- Franz, Wolfgang: »Zu den Lehr- und Lernbedingungen an koreanischen Hochschulen«, *Info DaF* 3 (1983), 34–40.
- Hann, Ulrich: »Fremdsprachliche Germanistik in Südkorea«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10 (1984), 307–319.
- Hann, Ulrich: »Das koreanische Bildungssystem: Anmerkungen zur Interdependenz von fremdkulturellen Landeskenntnissen und Fremdverhaltensunterricht in der Bundesrepublik Deutschland«, *Info DaF* 2 (1985), 107–121.
- Lie, Kwang-Sook: »Die Situation von Deutsch als Fremdsprache in Südkorea«. In: Sturm, Dieter: *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situation und Tendenzen*. München: Hueber, 1987, 83–90.
- Wollert, Mattheus: »Die koreanische Bildungsreform und ihre Auswirkungen auf die Germanistik in Korea«, *DaF-Szene Korea, Rundbrief der Lektorenvereinigung Korea* 4 (1996), 25–26.

Zur Situation der deutschen Sprache an australischen Hochschulen

Gabriele Schmidt

»Deutsch unter Druck« lautete das Thema einer Konferenz, die im letzten Jahr von der University of New South Wales in Sydney veranstaltet wurde. Der Titel beschreibt sehr treffend die gegenwärtige Situation der deutschen Sprache, aber auch der anderen sogenannten »Modern European Languages« an den australischen Hochschulen.

Die Zahl der Studierenden einer »Modern European Language« (an der Australian National University werden Französisch, Deutsch, Italienisch und Russisch angeboten) ist in den letzten Jahren stetig zurückgegangen. Mehrere Fremdsprachenabteilungen sind bereits geschlossen worden, während viele der verbliebenen ums Überleben kämpfen. Die Ursachen für diese prekäre Situation lassen sich in mindestens drei verschiedenen Bereichen finden:

- in der geo-politischen Insellage Australiens, die den weitverbreiteten Eindruck unterstützt, daß Fremdsprachenkenntnisse keine zentrale Rolle spielen. Darüber hinaus wird darauf gesetzt, daß »sowieso die ganze Welt Englisch spricht«;
- in den ökonomischen Interessen, die sich vom europäischen auf den asiatischen Markt verlagert haben. Dementsprechend werden die asiatischen Fremdsprachen (insbesondere Japanisch, Indonesisch und Chinesisch) an Schulen und Universitäten vorrangig gefördert;
- in den bildungspolitischen Entscheidungen, die 1975 eine neue Richtung einschlugen, als Fremdsprachenkenntnisse sowohl als Voraussetzung für die Immatrikulation als auch für den Universitätsabschluß abgeschafft wurden. Aufgrund dieser bildungspolitischen Maßnahme sank besonders an Schulen die Nachfrage nach Fremdsprachenunterricht, was zur Folge hatte, daß immer mehr Studierende, die sich für das Studium einer Fremdsprache entscheiden, dieses ohne Vorkenntnisse in der jeweiligen Sprache beginnen.

Die jüngste Zuspitzung ist aber durch den Regierungswechsel im letzten Jahr entstanden. Das Sparprogramm der liberalen Regierung hat die australischen Universitäten mit enormen Kürzungen konfrontiert, wovon insbesondere die Fremdsprachenabteilungen, die aus den oben genannten Gründen keine Lobby haben, betroffen sind. Kürzungen von bis zu 25 Prozent zwingen die Fremdsprachenabteilungen, die bis jetzt überlebt haben, zur »Umstrukturierung«, das zur Zeit wohl am häufigsten gebrauchte Wort an australischen Hochschulen.

Eine Umstrukturierung an sich ist nichts Negatives, sondern birgt auch die Chance zu einer Weiterentwicklung in sich, die an vielen noch sehr traditionell ausgerichteten Fremdsprachenabteilungen dringend geboten wäre. Leider scheint

die Entwicklung aber in eine andere Richtung zu gehen. Es fehlen innovative Konzepte, und von den Kürzungen sind insbesondere die jüngeren KollegInnen betroffen, deren befristete Verträge oft nicht verlängert werden. D.h. viele der jüngeren DozentInnen entwickeln neue Kurse, obwohl nicht vorhersehbar ist, ob sie später den Kurs auch tatsächlich selbst anbieten werden. Die allgemeine Motivation steigt durch diese Unsicherheit nicht.

Wo steht Deutsch an australischen Hochschulen?

Die folgende Statistik zeigt sehr deutlich, daß die Studentenzahlen für Japanisch, Chinesisch und Indonesisch Anfang der neunziger Jahre stark zugenommen haben. Der Rückgang bei Deutsch geht aus diesen Zahlen nicht hervor, da es nach der deutschen Einheit zu einer vorübergehenden Popularität der deutschen Sprache gekommen war, die mittlerweile aber wieder abnimmt.

Studienmotive australischer Deutschstudenten

Verschiedene Umfragen (vgl. Ammon 1991, Leal 1991, Petersen 1993) zu den Motiven für ein Deutschstudium haben sehr unterschiedliche Beweggründe hervorgebracht. Eine sehr detaillierte Motivanalyse wurde 1987 von Ammon (1991) durchgeführt, der zu dem Ergebnis kommt, daß das übergreifende Motiv die »direkte Kommunikation mit Deutschsprachigen« ist.

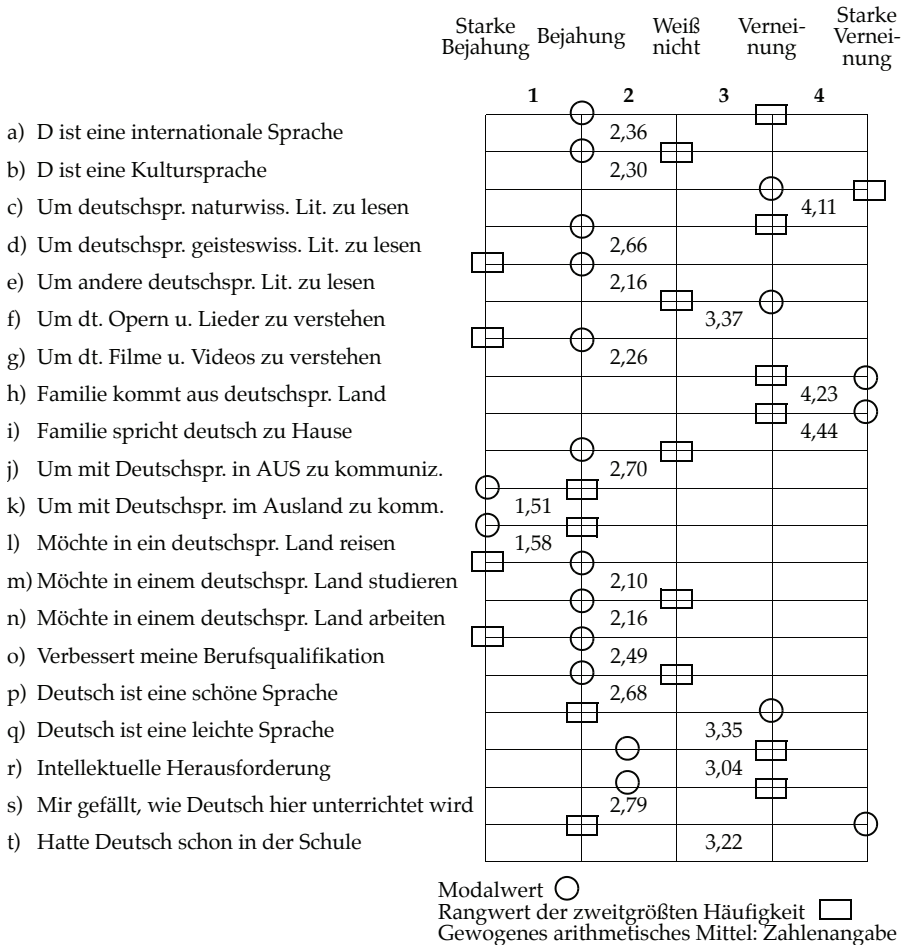
Zehn Jahre später haben sich die Motive kaum verändert. Eine Umfrage im Mai 1997, bei der 73 DeutschstudentInnen der Australian National University unter denselben von Ammon (1991: 164) vorgegebenen Motiven die für sie wichtigsten auswählten, zeigt erneut, daß die »Kommunikation mit Deutschsprachigen im deutschsprachigen Ausland« an oberster

Tabelle 1: High Candidature Language and Their Estimated Average Enrolments per University (1990 and 1994)

1990 Languages	Total EFTSU Enrolments	Number of Institutions	Average EFTSU per Institution
Japanese	2.185	28	78
French	1.295	21	62
Italian	885	26	34
German	764	19	40
Chinese	587	19	31
Spanish	428	12	46
Indonesian/ Malay	408	21	19
Greek	392	14	28
1994 Languages			
Japanese	2.670	33	81
French	1.330	22	60
Chinese	860	26	33
Italian	850	21	40
German	840	21	40
Indonesian/ Malay	665	21	32
Spanish	*	15	*
Greek	330	14	24
* Information too limited to provide an estimate.			

aus: Baldauf (1996)

Stelle steht. Auch die Motive »Studium« bzw. »Arbeit in einem deutschsprachigen Land« sind weiterhin wichtig, haben sogar leicht an Bedeutung gewonnen. Zurückgegangen ist die Bedeutung des Deutschen als internationale Sprache, was sicherlich mit der zunehmenden Stellung der asiatischen Sprachen in Zusammenhang steht. Ein deutschsprachiger



Die Zustimmung zu vorgegebenen Motiven für die Wahl des Deutschstudiums. Die Ergebnisse spiegeln die Antworten von 73 StudentInnen der Australian National University wider, die im Mai 1997 befragt wurden. Der Fragebogen ist entliehen von Ammon (1991: 164).

ger Familienhintergrund hat in den neunziger Jahren nur noch einen sehr geringen Einfluß auf die Studienwahl, da die deutschsprachigen Länder nicht mehr zu den wichtigen Einwandererländern gehören.
 Weitere Motive für die Aufnahme eines Deutschstudiums sind:

- Auf der Schule gab es keine Möglichkeit, eine Fremdsprache zu erlernen, oder der Anreiz fehlte. Der Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen wird erst an der Universität erkannt.
- Viele der DeutschstudentInnen waren als AustauschschülerInnen in Deutschland, Österreich oder der Schweiz. Es

bestehen weiterhin Kontakte zu den Gastfamilien, FreundInnen etc.

- In der Schule hatte man gute Noten und Spaß am Fremdsprachenunterricht. Dies heißt jedoch nicht, daß StudentInnen, die aus diesem Grund ein Deutschstudium aufnehmen, gute Vorkenntnisse haben. Drei bis manchmal sechs Schuljahre Fremdsprachenunterricht bedeuten oft nichts, und entsprechende StudentInnen werden häufig wieder in einen Anfängerkurs eingestuft. Der Grund hierfür liegt größtenteils in der unzureichenden Ausbildung der LehrerInnen. Der Lehrerberuf hat in Australien ein niedriges Prestige. Dementsprechend niedrig ist das Gehalt der LehrerInnen, was dazu führt, daß oft die schlechtesten SprachstudentInnen den Lehrerberuf wählen und ohne eine tiefgehende didaktische Ausbildung an die Schulen kommen. Von daher war es nicht überraschend, als im letzten Jahr bei einer Fortbildung für Deutschlehrende Englisch die bevorzugte Sprache war.
- Eine steigende Zahl von Studierenden verbindet das Studium einer Fremdsprache mit einem eher karriereorientierten Fach wie z. B. Jura oder BWL und hält Australiens Zukunft für untrennbar vom europäischen Markt.
- Erstaunlicherweise scheinen einige Studierende – zumindest vor Aufnahme des Studiums – den Eindruck zu haben, daß eine Fremdsprache leichter als andere Fächer zu erlernen sei und man von daher mit guten Noten rechnen kann, den sogenannten ›easy points‹.
- Darüber hinaus wird der Erwerb einer Fremdsprache als ›Horizontenerweiterung‹ angesehen.

Was bieten die Universitäten an?

Die bereits erwähnte Abschaffung von Fremdsprachenkenntnissen als Immatrikulationsvoraussetzung sowie das über-

greifende Motiv ›Direkte Kommunikation mit Deutschsprachigen‹ haben einen starken Einfluß auf das Kursangebot. Immer mehr Studierende kommen ohne Vorkenntnisse an die Universitäten, so daß der Großteil des Kursangebots aus sprachpraktischen Seminaren besteht, weshalb weniger von einem Germanistikstudium als von einem Deutschstudium gesprochen werden muß.

An der Australian National University in Canberra wird Sprachunterricht derzeit auf vier verschiedenen Niveaustufen angeboten. Die letzte Stufe wird ungefähr auf DSH-Niveau abgeschlossen. Die Studierenden besuchen pro Woche vier bis fünf Stunden Deutschunterricht. Neben den sprachpraktischen Seminaren werden ab einem bestimmten Sprachniveau (~ZDaF) Wahlfächer aus den Bereichen Linguistik, Literaturwissenschaft, Gesellschaft, Politik und Kultur angeboten. Je größer aber die Zahl der Studierenden wird, die ohne Vorkenntnisse ihr Deutschstudium beginnen, um so schwieriger wird es, eine ausreichende Zahl von Teilnehmern für die fortgeschritteneren Seminare zu bekommen. Um dennoch nicht bei der reinen Fertigkeitsvermittlung stehenzubleiben, muß deshalb versucht werden, mehr als bisher einen *integrierten* Ansatz zu entwickeln, der Inhalte wie Literatur, Kultur, Politik etc. mit dem Sprachunterricht stärker verbindet als bisher.

Im Rahmen der Umstrukturierungsdiskussion werden momentan aber auch neue Kurskonzepte diskutiert. Es wird u. a. überlegt, ob z. B. Wirtschaftsdeutschkurse angeboten werden sollen, die sowohl von Deutsch- als auch von WirtschaftsstudentInnen besucht werden könnten und gleichzeitig für Geschäftsleute, Diplomatinen und Diplomaten etc. offen wären.

Ein weiteres Modell, das derzeit an der Australian National University diskutiert

wird, ist das Anbieten von sogenannten ›Common Courses‹. D. h. es würde literaturwissenschaftliche oder linguistische Pflichtvorlesungen geben, die auf englisch gehalten würden und somit sprachübergreifend wären, also von Französisch-, Deutsch-, Italienisch- und Russischstudierenden gleichermaßen besucht würden. Das Problem, genügend Teilnehmerinnen und Teilnehmer für einzelne Sprachen zu bekommen, könnte dadurch gelöst werden, jedoch auf Kosten des sprachlichen Inputs und auf Kosten des integrativen Ansatzes, verstärkt Sprachunterricht mit Inhalten zu verbinden.

Aufgrund der Tatsache, daß die Studierenden nur vier bis fünf Wochenstunden Kontakt mit der Zielsprache haben und wegen der geographischen Lage kaum weiteren Input bekommen, sehen viele Lehrende das Modell mit Skepsis. Ein Kompromiß wäre vielleicht eine Zwischenlösung, indem es z. B. eine zweistündige Vorlesung für alle auf englisch gibt, die verbleibenden zwei Stunden aber als Tutorien in den verschiedenen Sprachen und mit Blickrichtung auf die durch die jeweilige Sprache vertretenen Länder angeboten werden.

Ist Fremdsprachenunterricht »akademisch genug«, um an Universitäten gelehrt und gelernt zu werden?

Im gegenwärtigen politischen Klima, wo die zentrale bildungspolitische Frage ist, an welchen Fakultäten welche Programme zusammengestrichen werden können, sind in Australien insbesondere die Fremdsprachen und vor allem ihr akademischer Wert erneut unter Beschuß gekommen. Selbst innerhalb von Fremdsprachen-Departments wird momentan die Kluft zwischen den Lehrenden, die die sogenannten »eigentlichen« Inhalte – vor allem Literatur – unterrichten, und denen, die nach Auffassung der ersten

Gruppe »nur« Fertigungsunterricht erteilen, immer tiefer. Es liegt natürlich nahe, daß jede/r sein eigenes Territorium verteidigt und lieber das der anderen opfert, aber die Ursachen scheinen noch tiefer zu liegen.

Offensichtlich treffen hier zwei sehr unterschiedliche Auffassungen davon, was Fremdsprachenunterricht eigentlich ist, aufeinander. Der traditionelle Ansatz vertritt die Ansicht, daß Fremdsprachenunterricht auf eher behaviouristische Art und Weise Fertigkeiten vermittelt, auf deren Grundlage später die »wahren Inhalte« aufgebaut werden. Daß moderner Fremdsprachenunterricht immer von Inhalten und den damit verbundenen Sprechhandlungen ausgeht, wird ignoriert. Daß Fertigkeiten mit Literatur und umgekehrt unterrichtet werden können, auch dies wird nicht anerkannt. Daß das Erlernen einer Fremdsprache mehr als drillhaftes Nachahmen von sprachlichen Mustern ist, sondern kognitive Prozesse auf verschiedenen Ebenen aktiviert (vgl. u. a. Kramsch 1993), hat sich leider noch nicht bei allen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts Tätigen durchgesetzt.

Die Ursachen für diese gegensätzliche Wahrnehmung sind vielschichtig. Sowohl die Zweitsprachenerwerbsforschung als auch die Fremdsprachendidaktik sind relativ junge wissenschaftliche Disziplinen, die noch um ihre akademische Anerkennung ringen. Oftmals wird Fremdsprachenunterricht von jüngeren Lehrenden erteilt, die mit ihren meistens befristeten Verträgen in der Universitätshierarchie ganz unten stehen und somit auch ihrem Fach kein Prestige einbringen können.

Ein Ausweg aus dieser Kontroverse ist noch nicht in Sicht. Viele Diskussionen und wissenschaftliche Artikel (z. B. Lidicoat u. a. 1997), die sich mit dem Thema beschäftigen, tragen konstruktiv zu dieser wichtigen Diskussion bei. Vorrangig wird die Debatte aber von den jüngeren

Kolleginnen und Kollegen geführt, bei denen es nicht sicher ist, ob sie die gegenwärtigen und noch bevorstehenden Haushaltskürzungen überstehen. Wenn nicht, wird der Fremdsprachenunterricht in Australien weiter hinter internationale Standards zurückfallen.

Kontakte zu den Zielsprachenländern

Anders als beim DaF-Unterricht in Deutschland stellt sich in Australien das Problem, den aktuellen Bezug zu den deutschsprachigen Ländern herzustellen.

Eine wichtige Informationsquelle für Lehrende und Studierende ist das Internet geworden. Es wird vor allem benutzt, um aktuelle Zeitungsartikel für den Unterricht zu finden, aber auch, um sich selbst auf dem laufenden zu halten. Die Studierenden benutzen das Internet u. a. als Informationsquelle bei der Vorbereitung von Referaten und anderen Projekten.

Seit Anfang 1997 gibt es an der Australian National University Satellitenfernsehen, über das vierundzwanzig Stunden die Deutsche Welle und andere europäische Sender empfangen werden können. Diese neu eingerichtete Fernsehcke wird von den Studierenden sehr stark in Anspruch genommen, z. B. wenn sie eine Freistunde haben, sich einfach entspannen möchten etc.

In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, die Arbeit des Goethe-Instituts zu erwähnen. In Canberra existiert noch ein Goethe-Institut, dessen Bibliothek und Informationsangebot die Arbeit der Lehrenden an der Universität stark erleichtert und für Studierende eine wichtige Anlaufstelle ist.

Perspektivenwechsel

Trotz der beschriebenen Probleme, die Deutsch zur Zeit in Australien hat, hat die Verfasserin es bis jetzt nicht bereut,

Deutschland verlassen zu haben und Deutsch aus großer Distanz zum Zielsprachenland zu unterrichten. Es gibt heutzutage fast keinen aktuellen Beitrag zum Fremdsprachenunterricht mehr, der Begriffe wie ›Interkulturelles Lernen‹ oder ›Interkulturelle Kommunikation‹ nicht zumindest anspricht. Wenn man diese Begriffe nicht nur als Modewörter benutzen, sondern ernsthaft in die eigene Unterrichtspraxis einfließen lassen möchte, sollte man sich selbst von Zeit zu Zeit einem kulturellen Perspektivenwechsel unterziehen.

Deutschland aus der Ferne betrachtet verdeutlicht einem, daß Deutschland nicht der Nabel der Welt ist, sondern »irgendwo in Europa« liegt.

Deutschland »down under« konfrontiert einen auch mit einem Deutschlandbild, das sehr fremd und unbekannt ist, aber dennoch existiert. Es gibt z. B. in Australien überall die Clubs der Ethnic Communities. Die meisten dieser Clubs sind in den fünfziger Jahren gegründet worden, als sehr viele EinwandererInnen nach Australien kamen. Das Deutschlandbild, das dort vorzufinden ist, stammt exakt aus dieser Zeit, und manchmal kommt auch noch nationalsozialistisches Gedankengut durch.

Europa aus der Ferne bereichert die eigene Erfahrungswelt. Es werden nicht die bisherigen Erfahrungen in Frage gestellt, sondern durch weitere, neue Erfahrungen ergänzt und bereichert. Dies fängt bei kleinen Alltäglichkeiten an – z. B. Ostern im Herbst –, die einem aber beispielhaft verdeutlichen, daß es fast immer mehrere Wahrnehmungsmöglichkeiten, Kommunikationsstile etc. gibt.

Literatur

Ammon, Ulrich: *Studienmotive und Deutschenbild australischer Deutschstudenten und -studentinnen*. Stuttgart: Steiner, 1991.

Baldauf, Robert: »LOTE in Australian universities«, *Australian Language Matters* 4, 1 (1996).

Kramsch, Claire: *Context and Culture in Language Education*. Oxford: OUP, 1993.

Leal, Barry u. a.: *Widening our horizons: report of the review of the teaching of modern languages in higher education*. Canberra:

Australian Government Publishing Service, 1991.

Liddicoat, Anthony u. a.: *The academic value of language teaching*. Canberra: ANU, 1997 (noch unveröffentlichtes Manuskript).

Petersen, Karen: *Zur Situation des Deutschen als Fremdsprache im multikulturellen Australien*. Frankfurt a. M.: Lang, 1993.

Landeskundliche Themen und Projekte im Rahmen der Auslandsgermanistik – eine Neubestimmung

Volker Knüferrmann

1. Germanistik, German Studies oder European Studies?

1.1 Von den Rahmenbedingungen einer Auslandsgermanistik

Europäische Sprachen haben seit längerem ihren vielleicht einmal ›selbstverständlichen‹ Stellenwert im pazifischen Raum verloren. Geopolitische Neuorientierung, Diversifizierung der Handelsbeziehungen und der Abschied von einem missionarisch verstandenen Kulturbegriff trugen das ihre dazu bei. Die Herausforderung ist unbestreitbar: Stellen wir uns ihr!

Seit mehr als einem Jahrzehnt hat Neuseeland bewußt Abschied genommen von eurozentrischer Orientierung: Im Einklang mit seinem Nachbarn Australien sieht es sich heute als Teil des Pacific Rim, als Partner der rapide an Gewicht gewinnenden Staaten Südost-Asiens sowie Japans, Chinas, Lateinamerikas, und natürlich weiterhin der USA und Kanadas. Erstaunlich ist es für einen Europäer nicht, daß Neuseelands politische Rücksichtnahmen den wirtschaftlichen folgten, eher schon ist es das Ausmaß, in dem das Land bereit war, kultur- und bevölkerungspolitische Konsequenzen daraus zu ziehen.

Regierung und Wirtschaft übernahmen dabei die Rolle des Präzeptors, propagierten mit Nachdruck den Wert asiatischer Sprachen und kapitalkräftiger asiatischer Einwanderung, und zwar mit spürbarem Erfolg: Zwar sind bis heute Jeffrey Waite's Empfehlungen von 1992 für den Entwurf einer nationalen Sprachenpolitik noch nicht von der Regierung aufgegriffen worden, obwohl sie im Auftrag des Ministers für Bildungsfragen erstellt worden waren¹, zwar ist es weiterhin den Schulen überlassen, darüber zu entscheiden, ob und in welcher Form sie Sprachen im Curriculum anbieten, dennoch läßt sich insgesamt ein zunehmendes Interesse für (Fremd-)Sprachen feststellen, vor allem aber eine Diversifizierung und Verlagerung des Angebots: Lernenden an den Höheren Schulen des Landes um die Mitte der 70er Jahre noch etwa 45 000 Schüler die nach angelsächsischer Tradition erste Fremdsprache Französisch, so ging die Zahl bis 1995 auf 24 000 zurück. Im gleichen Zeitraum nahm die Zahl der Japanisch-Lernenden von gut 100 auf 26 000 zu, übertraf also damit die Zahl der Französisch-Schüler, wobei der rapideste Zuwachs in die Jahre 1988–1994 fiel. Seitdem sind Mandarin, Indonesisch und Spanisch hinzugekom-

1 Jeffrey Waite: *notearoa. speaking for ourselves. A Discussion on the Development of a New Zealand Languages Policy*. Wellington 1992.

men, mit vergleichsweise noch niedrigen Zahlen. Spanisch erfreut sich allerdings zunehmender Popularität. Die Zahl der Deutsch-Schüler verdoppelte sich zwischen 1970 und 1980 von etwa 4500 auf 9000 und ist seitdem, bei leicht ansteigender Tendenz, weitgehend konstant geblieben¹.

Die Ausrichtung auf den pazifischen Raum fand aber auch ihren Niederschlag in der Einwanderungsstatistik: Begünstigt wurden jetzt kapitalstarke Hongkong-Chinesen, Taiwanesen und Japaner, um die sich gleichzeitig vor allem Kanada und Australien bemühten: Insgesamt 60% der 54800 Einwanderer des Jahres 1995 stammten aus asiatischen Ländern. Statistiker haben errechnet, daß bei Fortführung der gegenwärtigen Einwanderungspolitik der Anteil der europäischstämmigen Bevölkerung Aucklands (gegenüber den asiatisch-polynesischen Gruppen) bis zum Jahr 2015 von derzeit 63% auf 49% absinken würde. Die Reaktion darauf ließ nicht lange auf sich warten. Fragen wie die, wer die Verantwortung für die Finanzierung des Englischunterrichts der Einwanderer-Kinder trage, der Staat, die Schulen oder die Einwanderer selbst, oder ob der durch asiatische Einwanderer ausgelöste Druck auf dem (vor allem) Aucklander Wohnungsmarkt die Schuld an der restriktiven Geldmengenzpolitik der Zentralbank trage, spielten schließlich der bis dahin eher marginalen New Zealand First Partei unter Winston Peters in die Hände, der binnen kurzem mit seiner Politik des »cut immigration to the bone« gut 25% der potentiellen Wählerschaft hinter sich versammeln konnte: Die National Party fand angesichts der ersten nach dem Verhält-

niswahlrecht (MMP) im Oktober 1996 stattfindenden Wahlen ihre eigene Antwort: Sie führte eine Sprachensteuer für Einwanderer ein: Seit Oktober 1995 müssen alle Familienmitglieder ab 16 Jahren, die nicht eine relativ hohe Englisch-Kompetenz (nach dem International English Language Testing System/IELTS Stufe 5) nachweisen können, \$ 20 000 hinterlegen, die verfallen, wenn nicht innerhalb eines Jahres der Nachweis ausreichender Sprachkenntnisse erbracht werden kann. Diese Maßnahme führte zu einem dramatischen Rückgang an Bewerbungen aus dem asiatischen Raum und wurde weithin als pragmatische Reaktion der Regierung gesehen, die Einwanderungsdebatte zu entschärfen.

Der Versuch, sich in eine neue Identität hineinzufinden, die zwischen Commonwealth, Republik, Verhältniswahlrecht und Asien angesiedelt ist, hat vielleicht nicht zu dem geführt, was Rüdiger Görner in den Schweizer Monatsheften die »Ubiquität des Nirgendwo« nennt², er ist aber zweifellos nicht ohne Blessuren verlaufen. Seit der Mitte der 80er Jahre hat sich die Universitätslandschaft auch in Neuseeland fundamental verändert. Während sich die Zahl der eingeschriebenen Studenten verdoppelte, reduzierte die Regierung die Mittel pro EFTS (Equivalent Full-Time Student: Rechnungseinheit für einen »Vollzeitstudenten«) drastisch: Ab 1999 hat jeder Student offiziell 25%, de facto etwa 28% der Kosten seines Studienplatzes zu tragen. Schon jetzt liegen die Studiengebühren zwischen \$ 2500 und \$ 18000 pro Jahr. Sie können zwar als Darlehen aufgenommen werden, werden aber voll verzinst und sind nach Erreichen einer sehr niedrig bemessenen

1 Quelle: Ministry of Education. Data Management. Wellington, October 1995.

2 Rüdiger Görner: »Zur Ubiquität des Nirgendwo. Oder: Kosmopolitismus als Problem«, *Schweizer Monatshefte* 76, 5 (Mai 1996), 29–33.

Lohnschwelle über eine Sondersteuer zurückzuzahlen. Angesichts dieser Situation müssen die Universitäten ihre Ausgaben vor der Öffentlichkeit rechtfertigen, da zusätzliche Mittel nur über eine Erhöhung der Studiengebühren zu beschaffen wären. Universitäten stehen daher unter einem erheblichen Druck, ihre Effizienz zu steigern, vor allem aber auch, Fremdmittel für ihr tägliches Überleben aufzubringen: Schon heute beträgt die Universitätsfinanzierung aus Regierungsmitteln in mehreren Fällen nur knapp 50%.¹

Diese Entwicklung muß im Zusammenhang radikaler Reformen der neuseeländischen Wirtschaft während der letzten zehn Jahre gesehen werden. Dazu gehören unter anderem: Die Einführung einer freien Marktwirtschaft, eine weitgehende Abschaffung aller Subventionen, die Flexibilisierung des Arbeitsmarkts (Employment Contracts Act) und eine Reduzierung (in Prozent des Bruttosozialprodukts) der Ausgaben für Bildung, Gesundheit und Soziales.

Damit einhergehende Reformen des Öffentlichen Dienstes haben neuseeländischen Universitäten weitgehende Autonomie verschafft: Sie können ihre eigenen Studiengebühren festlegen; Löhne und Gehälter ihrer akademischen Lehrer wie auch ihrer Verwaltungsangestellten können frei ausgehandelt werden; Universitäten dürfen selbst entscheiden, wie sie ihre Mittel einsetzen wollen, zum Beispiel für Gebäude oder Personal; die Entscheidung über die Einführung neuer Programme, soweit sie bestimmten Qualitätskriterien entsprechen, liegt bei ihnen, und ihre Vice-Chancellors haben die Funktion eines Chief Executive, deren Leistung jährlich überprüft wird.

Aus diesen Strukturveränderungen ergeben sich nachhaltige Folgen: Universitäten stehen jetzt in einem Wettbewerbsverhältnis zueinander, sie müssen ausländische Studenten rekrutieren, die durch Gebühren, die in der Regel weitaus über denen für neuseeländische Studierende liegen, die Budgets der Institutionen aufbessern, sie haben sorgfältig darauf zu achten, daß ihre ›Kunden‹ mit ihrer Leistung zufrieden sind, daß Studienberatung, Programm-Planung und Durchführung, Doktoranden-Betreuung und Qualität der Vorlesungen und Seminare unabhängiger Überprüfung standhalten. Zu diesem Zweck wurde vom New Zealand Vice Chancellors' Committee eine unabhängige Kontroll-Instanz ins Leben gerufen, die Academic Audit Unit, die vor allem die Aufgabe hat zu überprüfen, welche Prozeduren und Mechanismen die einzelnen Institute und Universitäten eingeführt haben, um Qualität in Forschung und Lehre sicherzustellen. Die Ergebnisse dieser regelmäßig durchgeführten Revisionen werden in öffentlich einsehbaren Dokumenten publiziert.

Die produktiven Möglichkeiten, die in diesen Reformen liegen, sind erheblich. Aber es wäre naiv, die ebenfalls aus ihnen resultierenden Probleme zu übersehen: Zunehmende Unterfinanzierung, zunehmende Notwendigkeit, sich mit Rekrutierungs-, Budget- und Verwaltungsverfahren zu befassen, Verlust an Zeit, die für die Forschung zur Verfügung steht, steigende Lehrdeputate, schließlich die Gefahr, wenn erst einmal der Senat der Universitäten in Aufsichtsräte umgewandelt und deren Mitgliedschaft weitgehend von der Regierung bestimmt wür-

1 Vgl. Graeme Fogelberg: »Achieving mass education without the loss of quality: The New Zealand Experience«, *New Zealand Vice-Chancellors' Committee Newsletter* 39 (June 1996), 5-7.

de, daß die Universitäten die Autonomie über ihr Lehr- und Forschungsangebot verlieren würden, direkter Intervention von seiten des Staates ausgesetzt wären.

1.2 Die interdisziplinäre Perspektive: European Studies

Das bisher Gesagte läßt deutlich werden, daß eine Auslandsgermanistik, die die sprachpolitischen wie wirtschaftspolitischen Parameter bei ihren Überlegungen außer acht läßt, sie allenfalls als lästige Hintergrunderscheinungen betrachtet, die eigentlich dem Gegenstand der Germanistik gerecht werden müßten, die nicht erkennt, daß sie umgekehrt auf diese Bedingungen als ihre konstitutiven Faktoren einzugehen hätte, Schiffbruch erleiden wird.

Auf den neuseeländischen Raum bezogen heißt das unter anderem, daß die europäischen Sprachen eine politische Rolle übernehmen müssen, daß sie Europa als Konzept ins Bewußtsein von Politikern und Gesellschaft rücken müssen. Aneurin Hughes, in Canberra und Wellington akkreditierter Leiter der Europäischen Kommission, formulierte den Sachverhalt anläßlich einer Rede, die er am 8. Mai 1996, dem Europa-Tag, vor dem Nationalen Presse-Club in Canberra hielt, folgendermaßen: Entwicklungen in Europa, so sagte er, hätten für Australien profunde Implikationen, doch den Australiern diese Tatsache zu verdeutlichen, komme dem Versuch gleich, »to shovel smoke«:

»From the Australian perspective it seemed to me that there was real difficulty in seeing Europe as Europe – a strong single market of 370 million people, rather it was at best a partnership of nations. Official Australian statistics in the past tended to reflect this, listing Australia's top markets in terms of bilateral trade with individual Member States rather than aggregating them for the whole of the EU, whereas for trade and growth potential with Asia and APEC, sta-

tistics tend to be aggregated albeit that they are far looser aggregations than the Union«.

Sonst recht gut informierte Neuseeländer reagieren ähnlich mit Erstaunen, wenn sie hören, daß Neuseeland 16% seiner gesamten Exporte in die Europäische Union schickt, daß Europa, einschließlich seiner Direkt-Investitionen, einer der wichtigsten Wirtschaftspartner Neuseelands ist, neben Australien, Japan und den USA.

Paradoxon: Gerade die größere relative Vertrautheit mit den Ländern des alten Europa, mit ihren Sprachen und Kulturen, scheint den Zugang zur europäischen Realität als Ganzes zu verstellen, läßt die Fremdheit des Asiatischen andererseits zu monolithischer Geschlossenheit verschmelzen.

Hier gilt es Aufklärungsarbeit zu leisten: In Schulen, Universitäten, bei Elternabenden, in Radiovorträgen, auf Konferenzen, im Gespräch mit »Multiplikatoren«. Ob wir es mögen oder nicht: Die Frage der »Relevanz« des Deutschen wird gestellt werden, von Eltern, Lehrern, Schülern und Studenten: Es ist an uns, sie zu beantworten. Und wir können uns dabei nicht auf unser kulturelles Selbstverständnis beschränken.

Auf *Department-Ebene* definiert sich unser Fach in Waikato deshalb heute bewußt als German Studies im Kontext europäischer Orientierung. Neben Sprach- und Literaturkursen bieten wir heute auf jeder Jahrgangsstufe sowohl des Undergraduate als auch des Graduate Programms Kurse an, die Deutschland im europäischen Kontext zum Gegenstand haben: Sie reichen von »Contemporary Germany« (I) über »The German State and the Media« (II) und »Contemporary German and European Issues« (III) zu Projektstudien über Fragen der Bildungs-, Einwanderungs- oder Sprachenpolitik (IV/V). Alle Kurse, mit

Ausnahme des ersten Jahres, werden auf Deutsch abgehalten und erfordern extensive Lektüre sowie schriftliche deutsche Arbeiten. Studenten recherchieren dabei sowohl traditionell Bibliotheksmaterial als auch über das Internet. Gerade dieses Medium bietet dabei eine günstige Möglichkeit, gemeineuropäische Themen wie z. B. Fragen der Einwanderungspolitik, der europäischen Wirtschafts- und Währungsunion oder europäischer integrierter Studiengänge aus multinationaler Perspektive zu beleuchten. Der Kurs ›Contemporary German and European Issues‹ (III) wurde dabei über mehrere Jahre hinweg als Modell für ein noch umzusetzendes interdisziplinär angelegtes und professionell orientiertes European Studies Programm erprobt. Er umfaßt vier Komponenten: Politik, Wirtschaft, Kultur und Soziales, die im Verlauf eines Jahres wiederholt thematisiert und vernetzt werden. Sowohl Studenten der Fachrichtung International Management als auch solche der Geisteswissenschaften haben diesen Kurs begeistert angenommen: Die Prüfungsergebnisse belegen, daß sowohl ihre sprachliche Kompetenz in diesen Bereichen als auch ihre Fähigkeit, europäische Ereignisse zu kommentieren und in Beziehung zu neuseeländischen Entwicklungen zu setzen, erhebliche Erweiterung erfährt.

Mit der Schaffung des *Department of European Studies*, in dem sich die europäischen Sprachen ab 1997 zusammenschließen, wird diese Entwicklung einen Schritt weitergetrieben. Politische, administrative wie akademische Erwägungen spielen bei dieser Entscheidung eine Rolle. Die von Aneurin Hughes beschriebene australische Schwierigkeit, ›Europa‹ zu denken, spiegelt sich noch im neuseeländischen Hochschulbereich wieder. Als Erstgeborene bestanden die europäischen Sprachen lange Zeit hindurch auf

ihrer jeweiligen Identität als French/Romance Languages bzw. German/Germanic Languages Departments. Mit der Bildung der East Asian Languages Departments, die in der Regel mehrere Sprachen vertreten, und besonders im Zusammenhang mit deren rascher Zunahme an Studenten während der 80er Jahre, erwuchs ihnen ein nicht ungefährlicher Konkurrent, und zwar auf Verwaltungsebene: Die vergleichsweise niedrigeren Einschreibungszahlen in den einzelnen europäischen Sprachen schienen die Thesen der Politiker zu bestätigen, daß es an der Zeit sei, sich als ›asiatische Nation‹ (sic) zu verstehen und die Ressourcen entsprechend umzuleiten: Die Formierung des Department of European Studies schafft hier ein Gegengewicht, eine Realität, die sich nicht zuletzt in finanzpolitischen Diskussionen bewähren wird. Entscheidende Vorzüge dieses Schritts liegen aber darüber hinaus in der Möglichkeit gemeinsamer Programmplanung, gemeinsamer Entwicklung von Marktstrategien wie gemeinsamer Öffentlichkeitsarbeit.

Als dritter Schritt ist schließlich die Einführung eines *Integrierten Studienprogramms in European Studies* vorgesehen: Nach dem Modell des bereits erläuterten Kurses ›Contemporary German and European Issues‹ wird es diesmal die vier Fachbereiche Geschichte/Politik – Sprachen – Wirtschaftswissenschaften und Kulturwissenschaften verbinden. Im Rahmen der bestehenden Bestimmungen zur Erlangung eines Bachelor-Grades können Studenten sich ihr Hauptfach aus einem dieser Fachbereiche wählen, sind aber weiterhin verpflichtet, alle anderen Fachbereiche mit einer gewissen Mindest-Kurszahl zu belegen. Programme auf der Graduate Stufe werden sich daran anschließen. Alle Fachbereiche werden zu diesem Zweck verbindliche Grundkurse mit euro-zentrischer Orien-

tierung zu erstellen haben. Alles deutet darauf hin, daß gerade die striktere professionelle Ausrichtung dieses Programms von der Studentenschaft wie auch potentiellen Arbeitgebern besonders begrüßt werden wird.

1.3 Zur Funktionalität des Fachs Deutsch

Robert Picht konstatierte bereits vor gut zehn Jahren, daß »der heute mit einer nie in der Geschichte erlebten Intensität geführte internationale Austausch sich weitgehend unter Ausschluß der Philologien« vollziehe. Die Schuld daran weist er aber den Philologien selbst zu, die der Bedeutung der Kommunikationsfähigkeit im internationalen System nicht den ihr zukommenden Stellenwert einräumten. Gerade aber in der »Umsetzung derartiger prinzipieller Erkenntnisse in Interpretation und Lehre« müßten die Fremdsprachenphilologien eine ihrer wichtigsten Aufgaben erkennen. Sie müßten sich daran messen lassen,

»ob sie jenem Bildungsanspruch gerecht werden können, der nicht mehr ein abgestanden musealer ist, sondern der gerade deshalb in erheblichem Ausmaß historische, literarische und kulturvergleichende Elemente enthalten muß, weil die konkreten internationalen Beziehungen der heutigen Welt ohne ihre geschichtlichen und kulturellen Dimensionen unverständlich bleiben«¹.

Ich möchte diesen Sachverhalt mit dem Begriff der Funktionalität des Fachs Deutsch umschreiben. Ganz im Sinne linguistischer und hermeneutischer Ein-

sichten konstituiert sich der Gegenstand unseres Fachs erst im Prozeß des Verstehens: Das heißt dann aber auch, daß die Aufgabe unseres Fachs sich nicht auf die ›Verkündigung‹ des Corpus deutscher Literatur beschränken kann, sondern Ernst machen muß mit der Erforschung und Einbeziehung jeweils verschiedener sozialer und geschichtlicher Produktions- und Rezeptionsfelder.

Die Funktionalität des Fachs Deutsch heißt aber noch etwas anderes: Jeffrey Waite formuliert es einmal lakonisch in folgender Weise:

»While for a few people«, so sagt er, »knowledge of a language can be an end in itself, for all of us it is more importantly a means to other ends.«²

Auf die Praxis unseres Fachbereichs bezogen bedeutet das, daß die Beschränkung der (Auslands-)Germanistik auf den Bereich der Literatur- und Sprachvermittlung zwar historisch erklärbar, aber nicht notwendig oder gar zwingend ist. So wie die Sprache eines jeden Landes neben der kulturellen gleichzeitig eine soziale und wirtschaftliche Dimension hat, also in ihrer Gesamtheit ›gelesen‹ werden muß und erst aus dieser Gesamtheit heraus verständlich wird, sollte die (Auslands-)Germanistik diese Polyfunktionalität bewußt akzeptieren und curricular umsetzen. Das würde sie schlagartig der Rechtfertigungszwänge entheben und Wierlachers Forderung erfüllen, daß unser Fach »berufsfeldproduktiv« werden müsse³.

1 Robert Picht: »Internationale Beziehungen. Zukunftsperspektiven einer interkulturellen Germanistik«. In: *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. Hrsg. von Alois Wierlacher. München: iudicium, 1985, 140–150.

2 Jeffrey Waite: *aotearoa*, 12.

3 Alois Wierlacher: »Deutsch als Fremdsprache. Zum Paradigmawechsel internationaler Germanistik«. In: *Fremdsprache Deutsch 1. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. Hrsg. von Alois Wierlacher. 2 Bände. München: Fink, 1980 (UTB 912/913), 19.

Daß die Frage der Berufsfeldproduktivität des Fachs nur allzu real ist, weiß jeder Auslandsgermanist, und mittlerweile nicht nur er. Eltern machen von ihr oft ihre Entscheidung darüber abhängig, ob ihre Kinder Deutsch, Japanisch oder Maori lernen sollen, Boards of Trustees bestimmen aus ähnlichen Erwägungen heraus, welche Sprachen an ihrer Schule ein- oder fortgeführt werden sollen, angehende Sprachlehrer können nicht nur ihrer Neigung folgen, sondern haben sorgfältig ihre späteren beruflichen Überlebenschancen in einem System zu bedenken, das keine Verbeamtung kennt und allein vom Markt gesteuert wird¹.

2. Landeskundliche Projekte im Rahmen der Graduate Studies

2.1 Das Beispiel »Language Assistance for New Settlers. A study of language issues in immigration and resettlement policy in New Zealand and Germany«

Eine Antwort auf diese Frage liegt zweifellos in integrierten Studiengängen, wie sie bereits vielfach von Studenten gewählt werden, sei es im Rahmen eines International Management oder International Science Programms oder in Form von ›combined degrees‹ (BA / LLB). Wenn wir die Funktionalität unseres Fachs ernstnehmen, liegen aber schon in ihm selbst erhebliche Möglichkeiten. In Ergänzung unseres Angebots an Sprach- und Literaturkursen haben wir so seit einigen Jahren auf der Graduate Stufe gezielt nicht-literarische Projektarbeiten gefördert, mit hervorragenden Resultaten. Ausgangspunkt für sie sind einmal die auf der Undergraduate Stufe erworbene sprachlich-kulturelle Kompetenz,

zum andern eine Bestimmung derjenigen Bereiche, in denen sich neuseeländische und deutsche gesellschaftliche Interessen berühren. Der komparatistische Ansatz stellt ein Doppeltes sicher: Er kommt dem Erkenntnisinteresse der Studenten entgegen und ermöglicht es ihnen gleichzeitig, die Resultate ihrer Untersuchungen produktiv in ihr gesellschaftliches Umfeld einzubringen.

Am Beispiel: Aufbauend auf ihre Einführung in Fragen der Europäischen Union im Rahmen des Kurses im dritten Schuljahr »Contemporary German and European Issues« und im Kontext jüngster kontroverser Maßnahmen der neuseeländischen Regierung auf dem Gebiet der Einwanderungspolitik verfertigte im vergangenen Jahr eine meiner Magister-Studentinnen eine umfangreiche Arbeit zum Thema »Language Assistance For New Settlers. A study of language issues in immigration and resettlement policy in New Zealand and Germany«². Zu diesem Zweck waren erhebliche Vorarbeiten erforderlich: Deutsche wie neuseeländische Regierungsstellen, regionale Behörden oder private Träger waren zu identifizieren, die sich mit dieser Frage befassen, umfangreiches Material war zu beschaffen und zu sichten, es galt, Interviews vorzubereiten und durchzuführen, schließlich waren die Untersuchungsergebnisse zu Papier zu bringen.

Nur kurz sei das Projekt skizziert: Im Gegensatz zu einer relativ gut ausgebauten Infrastruktur für die sprachliche Integration von ›Einwanderern‹ in der Bundesrepublik Deutschland fehlt in Neuseeland weitgehend jegliche Koordination von seiten der Regierung. Ausgehend von einigen methodologischen Überle-

1 Vgl. Volker Knüfermann: »Study Programmes and Career Opportunities for Language Students«, *New Zealand Language Teacher* 19, 2 (1993), 69–73.

2 Michelle McGillivray: *Language Assistance for New Settlers. A study of Language issues in immigration and resettlement policies in New Zealand and Germany*. Hamilton 1996.

gungen sowie einer knappen Erörterung der Assimilations-, der Integrations- und Multikulturalitäts-Theorien entschied sich die Kandidatin daher dafür, beide Länder getrennt zu behandeln.

Zu Neuseeland wurden folgende Hauptgesichtspunkte untersucht:

- I. Language Policy
- II. Language and Immigration
- III. Immigration and Language Assistance
- IV. ESOL Support in Education
- V. Community Language Maintenance and Interpreting and Translation Services.

Das Kapitel Deutschland folgte im wesentlichen diesen Überschriften, wobei Sektion I (Germany – an Immigration Nation?) die komplexe Realität von fehlender Einwanderungspolitik bei gleichzeitig massiver Einwanderung darlegte. Jedem Kapitel folgten Empfehlungen zur Verbesserung gegenwärtiger Praxis. Um eine möglichst breite Wirkung zu erzielen, wurde die Untersuchung auf Englisch verfaßt.

Das Projekt erwies sich als äußerst produktiv, und zwar in mehrfacher Hinsicht:

1. Wissenschaftlich gesehen belegte die Kandidatin mit dieser Arbeit, die spezifische sprachlich-kulturelle Kompetenz erforderte, ihre hervorragenden Forscherqualitäten.
2. Im Verlauf ihrer Recherchen wurde sie mit den einschlägigen Systemen und Ämtern vertraut und lernte Menschen kennen, die in diesem Bereich arbeiten, sei es in Behörden, im Flüchtlingszentrum Auckland oder im Rahmen einer freiwilligen kirchlichen Hilfsorganisation.
3. Das wiederum führte zu mehrfachen Vortrags-Einladungen, zu Gesprächen u. a. mit der Oppositionsführerin der neuseeländischen Labour Party, zu

stellvertretender Tätigkeit in der Einwanderer-Beratung.

4. Es sensibilisierte die Kandidatin mit Sicherheit für Fragen, die bei anschließenden Auswahlgesprächen für eine Position im Neuseeländischen Auswärtigen Dienst thematisiert wurden. Mit Stolz vermerkte die erfolgreiche Kandidatin, daß sie ihre Anstellung als einzige Bewerberin aus den Geisteswissenschaften gerade auf ihre europäischen Studien im Rahmen der Deutschen Abteilung zurückführt.
5. Es verschaffte der Deutschen Abteilung unserer Universität erhebliche Resonanz, im akademischen wie im öffentlichen Bewußtsein.

2.2 Das Beispiel »Schüleraustausch-Evaluierung«

Als praktische Maßnahme zur Förderung des Fachs Deutsch in Neuseeland initiierte die Deutsche Abteilung meiner Universität vor sieben Jahren ein neuseeländisch-deutsches Sekundarschul-Austauschprogramm mit ursprünglich zwei, heute drei Bundesländern. Etwa 230 Schüler nehmen jährlich daran teil, und das heißt, daß allein durch dieses Programm in einem Land von gut 3,6 Millionen Einwohnern jedes Jahr etwa 1000 Neuseeländer auf die produktivste Weise mit dem Phänomen Deutsch in Berührung gebracht werden: Durch persönliche Begegnung. Die Auswirkungen sind nachhaltig: Lehrer berichten übereinstimmend davon, daß Schüler das Fach nicht mehr so häufig abwählen, Eltern und Schulen werden allein durch die sichtbare Präsenz des Deutschen aufmerksam, und der Anteil derjenigen, die bereits vor Antritt ihres Studiums an der Universität Deutschland-Erfahrungen gemacht haben, steigt ständig.

Da alle Schüler nach Abschluß des Austauschs einen Fragebogen auszufüllen haben, lag es nahe, nach mehreren Jahren

dieses Material auszuwerten:¹ Ziel der Untersuchung war die Bestimmung

- a) der unmittelbaren Schüler-Reaktionen auf die Begegnung mit der ›fremden‹ Gesellschaft und Kultur,
- b) des Langzeiteinflusses dieses Austauschs sowie
- c) der daraus ableitbaren Empfehlungen für die Austausch-Vor- und Nachbereitung durch Lehrer und Organisatoren.

Als besonders produktiv erwies sich in diesem Zusammenhang die Tatsache, daß das Bayerische Kultusministerium kurz darauf ebenfalls ein größeres Projekt zum Thema Austausch-Evaluierung ins Auge faßte und Waikato in diese Untersuchung mit einbezog. Die neuseeländische Magister-Studentin, die für dieses Projekt optierte, ist selbst ehemalige Austauschschülerin.

Entsprechend der Zielsetzung gliedert sich die Arbeit in

- a) einen Überblick über Konzeption und Zielsetzung der wichtigsten deutsch-neuseeländischen Austauschprogramme,
- b) die Auswertung der jeweils nach Durchführung des Waikato-Austauschs ausgefüllten Schüler-Fragebögen zu Deutschlandbild, Selbsterfahrung, Veränderung oder Konstanz von Leitbildern,
- c) die Auswertung eines den ehemaligen Teilnehmern 1996 zugesandten Fragebogens, der besonders auf die Untersuchung der Langzeitfolgen eines derartigen Austauschs gerichtet ist, schließlich
- d) die Erstellung von Empfehlungen an Lehrer und Organisatoren für die Op-

timierung der Vor- und Nachbereitung unserer Austauschprogramme.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung stehen noch aus. Fest stehen aber bereits jetzt: die Motiviertheit der Kandidatin als ehemaliger Austauschteilnehmerin, die wissenschaftliche Relevanz des Projekts als einer Komponente internationaler Austausch-Evaluation sowie die unmittelbare Anwendungsbezogenheit der Ergebnisse.

2.3 Das Beispiel »German in New Zealand Secondary Schools«

Gegen den Hintergrund eines von mir durchgeführten DaF-Kurses über »Rahmenbedingungen des Fremdsprachenstudiums in Neuseeland. Zur Situation des Deutschlehrers im Ausland« äußerte eine meiner Magister-Studentinnen, die selbst gern in den Lehrberuf gehen möchte, den Wunsch, eine umfassende Untersuchung über »Deutsch in neuseeländischen Sekundarschulen« anzufertigen². Wieder stand am Anfang der Arbeit eine konkrete Begründung: So sollte nicht nur eine Bestandsaufnahme des Fachs geliefert werden, sondern es galt, Defizite der verschiedensten Art zu identifizieren und Vorschläge zu ihrer Behebung zu formulieren. Fragen umfaßten daher ein weites Spektrum, von der jeweils an den Schulen vorherrschenden Sprachenpolitik über Marktstrategien für Deutsch, Kontakte zu Universitäten und Deutschland bis hin zur Perzeption des Fachs Deutsch aus der Perspektive der Schüler. Im Rahmen dieses Projekts wurden im Juni 1995 drei Fragebögen entwickelt, je einer für Lehrer wie für Schüler der Klassen 4 und 7. Sie wurden an knapp ein Viertel aller deutschlehrenden Schulen

1 Michelle Leuenberger: *The New Zealand/German Secondary School Student Exchange of the University of Waikato. An Evaluation*. Hamilton 1996.

2 Joanne Baker: *German in New Zealand Secondary Schools. A Research Report*. Hamilton 1996.

des Landes versandt. Lehrer- wie Schülerreaktionen waren durchweg konstruktiv, oft enthusiastisch: Allein die Tatsache, daß hier in systematischer Weise ihre Belange aufgegriffen wurden, wurde von allen begrüßt.

Die an die Lehrer gerichteten Fragen konzentrierten sich vor allem auf

- a) die Sprachenpolitik der jeweiligen Schule (Stellenwert der Fremdsprachen im Schulkonzept, Zahl der angebotenen Sprachen, Modi der Einführung in Klasse 3 und 4 der Höheren Schulen);
- b) PR-Initiativen der Schule bzw. des Lehrers/der Lehrerin (welche Gruppen wurden regelmäßig angesprochen, welche Sprecher wurden eingesetzt, welches PR-Material wurde verwandt?);
- c) Fragen von Methodik, Didaktik und Lehrmaterial sowie insbesondere
- d) Fragen nach der produktiven Umsetzung des Schüleraustauschs für den Unterricht.

Fragen an die Schüler betrafen unter anderem:

- a) die Gründe für das Erlernen des Deutschen;
- b) den Grad der Informiertheit über den relativen Stellen- und Nützlichkeitswert verschiedener Sprachen;
- c) ihre Vorschläge für eine effizientere Vermarktung des Fachs Deutsch;
- d) die Rolle von Austauschprogrammen für die Wahl von Studiengängen sowie
- e) Wünsche bezüglich einer wirksameren Studienplanung.

Auch dieses Projekt erwies sich als eminent fruchtbar:

1. Die Verfasserin, bereits durch ihre Berufswahl motiviert, erhielt wertvolle Einsichten in die schulische Situation des Fachs Deutsch, die sie befähigen werden, gezielt und konstruktiv in ihrer zukünftigen Arbeit vorzugehen.

2. Durch dieses Projekt wurde sie zu einer gefragten Ansprechpartnerin für Lehrer unseres Fachs: Mehrere Einladungen zu Gesprächen und Hospitationsbesuchen belegen das.

3. Konkrete Vorschläge unter anderem zum Einsatz von Graduate Students im Sekundarschulbereich sowie zur Erstellung von Informationsmaterial für Schüler verschiedener Altersgruppen, Eltern und Boards of Trustees werden die Basis weiterer Projekte bilden.

3. Ausblick

Das Feld für derartige Projektarbeiten ist weit: Für 1997 denken wir daran, Kontakte mit neuseeländischen Behörden, Institutionen und Organisationen aufzubauen, um für sie im Rahmen unseres Graduate Studies Programms Kontakt-Forschung durchzuführen, die ein Doppeltes erfordert: Kenntnis deutscher Sprache, Kultur und Gesellschaft wie der Neuseelands. Für unsere Studenten und ihr Selbstbewußtsein (aber vielleicht nicht nur ihres) bedeutet das einen quantitativen Sprung: Plötzlich erfahren sie, daß ihrem Fach in den Augen ihrer Kommilitonen, der akademischen Kollegen wie auch der Öffentlichkeit ein bedeutsamer Stellenwert beigemessen wird, vor allem aber erleben sie, daß sich ihnen ein Berufsfeldspektrum eröffnet, das vorher jenseits ihrer Grenzen zu liegen schien. Es mag paradox erscheinen und ist doch nicht ganz überraschend: Nach Einführung dieser Projekte ist sowohl auf der Undergraduate als auch auf der Graduate Stufe ein neues, fast möchte ich sagen genuineres Interesse an Literatur erwacht, da sie auf einmal als notwendiges Korrelat zu landeskundlich-gesellschaftlicher Thematik erfahren wird: So legte mir vor kurzem unsere studentische Fachschaftsvertretung spontan zwei Entwürfe für zukünftige Literaturkurse im

Fach Deutsch vor, ein Novum in der Geschichte unserer Abteilung.

Es sei noch einmal an Jeffrey Waites lakonische Äußerung erinnert:

»While for a few people«, so sagte er, »knowledge of a language can be an end in itself, for all of us it is more importantly a means to other ends«.

Das bedeutet nicht den Abschied vom literarisch-kulturellen Anspruch unseres Fachs, wohl aber den Abschied von einer unkritisch übernommenen Vorstellung, daß Germanistik, vor allem die Fremdsprachengermanistik, identisch sein muß

mit ausschließlicher Vermittlung von Sprache und Literatur.

Zu einer Zeit, in der besonders die europäischen Sprachen ihre eigene Daseinsberechtigung begründen müssen, in der auch im neuseeländischen Hochschulwesen die Ideologie des ›downsizing‹ und ›shareholder value‹, also die These vom Primat des Wirtschaftlichen, mehr und mehr Einzug hält, kann sich durchaus das Gefühl der Krise einstellen. Aber vergessen wir nicht: In Krisen liegt immer die Möglichkeit zu neuem Beginn, zu neuer Produktivität.

Regionale Curricula – Ein Ausweg aus der Krise?

Beispiele aus der VR China und Hongkong

Ulrich Wannagat

0. Krise

Das Fach Deutsch steht ohne Zweifel unter Druck, sowohl die ›althergebrachte‹ Germanistik als auch der Bereich Deutsch als Fremdsprache. Die Konkurrenz durch andere Sprachen, vornehmlich Englisch und im asiatisch-pazifischen Bereich Japanisch, ist deutlich spürbar. Die Hoffnungen auf eine stärkere Stellung des Deutschen, vor allem im osteuropäischen Raum nach dem Zerfall der Sowjetunion, scheinen sich nicht zu erfüllen. Ein weiterer Faktor ist der um sich greifende Pragmatismus, der den Bildungsbereich zu einem Ausbildungsbereich mit eng gesetzten Zielen macht. Nicht nur die Universität als »Ort des ökonomischen Kalküls von Aufwand und Gewinn« (Heinrich 1989: 13) hat der Gesellschaft gegenüber Rechenschaft abzulegen, auch die Studierenden sehen sich unter einem Legitimationsdruck, der den Nutzen des Wissenserwerbs an den späteren Karrierechancen mißt. Dabei scheinen Trial-and-Error-Phasen ebenso wenig vorgesehen wie Neugier, Interesse und das Herausbilden von Neigungen.

In Hongkong werde Deutsch als geisteswissenschaftliches Wahlfach den Prozeß der Dekolonisierung nach 1997 gewiß nicht überleben (Hess 1992: 42). Wenn man dieser Einschätzung Glauben schenkt, dann scheinen wir es schon mit einer ernsthaften Krise zu tun zu haben, für die Hongkong gewiß nur als ein Beispiel steht. Im Chinesischen wird das Wort »Krise« mit zwei Schriftzeichen umschrieben. Das erste bedeutet Gefahr, das zweite heißt so viel wie Gelegenheit, Möglichkeit, Chance. Krisen beinhalten also die Chance, Altes zu überdenken und Auswege zu suchen, innovativ zu werden. Krisen bewirken eine Aktivität. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache können wir tatsächlich von einer gesteigerten Aktivität sprechen.

1. Regionalspezifische Curricula

Wenn wir uns das Inhaltsverzeichnis der Ausgabe von *Info DaF – Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4 (1996) ansehen, dann finden wir allein drei Artikel, die sich mit regionalen Aspekten des DaF-Unterrichts befassen. Die Themen sind:

Deutsch in Thailand, Curriculumplanung in Vietnam und ein Regionallehrwerk im frankophonen Afrika. In diesen und anderen Artikeln wird das wachsende Selbstbewußtsein der Deutschlehrer in den sogenannten »zielsprachenfernen Ländern« deutlich. Was Hinrich Seeba auf dem Kasseler Germanistentreffen 1995 für die Germanistik in Amerika formuliert hat, trifft ebenso auf den DaF-Bereich außerhalb Deutschlands zu:

»Die Zeit, da Deutschland als Ursprungsland der Germanistik galt, an dem sich Amerika als die zu beherrschende Provinz orientieren durfte, ist lange vorbei.« (Seeba 1995: 34)

In seiner Kritik an einem Deutsch-Lehrwerk in Afrika fordert Albert Gouaffo »Identitätsstiftung statt Verwestlichung« (Gouaffo 1996: 476) als ein Lernziel im Landeskundebereich. Und für die Germanistik in Thailand gibt Amphha Otrakul zu bedenken:

»Man muß sehr gut überlegen, [...] mit welchen Perspektiven und Zielrichtungen (man arbeiten will), um mit diesem Fach in der Gesellschaft auch in Zukunft einen sinnvollen Ausbildungsbeitrag zu leisten.« (Otrakul 1996: 461)

In dem Überblick über die Methoden des DaF-Unterrichts und die Methodendiskussion, den Neuner und Hunfeld in der Reihe Fernstudienangebot geben, wird sehr deutlich, daß in der Vergangenheit der Anstoß zu den Methodendiskussionen aus Deutschland kam. Wobei die deutschen Sprachdidaktiker nicht selten Anregungen aus den USA folgten. Wenn wir uns allerdings in der Einleitung die Faktoren ansehen, die die Methoden des Fremdsprachenunterrichts beeinflussen, wird die Bedeutung der regionalspezifischen Aspekte deutlich. Allein fünf von den zehn Faktoren sind bezogen auf die Region, das Land, aus dem die Lerner kommen: Traditionen des Lehrens und Lernens, Lehrverfahren im Mutter-

sprachunterricht, Erfahrungen mit Lehrverfahren in einer anderen Fremdsprache, Vorstellungen vom Umgang mit literarischen Texten sowie Vorstellungen vom Zielsprachenland (Neuner/Hunfeld 1993: 9). Angesichts der Deutschlandzentriertheit der früheren Methodendiskussionen verwundert es aber nicht, daß bis Mitte der 80er Jahre keine Versuche unternommen wurden, DaF im Ausland ernst zu nehmen. Erst seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre wurde eine zielgruppen- bzw. regionalspezifische Didaktik und Methodik im Rahmen eines interkulturellen Konzepts entwickelt und durch die Förderung regionaler Lehrwerke vorangebracht (Saengaramruang 1992: 19f.).

In seinem Aufsatz »Communicative Theory and its influence on Materials' Production« bemerkt David Clarke:

»It should be remembered [...] that no materials can ever be truly ›communicative‹, when they are massproduced for mass sales in many different countries of the world.« (Clarke 1989: 84)

Aus diesem Grunde hat allein das Goethe-Institut im Jahre 1991 25 Projekte regionalspezifischer Lehrmaterialentwicklung gefördert. Überregionale Lehrwerke wie *Themen* und *Deutsch Aktiv* wurden für multinationale Gruppen entwickelt. Die Defizite dieser Lehrwerke werden gerade in den zielsprachenfernen Ländern deutlich. Ein regionalspezifisches Curriculum bezieht dagegen die soziokulturellen Faktoren ein und versucht auf dieser Grundlage ein lernerspezifisches, regionalspezifisches, sprachspezifisches und kulturspezifisches Lehrwerk zu entwickeln, mit dem an die Erfahrungswelt, die Lehr- und Lerntraditionen, die Erwartungen und Lerninteressen der Adressaten angeknüpft wird (Saengaramruang 1992: 21).

2. Regionalspezifischer DaF-Unterricht an Beispielen

2.1 Intensivkurse in der Volksrepublik China

Schätzungen aus dem Jahre 1989 zufolge studierten in China etwa 1400 Studenten Deutsch als Hauptfach. Deutsch war Bestandteil des Kursprogramms für etwa 2500 bis 3500 Studenten naturwissenschaftlicher oder technischer Fächer, nicht zu vergessen die ungefähr 1000 Studenten, die Deutsch an der Tongji Universität in Shanghai lernen (Hess 1992: 379). Im Jahre 1991 lernten mehr als 800 Studenten Deutsch in den 34 staatlich anerkannten Intensivkurszentren, die seit den frühen achtziger Jahren in allen Teilen des Landes entstanden sind (Chen 1992: 9). Hinsichtlich der Teilnehmerzahl beherrschen die Intensivkurse den DaF-Bereich in China, trotz eines leichten Rückgangs, der in den letzten Jahren zu verzeichnen ist, denn hier werden jährlich weitaus mehr Absolventen produziert als in den regulären Studiengängen. Aufgrund der sehr beschränkten Studiendauer in Intensivkursen – in der Regel umfassen sie 800 Unterrichtseinheiten, die in etwa 9 Monaten erteilt werden – und der fest umrissenen Zielvorgabe durch die Teilnehmer, gibt es gerade in diesem Bereich einen großen Bedarf an effizienten Lehrmethoden und -materialien. Die Intensivkurse entwickeln sich dementsprechend immer mehr zum Wegbereiter neuer Ideen und Methoden im DaF-Bereich. In ihrem Forschungsbericht zur Lage der Deutsch-Intensivkurse in China von 1992 stellt die staatliche Untersuchungskommission fest:

»Ein unterschiedliches Zielpublikum sowie verschiedene Zielsetzungen und Anforderungen erfordern angepaßte Lehrmethoden. Wenn wir die für Europäer entwickelten DaF-Lehrmethoden in China unverändert einführen würden, hieße dies jedoch,

mit viel Aufwand wenig zu erreichen.« (Chen 1992: 14)

Das gerade erwähnte Zitat aus dem Forschungsbericht verweist auf den »pluralistischen Ansatz«, wie Liang Min ihn bezeichnet, ein Ansatz der – wie sie schreibt – »nicht Beliebigkeit der Methode, sondern ein Eingehen auf die Lerner als Individuen« beinhaltet (Liang 1995: 17). Ein weiteres wichtiges Element in der didaktischen Diskussion der 90er Jahre in China ist der Bereich der Lerntechniken und Lernstrategien. Ni Jenfu umschreibt das Ziel einer progressiven Deutschdidaktik mit einem Zitat von Laotse: »Jemandem einen Fisch geben, reicht nur für eine Mahlzeit; jemanden fischen lehren, reicht für sein ganzes Leben« (Ni 1991: 212). Der eigene chinesische Weg knüpft hier bewußt an chinesische Erziehungs- und Bildungstraditionen an, die von deutscher Seite oft oberflächlich als unzeitgemäß abgetan werden.

In den letzten Jahren wurden zwei neue Curricula für Deutsch als Fremdsprache in Intensivkursen entwickelt, auf deren Grundlage neue, landesspezifische Lehrwerke entstanden: Das *Curriculum Deutsch als Fremdsprache für Intensivkurse zur Vorbereitung auf ein Studium bzw. eine Fortbildung in deutschsprachigen Ländern* – und darauf basierend das Lehrbuch *Ziele – Deutsch für Intensivkurse*, entwickelt in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Peking – und das *Curriculum Deutsch für Ausbildung und Beruf* mit dem dazugehörigen Lehrbuch *Praxis Deutsch – Ein Lehrbuch für beruflich orientierte Intensivkurse*. Schon diese Bezeichnungen weisen auf die enge Spezialisierung hin, die sehr klare Zielvorgaben erlaubt. Das erstgenannte Curriculum wurde von einer Arbeitsgruppe im Auftrag der Staatlichen Erziehungskommission Chinas entworfen. Sie wurde vom Goethe-Institut in Peking und dem Deutschen Akademi-

schen Austauschdienst (DAAD) unterstützt. Nach einer intensiven Informations- und Beratungsphase, die einen sechsmonatigen Studienaufenthalt der Arbeitsgruppe in Deutschland einschloß, wurde das Curriculum 1987 vorgelegt.

Das *Curriculum Deutsch für Ausbildung und Beruf* dagegen wurde von einer chinesisch-deutschen Arbeitsgruppe entwickelt, die auf Initiative der deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) hin gebildet wurde. Zunächst ging es darum, die Kosten für eine Weiterbildung chinesischer Fachkräfte aus Entwicklungshilfeprojekten zu senken, indem man den vorbereitenden Deutsch-Sprachkurs von Deutschland nach China verlagerte. Anfängliche Versuche, mit einem in Deutschland erstellten DaF-Lehrwerk zu arbeiten, brachten nicht die gewünschten Erfolge. Man sah 1987 ein, daß ein stärker zielgruppenorientiertes Curriculum und Lehrwerk angesichts der knappen Zeit eher zu den Zielen führen konnte, die durch das berufliche Fortbildungsprogramm in Deutschland vorgegeben waren. Gleichzeitig wurde die Zielgruppe erweitert auf Fach- und Führungskräfte aus verschiedenen Berufen (Ingenieure, Manager), die mit Unterstützung deutscher oder chinesischer Organisationen in Deutschland weitergebildet werden sollten. Dazu gehörten u. a. Mitarbeiter der Staatlichen Planungskommission, des Eisenbahnministeriums, des Bergbauministeriums sowie Führungskräfte aus verschiedenen Staatsbetrieben.

Im folgenden soll das *Curriculum Deutsch für Ausbildung und Beruf* als Beispiel für regionale Orientierung genauer betrachtet werden. Im Lernzielkatalog wird folgendes Richtziel vorangestellt:

»Ziel des Kurses ist, chinesischen Teilnehmern aus Ingenieur- und Wirtschaftsberufen elementare sprachliche Fähigkeiten zu vermitteln, die eine Grundlage für eine er-

folgreiche Durchführung der Fortbildung in Deutschland bilden. Die Kursteilnehmer sollen nach einer kurzen Auffrischungs- und Eingewöhnungsphase in Deutschland (ggf. mit fachsprachlichem Unterricht) in der Lage sein, an eher praxisorientierten Fortbildungsprogrammen teilzunehmen. Für Fortbildungsprogramme mit stärker theoretischer Orientierung und damit höheren sprachlichen Anforderungen soll die Sprachausbildung in China eine solide Basis bilden, auf der in Deutschland aufgebaut werden kann.«

Aus diesem Richtziel leiten sich die folgenden Kursziele ab:

»Die Teilnehmer sollen wichtige Alltagssituationen, mit denen sie in Deutschland konfrontiert werden, bewältigen können. Sie sollen berufliche Situationen, soweit sie auf die gesamte Zielgruppe übertragbar und anwendbar sind, bewältigen können. Sie sollen durch landeskundliche Informationen auf das Leben und Arbeiten in der fremden Kultur vorbereitet werden.«

Aus den Kurszielen ergeben sich dann die Lernziele in den einzelnen Bereichen der vier Fertigkeiten, im Bereich Landeskunde und im Bereich der Arbeitstechniken.

Das Lehrwerk *Praxis Deutsch* orientiert sich direkt an diesen Zielen. Als Lernzielkontrolle fungiert die Prüfung zum *Zertifikat Deutsch für Ausbildung und Beruf (ZDAB)*. Ich werde im folgenden kurz auf das Lehrwerk *Praxis Deutsch* eingehen, um aufzuzeigen, wie der Anspruch auf eine regionalspezifische Konzeption umgesetzt wird.

Besonders im Grundkurs (400 UE) werden in Situationsdialogen oder Basistexten sprachliche Strukturen präsentiert und bewußtgemacht. Die Redemittel sind dann noch einmal als Dialogbausteine zusammengefaßt. Damit sollen Lerngewohnheiten der chinesischen Kursteilnehmer, die erfahrungsgemäß von erwachsenen Lernern nicht einfach abgelegt werden, sinnvoll genutzt werden. Im Lehrerhandbuch wird den Lehrern ange-

raten, die Studenten nicht zu ermutigen, ganze Dialoge auswendigzulernen. Andererseits sollen sie sie aber auch nicht davon abhalten. Wichtig ist, daß die Lerner in der Lage sind, einen Transfer zu leisten. Die Dialogbausteine auf der Stimulus-Response-Ebene sind der Transfer-Phase vorgeschaltet. Sie sind absichtlich so gestaltet, daß Studenten wichtige Satzmuster innerhalb eines Kontextes auswendig lernen können – mit der Möglichkeit zur Auswahl und Variation. Diese Lerngewohnheit kann hier positiv genutzt werden, besonders hinsichtlich gewisser deutscher Satzmuster mit schwierigen grammatischen Strukturen.

Der sprachliche Erfahrungsraum der Kursteilnehmer wird mit Hilfe einer Gruppe von chinesischen Protagonisten im Lehrbuch von der Situation im Klassenraum über die Orientierung im Sprachzentrum, im Arbeitsumfeld und in der Stadt erweitert. Chinesische Lerner in Intensivkursen zeigen eine große Bereitschaft, auch außerhalb des Unterrichts miteinander Deutsch zu sprechen. Um das zu ermöglichen, werden auch regionalspezifische Situationen im Lehrmaterial sprachlich berücksichtigt und das erforderliche Vokabular – von ›Arbeitseinheit‹ bis zu ›Eßstäbchen‹ – eingeführt. Um auch landeskundliche Informationen über Deutschland einzubringen, werden parallel dazu Situationen präsentiert, die schon in Deutschland angesiedelt sind, schwerpunktmäßig im Umkreis eines Sprachzentrums dort. Am Rande sei bemerkt, daß der anfängliche Versuch, nur einen chinesischen Graphiker für die bildliche Gestaltung aller Situationen zu beschäftigen, an dessen mangelndem landeskundlichen Hintergrundwissen scheiterte. Die Situationsskizzen für die deutschen Situationen mußten von einem europäischen Graphiker gezeichnet werden.

Die berufliche Orientierung spielt im Grundkurs noch eine untergeordnete Rolle; jedoch wird auf die besonderen Bedürfnisse der Teilnehmer Rücksicht genommen, indem zum Beispiel schon nach etwa acht Wochen Unterricht ein einfacher tabellarischer Lebenslauf geübt wird, den die Teilnehmer zu diesem Zeitpunkt für ihre Praktikumsanmeldung brauchen.

Im Aufbaukurs (400 UE) werden größere Themenkomplexe bearbeitet, die enger an die berufliche Orientierung anknüpfen. Dazu gehören Themen wie Aufbau und Organisation von Betrieben, Beschreibung des eigenen Arbeits- und Aufgabenbereichs der Teilnehmer in ihrem Arbeitsumfeld, Ausbildung, Fortbildung, beruflicher Werdegang, Im- und Export. In einigen speziellen Lektionen werden technische Themen sprachlich erarbeitet. Die Lerner erhalten zum Beispiel die Aufgabe, ein Organigramm ihres Betriebes zu zeichnen und sich darin einzuordnen. Diese Darstellungsform ist in der Volksrepublik unüblich, aber während der Fortbildung in Deutschland werden sich die Teilnehmer immer wieder in Situationen sehen, wo sie ihre Position in ihrem Heimatbetrieb nach diesem Modell beschreiben müssen.

Ich möchte an dieser Stelle noch einige Ausführungen zur Lernzielkontrolle anfügen. Mit den neuen Lernzielen mußten auch neue Lernzielkontrollen entwickelt werden. Der Einfluß von Tests auf das Unterrichtsgeschehen darf dabei – besonders mit Hinsicht auf chinesische Lerner – nicht vergessen werden: Gerade in Intensivkursen dieser Art wird nicht nur das Erreichen der Lernziele kontrolliert, sondern die Tests wirken zurück auf das Lehren und Lernen als Ganzes. Das Bestehen einer Abschlußprüfung ist in der Regel die Voraussetzung für die Teilnahme an den begehrten Fortbildungsprogrammen oder Praktika in Deutschland.

Die Teilnehmer wollen dementsprechend das lernen, was sie am besten auf den Test vorbereitet. So führte z. B. die Tatsache, daß der frühere landesweite *Test zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (TNdS)* für Wissenschaftler, die in Intensivkursen auf einen Fortbildungsaufenthalt in Deutschland vorbereitet werden, überwiegend als Multiple-Choice-Test konzipiert war – ohne einen mündlichen Prüfungsanteil – dazu, daß die Kursteilnehmer den mündlichen Fertigkeiten nicht viel Bedeutung beimaßen. Stattdessen »versanken Lehrer und Lerner in einem Meer von Prüfungsfragen, die sie von überall her zusammengetragen hatten« (Li 1994: 1). Diese Art der Lernzielkontrolle mit ihrem negativen Einfluß auf den Lernprozeß erwies sich als ungeeignet für die Auswahl von sprachlich qualifizierten Kandidaten für einen Praktikumsaufenthalt in Deutschland. Deshalb wurde für diese berufsbezogenen Intensivkurse eine spezielle Abschlußprüfung entwickelt, die Prüfung zum *Zertifikat Deutsch für Ausbildung und Beruf (ZDAB)*. In dieser Prüfung macht der mündliche Anteil der Prüfung 30% der Gesamtnote aus. Das spiegelt die Wichtigkeit der mündlichen Kommunikationsfähigkeit in einer beruflichen Fortbildung wider. Jährlich legen etwa 150 Teilnehmer diese Prüfung in Peking ab. Das *Curriculum Deutsch für Ausbildung und Beruf* liegt inzwischen auch Intensivkursen in Nanjing, Chengdu und Tianjin zugrunde. Ein taiwanesischer Verlag hat die Rechte für den Nachdruck von *Praxis Deutsch* in Taiwan erworben.

Zusammenfassend läßt sich zur Situation des DaF-Unterrichts in China sagen, daß wir in mehrerer Hinsicht positive Rahmenbedingungen vorfinden:

Zielgruppe: Wir haben es mit einer relativ großen Zahl von Lernern zu tun.

Know-How: Die einheimischen Didaktiker zeichnet ein hohes fachliches Niveau

aus; sie stehen in engem fachlichen Austausch mit deutschen Fachleuten, der durch Austausch- und Fortbildungsprogramme gefördert wird.

Institutionelle Vorgabe: DaF findet das Interesse und die Unterstützung der staatlichen Stellen.

Haltung der deutschen Seite: Durch den Mythos des Riesenmarktes gibt es eine ausgesprochen positive Einstellung zur deutsch-chinesischen Zusammenarbeit mit einer starken Unterstützung von seiten der Wirtschaft. Es besteht eine langjährige Kooperation mit dem DAAD und dem Goethe-Institut sowie verschiedenen Stiftungen, und es gibt vielfältige Stipendienprogramme.

2.2 Deutschunterricht in Hongkong

Sprachkenntnisse spielen im Hongkonger Berufsleben eine wichtige Rolle und beeinflussen die Karriereaussichten erheblich. Englisch und Kantonesisch werden im Ausbildungsbereich nebeneinander verwendet, in letzter Zeit wird auch »Putonghua«, die Verkehrssprache Chinas, wichtiger. Der sinkende Standard des Englischen und der chinesischen Schriftsprache von Universitätsstudenten wird seit einigen Jahren wiederholt beklagt. Ein Grund dafür ist die Entwicklung von der Elite-Universität mit weniger als 10% eines Altersjahrgangs zur Massen-Universität, die über 20% eines Jahrgangs aufnimmt. Das Ringen um Zweisprachigkeit führt dazu, daß für weitere Fremdsprachen in der Sekundarschulbildung wenig Platz bleibt. Seit Mitte der achtziger Jahre auch die letzte Schule das Fach Deutsch aus ihrem Programm gestrichen hat, bleibt allein Französisch als Fremdsprache, die an einigen Schulen als Wahlfach im Sekundarbereich angeboten wird.

Deutsch ist also nur noch an tertiären Institutionen vertreten, abgesehen von den Sprachkursen des Goethe-Instituts.

In Anbetracht der nicht einfachen Rahmenbedingungen überrascht es jedoch, daß Deutschunterricht unter verschiedenen Vorzeichen an vier der sechs Hongkonger Universitäten erteilt wird: An Hongkongs ältester Universität, der University of Hongkong, als Sprachprogramm in einem Language Centre, an der Chinese University of Hongkong als German Studies Nebenfachprogramm, an der Hongkong Polytechnic University in einem neuen Studiengang, der zum Bachelor of Arts in Languages with Business (BALB) führt, und in der Hongkong Baptist University als Teil eines European Studies Hauptfachprogramms. Bemerkenswert ist, daß keine der Universitäten Deutsch als eigenständiges Hauptfachprogramm durchführt. Abgesehen vom German Studies Programm an der Chinese University zeichnen sich die Studiengänge dadurch aus, daß sie Deutsch als eine Alternative im Rahmen eines übergeordneten Programms anbieten. Der Kurs Languages with Business z. B. macht Englisch und Chinesisch verpflichtend, stellt aber als dritte Sprache Französisch, Japanisch oder Deutsch zur Wahl. Der Studiengang European Studies bietet die Alternative Französisch oder Deutsch an.

Inwieweit sind diese Kurse regionalspezifisch konzipiert? Bei einem kurzen Blick auf die Lehrprogramme fällt ins Auge, daß bis auf eine Ausnahme alle Kurse mit Lehrmaterial aus Deutschland arbeiten. Das Lehrwerk *Themen* überwiegt, und die Curricula orientieren sich im wesentlichen an denen des Goethe-Instituts, mit dem ZDaF als abschließender Lernzielkontrolle. Im German Studies Programm der Chinese University wird (noch) mit *Lernziel Deutsch* gearbeitet, unter anderem mit der Begründung, daß dieses in Asien entwickelte Lehrwerk den Bedürfnissen der Studenten eher entgegenkomme. Die Ausnahme

bildet der 1993 eingerichtete Studiengang *Business with Languages*. Man hat sich bemüht, diesen Studiengang an den Hongkonger Bedürfnissen zu orientieren, und den Bedarf mit Hilfe von Umfragen z. B. unter potentiellen Arbeitgebern analysiert (Hess/Wingate 1994: 519ff.). Um konkret auf diesen Bedarf einzugehen, wird der Kurs mit selbst entwickeltem Material durchgeführt. Da der Studiengang noch recht neu ist, läßt sich über seinen Erfolg und die Einstellungs- und Aufstiegschancen der Absolventen noch nicht viel sagen.

Was regionale Lehrwerkserstellung betrifft, stecken wir in Hongkong in folgendem Dilemma: Die Studenten können sich aus Deutschland importierte Lehrwerke leisten. Für eine Bevölkerung von etwa 6 Millionen, davon weniger als 1000 Deutschlerner im tertiären Bereich, lohnt sich der Aufwand kaum. Die Übernahme von Lehrmaterial aus der Volksrepublik ist wegen der unterschiedlichen sozialen und politischen Strukturen ohne Adaptation nicht möglich. Das Material stößt wegen seiner Aufmachung (nicht farbig, schlichteres Papier) auf Ablehnung. Die vereinfachten Schriftzeichen der Volksrepublik werden als schwer verständlich empfunden.

Während in der Volksrepublik die Fremdsprache noch im wesentlichen als Vehikel zum Wissens- und Technologietransfer funktioniert, wobei bilaterale Kontakte eine wichtige Rolle spielen, ist das Handelswesen, das die Hongkonger Wirtschaft dominiert, weitgehend internationalisiert. Nach der bereits erwähnten Untersuchung aus dem Jahre 1994 legen viele deutsche Firmen wenig Wert auf Deutschkenntnisse ihrer einheimischen Mitarbeiter. Die interne Kommunikation laufe ohnehin auf Englisch, die mit Partnern aus der Volksrepublik auf Chinesisch, und für die Kommunikation mit dem Mutterhaus in Deutschland habe

man die deutschen Führungskräfte. Dahinter mag ein gewisses Bedürfnis der Ausgrenzung stehen, des Wunsches, als deutsche Führungskraft unentbehrlich zu sein. Es mag aber auch daran liegen, daß es zu wenig Hongkonger gibt, die diese Einstellung durch ihre Deutschkenntnisse in Frage stellen könnten, die sich führende Positionen erschließen könnten.

Dennoch: So einfach ist die Erklärung nicht, denn seltsamerweise erfreut sich eine Fremdsprache schnell wachsender Beliebtheit: das Japanische. An der Chinese University of Hongkong fristete Japanisch ebenso wie die anderen ›Orchideenfächer‹ Deutsch, Französisch und Italienisch bis vor wenigen Jahren ein bescheidenes Nebenfachdasein. Doch vor vier Jahren schaffte Japanisch den Sprung zum Hauptfach. Hier spielt natürlich die größere geographische Nähe eine Rolle, die starke Präsenz japanischer Firmen in Hongkong, die asiatische Pop-Kultur mit ihren Idolen und auch die Tatsache, daß Chinesischsprecher das Japanische allein schon durch die Schrift einfacher finden. Aber auch die Einstellung von Firmen und Behörden beeinflußt diesen Aufschwung. Die Stellenausschreibungen japanischer Firmen in Hongkong enthalten oft als Voraussetzung Japanischkenntnisse, denn Englisch hat sich als unumstrittene Verkehrssprache dort noch nicht etabliert. Berufliche Aufstiegschancen werden von den Studenten auch immer wieder als Grund angeführt, warum sie Japanisch lernen. Die japanische Regierung und japanische Stiftungen bieten vielfältige Stipendien- und Austauschprogramme für Studenten, Lehrer und Wissenschaftler an. Von deutscher Seite erhalten wir in Hongkong dagegen nur eine dürftige Unterstützung: insgesamt drei Stipendien für sechswöchige Deutsch-Sommerkurse in Deutschland und maximal vier Jahressti-

pendien für Studenten nach Beendigung ihres Magisterstudiums – für ganz Hongkong. Von offizieller Seite werden in Japan »Homestay-Programmes« in japanischen Familien organisiert, an denen – wie im August 1996 in einer südjapanischen Provinz – etwa 400 Japanischlerner aus aller Welt unentgeltlich teilnehmen können. Dagegen nimmt sich ein Familienprogramm für 15 Studenten, das die Deutschabteilung der Chinese University im selben Jahr zusammen mit der Stadtverwaltung einer mittelgroßen deutschen Stadt organisiert hat, unbedeutend aus. Und trotzdem wurden auch hier bürokratische Hürden errichtet, wie z. B. durch Probleme bei der Visa-Gewährung für Hongkonger Studenten.

3. Zur Bedeutung von regionalspezifischem Sprachunterricht

Die Berücksichtigung regionalspezifischer Aspekte bei der Curriculumplanung trägt wesentlich zur Effizienz und damit zum Erfolg der Programme bei. Das beweisen die Beispiele aus der Volksrepublik China. Die Tatsache, daß Deutsch als Fremdsprache in Hongkong eine so untergeordnete Rolle spielt, scheint auch dadurch bedingt zu sein, daß DaF dort bis vor kurzem als reines Exportprodukt gesehen wurde, das – auch eine bemerkenswerte Besonderheit – überwiegend von aus Deutschland ›importierten‹ Germanisten und DaF-Fachleuten unterrichtet wurde. Die Studentenzahlen zeigen, daß das Interesse an Deutsch auch in Hongkong gegeben ist. Es ist wichtig, dieses nicht näher bestimmte Interesse genauer zu analysieren, um lernerspezifische Sprachprogramme zu entwickeln.

Wie das Beispiel Japanisch zeigt, gilt es daneben aber auch auf eine Verbesserung der Rahmenbedingungen hinzuwirken, um ›konkurrenzfähig‹ zu bleiben. Eine positive und Deutschlerner ermutigende

Einstellung der deutschen Wirtschaft und der Behörden ist dafür eine Grundvoraussetzung. Durch die sehr ausgeprägten wirtschaftlichen Interessen und die Lobby der Industrie stehen wir in China vor einer anderen Situation: Der Praktikant, der in einer deutschen Firma seine Fortbildung gemacht hat, wird nach seiner Rückkehr in eine führende Position seines Betriebes eher deutsche Maschinen und Anlagen bestellen als die der Konkurrenz. Und dem Deutschlerner aus der Volksrepublik stellt sich nicht die Frage nach dem »Warum?«. Das Deutschstudium fordert noch nicht den Vorwurf des intellektuellen Müßiggangs heraus.

4. Engere Kooperation

Das Bedürfnis, Studiengänge neu zu evaluieren, auf veränderte wirtschaftliche und soziale Bedingungen einzugehen und auch in die Konzeption des Deutschstudiums die Verhältnisse und Entwicklungen der Region einzubeziehen, wächst. Die Tatsache, daß regionalspezifische Planungen nicht automatisch auf andere Regionen übertragbar sind, sollte aber nicht zu dem Trugschluß führen, daß überregionaler Informations- und Gedankenaustausch unnötig wäre. Die gesteigerte Aktivität, mit der einheimische Didaktiker die Herausforderung annehmen, regionalspezifischen Deutschunterricht zu konzipieren, verlangt intensive Diskussion und Austausch, nicht nur mit deutschen Partnern, sondern auch mit Fachleuten in angrenzenden Regionen, die zwar nicht vor den gleichen, aber vor ähnlichen Problemen stehen. Dieser Austausch ist noch nicht stark genug entwickelt. Viel zu oft wird an Instituten und Universitäten in verschiedenen Ländern an ähnlichen Projekten gearbeitet, ohne daß man voneinander weiß. Es müßte ein Forum geschaffen werden, auf dem Aspekte der Curricu-

lumplanung und Lehrmaterialentwicklung in den Regionen und im gesamten asiatisch-pazifischen Raum regelmäßig vorgestellt und diskutiert werden können. Die Berücksichtigung regionalspezifischer Aspekte darf nicht zu einem didaktischen Provinzialismus führen.

Als Ausweg aus der Krise allein kann ein regionalspezifisches Curriculum nicht dienen. Es trägt aber dazu bei, sich stärker den Zielen und der Zielgruppe zuzuwenden sowie sich über das Potential klar zu werden, das DaF in der Region hat.

Literatur

- AfdS (Ausbildungszentrum für deutsche Sprache Peking): *Curriculum Deutsch für Ausbildung und Beruf*. Beijing 1994, unveröffentlichtes Manuskript.
- AfdS (Ausbildungszentrum für deutsche Sprache Peking): *Prüfung zum Zertifikat Deutsch für Ausbildung und Beruf (ZDAB) – Modelltest*. Beijing 1994.
- Chen, Hangzhu u. a.: *Untersuchungs- und Forschungsbericht zur Lage der Deutsch-Intensivkurse in China*. Beijing 1992, unveröffentlichtes Manuskript.
- Clarke, David F.: »Communicative Theory and its Influence on Materials' Production«, *Language Teaching*, April 1989, 73–86.
- Gouaffo, Albert: »Das frankophone schwarz-afrikanische Regionallehrwerk *Ihr und Wir III*. Kritische Anmerkungen zur Darstellung landeskundlichen Wissens«, *Info DaF* 23, 4 (1996), 472–477.
- Gutzat, Bärbel: »Curriculumplanung in Vietnam«, *Info DaF* 23, 4 (1996), 443–450.
- Heinrich, Klaus: »Zur Geistlosigkeit der Universität heute«, *Das Argument* 173 (1989), 9–19.
- Hess, Hans-Werner: *Die Kunst des Drachentötens – Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: iudicium, 1992.
- Hess, Hans-Werner; Wingate, Ursula: »Ab und zu schreibt sie mal 'nen deutschen Satz« – Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in Hongkong«, *Info DaF* 21, 5 (1994), 519–533.

- Li, Xinjian: *Niveautest Deutsch – eine spezielle Prüfung für den Deutschintensivunterricht*. Vortrag, gehalten auf der regionalen Konferenz der internationalen Deutschlehrervereinigung in Beijing. August 1994, unveröffentlichtes Manuskript.
- Liang, Min: »Tradition« und »Innovation« – Einblicke in vierzig Jahre Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Hochschulen«. In: Goethe-Institut Peking (Hrsg.): *Lehr- und Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb in der VR China*; Peking 1995, 11–19.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts – Eine Einführung*. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1993.
- Ni, Jenfu: »Einflüsse der ausländischen Fremdsprachenforschung auf China«, *Info DaF* 18, 2 (1991), 208–214.
- Otrakul, Amphai: »Deutschunterricht und Deutschstudium in Thailand. Eine Bestandsaufnahme und Problem der aktuellen Situation«, *Info DaF* 23, 4 (1996), 451–461.
- Saengaramruang, Wanna: *Curriculare Grundlegung eines thailandspezifischen Deutschlehrwerks für den Hochschulbereich*. Heidelberg: Groos, 1992.
- Seeba, Hinrich C.: »German Studies in America – ein interdisziplinäres und interkulturelles Modell der Kulturtheorie«. In: Blumberger, G. et al. (Hrsg.): *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik*. Bonn: DAAD, 1995, 27–38.

Berichte

Bericht über die Asiatische Germanistentagung vom 25.–28. Oktober 1997 in Seoul

(*Sylvia Kaufmann, Seoul*)

Auf Einladung der Koreanischen Gesellschaft für Germanistik (KGG) fand in der letzten Woche des Oktober 1997 eine großangelegte Asiatische Germanistentagung in Seoul statt. Die Veranstalter hatten sich mit dieser Tagung ein nicht gerade bescheidenes Ziel gesetzt.

Unter dem Titel »Literatur im multimedialen Zeitalter – Neue Perspektiven der Germanistik in Asien« sollte die gegenwärtige Stellung der Germanistik unter den Herausforderungen neuer Technologien und einer zunehmenden Globalisierung reflektiert und diskutiert werden. Die Idee, Wissenschaftler aus den verschiedenen asiatischen Ländern zu einem kritischen Gedankenaustausch über fachspezifische Fragestellungen und zukünftige Entwicklungen der eigenen Disziplin zusammenzubringen, kann schon auf eine fast zehnjährige Tradition zurückblicken. Bereits im April 1989 hatte es in Seoul eine Konferenz für japanische und koreanische Germanisten gegeben, und im Jahr 1991 folgte auf Initiative der Japanischen Gesellschaft für Germanistik ein Treffen der ostasiatischen Germanisten in Berlin, sowie eine weitere Tagung für Literaturwissenschaftler und Deutschlehrer 1994 in Peking.

In Seoul waren nun, neben den koreanischen Gastgebern, Teilnehmer aus Japan, China, Taiwan, Thailand und Indien sowie einige namhafte Literaturwissenschaftler und Kritiker aus dem deutschen

Hochschulbereich und deutsche Lektoren an verschiedenen asiatischen Universitäten für diese viertägige Konferenz zusammengekommen. Die Organisatoren hatten für ihre Tagung nicht nur ein aktuelles und hochbrisantes Thema ausgewählt, sondern verstanden es auch, die Komplexität des viele Bereiche der Gesellschaft betreffenden Gegenstandes in ein übersichtliches und dennoch vielfältige Perspektiven berücksichtigendes Programm zu fassen. Neben den Plenarvorträgen war der Ablauf in 6 Sektionen auf gegliedert; so konnten nicht allein Probleme der Literaturwissenschaft behandelt, sondern auch linguistische und didaktische Fragestellungen berücksichtigt werden.

Eröffnet wurde die Tagung mit einem Beitrag des Konstanzer Medienwissenschaftlers Joachim Paech, der das Verhältnis von Literatur und neuen Medien beleuchtete und zeigte, wie sich der Diskurs Literatur in der postmodernen Kultur multimedial erweitert. Im allmählichen Verschwinden der medialen Differenz im universalen Digitalcode werde, nach Ansicht Paechs, die Frage nach der Literatur diejenige nach ihrem medialen Ort. Sein Ansatz zog sich wie ein roter Faden durch die Konferenz und wurde auf verschiedenen Ebenen aufgenommen, ergänzt und diskutiert.

Schon am ersten Tag zeigte sich, wie ernst der Dialog zwischen östlicher und westlicher Literaturwissenschaft, zwischen In- und Auslandsgermanistik genommen wurde, denn auf den deutschen Vortrag folgte ein höchst interessanter Beitrag des Koreaners Kim Kwang-Kyu, der nicht nur in Seoul Germanistik lehrt, sondern auch zu den be-

kanntesten Lyrikern des Landes zählt, der mit seinen Gedichten kritisch die gegenwärtige Entwicklung Koreas kommentiert und ebenso den Einfluß europäischer Literatur auf sein Werk erkennen läßt. Kim sprach über den Einfluß der deutschsprachigen Literatur auf koreanische Autoren und zeigte an vielen Einzelbeispielen, inwieweit vor allem Autoren der deutschen Nachkriegsgeneration thematisch und stilistisch Impulse für koreanische Schriftsteller gegeben haben und in welchem Maße deutsche Literatur in Korea rezipiert wird. Die bisherige Tendenz einer Vorbildfunktion deutscher Autoren nimmt jedoch deutlich ab, und deutschsprachige Gegenwartsliteratur findet beim koreanischen Lesepublikum, von einigen Bestsellern einmal abgesehen, längst nicht mehr das Interesse wie etwa vor 10 oder 20 Jahren. Ob dies an der geringeren Qualität der jüngeren Autoren liegt, wie ein japanischer Teilnehmer vermutete, läßt sich jedoch kaum eindeutig beantworten.

Aus der Sicht des Literaturkritikers berichtete der Bielefelder Germanist und Feuilletonautor der *Süddeutschen Zeitung* Jörg Drews über die Chancen der Literatur in einer medial orientierten Gesellschaft. Entgegen einer apokalyptischen Kulturkritik, wie sie in Feuilletons, aber auch an den Hochschulen laut wird, traut Drews indes der Literatur weiterhin eine genuine Erkenntnisfunktion zu. Zudem könne sie nicht allein ästhetische Erfahrungen ermöglichen, sondern auch begriffsbildend bleiben, sofern sie sich nicht der blinden Forderung nach Beschleunigung vorschnell unterwerfe.

Der Kölner Germanist Wilhelm Voßkamp knüpfte hieran mit einer Bestandsaufnahme über den Zusammenhang von Literatur- und Kulturwissenschaften an. Er betonte, daß es im digitalen Zeitalter nicht allein wichtig sei, die Rolle der Philologie in einer gegenwärtigen »Me-

dienkonkurrenzsituation« genauer zu bestimmen, sondern auch eine medien-geschichtliche Perspektive zu entwickeln, die sich insbesondere Fragen der Intermedialität zuwende. Auch Voßkamp kam daher zu einem eher optimistischen Ausblick, indem er neue wie alte Medien in Anlehnung an einen systemtheoretischen Ansatz als sich transformierende »Kulturen der Kommunikation« betrachtet, die sich wechselseitig beeinflussen.

Yukiteru Hosoya, Sprachwissenschaftler und Informatiker an der Universität Osaka, zeigte auf ganz anschauliche Weise, welche Möglichkeiten der medial vernetzte Geisteswissenschaftler heute nutzen kann. Indem er für seinen Vortrag den Bildschirm seines Notebooks auf eine Leinwand projizierte, war es dem Publikum möglich, einen Einblick in die Anwendungsvielfalt seiner selbstentwickelten Software zu bekommen. Hosoya demonstrierte vor allem, wie effizient Computerprogramme bei der Erstellung von Wörterbüchern einzusetzen sind.

Besonders aufschlußreich war der letzte Plenarvortrag von Huang Guozhen von der Fremdsprachenhochschule Peking, der einen überaus erfolgreichen Modellversuch seines Fachbereiches vorstellte, der vielleicht auch für die Germanistik in Korea wegweisend für das 21. Jahrhundert werden könnte. Die Pekinger Universität hat auf die Konkurrenzsituation zum Fach Englisch und zunehmend härtere Arbeitsmarktprobleme reagiert und das Fach Germanistik zu einer praxisbezogenen Disziplin reformiert. Neben der reinen Literatur- und Sprachvermittlung bilden die Sparten Übersetzung und Wirtschaftslehre gleichrangige Komponenten des Germanistikstudiums. Der Erfolg dieses Reformmodells, bei dem allen Absolventen schon vor der Prüfung ein Arbeitsplatz angeboten wird, könnte auch eine Anregung für andere asiatische

Länder darstellen, in denen Germanistik zu einem elitären Fach ohne Berufsperspektive geworden ist.

Die einzelnen Sektionsthemen gaben schließlich Teilnehmern wie Referenten die Möglichkeit, die in den Plenarvorträgen angesprochenen Themenkreise zu erweitern und auf verschiedenen Teilgebieten zu ergänzen. So gab es neben dem Bereich Neue Medien und Literatur, in dem an zahlreichen Einzelbeispielen aus Literatur, Theater und Film der Frage der Obsoleszenz und Überflüssigkeit der literarischen Texte nachgegangen wurde, die Sektion Übersetzung und interkulturelle Information, wobei vor allem die Rezeption von Literaturtheorien und Primärwerken in den asiatischen Ländern im Vordergrund stand. Linguistische und didaktische Aspekte wurden in den Sektionen Kontrastive Sprachforschung in Asien und Deutsch als Fremdsprache behandelt, in denen sowohl kulturkontrastive Phänomene des Fremdspracherwerbs, regionalspezifische Grammatikprobleme, Lehrwerkanalysen und natürlich der Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht behandelt wurden.

Ausschließlich literarischen Themen und Motiven, der Literatur aus der Perspektive der Jahrtausendwende, widmete sich die 5. Sektion. Autoren wie Goethe, Heine, Thomas Mann, Günter Eich, bis hin zu Vertretern der Wiener Moderne und der DDR-Literatur wurden hier unter aktuellem literaturtheoretischen Blickwinkel untersucht. Besonders aufschlußreich für die deutschen Gäste war die Sektion Literaturtheorien und ihre Aufnahme in Asien, in der nicht allein über die Anwendbarkeit literarischer Theorien und die Legitimationsprobleme philologischer Arbeit diskutiert wurde, sondern gerade Bedeutung und Grenzen westlicher Interpretationsschemata für die asiatische Germanistik sichtbar wurden.

Die Germanistentagung in Seoul hat ihr anspruchsvolles und mutiges Programm mit großem Erfolg verwirklicht. Deutsche und asiatische Germanisten konnten sich nicht allein über den gegenwärtigen Forschungsstand der anderen Länder informieren, sondern hatten seit langer Zeit einmal wieder die Gelegenheit, in einen fruchtbaren Ost-West-Dialog zu treten. Besonders beeindruckend waren hierbei zahlreiche Arbeiten der jüngeren Auslandsgermanisten, die ein hohes sprachliches Niveau und ambitionierte Ansätze in der Verarbeitung aktueller literaturtheoretischer Phänomene aufwiesen. So darf man schon jetzt gespannt sein auf die nächste asiatische Germanistentagung, die 1999 in Tokio stattfinden wird.

IX. Lateinamerikanischer Germanistenkongreß vom 5. bis 9. Januar, Concepción/Chile

(Werner Mackenbach, Managua/Nicaragua)

Nichts gegen Darmstadt. Vom tropischen Managua aus nach Concepción im Süden Chiles kommend (wie der Autor dieser Zeilen) konnte man allerdings fast den Eindruck bekommen, in dieser oder einer ähnlichen deutschen Verwaltungs- und Beamtenstadt zu landen. Nicht nur wegen des Klimas, das trotz des chilenischen Sommers im Januar empfindlich kühl ist. Allenthalben ist hier der germanische Einfluß zu spüren, der auf eine starke Einwanderung aus Deutschland in diese Region zurückgeht: von dem geordneten, »sauberen« Stadtbild über die Allgegenwart deutscher Namen bis zur starken Präsenz des Deutschen im Erziehungswesen, vor allem den deutschen Schulen und in Deutsch als Fremdsprache an der landesweit renommierten *Universidad de Concepción* (UDEC). Selbst der Kuchen heißt hier auf chilenisch »Ku-

chen«, die Torte »Torte«. Ohne Zweifel also ein geeigneter Ort für einen Germanistenkongreß auf latein-amerikanischem Boden. Also nichts gegen *Concepción*.

Mit dem Goethe-Zitat »Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen« als Motto fand hier vom 5. bis 9. Januar der IX. Lateinamerikanische Germanistenkongreß statt, veranstaltet vom Lateinamerikanischen Germanistenverband (*Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos – ALEG*). Zwar versuchte der an der *Universidad Nacional Autónoma de México* lehrende deutsche Germanist Dietrich Rall in seinem Einleitungsreferat »El exotismo está en Europa y la realidad en América Latina«. Oder: Müssen Germanistik und Deutschunterricht in Lateinamerika umkehren?« vor den etwa 150 Kongreßteilnehmern eine Grenze zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik zu ziehen, vor allem im Hinblick auf die aufgeregte, nicht enden wollende Debatte um die »Krise« der Germanistik (wie sie sich gerade erst kürzlich wieder in der Wochenzeitung *Die Zeit* manifestierte). Die Wogen, die in Mitteleuropa so hoch schlugen, kämen an lateinamerikanischen Gestaden allenfalls als seichtes Geplätscher an.

Trotz dieses berechtigten Verweises auf eigene Perspektiven, Probleme und Aufgaben der lateinamerikanischen Germanistik war der Kongreß in gewisser Weise aber auch ein Spiegelbild der Debatten in der Inlandsgermanistik (wobei Inland hier zumindest Deutschland, Österreich und Schweiz bedeutet). So nahm in *Concepción* etwa die Auseinandersetzung um Vor- und Nachteile des Computereinsatzes und die Möglichkeiten von Internet beim Fremdsprachenlernen einen wichtigen Raum ein. Allenthalben machte das Schlagwort von der »Lernerautonomie« die Runde. Der Leiter des Leipziger Herder-Instituts, Frank Königs, skiz-

zierte in seinem Vortrag »Deutsch als Fremdsprache: methodische und curriculare Trends« Stand, Probleme und Perspektiven der Debatte um die Didaktik von Deutsch als Fremdsprache an den deutschen, österreichischen und Schweizer Universitäten. Über die letzten Ergebnisse der Hirnforschung und ihre möglichen Konsequenzen für die Didaktik des Fremdsprachenlernens informierte Lutz Götze von der Universität Saarbrücken in seinem Beitrag »Hirnforschung und Fremdsprachenlernen. Neuere Forschungen zu Lernen und Gedächtnis«. Schließlich fand auch der Streit um den Literaturkanon, der in den letzten Monaten in Deutschland eine gewisse Aufmerksamkeit erreicht hatte, Eingang in die Diskussion des Kongresses. Aber weite Strecken war der Kongreß jedoch von den spezifischen Problemstellungen und Kontroversen der Germanistik auf dem lateinamerikanischen Subkontinent geprägt. Die Beiträge aus Brasilien, Argentinien, Chile, Kolumbien, Venezuela, Mexiko, Kuba und Nicaragua ließen deutlich werden, daß kaum ein einheitliches Bild vom Stand der lateinamerikanischen Germanistik zu zeichnen ist. Durchgängig jedoch war der Befund, daß Deutsch allgemein auf dem Weg zu einer »normalen« zweiten Fremdsprache (weit nach dem Englischen als erster) sei, gerade auch in den Ländern mit einer starken traditionellen Bindung an die »deutsche Sprachkultur« (wie der in den USA lehrende österreichische Germanist J. Koppensteiner formulierte) wie Chile, Argentinien und Brasilien. Dies mache ein Umdenken hinsichtlich der Didaktik und vor allem der Lehrerausbildung auf dem Subkontinent unumgänglich. Dazu sind ohne Zweifel – so könnte als ein Ergebnis des Kongresses formuliert werden – Forschungsarbeiten etwa hinsichtlich des Einsatzes und der Wirkung von Lehrwerken, computergestützter Programme im

Fremdsprachenerwerb bzw. angewandte Untersuchungen, die sich aus den Fortschritten in der Hirnforschung ergeben, notwendig. Daß diese Forschungstätigkeit in der lateinamerikanischen Germanistik keineswegs selbstverständlich ist, wurde in einer heftigen Kontroverse deutlich, in der von einem Teil der Kongreßteilnehmer eine Stärkung des literarischen Elements verlangt wurde. Nur die Literaturwissenschaft sei im eigentlichen Sinne Wissenschaft, Didaktik und Methodik dagegen nur Hilfswissenschaften. Diese Auffassung, die eine traditionelle Auffassung der Germanistik in Teilen des lateinamerikanischen Germanistenverbandes widerspiegelte, war bereits von dem in Wien lehrenden Germanisten Hans-Jürgen Krumm in seinem Vortrag »Von der Landeskunde zur interkulturellen Kommunikation – Curricula-re und methodische Überlegungen zur Landeskunde« implizit widerlegt worden, in dem er zahlreiche wissenschaftliche Forschungsarbeiten resümierte. Die Mehrheit der Kongreßteilnehmer wandte sich dann auch gegen die falsche Gegenüberstellung von reiner (Literatur-) Wissenschaft und Hilfsdisziplinen. Notwendig seien Forschungsarbeiten, die Linguistik, Didaktik und Literaturwissenschaft verbänden. In diesem Sinne sollten auch zukünftige Kongresse organisiert werden.

In gewisser Weise liegt dieser Kontroverse eine weitere zugrunde, die sich auf dem Kongreß nicht offen manifestierte, jedoch als Unterton in vielen Beiträgen und Debatten präsent war, und die sich mit der Gegenüberstellung: Verbleiben auf den wenigen germanistischen Inseln auf dem Subkontinent oder Öffnung im Rahmen einer europäischen Orientierung, beschreiben läßt. In vielen Stellungnahmen klang an, daß die Entwicklung des Deutschen zu einer »normalen« zweiten Fremdsprache Schritte in Rich-

tung einer Einbettung der Germanistik in allgemeinere Studiengänge wie vergleichende Linguistik und Didaktik, vergleichende Literaturwissenschaft u. ä. erfordere. Das Erlernen der deutschen Sprache ergebe sich nicht mehr von selbst, sondern könne als Resultat des Interesses für den Beitrag der »deutschen Sprachkultur« auf den verschiedensten Wissenschaftsgebieten und auf kulturellem Feld geweckt werden. Dies erfordere auch eine Öffnung der Germanistik gegenüber dem lateinamerikanischen intellektuellen Diskurs etwa im Bereich der Kulturwissenschaften. Hier müsse sich das Profil der lateinamerikanischen Germanistik ändern.

Im Rahmenprogramm des Kongresses gab es durchaus einen ersten Versuch zu einer solchen Öffnung. Verschiedene chilenische und deutschsprachige AutorInnen waren zu einem Gespräch über »Die ethische Verantwortung der Literatur am Ende des Jahrhunderts« eingeladen. Durchgehend einig waren sich die SchriftstellerInnen darin, daß besondere ethische bzw. moralische Anforderungen an Literatur von außen abzulehnen seien. Die Erfahrung zeige, daß sie zu einer Bevormundung der Literatur durch staatliche, kirchliche o. a. Institutionen führe. Die Ethik des Schriftstellers sei individuelles Postulat zur Verteidigung der Sprache gegen ihren Mißbrauch. Diese Debatte zwischen Guadalupe Santa Cruz, Jaime Collyer und Darfo Osses auf chilenischer Seite sowie Adolf Muschg aus der Schweiz und Leopold Federmaier aus Österreich (aus der Bundesrepublik Deutschland war kein Autor ange-reist, der eingeladen José A. Oliver hatte kurzfristig abgesagt) litt allerdings an all-zugroßer Beliebigkeit und Bezugslosigkeit. Dies war zum Teil auch der Tatsache geschuldet, daß man es versäumt hatte, die chilenischen AutorInnen/Intellektuellen einzuladen, die lange Exiljahre in

den deutschsprachigen Ländern verbracht haben. Die Chance wurde vertan, Parallelen bzw. Differenzen etwa hinsichtlich der Rolle der Exilliteratur für die Überwindung totalitärer Regime deutlich zu machen – eine Diskussion, die mit Sicherheit konkreter gewesen wäre und mehr Brücken hätte schlagen können. Dennoch: nichts gegen Concepción. Über weite Strecken spiegelte der Kongreß den derzeitigen Stand der lateinamerikanischen Germanistik wider. In einzelnen Punkten gelang es gar, Aufgabenstellungen zu skizzieren, über die auf dem nächsten Treffen im Superkongreßjahr 2000 in Caracas, Venezuela, zu berichten sein wird. Diese Aufgaben erfordern durchaus zähes und beharrliches Arbeiten vor Ort. Also: nichts gegen Darmstadt.

Ünäjis: »Love Parade und Edelweiß«. Eine Deutsche Schule in Sibirien¹

(Gerd Conradt, Berlin)

Olga aus dem Eis

Olga, 16 Jahre, ist Jakutin. Sie lebt am Nordpolarmeer in der Republik Sacha (J). Ihre Muttersprache ist Jakutisch. Als Vatersprache lernt sie Russisch, denn ihr Land gehört zur Russischen Föderation. Als erste Fremdsprache lernt sie in der Schule Deutsch. Jährlich werden in Sacha (J) in verschiedenen Schulfächern Leistungswettbewerbe durchgeführt, die »Olympiadena« genannt werden. Die Sieger im Fach Deutsch gewinnen eine vom Staat bezahlte Reise in das Sommer-

ferienlager »Ünäjis – Deutsche Schule Sacha«. Ünäjis bedeutet »Pflänzchen« und ist auch der Name für das Nationale Förderprogramm der Republik für die Jugend. In dem Lager nehmen sie an der Endausscheidung der Olympiade teil. Als Hauptpreise gewinnen 5 Teilnehmer einen vierwöchigen Sprachaufenthalt in Deutschland am Internationalen Sprachenzentrum in Berlin. Die Begeisterung der 36 Mädchen und 4 Jungen für Deutschland ist groß. Vorsitzende der Jury bei der Endausscheidung ist Petrova Swetiana, Leiterin der Sprachabteilung an der Universität in der Hauptstadt Jakutzk. Eine Testaufgabe lautet: »Sie bereiten sich auf eine Reise nach Deutschland vor«. In freier Rede erzählt Lera, was sie über Deutschland gelernt hat. Zum Abschluß trägt sie Heinrich Heines Gedicht über die Loreley vor.

Ein Mammutbaby

Wasja hat die Aufgabe »Beschreiben Sie einem Freund in Deutschland ihre Heimat«. Bei einem Vergleich der größten Flüsse der beiden Länder wirkt der Rhein winzig. Die Lena, der größte Fluß im Land, hat eine Länge von 4.300 km und die durchschnittliche Breite beträgt 25 km, die Mündung ist sogar 200 km breit. Das entspricht ungefähr der Entfernung vom Nordkap bis nach Gibraltar. Wenn die Kinder von ihrem Land erzählen, dann steht an erster Stelle das Wetter, extremes kontinentales Klima mit Temperaturunterschieden von 100°. 7 Monate Winter bei – 50° bis – 70° und 3 Monate Sommer mit + 30°. In den Wintermonaten ist es fast immer dunkel, und im Sommer

1 Zu dieser Beschreibung der Erlebnisse als Lehrer für Alltagsdeutsch im Sommerferienlager in Nordostsibirien existiert zusätzlich ein Film über die Deutsche Schule Sacha-Jakutien, den der Autor während seines Aufenthaltes gedreht hat. Der Film mit dem Titel *Olga aus dem Eis* ist 30 Minuten lang und kann als VHS-Cassette zum Preis von DM 45,- bezogen werden bei: Mandala Vision Berlin – Gerd Conradt – Westfälische Str. 54, 10711 Berlin; Tel. 030/893 2522; Fax: 030/893 2528; e-mail: mandala.vision@t-online.de.

geht die Sonne nie unter. Sie erzählen von den Rentieren im Norden und von den Pelztieren in den großen Wäldern der Taiga. Auch ihre Väter gehen noch wie die Vorfahren auf die Jagd. Zobel, Hermelin, Fuchs und nicht selten der Bär sind begehrte Pelze, und besonders das Fleisch vom Elch ist sehr beliebt. Die Bodenschätze, Gold, Diamanten und Steinkohle, sind in einem Land, wo der Boden im Sommer nur bis 1,5 Meter tief auftaut, besonders schwierig abzubauen. »Permafrost-Zone« heißt ihr Land in der Sprache der Geologen. Alle Neubauten in Sacha (J) stehen auf Betonsockeln, die mit speziellen Maschinen in den Boden gerammt werden. Diese »Ewige Gefrorenis« sorgte 1977 für eine Sensation und rückte ihr Land in das Licht der Weltöffentlichkeit. Baggerarbeiter hatten in nur 3 Meter Tiefe ein vollständig erhaltenes Mammutbaby entdeckt. Zum Schluß muß noch gesagt werden, daß die Republik Sacha (J) fast zehnmal größer ist als Deutschland, aber nur 1,3 Millionen Menschen dort leben.

Hein und Bruder Jacob

Die »Deutsche Schule Sacha« gibt es seit 4 Jahren in der bezaubernd schönen Landschaft des Bezirkes Amga, einer kleinen Stadt 180 km südlich von der Hauptstadt Jakutsk. Für Olga Kyttschkina, Abteilungsleiterin für Fremdsprachen am Lehrerfortbildungsinstitut der Republik, ist diese Schule die geeignete Begegnungsstätte für an der deutschen Sprache interessierte Schüler und Lehrer aus Sacha und Gäste aus Deutschland.

In diesem Jahr bekam ich eines Tages vom Bildungsministerium der Republik Sacha (J) per Fax die Anfrage, ob ich an der »Deutschen Schule Sacha« als Lehrer für »Alltagsdeutsch« tätig sein möchte. Ich kenne zwei jakutische Künstler, die Sängerin Stepanida Borisova und den Maul-

trommelspieler Spiridon Shishigin, diese hatten meinen Namen weitergeben.

Eines Morgens, Anfang Juli, stand ich dann – als nicht ausgebildeter Lehrer, aber erfahren im Umgang mit Jugendlichen durch langjährige Medienarbeit – in einem jakutischen Klassenzimmer und bereitete all das aus, was ich für die Jugendlichen und auch für neugierige Lehrer mitgebracht hatte: Tageszeitungen, Zeitschriften und Postkarten mit lustigen Collagen und Aufschriften: Schwarzes Bild – Berlin bei Nacht. Ein Hit wurde das Plakat, die T-Shirts und die Bierdeckel von der Berliner Ausländerbeauftragten: »Was ist Deutsch«. Im Unterricht und an Abenden zeigte ich Videomitschnitte deutscher Fernsehprogramme: ARD Kinderkanal und VIVA. Am 12. Juni sahen wir, um »mit dabei zu sein«, die B1-Sendung von der »Love Parade« 1996. Ich lernte mit ihnen Lieder, meine Spezialität sind Kanons: »Bruder Jacob« »Hejo! Spann den Wagen an« »C, A, F, F, E ...« Auch setzte ich meine »Poesie-Videos«, die ich mit Berliner Kindern gemacht habe, ein und lernte mit ihnen einige der verfilmten Gedichte, z.B. »Leiter« von Jürgen Spohn. »Am, Am Ende, Am Ende von, Am Ende von der, Am Ende von der Leiter, da geht es nicht mehr weiter.« Mit meiner Videokamera nahm ich die Jugendlichen und ihre Aktivitäten auf und zeigte einiges davon am Abend oder immer dann, wenn Zeit war. Schwimmen hatte an den meist heißen Tagen Vorrang.

Blauer Enzian und Korea

Das Lager besteht aus zwei großen, für Rußland typischen Blockhäusern mit 3 Schlafräumen, in denen Doppelstockbetten stehen, dem Eßraum, der bei Regen, wenn die Freilichtbühne nicht benutzt werden kann, zum Freizeitraum wird. Man wusch sich unter freiem Himmel, und in den Duschkabinen gab es nur von der Sonne erwärmtes Wasser. Umgeben

sind die Häuser von wilden Wiesen, auf denen Edelweiß und Enzian so häufig blühen wie bei uns Gänseblümchen und Margeriten. Das Trinkwasser wurde von einem Spezialfahrzeug gebracht. Der Permafrostboden gibt kein Wasser ab, auch ist es nicht möglich, Brunnen in den Boden zu bohren.

Neben dem Gelände steht ein zweistöckiges Haus im Rohbau auf den jakutischen Betonstelzen. »Es ist für die Lehrer gedacht«, sagt Fjodor Michailowitsch, der Direktor der Schule. Er ist Lehrer in Amga und setzt sich auch sehr für die Sommerschule ein, obwohl er kein Deutsch spricht. Die Schule hat große Bedeutung für den Ort. Auch hier ist man besonders stolz auf die Gäste aus Deutschland. So wie er besorgt auf den Rohbau des Lehrerhauses blickt, ist er auch enttäuscht, daß in diesem Jahr nur ein Gast aus Deutschland gekommen ist, während in den letzten beiden Jahren Lehrer und Schüler aus Darmstadt die Sommerschule besuchten. Es bestand eine Partnerschaft mit dem Darmstädter Lichtenberg Gymnasium, einer Schule, an der Russisch als Fremdsprache unterrichtet wird. Der Direktor fürchtet um den Fortbestand dieser einzigartigen Begegnungsstätte.

Englisch ist jetzt Fremdsprache Nr. 1. Die USA und Kanada sind die nächsten Nachbarn in der westlichen Welt, sogar Koreanisch ist vielfach gefragt. Kein Wunder, zwischen Sacha (J) und Korea gibt es enge wirtschaftliche Beziehungen, und die koreanische Regierung unterstützt den Sprachunterricht, nicht uneigennützig.

Erst die Arbeit, dann das Spiel

Klara, 60 Jahre, ist Russin. Sie saß meistens rechts neben mir am Lehrertisch. Neben ihr Aljoscha, ein Junglehrer aus Jakutien, der, weil er in der Hauptstadt noch keine Wohnung hat, in der Schule

schläft. Mit am Tisch saß auch die Lagerärztin und die Lehrerin Maria aus dem fernen sibirischen Land Tuwa. Ich spreche weder Russisch noch Jakutisch, und wenn ich den Kindern ausführlicher von meiner Arbeit und meinem Leben in Deutschland erzählte, halfen mir Klara und Aljoscha als Übersetzer. Den Kindern fehlt es an Sprachpraxis, um größere Zusammenhänge verstehen zu können.

Klara war als Deutschlehrerin zum zweitenmal im Sommerlager. Sie wurde in Amga, der nahegelegenen Kreisstadt, geboren. Ihre Urgroßeltern waren Russen, die nach Jakutien, »in das Gefängnis ohne Riegel«, verbannt worden waren. Durch die Initiative der Verbannten wurde ihr Heimatbezirk zu einem der erfolgreichsten Weizen- und Gemüseanbaugebiete der Sowjetunion. Ihr Vater war begeisterter Kommunist und Vertreter des Bezirks im Obersten Sowjet. Auf einer Versammlung in Moskau lernte er Clara Zetkin aus Deutschland kennen, und Klara vermutet, daß sowohl ihre Liebe zur deutschen Sprache als auch ihr Name mit dieser Begegnung ihres Vaters zusammenhängen. Der Vater kam aus dem Krieg nicht zurück. Im Ortsmuseum hängt ein Bild von ihm, wie auch von allen anderen Helden des Großen Vaterländischen Krieges.

Ihr Klassenzimmer ist mit großen Spruchbändern geschmückt: »Wer eine Fremdsprache nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen« (Goethe), »Wissen ist Macht« »Gesagt – getan«, »Erst die Arbeit, dann das Spiel«. »Meine Arbeit ist mein Leben«, sagt Klara. Seit 35 Jahren unterrichtet sie in Lensk, einer Stadt im Süden der Republik, wie fast alle älteren Städte an der Lena gelegen. »Das Klima ist viel milder, im Winter haben wir nur 40° unter Null. Lensk liegt inmitten der Taiga, große Wälder umgeben unsere Stadt. Heute herrscht Unordnung, und keiner will mehr Verantwortung über-

nehmen. Früher war das Leben besser. Mit meiner Tochter«, fährt sie fort, »bin ich in alle Ecken der Sowjetunion gereist, das kann ich mir heute nicht mehr leisten. Ich bin verdiente Lehrerin Rußlands, darum bekomme ich etwas mehr Lohn als die anderen Lehrer, das sind 1.200.000 Rubel im Monat (DM 400,-). Ein einfacher Flug nach Moskau kostet zum Beispiel zwei Monatsgehälter. Alles ist teuer, Butter, Zucker, Fleisch, die Kleidung, Miete und Elektrizität. Früher hatte ich deutsche Zeitungen abonniert, das geht heute nicht mehr. In das Lager komme ich, weil Amga meine Heimat ist. Ich wollte die Orte meiner Kindheit sehen. Hauptziel ist es aber mit den Gästen aus Deutschland zu sprechen und mit den begabten Kindern, die die deutsche Sprache lernen, zu arbeiten«.

Ein Mädchen weint

Ich frage sie, ob es für sie als Russin problematisch war, in einem Land zu leben, in dem eine andere Sprache gesprochen wird. »Nein, Jakuten und Russen haben sich immer vertragen.« Die Jakuten selbst sind einst von Dschingis Khan und seinen Nachfolgern aus ihrer angestammten Heimat am Baikalsee vertrieben worden. Die jakutische Sprache hat ihre Wurzeln im Türkischen, es ist eine Turksprache, die mit der russischen Sprache keine Ähnlichkeit hat. Als die Sommerschule zu Ende ging, beobachtete ich, daß ein Mädchen allein am Tisch saß und weinte. Ihre Lagerfreundin, eine Russin, war schon vorzeitig abgereist. Klara erklärte mir, daß das weinende Mädchen auch Russin ist und Jakutisch nicht verstehe. Die jakutischen Mädchen in ihrem Zimmer sprachen aber in ihrer Gegenwart nur ihre eigene Sprache. Zuvor hatte es einen Konflikt gegeben. Das russische Mädchen hatte Zimmerdienst und den Boden nicht gewischt. Als Einzelkind – ihr Vater ist Arzt – mußte sie so

etwas zu Hause nicht machen. Daraufhin schnitten die anderen sie.

Sacha (J) gehört zur Russischen Föderation, die von Moskau aus regiert wird, das erste Staatsfernsehen mit dem attraktivsten Programm kommt aus Moskau, natürlich in Russisch. Moskau bestimmt die wirtschaftlichen und politischen Spielregeln. Sacha (J) hat aufgrund des extremen Klimas immer Sonderregelungen gehabt, für Steuern, Arbeitszeiten, Urlaub und Rentenalter. Moskau will das Land jetzt den anderen Republiken gleichstellen. In der jakutischen Bevölkerung gibt es kritische Stimmen dagegen.

Im dunklen Raum

An einem Nachmittag werden Gäste erwartet: 12 Jungen mit Lehrer, von einem Gymnasium aus Jakutzk, kommen zu Besuch. Sie machen Ferien in einem Zeltlager am Fluß. Die Mädchen bereiten für den Abend eine Frisuren- und Modenschau vor. Luba erscheint in einem Kleid aus Zeitungspapier, Anja mit Haaren zu Hörnern toupiert und eingewickelt in bunte Handtücher, Ulja tritt als poppig angezogenes Schulmädchen an, mit großen Schleifen im Haar, Lera mit zartem Blumenschmuck im kunstvoll geflochtenen Knoten trägt elegantes Schwarz, Rosas Gesicht verschwindet hinter ihren langen Haaren, die wie ein kreisrunder Vorhang über ein Drahtgestell herabfallen, darunter ein Sack als Kleid. Olga aus dem Eis gewinnt den 1. Preis für ihr Kostüm: Geldmünzen sind wie jakutische Ornamente auf schwarz-glänzenden Stoff genäht. Dazu ein Hut, aus dessen Spitze Silberstreifen wie Federn ranken. Klaras Klassenzimmer wird am Abend zur heißen Disko, im dunklen Raum gibt es keine nationalen Grenzen: Techno und Rave umspannen die Welt.

Das Ferienlager liegt am Fluß Amma, einem Nebenfluß der Lena. Die Amma ist klar, kalt und fließt schnell, sie ist einige

Kilometer breit. Am Ufer feiert das Lager zusammen mit Freunden aus der Umgebung das Fest »Ysyach«: Ursprünglich ein Fest zu Ehren des Schutzgeistes der Viehzüchter ist es heute Staatsfeiertag, an dem die nationalen Kulturen gepflegt und vorgeführt werden. Die Lehrer singen Lieder vor oder sprechen feierliche Worte. Bevor man selber ißt und trinkt, speist und trinkt man die Tiere, die Erde, das Wasser und das Feuer mit Fleisch, Brot und »Kumys«, dem Nationalgetränk aus gegorener Stutenmilch. Die Kinder aus dem Sommerlager tragen Trachten, singen und tanzen in jakutischer Tradition. Auf dem Programm stehen auch sportliche Wettkämpfe, Stocküberziehen und verschiedene Sprünge.

Olga gehört in ihrem Heimatort zum Kulturensemble. An fünf Tagen der Woche geht sie jeden Nachmittag zum Unterricht. Auf dem Fest spielt sie »Chomus«, in Deutschland als Maultrommel bekannt, und singt »Khalykhan«, ein dem Jodeln ähnlicher Gesang. Für ihren Auftritt bekommt sie reichlich Applaus.

Ein Sack voller Schätze

Am Ende der Reise werde ich von der Bildungsministerin Mikhailova Evgenia Isaevna zu einem Gespräch eingeladen. Sie war vor einigen Tagen zu Verhandlungen mit einer Baufirma in Berlin gewesen, die in Sacha (J) Schulen bauen will.

»Für die Förderung von Sprachunterricht in den Schulen gibt es zwei Gründe. Aus wirtschaftlichen hat sich unsere Regierung entschieden, den englischen Sprachunterricht verstärkt zu unterstützen. Ich befürworte aus kultureller Sicht, daß Deutsch als Unterrichtsfach weiterhin an den Schulen angeboten wird. Dieses Angebot muß durch die

Entwicklung der wirtschaftlichen Beziehungen unserer Länder gesichert werden«.

Bei ihrem Besuch in Berlin stellte sie fest, daß ihr Land Sacha (J) wenig bekannt ist. Sie wünscht sich in Deutschland eine entsprechende Erweiterung im deutschen Erdkundeunterricht.

Zum Abschied erzählte sie mir eine kleine Geschichte:

»Bei vielen Völkern der Erde wird von dem Gott erzählt, der mit einem Sack voller Schätze über die Länder flog und dabei einige seiner Kostbarkeiten ausstreute. Über Jakutien jedoch verlor er den ganzen Sack, und seine wertvollen Schätze verteilten sich über das ganze Land. Und warum verlor er den Sack? Nun, er flog im Winter, und da wurden ihm die Hände zu kalt«.

Ein pädagogisch orientierter Unterricht »Wirtschaftsdeutsch«

(Veronika Hübl, Paris)

Von September 1997 bis Februar 1998 leistete ich mein fünfmonatiges Auslandspraktikum in Paris an der Fachhochschule für Wirtschaft in Sceaux (I.U.T., Département Techniques de Commercialisation, Commerce International) ab und habe dort einen von einem der Professoren eingeführten sog. »ganzheitlich-pädagogischen Ansatz« im DaF-Unterricht kennengelernt und angewandt.

Der Unterrichtsgegenstand ist Handels- und Wirtschaftsdeutsch mit Studenten¹, die Deutsch als 1., 2. oder 3. Fremdsprache haben. Der Kurs findet einmal pro Woche statt und dauert 2¼ Stunden. Der Kurs, in dem ich selbst unterrichtet habe, ist im 1. Studienjahr, hat die Niveaugruppe 1 (von 5 Niveaustufen) und besteht aus 14 Studenten.

1 Mit den Formen »Student«, »Lehrer« etc. ist implizit natürlich auch von »Studentin«, »Lehrerin« etc. die Rede.

1. Ablauf einer Unterrichtsstunde

Es ist halb elf Uhr, die Studenten betreten nacheinander den Unterrichtsraum. Olivier, der Leiter der Stunde, setzt sich an den »Lehrer«-tisch. Als Leiter hat er die Aufgabe, den Kursablauf zu organisieren. Er erteilt das Wort, er leitet die Grammatikübungen (die eben auch entsprechend »lernerfreundlich« aufbereitet sind) etc. – und er muß darauf achten, daß bei den einzelnen Punkten die Zeit ungefähr eingehalten wird. Olivier stellt einen großen Wecker vor sich auf den Tisch – allgemeines Gelächter. Diesmal wird es also nicht passieren, daß wir überziehen, so wie letzte Woche!

Der Sekretär sitzt neben mir, der Leiter gibt ihm das von ihm angefertigte korrigierte und vervielfältigte Protokoll der letzten Stunde.

Der Sekretär hat die Aufgabe, ein Protokoll zu führen, in dem die wichtigsten Punkte im Ablauf des Kurses und auch neue Vokabeln, Entscheidungen (Teststoff etc.) und Meinungen (z. B.: negative Kritik am Kurs: »Ein Student fand den Test zu schwer.«) festgehalten werden. Außerdem erledigt er in einem eigens dafür vorgesehenen Punkt auf der Tagesordnung organisatorische Details wie Einsammeln der Tests, Austeilen korrigierter Tests und persönlicher Texte. In der darauffolgenden Woche wird dann der Sekretär zum Leiter.

Ich lege also die korrigierten Tests der letzten Stunde und die korrigierten persönlichen Texte dazu.

Der Leiter schließt die Türe und atmet noch einmal tief durch. Dann sagt er: »Es ist 10.40 Uhr, der Deutschunterricht beginnt. Ich wünsche euch einen guten Tag. Wir kommen zum ersten Punkt: ›Was gibts Neues?‹ Wir arbeiten 10 Minuten lang zu diesem Thema, bis 10.50 Uhr. Wer möchte sprechen?« Das ist der erste Punkt auf der Tagesordnung. Die Tagesordnung eines jeden Kurses umfaßt ca. 10

Punkte, jedem Punkt ist eine gewisse Zeitspanne eingeräumt.

Es gibt viel Neues. Sophie hat ihr Protokoll vorige Woche nicht fertigstellen können, weil sie keinen eigenen Computer hat und im Computerraum alles besetzt war. Dafür hat sie es heute mit – und will es auch gleich austeilen. Ich bremsse sie und verweise auf den Sekretär, der etwas später solche Dinge erledigt. Stephane hat Geburtstag. Sophie wird nach London fahren am Wochenende. Während sie uns davon erzählt, klopf es an der Türe. Olivier öffnet und Cécile kommt herein: »Entschuldigung, ich habe meinen Bus versäumt.« Zwei andere Studenten waren vergangenes Wochenende in London. Und ich selbst werde in zwei Wochen auch nach London fahren. Der Sekretär notiert später im Protokoll als Zusatz: »So ein Zufall!«

Außerdem haben wir viel Post bekommen: zum Teil von deutschen Firmen, die auf die Praktikumsanfragen geantwortet haben, zum Teil von den Korrespondenten, das heißt von Schülern und Studenten aus vier Schulen bzw. Hochschulen in Deutschland, Österreich und Portugal, mit denen die Kurse in schriftlichem Kontakt stehen.

Wir haben uns heute viel Neues zu erzählen. Der Leiter muß abbrechen und winkt mit seinem Wecker: »Danke, die Arbeit ist jetzt zu Ende, wir kommen zum nächsten Punkt. Jetzt verteilt der Sekretär das Protokoll der letzten Stunde und die korrigierten persönlichen Texte und die korrigierten Tests.« Der Aufgeforderte waltet seines Amtes. Auch die Anwesenheitsliste wird herumgegeben. Ein Student fehlt schon zum vierten Mal. Ich frage, ob jemand Nachricht von ihm hat. Dann bitte ich den Sekretär, zu notieren, daß ich im nächsten Kursrat über das Thema »Fehlstunden« sprechen will.

»Gibt es Änderungen in der Tagesordnung?« – Ja, Charlotte möchte eine Um-

frage zu ihrem Referat präsentieren. Sie hat einen persönlichen Text dazu geschrieben. Der Leiter schlägt vor, den Text im nächsten Punkt vorzulesen:

»Vorstellen der persönlichen Texte und Auswahl der neuen Texte für die Zeitung. Wir arbeiten zehn Minuten lang, bis 11 Uhr. Wer möchte seinen Text vorlesen?« – Charlotte liest die Umfrageergebnisse vor. Valérie liest einen lustigen Text über ihren Tagesablauf vor. Und Pierre hat einen Kommentar zu einem Zeitungsartikel geschrieben.

»Danke, die Arbeit ist zu Ende. Wir kommen jetzt zum nächsten Punkt, die Presseschau von Roland. Wir arbeiten zehn Minuten lang, bis 11.20 Uhr. Roland, du hast das Wort.« Die Presseschau, ein kurzer Überblick über verschiedene, die deutschsprachigen Länder betreffende Themen aus deutschsprachigen Zeitungen und Magazinen, findet alle zwei Wochen statt, abwechselnd mit einem zehnmütigen Test über den Kursinhalt, als Grundlage zu letzterem dienen hierbei stets die Protokolle.

Wir werden informiert über den Unistreich in Deutschland, die Probleme von Mercedes, ein neues Massaker in Algerien, die erfolgreichen österreichischen Skifahrer, das Fernsehprogramm und das Wetter in Deutschland. Roland hat Zeitungen mit und illustriert so seine Berichte.

Dann folgt das Referat. Jeder Student hält einmal im Studienjahr ein Referat, in dem ein Produkt einer Firma aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt wird. Die 15 dafür vorgesehenen Minuten enthalten auch Fragen und Kritik der Studenten sowie Kritik des Lehrers. Heute geht es um die Ravensburger-Spiele. Der Referent entschuldigt sich gleich vorneweg, er wird nicht mit den vorangegangenen zwei Referaten konkurrieren können – die handelten nämlich von Haferflocken und Kaffeemaschinen, und es

gab jedesmal eine kleine Kostprobe, was allgemeines Wohlwollen auslöste. Diesmal gibt es *nur* Spiele.

Auf das Referat folgt eine längere Arbeitsphase von 40 Minuten, in denen die Studenten entweder lernen, einen Geschäftsbrief zu schreiben (der erste Brief ging an die Korrespondenten, um sich vorzustellen, dann folgte ein Bewerbungsschreiben für das Praktikum, das im Studienplan obligatorisch vorgesehen ist), oder Telefonmarketing im Sprachlabor üben oder aber in konkreten Spielsituationen Verhandlungstechniken und -strategien einüben.

Wir schreiben heute einen Geschäftsbrief. Die Studenten arbeiten in Gruppen zu zweit und schreiben auf Folie. Die Folien werden mit dem Overhead-Projektor an die Wand geworfen und gemeinsam korrigiert. Wir stecken gerade erst in der zweiten Korrektur, da erinnert uns der Leiter: »In zwei Minuten ist die Arbeit zu Ende!« Wir beenden die Korrektur des zweiten Briefes, im Protokoll wird notiert, wie weit wir gekommen sind, um dort in der nächsten Stunde fortzufahren.

»Danke, die Arbeit ist jetzt zu Ende. Wir kommen zum nächsten Punkt, Grammatik. Wir arbeiten 15 Minuten lang zu diesem Thema.« Es geht heute um die Strukturierung von Ideen und Argumenten bei einer linearen Argumentation mit Hilfe von Elementen wie *zunächst, dann, außerdem, schließlich, deshalb*. Im Punkt »Grammatik« werden hauptsächlich Einschleifübungen zum Konversationsverhalten (»Argumentation«) oder zu Grammatikkapiteln gemacht, bei denen die Studenten immer wieder auf Probleme stoßen.

Nach der Grammatik steht eine Diskussion auf dem Programm, die Themen werden gewöhnlich ca. einmal im Monat von den Studenten vorgeschlagen, dann wird abgestimmt. Dem Abstimmungsergebnis zufolge werden die Themen dann auf die

nächsten Stunden verteilt. Am Ende der Diskussion wird abgestimmt, wer dem Thema der Diskussion positiv bzw. negativ gegenübersteht.

Unser Thema heute: »Brauchen wir Klausuren?« Es ist kein Thema, das große Widersprüche hervorruft, sondern eher die Ängste der Studenten, die gerade aus einer ganzen Klausurwoche kommen, verbalisiert: nach einer Viertelstunde sind alle der Meinung, daß man keine Klausuren braucht, und es ist auch hinreichend geklärt, warum nicht und was man statt dessen machen könnte. Die Studenten finden das System im Deutschkurs gut, wo sie das ganze Semester hindurch viele kleine Noten bekommen und am Ende der Durchschnitt ein wesentlich objektiveres Resultat ergibt als die Note einer großen Klausur. Bei der Abstimmung stimmen wir geschlossen gegen Klausuren, und ein paar Minuten zu früh gelangen wir zum nächsten Punkt. Aber das macht nichts. Wir haben gut diskutiert.

»Organisation der nächsten Stunde. Wer möchte Sekretär sein?« Pascal meldet sich nach längerem Zögern – es bleibt wenig Auswahl, fast alle anderen waren schon einmal dran. Es wird einen Test geben, der Teststoff wird festgelegt. Es gibt ein Referat, das Thema ist eine Automarke. Jemand fragt: »Gibt es da auch Warenproben?« Dann werden wir die Geschäftsbriefe weiterkorrigieren, bei der Grammatik wird es wieder um Argumentationshilfen gehen, und das nächste Diskussionsthema wird sein: »Hat Frankreich die beste Küche?«

»Wir kommen zum letzten Punkt: wer hat negative Kritik am Leiter?« Niemand hat negative Kritik, der Leiter strahlt. »Wer hat positive Kritik am Leiter?« – »Es war gut,« findet eine Studentin, und alle stimmen ihr zu. Und: »Ich mag deinen Wecker.« Wieder allgemeine Zustimmung. »Gibt es negative Kritik am Kurs?« – Die kommt diesmal von mir:

»Ich kritisiere Cécile, weil sie zu spät gekommen ist. Und: eine Reinigungsdame hat sich beschwert, daß vergangene Woche Kaffee am Boden verschüttet war.« – »Gibt es positive Kritik am Kurs?« – Ja, die gibt es auch: alle Studenten haben heute gesprochen. Das ist sehr positiv.

»Der Deutschunterricht ist jetzt zu Ende. Vielen Dank.«

Nach dem Kurs bespreche ich mit dem Leiter und dem Sekretär gemeinsam die Stunde nach (– wie fühlte sich der Leiter in seiner Rolle? – Hat er Tips an seinen »Nachfolger«? – Was könnte man besser machen?). Olivier meint, daß er vor dem Kurs Angst hatte, sich vor die Kollegen zu setzen; er hatte das Gefühl, ihnen ausgesetzt zu sein. Aber im Laufe des Kurses verflog dieses Gefühl und er hatte richtig Spaß daran, Leiter zu sein, vor allem beim Erteilen des Wortes.

Dann präzisiere ich zusammen mit dem Sekretär anhand eines extra dafür vorgesehenen Rasters die Tagesordnung des nächsten Kurses.

2. Pädagogische Ausgangsbasis des Unterrichts

Der Unterrichtsgegenstand ist Handels- und Wirtschaftsdeutsch, der Unterricht findet einmal pro Woche statt und die Einheit dauert 2¼ Std. Die Studenten sind im ersten Studienjahr und eingeteilt in fünf Niveaugruppen, je ca. 14 Studenten pro Kurs.

Der Kurs ist so organisiert, daß jede Stunde aus der Gruppe der Studenten heraus ein »Leiter« und ein »Sekretär« bestimmt wird. Sie nehmen dem Lehrer die unterrichtsorganisatorische Arbeit ab. Der Lehrer nimmt also genau wie die Studenten am Unterricht teil, beteiligt sich an den Diskussionen, meldet sich und wartet, bis er das Wort zugeteilt bekommt. Er interveniert nur dann sofort, wenn es um sprachliche Korrekturen geht, wobei aber

Wert darauf gelegt wird, daß die Studenten sich zuerst untereinander in der Gruppe ausbessern.

In jeder fünften Kurseinheit wird ein Kursrat abgehalten, in dem wichtige organisatorische Dinge ausführlich geklärt und Probleme diskutiert werden. Außerdem bekommen die Studenten bei jedem Kursrat eine Note für ihre mündliche Mitarbeit im Kurs.

Die Studenten müssen pro Semester auch eine gewisse Anzahl an Arbeiten außerhalb des Unterrichts erledigen. Diese Arbeiten sind Lesekarten, persönliche Texte und das Portfolio, eine Art »Lerntagebuch«.

Lesekarten werden zum Jahresanfang vom Lehrer zur Verfügung gestellt, sind aber im Laufe des Jahres auch von den Studenten selbst zu erarbeiten. Es handelt sich dabei um authentische, deutschsprachige Texte – kurze Artikel, Werbungen, Anzeigen etc. –, zu denen einige Fragen gestellt werden, die von den Studenten beantwortet und mit Hilfe eines allgemein zugänglichen »Lösungsordners« selbst korrigiert werden.

Bei den persönlichen Texten geht es hauptsächlich darum, daß die Studenten auf Deutsch schreiben. Der Inhalt ist frei wählbar. Der Text wird nicht benotet, nur die *Anzahl* der Texte pro Semester. So stehen nicht die Fehler, sondern der persönliche Ausdruck im Vordergrund. Es besteht auch die Möglichkeit, die Texte in einer Kurszeitung zu veröffentlichen.

Das Portfolio soll den Studenten dazu dienen, den eigenen Lernfortschritt zu sehen. Die Studenten sollen ihre Eindrücke zum eigenen Sprachlernprozeß aufschreiben, sie sollen aber auch ihnen wichtige persönliche Texte oder Zeitungsartikel oder sonstige Dokumentationen ihrer Begegnungen mit der deutschen Sprache darin sammeln. Das Portfolio dient in der mündlichen Prüfung als Gesprächsbasis.

3. Meine Beobachtungen

Durch die Organisation mit Leiter und Sekretär habe ich als Lehrer die nötige Zeit, mich voll und ganz auf die Studenten und ihre inhaltliche sowie sprachliche Arbeit zu konzentrieren.

Dadurch, daß ich einen der fünf Kurse ganz selbst übernahm, lernte ich, was es heißt, über einen längeren Zeitraum zu planen (im Unterschied zu den vereinzelt fachdidaktischen Probestunden, die wir im Rahmen des Universitätsstudiums an Schulen ableisten mußten).

Durch persönliche Texte und auch dadurch, im Unterricht nicht auf den rein organisatorischen Ablauf achten zu müssen (da diese Funktion vom Leiter übernommen wird), kristallisierte sich mir sehr bald heraus, wo bei den Studenten die Fehlerquellen lagen, und zwar einerseits studentenspezifisch, andererseits allgemeine Fehler, die offenbar auf Interferenzen mit der französischen Muttersprache zurückzuführen sind.

Durch die persönlichen Texte gibt man als Lehrer den Studenten die Möglichkeit, sich freizuschreiben, ohne auf Fehler achten zu müssen. Nicht zuletzt ergibt sich dadurch auch die Möglichkeit, die Studenten, auch wenn man sie nur einmal pro Woche sieht, persönlich näher kennenzulernen. Die Studenten schreiben in diesen Texten sehr oft von sich selbst, von ihrer Familie, von Problemen, die sie haben, etc. Dadurch ergeben sich manchmal sehr interessante Zusammenhänge und Erklärungen für bestimmte Verhaltensweisen und Einstellungen.

Die Studenten sammeln im Laufe des Jahres sehr viele Noten – es gibt monatlich eine mündliche Note, jeder Student hält ein Referat und mindestens eine Presseschau, alle zwei Wochen gibt es einen Test und zweimal im Jahr eine große Klausur. Das erlaubt einen sehr objektiven Notendurchschnitt als Ge-

samtnote; Ausrutscher sind also nicht schlimm.

Der Unterricht folgt in seiner Struktur dem Prinzip, daß es für alles einen eigenen Zeitpunkt gibt. Besonders deutlich wurden mir die Vorteile dieser Einteilung bei dem Punkt, bei dem der Sekretär Protokolle, Texte, Tests etc. verteilt. Dieser Punkt vermeidet viel Rascheln und Herumwühlen unter der Stunde. Kommt etwas Unvorhergesehenes, so wird im Punkt »Änderungen in der Tagesordnung« ein Zeitpunkt dafür gefunden oder geschaffen.

Eine wichtige Frage beim Unterrichten ist die der Manipulation: Wie kann ich als Lehrer so weit wie möglich in den Hintergrund treten und die Studenten selbstverantwortlich und mündig handeln lassen, aber dennoch das Ruder in der Hand behalten, was Disziplin betrifft?

Mir scheint, das *Teilen* von Lehrkompetenz auf den Leiter und die regulierenden Kursratssitzungen tragen viel zur Autonomie, aber auch zur Selbstverantwortung der Studenten gegenüber ihrem Lernprozeß bei, stabilisieren das gesamte Unterrichtsgeschehen und wirken der Manipulation (durch Lehrer und Student) entgegen.

Ein guter Unterricht, auch das habe ich bemerkt, besteht zu einem sehr großen Anteil aus einer guten Organisation, und zwar von Jahresanfang an. Sind die Studenten erst einmal den Ablauf gewohnt und wissen sie, wie sie sich ihre Arbeit einzuteilen haben – wenn also alles Organisatorische selbstverständlich und automatisiert ist, dann kann die sprachliche Arbeit erst so richtig beginnen.

Bei einer einzigen Kurseinheit von 2¼ Stunden stellt sich natürlich die Frage, wie man zeitlich alle beim Spracherwerb zu erlernenden Fähigkeiten am besten einplant. Dabei stellt es sich als unerlässlich heraus, gewisse Arbeiten auf außerhalb der Unterrichtszeit zu verlagern. Recht problemlos geht das bei den persönlichen Texten, die dann in der Stunde zur Korrektur abgegeben werden. Und mit dem System der Lesekartei läßt sich auch das Lesen sehr gut als Hausübung erledigen. Durch die Aufgaben auf der Rückseite einer jeden Lesekarte kann man das Leseverständnis überprüfen. Die Lösungen zu den Aufgaben sind frei zugänglich.

Weiterführende Literatur

- Graef, Roland; Preller, Rolf-Dieter (Hrsg.): *Lernen durch Lehren*. Rimbach: Verlag im Wald, 1984.
- Martin, Jean-Paul: *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenz beim Schüler*. Tübingen: Narr, 1986.
- Pädagogik* 11 (1997): Themenheft: *Schülerinnen und Schüler als Lehrende*.
- Schlemminger, Gerald: »Expérimentation pédagogique dans l'enseignement supérieur: la Pédagogie Institutionnelle dans une première année L.E.A.«, *Nouveaux Cahiers d'allemand* 4 (1995), 439–451.
- Schlemminger, Gerald: *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes: approche historique, systématique et théorique*. Bern: Lang, 1996.
- Schlemminger, Gerald; Brysch, Thomas; Schewe, Manfred (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Erscheint bei Cornelsen Verlag, Berlin.
- Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1995.

Tagungsankündigungen

Fachtagung »Education for Transition. One Europe – one World?« am 25. bis 27. November 1998 in Wien

Die Fachtagung »Education for Transition. One Europe – one World« ist eine Veranstaltung im Rahmen der EU-Präsidenschaft Österreichs.

Termin:

25. bis 27. November 1998

Ort:

Wirtschaftsuniversität Wien
Althanstraße 39–45
A-1090 Wien

TeilnehmerInnen:

- VertreterInnen von studienvorbereitenden Einrichtungen aus EU-Ländern und mittel-osteuropäischen Ländern und
- interessierte TeilnehmerInnen

Tagungssprache:

Deutsch, Englisch

In Kooperation mit:

Network of Universities from the Capitals of Europe (UNICA)
Österreichische UNESCO-Kommission

Dokumentation:

Österreichische Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe (ÖFSE)

Gefördert aus Mitteln des BMAA, BMWV, BMUK und von Kulturkontakt.

Thema: Studienvorbereitung internationaler Studierender

Die politischen Veränderungen in Europa haben sich auch im Bildungsbereich ausgewirkt. Dabei spielen Studierende aus

dem europäischen und außereuropäischen Ausland in folgenden Bereichen eine wichtige Rolle:

- als TrägerInnen von *Bildungstransfer*
- als Beitragende zum *Internationalisierungsprozeß* europäischer Universitäten
- als RepräsentantInnen des Gedankens der *studentischen Mobilität*
- als ImpulsgeberInnen für die Weiterentwicklung des Prinzips der *Interkulturalität im Bildungswesen*

An der sensiblen Schnittstelle zwischen sekundärem und tertiärem Bildungssektor unterschiedlicher Bildungssysteme, Kulturen und Sprachen benötigen Studierende aus dem Ausland ein adäquates Überbrückungsangebot im Rahmen einer professionellen Studienvorbereitung.

Dies ist auch aus dem Blickwinkel der Entwicklungszusammenarbeit bedeutsam.

In europäischen Ländern existieren unterschiedliche Formen der Studienvorbereitung. Bisher war es kaum üblich, im Bereich der Studienvorbereitung internationale Kontakte zu pflegen. Der Erfahrungsaustausch innerhalb Europas gewinnt nun immer größere Bedeutung.

Deshalb ist auch die Fachtagung bewußt während des EU-Vorsitzes Österreichs im zweiten Halbjahr 1998 angesetzt.

Ziele

Im Anschluß an die Konferenz »Education for Transition – Bridging Non-Western Schools and Western Higher Education« in Amsterdam 1995

- soll die *Bestandsaufnahme von bestehenden Einrichtungen zur Studienvorbereitung* fortgesetzt und die *Vernetzung* weiterentwickelt werden

- sollen *gegenwärtige und zukünftige Anforderungen an studienvorbereitende Einrichtungen* im Kontext veränderter internationaler Rahmenbedingungen diskutiert werden
- sollen konkrete Fragen der *fachlichen, sprachlichen und interkulturellen Studienvorbereitung* besprochen werden.

Veranstalter

Der *Vorstudienlehrgang Wien (VWU)* ist eine gemeinsame Einrichtung der Wiener Universitäten mit Unterstützung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Der VWU ist ein Universitätslehrgang für Studierende aus dem Ausland, die an einer Wiener Universität aufgenommen wurden, die aber noch nicht oder zu wenig Deutsch können und/oder in einzelnen Fächern Ergänzungsprüfungen zu ihrem Reifezeugnis ablegen müssen. Am VWU erfolgt eine intensive Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung aus Deutsch und auf die Ergänzungsprüfungen aus anderen Fächern.

Das Referat für Entwicklungszusammenarbeit des ÖAD: Der Österreichische Akademische Austauschdienst (ÖAD) hat ein eigenes Referat für Entwicklungszusammenarbeit eingerichtet. Diesem Referat obliegt im Auftrag des Bundesministeriums für auswärtige Angelegenheiten die Durchführung von Stipendienprogrammen für Studierende aus Entwicklungsländern. Mit dem VWU besteht eine enge Zusammenarbeit im Bereich lehrgangsbegleitender Angebote.

Weitere Informationen:

Dir. Mag. Margarete Kernegger (VWU)
A-1090 Wien, Liechtensteinstraße 155
Tel.: (+43/1) 319 99 91
Fax: (+43/1) 319 99 91/70
e-mail: vwu@oead.ac.at

Dr. Gerhard Poppenwimmer (ÖAD)
A-1010 Wien, Schottengasse 1
Tel.: (+43/1) 533 24 55
Fax: (+43/1) 533 13 96
e-mail: eza.referat@oead.ac.at
http://www.oead.ac.at

AILA Weltkongreß in Tokio 1999

In der Zeit vom 1. bis 6. August 1999 veranstaltet die »Association Internationale de Linguistique Appliquée« (AILA) ihren 12. Weltkongreß unter dem Motto »The Roles of Language in the 21th Century: Unity and Diversity«. Von »Artificial Intelligence« bis »Teaching Japanese as a Foreign Language« ist in 25 Sektionen so ziemlich alles vertreten, was unter dem Schirm der Angewandten Linguistik weltweit erforscht, erprobt und praktiziert wird.

Die *Scientific Commission on Educational Technology (CETaLL)* der AILA – bisher durch *Man and the Media*-Konferenzen in Frankfurt am Main, Saarbrücken, London, Wien und Nancy hervorgetreten – wird in Tokio mit einem Symposium unter folgendem Titel vertreten sein:

»IT and Cultural Competence«.

Die Informationstechnologie hat in den letzten Jahren dramatische Fortschritte erzielen können: *On-line* und *Off-line* stehen unvorstellbar große Datenmengen, graphisch, auditiv, textuell, audiovisuell, zur Verfügung. Welchen Beitrag können die interaktiven Speicher- und Transportmedien zur (inter)kulturellen Kompetenz leisten?

Naheliegender Versuch, durch die Leistungsfähigkeit von Computern Verknüpfungen herzustellen, die bisher durch manuelle Bearbeitung wegen der Unzahl an Arbeitsgängen nicht oder nur schwer möglich waren: Frequenzlisten,

Konkordanzdarstellungen, sprechsprachliche Archive, Fehlersammlungen.

Hinzu kommen jetzt Recherchen in virtuellen Bilder- und Motivsammlungen (Gemälde, Photographien, Karikaturen, Landkarten, Plakate, Filme). Gestik, Mimik, und Proxemik des sprachlichen Diskurses können einer systematischen Analyse unterzogen werden, Motivhäufungen mit zeitgeschichtlichen Daten verknüpft und Übungsverfahren entwickelt werden, die neben ihrer Effektivität einen unzweifelhaften zielkulturellen Hintergrund aufweisen.

Die Tokioter Organisatoren legen großen Wert darauf, daß es *nicht* zu einer Abfolge von Einzelvorträgen kommt. Die Teilnehmer des Symposiums sollen miteinander

ins Gespräch kommen, ihre Vorträge und Demonstrationen dafür lediglich eine Initialzündung darstellen.

Interessenten werden gebeten, sich *umgehend* mit dem CETaLL in Verbindung zu setzen. Ein beigefügtes 150-Worte-Abstract in englischer Sprache möge den Diskussionsbeitrag kurz umreißen.

Sie erreichen den Convenor unter folgender Adresse:

Dr. Udo O. H. Jung
Universität Bayreuth
Sprachenzentrum
D-95440 Bayreuth

Tel.: +921 / 55-3595

Fax: +921 / 55-3694

E-mail: udo.jung@uni-bayreuth.de

Über die Autoren/Abstracts

Birgit Buch

Dipl. Pol.; M. A.; Dozentin und Seminarleiterin in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (DGB/IGM; Bezirksamt Tempelhof, Berlin); Lehrtätigkeit und Praktikantenbetreuung in der Berufsbildung (DaF-Kurse für metallverarbeitende Berufe, kaufmännische Umschulungslehrgänge zum Industrie-, Speditions- und Reiseverkehrskaufmann, berufsvorbereitende Kurse); 1993–1995 DAAD-Lektorin an der Zhejiang-Universität Hangzhou/VR China, seit 1995 DAAD-Lektorin am Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität Shanghai/VR China.

Dagmar Giersberg

M. A.; geb. 1970; ab 1990 Studium der Germanistik und Romanistik an der Universität Bonn; 1992/93 Fremdsprachenassistentin am Lycée Charlemagne in Thionville; 1993 Lehramtsexamen für Sekundarstufe I und II mit dem Zusatzfach Deutsch als Fremdsprache; 1994 Praktikum am Goethe-Institut in Madras; 1994/95 Studium an der Université de Toulouse-le-Mirail, Frankreich; Juli bis September 1996 DAAD-Stipendiatin an der Cheju-National University und am Goethe-Institut Seoul, Südkorea.

Volker Knüferrmann

Dr. phil.; Associate Professor und Chairperson am Department of European and Hispanic Studies der University of Waikato, Hamilton, Neuseeland. Hauptlehr- und Forschungsgebiete sind die deutsche Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts und die deutsche Sprache und Kultur.

Gertrud Reershemius

Dr. phil.; Studium der Germanistik und der ev. Theologie in Göttingen, Jerusalem und Hamburg. Promotion in germanistischer Linguistik. Ausbildung zur Gymnasiallehrerin. Lehrbeauftragte für jiddische Sprache und Literatur an der Universität Hamburg. 1994–96 DAAD-Lektorin an der Universität von St. Andrews/Schottland. Seit Sommer 1996 Hochschullehrerin (»Lecturer«) für germanistische Linguistik an der Aston University, Birmingham.

Gabriele Schmidt

Geb. 1962; DaF-Studium an der Universität Bielefeld; von 1990 bis 1995 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf/Institut für Internationale Kommunikation; seit 1996 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Australian National University in Canberra; dort seit 1997 Fachbereichsleiterin für DaF.

Christina Scholten

M. A.; geb. 1964, studierte in Bonn und Madrid Ethnologie, im Anschluß daran absolvierte sie das Aufbaustudium Deutsch als Fremdsprache am Sprachlernzentrum der Universität Bonn und arbeitete als Lehrkraft in den Bereichen Deutsch und Spanisch. Zur Zeit ist sie bei einem internationalen Unternehmen im Bereich »Übersetzung« tätig.

Karin Vogt

Geb. 1972; befindet sich z. Zt. im Vorbereitungsdienst für das Lehramt der Fächer Englisch und Französisch. Schwerpunkt: Fremdsprachen in der Erwachse-

nenbildung und der innerbetrieblichen Weiterbildung.

Ulrich Wannagat

Associate Professor, Leiter der German Studies Section an der Chinese University of Hong Kong; Studium der Germanistik, Geschichte und Erziehungswissenschaften in Bochum, 1985 bis 1991 DAAD-Lektor in Großbritannien und der VR China, 1991 bis 1994 pädagogischer Berater für Curriculum- und Lehrwerkentwicklung DaF bei der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) in Peking.

Do-Won Yang

Geb. 1948; Studium der Germanistik an der Kyunghee-Universität (1967–1971) und an der Sogang-Universität (1982–

1984 und 1986–1989); Deutschlehrausbildung am Goethe-Institut München (1979–1981). Abschluß mit Deutschlehrerdiplom und Promotion. Dozent an der Seoul National University und der Kyunghee-Universität; Vertragslehrer am Goethe-Institut Seoul; Leiter des Fernsehkurses »Deutsch Heute« im EBS-TV. Seit 1991 Professor am German Department der Korean National University of Education/Kangnac, Chongwon-Kun. Hauptforschungsgebiet ist Didaktik für Deutsch und deutsche Landeskunde.

<p><i>Info DaF 25, 4 (1998), 399–405</i></p> <p>Gertrud Reershemius: Gesprochene Sprache als Gegenstand des Grammatikunterrichts</p> <p>Fortgeschrittene Lernende des Deutschen als Fremdsprache, vor allem nach einem längeren Auslandsaufenthalt in einem deutschsprachigen Land, haben im allgemeinen wenig Probleme mit gesprochenem Deutsch, haben aber oft nach wie vor Schwierigkeiten mit der geschriebenen Sprache. Die Analyse von Transkriptionen gesprochener Sprache im Grammatikunterricht, so zeigt der Beitrag an einem Unterrichtsbeispiel, ist eine Möglichkeit, Lernende auf die unterschiedlichen Anforderungen der beiden verschiedenen Existenzweisen von Sprache (gesprochen vs. geschrieben) aufmerksam zu machen. Damit kann den Lernenden vor Augen geführt werden, in welchen Bereichen sie bereits sicher sind und in welchen sie ihre Anstrengungen gegebenenfalls verstärken müssen.</p>	<p><i>Info DaF 25, 4 (1998), 429–450</i></p> <p>Christina Scholtzen: Deutsch als Fremdsprache in den Palästinensischen Autonomiegebieten – Ein Lagebericht</p> <p>Dieser Länderbericht »Palästina« beschreibt die aktuelle Situation der deutschen Sprache ebenso wie ihre Tradition. Protestantische Missionare verankerten vor ca. 150 Jahren die deutsche Sprache an Schulen, die zum großen Teil heute noch existieren. Seit dem Beginn des Friedensprozesses sucht die palästinensische Wirtschaft Anschluss an den Weltmarkt, der Tourismus ist einer der expandierenden Bereiche. Im Zuge dieser Entwicklung gewinnt Deutsch als Fremdsprache an Bedeutung.</p>
<p><i>Info DaF 25, 4 (1998), 406–428</i></p> <p>Karin Vogt: Fremdsprachen in der betrieblichen Weiterbildung</p> <p>Der Beitrag untersucht zunächst den Fremdsprachenbedarf in Unternehmen anhand der Auswertung von Bedarfsanalysen. Im folgenden werden die Ergebnisse von Interviews analysiert, die in verschiedenen Weiterbildungsinstitutionen durchgeführt wurden, und auf den gesamten Bereich der beruflichen Fremdsprachenweiterbildung bezogen. Nach der Diskussion der Merkmale und Probleme betrieblichen Fremdsprachenunterrichts wird ein Modell eines innerbetrieblichen Weiterbildungssystems mit dem Schwerpunkt auf Fremdsprachen entwickelt und dessen Vorzüge diskutiert.</p>	<p><i>Info DaF 25, 4 (1998), 461–466</i></p> <p>Do-Won Yang: Die Stellung des Deutschen in Korea</p> <p>Um die Lage des Deutschunterrichts und der Germanistik in Korea zu begreifen, muß man die sozio-kulturellen und die institutionellen Rahmenbedingungen verstehen. Mit der Staatsgründung 1948 wurde ein japanähnliches Schulsystem eingeführt. Von Anfang an wurde Deutsch als wichtige Fremdsprache gelernt, denn man glaubte, daß diese fremde Sprache zur konfuzianisch verstandenen Bildung der Lerner beiträgt. Gesellschaftliche Veränderungen haben aber dazu geführt, daß Fremdsprachenkenntnisse eine eher pragmatische Funktion haben. Die Bildungsreform verlangt heute von uns, daß wir die Bedürfnisse unseres »Nachwuchses« mehr berücksichtigen. Es ist ein aktuelles Problem für uns alle, ob wir in Zukunft genug Schüler und Germanistikstudenten bekommen, die Deutsch lernen wollen, und inwieweit wir das traditionelle Bildungsideal mit dem Pragmatismus verbinden können.</p>

<p><i>Info DaF 25, 4 (1998), 451–460</i></p> <p>Birgit Buch: Wirtschaftsdeutsch in der VR China – ein expandierender Markt?</p> <p>An vielen Universitätsabteilungen in der VR China besteht der Wunsch, Wirtschaftsdeutsch-Kurse anzubieten. Es fehlt jedoch bislang eine Marktanalyse, um marktgerechte Kurse konzipieren zu können. Mit bereits bestehenden Kursen muß pragmatisch umgegangen werden. Für erfolgversprechende Kurse ist die Berücksichtigung dreier Teile von Bedeutung: 1. Wissensvermittlung, 2. interkulturelles Training, 3. Fachsprache. Nur unzureichend berücksichtigt wird ein ausführliches Bewerbungstraining. Die Erfahrung zeigt, daß es der Auseinandersetzung mit dieser Thematik und der Sensibilisierung für die Mechanismen einer marktwirtschaftlich orientierten Wirtschaftsordnung bedarf, da sich der Arbeitsmarkt zunehmend verändert, jedoch in den Köpfen vieler potentieller Arbeitnehmer noch der Gedanke an</p>	<p><i>Info DaF 25, 4 (1998), 470–476</i></p> <p>Gabriele Schmidt: Zur Situation der deutschen Sprache an australischen Hochschulen</p> <p>Seit dem Regierungswechsel Anfang letzten Jahres sehen die australischen Universitäten einer unsicheren Zukunft entgegen. Haushaltskürzungen von bis zu fünfundzwanzig Prozent betreffen insbesondere die Fremdsprachenabteilungen, von denen bereits mehrere geschlossen wurden. Zum einen fehlt in Australien noch immer die Einsicht in den Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen, zum anderen sind in den vergangenen Jahren die asiatischen Sprachen aufgrund ökonomischer Interessen vorrangig gefördert worden. Neben einer allgemeinen Situationsbeschreibung des Deutschunterrichts an australischen Hochschulen untersucht der Artikel die Studiemotive, die bei Studierenden für die Wahl des Faches Deutsch ausschlaggebend sind, und diskutiert einige der Fragen, die zur Zeit den Arbeitsalltag in ›Down Under‹ bestimmen.</p>
<p>die »traditionelle« staatliche Rundumfürsorge existiert. Verunsicherung und Mißerfolg bei Bewerbungen sind die Folge. Abschließend werden Überlegungen zu möglichen Kursangeboten angestellt, die jedoch eine Nachfrage bei Unternehmen voraussetzen.</p>	<p>Im Vordergrund stehen dabei Fragen zur Curriculumsentwicklung und zum akademischen Stellenwert von Fremdsprachenunterricht.</p>

<p><i>Info DaF 25, 4 (1998), 477–487</i></p> <p>Völker Knitfermann: Landeskundliche Themen und Projekte im Rahmen der Auslandsgermanistik – eine Neubestimmung</p> <p>Die Auslandsgermanistik ist in den letzten Jahren unter verschärften Druck geraten. Angesichts rapide expandierender digitaler Vernetzung der Welt, der Globalisierung wirtschaftlicher, informationstechnischer wie kultureller und sozialer Prozesse, nicht zuletzt bedingt durch die immer breitere Akzeptanz des Englischen als der Lingua franca sehen die europäischen Sprachen sich immer stärker Konkurrenz ausgesetzt. In dieser Situation hat auch die Auslandsgermanistik ihre Rolle neu zu definieren. Der vorliegende Beitrag stellt einige landeskundliche Projekte im Rahmen der Graduate Studies der Deutschen Abteilung der University of Waikato, Hamilton, Neuseeland vor, die zum einen auf der in der Undergraduate Stufe erworbenen sprachlich-kulturellen Kompetenz unserer Studenten aufbauen, zum anderen thematisch in dem</p>	<p><i>Info DaF 25, 4 (1998), 467–469</i></p> <p>Dagmar Giersberg: Deutsch unter Druck? Zur Stellung der Germanistik in Südkorea</p> <p>Oft wird das positive Deutschlandbild der Südkoreaner für die hohe Zahl der Studierenden der Germanistik verantwortlich gemacht. Jedoch erklärt in erster Linie die Regelung für den Einstieg in den Hochschulbetrieb die Lernerzahlen.</p> <p>Im Zuge der neuesten Bildungsreform zeichnet sich als erste Tendenz für die Stellung der Germanistik ein starker Rückgang der Einschreibungen für diesen Studiengang ab. Zudem wird sich das Stundendepotat verringern, was Auswirkungen auf die benötigten Dozenten und die Qualität der Ausbildung haben wird. Die Germanistik gerät zunehmend unter Druck.</p>
<p>Bereich angesiedelt sind, in dem neuseeländische und deutsche Interessen sich berühren. Dieser Ansatz stellt sicher, daß das Graduate Programm dem Erkenntnisinteresse der Studenten entgegenkommt und die Resultate ihrer Untersuchungen produktiv in ihr gesellschaftliches Umfeld einzubringen sind.</p>	<p><i>Info DaF 25, 4 (1998), 488–497</i></p> <p>Ulrich Wamngat: Regionale Curricula – Ein Ausweg aus der Krise? Beispiele aus der VR China und Hongkong</p> <p>Vor dem Hintergrund sinkender Lernerzahlen und eines steigenden Legitimationsdrucks für Deutschstudiengänge im asiatisch-pazifischen Raum wird erörtert, inwieweit regionalspezifische Curricula mit ihrer besonderen Zielgruppenorientierung neue Wege aufweisen können. Als Beispiele werden ein beruflich orientiertes Intensivkursprogramm in der VR China und Deutsch-Lehrprogramme in Hongkong herangezogen. Die Entwicklungsmöglichkeiten für regionalspezifische Curricula hängen von dem (wirtschaftlichen) Bedarf an Absolventen mit guten Deutschkenntnissen ab. Am Beispiel der wachsenden Bedeutung von Japanisch-Lehrprogrammen in der Region wird aufgezeigt, daß dieser Bedarf auch von der Einstellung der Wirtschaft und Behörden gesteuert werden kann.</p>