

# Info DaF

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

## Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 5

27. Jahrgang

DAAD

Oktober 2000

---

### Inhalt

---

<b>Artikel</b>	<i>Rupprecht S. Baur</i> Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache. Felder der Begegnung	467
<b>DaF im Ausland</b>	<i>Mattheus Wollert</i> Universale versus regionalspezifische Lernziele im Unterricht DaF. Auswertung einer Lektorenbefragung in Korea	483
	<i>Holger Konrad</i> Deutsch in Portugal. Zur Situation des Fachs an den Schulen und zur Ausbildung von Lehrkräften an den Hochschulen	495
	<i>Renate Fissler-Skandrani</i> Zum Österreichbild tunesischer Studierender zu Beginn des Studiums	513
	<i>Aigul Bishkenowa</i> DaF-Unterricht am Lehrstuhl Deutsch der Eurasischen Gumil- jow-Universität Astana/Kasachstan	519
	<i>Ulrich Heuberger</i> Authentische Tonaufnahmen von fachlicher Kommunikation in der Wirtschaft: Das Halden-Korpus	528
<b>Didaktik DaF/ Aus der Praxis</b>	<i>Uwe Sieben</i> Literaturdidaktische Annäherungen an interkulturelles Mitteln am Beispiel von Reiseberichten aus verschiedenen Epochen	534

---

(Fortsetzung umseitig)

<b>Tagungs- ankündigungen</b>	9. Göttinger Fachtagung »Fremdsprachenausbildung an der Uni- versität«, 7. bis 9. März 2001	552
	<a href="http://www.germanistik2001.de">www.germanistik2001.de</a> Deutscher Germanistentag 30. September bis 3. Oktober 2001 an der Universität Erlangen	
	Vorankündigung und Aufruf zur Anmeldung von Referaten	554
	Einladung zur 29. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 24. bis 26. Mai 2001 in Kiel	556
<hr/>		
<b>Über die Autoren</b>		558
<hr/>		
<b>Abstracts</b>		560
<hr/>		

# Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache. Felder der Begegnung<sup>1</sup>

*Rupprecht S. Baur*

## 0. Einleitung

Wenn man die Berührungspunkte zwischen den Aufgabengebieten Deutsch als Fremdsprache (DaF), Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Muttersprache (DaM) aus der Sicht der Mitglieder des FaDaF betrachtet, scheinen diese vor allem zwischen DaF und DaZ zu bestehen. Aber dieser Schein trägt und stellt nur eine Realität aus der Perspektive dar, die in der Zusammensetzung des FaDaF begründet ist. Denn hier spielen – auch historisch in der Diskussion um die Aufgaben des Faches angelegt – die beiden Arbeitsgebiete DaF und DaZ die entscheidende Rolle. Die bei Henrici und Koreik (1994) dokumentierte Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache zeigt, wie diese beiden Pole z. T. auch antagonistisch im Fach koexistierten. So hat sich die von Glück (1991) sogenannte A-Linie, die Auslandslinie, weitgehend an der Arbeit des Goethe-Instituts orientiert, als deren Bannerträger Harald Weinrich galt, während für die M-Linie,

die Migrationslinie, Hans H. Reich im Rahmen des Faches DaF Engagement eingefordert hat. Für die Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen bedeutete diese Dichotomie des Faches faktisch eine Trennung in Magisterstudiengänge, die auf die A-Linie und die Erwachsenenbildung zielen (oder sich auch an ausländische Studierende wenden), und in Lehramtsstudiengänge, die auf die Arbeit mit Kindern von Migranten vorbereiten sollen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Studienformen bestand und besteht darin, daß die A-Linie fast immer als grundständiges Studium angeboten wird, während die Ausbildung für die M-Linie in Form von Zusatzstudien und Zusatzqualifikationen erfolgt.

Verbindungen von DaF und DaZ zu grundständigen Studien in DaM sind dabei eher zufällig. Schaut man sich die Studiengänge im Fach Germanistik und Deutsch bundesweit an, so absolvieren die Studierenden in der Regel ein traditionelles Magister- oder Lehramtsstu-

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den Eröffnungsvortrag, der im Rahmen der 28. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) an der Universität Dortmund gehalten wurde und zwar unter dem Generalthema: »Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?« und dort innerhalb des Themenschwerpunktes I: »Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache«. Die Tagung fand vom 1.–3. Juni 2000 statt. Der Beitrag erscheint (im Jahr 2001) auch in dem Sammelband zur Jahrestagung in der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache«, Band 58.

dium, ohne dabei mit Fragen des Deutschen als Fremdsprache oder des Deutschen als Zweitsprache in Berührung zu kommen. Nur wenn sie in einem Magisterstudiengang das Profil DaF (seltener DaZ) und im Lehramtsstudium eine Zusatzqualifikation DaZ wählen, sind die Studierenden dazu gezwungen, sich mit Fragen des DaF und / oder DaZ systematisch auseinanderzusetzen. Es läßt sich also feststellen, daß die deutschen Hochschulen Germanisten und Deutschlehrer als Fachleute für die deutsche Sprache und Kultur ausbilden, ohne daß diese obligatorisches Grundwissen aus den Fächern DaF und DaZ auf dem Gebiet der Sprach- und Kulturkontakte erworben haben. Eine solche Ausbildung ist nicht mehr zeitgemäß, denn die Vorbereitung auf das Zusammenleben und die Kommunikation mit Menschen anderer Sprachen und Kulturen ist heute eine zentrale Aufgabe der sprachlichen Bildung und damit des Faches Deutsch. Diese Befähigung zu »interkultureller Kommunikation« ist nicht nur eine Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, denn sie bezieht sich einerseits auf Menschen, mit denen wir in unserem eigenen Land zusammenleben, und betrifft damit Ausbildungsinhalte des Deutschen als Zweitsprache, andererseits ist aber auch das Deutsche als Fremdsprache betroffen, insofern wir mit Menschen aus anderen Ländern über die Grenzen hinweg in Kontakt treten.

Zwar gibt es heute kaum noch jemanden, der nicht von sich behaupten würde, *interkulturell* zu arbeiten, das bedeutet aber

nicht, daß die aus Sicht der Fächer DaF und DaZ notwendigen spezifischen Inhalte der sprachlichen Bildung im Fach Deutsch behandelt würden. Fragestellungen wie »Spracherwerb und sprachliche Bildung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Migration«, »Die deutsche Sprache und Kultur im Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen« oder »Interkulturelle Kommunikation auf der Basis des Deutschen als Kontakt- und / oder Verkehrssprache« gehören noch nicht zum Standardrepertoire eines Germanistikstudiums und der Deutschlehrausbildung.<sup>1</sup> Das Expertenwissen um diese Fragen ist unter Germanisten und Deutschlehrern und infolgedessen auch in der Gesellschaft insgesamt gering. Denn die Fachinhalte, die in das schulische Curriculum aufgenommen werden und von daher auch obligatorische Ausbildungsinhalte an den Schulen werden, legen letztlich das Fundament für die gesamtgesellschaftliche Bildung. Weil das Bildungsniveau auf diesem Gebiet so gering ist, haben Laienprediger und Politiker es leicht, sich als Experten aufzuschwingen und sprachwissenschaftlich falsche, sprachpädagogisch gefährliche und sprachpolitisch unsinnige Entscheidungen anzukündigen und auch durchzusetzen, wie dies beispielsweise mit der Abschaffung des muttersprachlichen Unterrichts für Kinder mit Migrationshintergrund in Hessen nach der Landtagswahl 1999 geschehen ist. Sprachwissenschaftlich wird dabei das alte Vorurteil aktiviert, daß Zweisprachigkeit schädlich sei und die Entwicklung der deutschen Sprache behindere (vgl. Weis-

1 Sie sind aber auch nicht Thema der Fremdsprachenlehrausbildung und des Fremdsprachenunterrichts, denn dieser bindet interkulturelle Kommunikationsfähigkeit an den Gebrauch der Fremdsprache und eröffnet nicht notwendigerweise die Sicht auf die eigene Sprache, die ja in der interkulturellen Kommunikation auch in vielfältiger Form auftreten kann. Vgl. auch Edmondson / House (1998: 171), die Interkulturelles Lernen mit fremdsprachlicher Kommunikation gleichsetzen.

gerber 1933), sprachpädagogisch ist der Entzug des muttersprachlichen Unterrichts für die Migrantenkinder gefährlich, weil Kinder, bei denen die Herkunftssprache zum Zeitpunkt der Einschulung die stärkere Sprache ist, in ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung gestört werden können (vgl. Baur / Meder 1992), und sprachpolitisch ist es unsinnig, die mehrsprachige Gesellschaft zum Bildungsziel zu erklären und Geld dafür bereit zu stellen, daß mehr Fremdsprachen gelernt werden, aber gleichzeitig die Ansätze zu Mehrsprachigkeit dort, wo sie in ethnolinguistischen Gruppen, in Familien und bei Individuen bereits vorhanden sind, zu zerstören.

Solche Beispiele zeigen, daß Kenntnisse auf dem Gebiet der Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie des Sprach- und Kulturkontakts zentrale Bereiche sprachlicher und interkultureller Bildung *im Deutschunterricht* werden müssen. D. h. es geht explizit um fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten aus den Fächern DaF und DaZ, die Teil von Deutsch als Muttersprache werden müssen, und nicht um die (nochmalige) Einforderung des fächerübergreifenden pädagogischen Prinzips der ›interkulturellen Bildung und Erziehung‹, das an beliebigen, also auch nicht-sprachlichen Themen eingeübt werden kann.

Ich möchte nun im folgenden auf der Grundlage eines Interviews aufzeigen, wie sich die Berührungspunkte zwischen den Ausbildungsbereichen DaF, DaZ und DaM aus der Sicht einer Studentin des Lehramtsfachs Deutsch für die Sekundarstufen I und II darstellen. Die erste Frage bezieht sich darauf, warum die Studentin auch Anteile in DaF und DaZ studiert hat<sup>1</sup>:

## 1. Beschäftigung mit DaF / DaZ im Lehramtsstudium Deutsch

Interviewer (I): *Nicole, Sie studieren Lehramt Deutsch Sekundarstufe II, aber Sie haben, soviel ich weiß, auch immer wieder etwas im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache belegt. Wie kommt es, daß Sie aus den klassischen germanistischen Veranstaltungen im Bereich Deutsch hinaus- und in den Bereich DaF / DaZ hineingegangen sind?*

Studentin (S): Das hat mehrere Gründe. Das hängt zum Teil einmal mit meiner Studiensituation jetzt zusammen, daß ich also zum einen studiere, zum anderen arbeite und das Glück hatte, neben dem Studium Deutsch unterrichten zu können im Bereich der Erwachsenenbildung. Ich unterrichte also Deutsch als Zweitsprache hier in Deutschland für Erwachsene, hauptsächlich für Aussiedler, aber auch für andere Gruppen. Und schon alleine aus der »Not« der täglichen Unterrichtssituation heraus mußte ich mich intensiv mit diesen Themen beschäftigen, weil es eine ganz andere Art der Sprachvermittlung ist als die, die in den normalen Regelschulen passieren soll und auf die man hier im Studium an der Universität vorbereitet wird. Ja, und dann hat das natürlich noch den zweiten Grund, nämlich daß ich nach dem Studium gern eine Stelle bekommen möchte an einer Schule, und das sieht ja im Moment nicht ganz so rosig aus. Ich denke, da können Kenntnisse im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei der Einstellung von Vorteil sein. Es sind ja immer mehr Migrantenkinder an den Schulen; und ich studiere nicht nur Sekundarstufe II, ich studiere auch Sekundarstufe I, und je nachdem, an welche Schule ich später komme, kann es mir ja durchaus passieren, daß der Anteil der Migrantenkinder an der Schule sehr hoch ist, daß ich dann Klassen habe, in denen dann eben 50 % der Schüler nicht Deutsch als Muttersprache haben. Und mit denen muß ich dann anders umgehen können als mit den Schülern, die Deutsch als Muttersprache haben.

1 Das Interview wurde von mir mit der Studentin Nicole Hack als Gesprächspartnerin geführt.

Das, was in den Studienangeboten so säuberlich getrennt wird – Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache –, hat für die Studentin sehr reale Verbindungen: Sie verdient sich Geld damit, daß Sie als Sprachlehrerin in Kursen für Aussiedler arbeitet, und sie ist sich darüber im klaren, daß sie in der Schule – falls sie eine Anstellung findet – auch mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund arbeiten wird. Das erzeugt Motivation, sich mit DaF oder DaZ zu beschäftigen.

Dabei sind die Berührungspunkte zwischen DaF und DaZ auf dem Gebiet des Sprachunterrichts vielfältig: Die starke Trennung der beiden Bereiche ist ein Erbe der Ausländerpädagogik, die hartnäckig auf die sehr unterschiedlichen soziokulturellen und psychosozialen Hintergründe von MigrantInnen einerseits und Fremdsprachenlernern andererseits hingewiesen hat, d. h. die Ausländerpädagogik wollte sicherstellen, daß in der Ausbildung diese Hintergründe berücksichtigt werden, da der Sprachunterricht aus ihrer Sicht nur einen Teil der pädagogisch notwendigen Arbeit darstellt. Aus der Sicht der Sprachlehrforschung und Sprachdidaktik erscheint dagegen eine so grundsätzliche Trennung von DaZ und DaF nicht möglich. Hier sind die verbindenden Elemente größer als die trennenden: Ob es sich um Veranstaltungen zur Phonetik, zur Grammatik, zur Fehleranalyse, zu Übungsformen, zur Lehrwerkanalyse oder zur Arbeit mit Texten handelt – ein Transfer von DaF zu DaZ und umgekehrt ist meistens möglich, auch wenn Spezifika einzelner Adressaten keineswegs gelehrt werden sollen. Aber das Spektrum der Adressaten ist in beiden Arbeitsfeldern groß: Es reicht in DaF vom Frühbeginn bis zu studienbegleitendem Unterricht an den Hochschulen und in DaZ von Alphabetisierungskursen für erwachsene MigrantInnen bis hin zu För-

dermaßnahmen im Fachunterricht in höheren Schulklassen. Eine Ausbildung kann und darf deshalb nicht für ein bestimmtes Segment spezialisieren, sondern muß die Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten vermitteln, die es ermöglichen, sich in die verschiedenen Gebiete professionell einzuarbeiten.

Auch aus der Perspektive der Studierenden ergeben sich Verbindungen zwischen DaF und DaZ, wie im Interview mit der Studentin deutlich wird:

## 2. Studium im Ausland

- I.: *Nicole, Sie haben eben eigentlich über den Bereich Deutsch als Zweitsprache gesprochen. Aber soviel ich weiß, sind Sie ja auch ein Semester in die Niederlande gegangen, haben dort studiert und ein Praktikum an einer niederländischen Schule absolviert. Das heißt, Sie haben auch etwas im Bereich Deutsch als Fremdsprache gemacht. Wie ordnet sich das in ihre Studienpläne ein?*
- S.: Ja, es hat sicherlich in erster Linie damit zu tun, daß ich – sagen wir mal – breit orientiert sein möchte, also für alle eventuell auf mich zukommenden Aufgaben gewappnet sein möchte. Das ist einmal sicherlich der Bereich hier in Deutschland an den Schulen, weil ja zunehmend gefordert wird, daß man »europäischer« arbeitet und auch in der Schule schon »europäisch« denkt. So gibt es Schulpartnerschaften in oder mit anderen Ländern, und – na ja – ich denke mal, daß man nicht einfach in eine Schule gehen kann und sagen kann: «So, ich ruf jetzt mal 'nen Kollegen in Frankreich oder in den Niederlanden an und wir machen dann 'ne Partnerschaft». Da muß man vorher schon ein bißchen Bescheid wissen über die tatsächliche Unterrichtswirklichkeit in dem anderen Land, um da zusammenarbeiten zu können und um ein kompetenter Ansprechpartner sein zu können. Wobei ich nicht glaube, daß ich mit der Zeit, die ich jetzt in den Niederlanden war, tatsächlich schon kompetent genug bin, aber ich habe immerhin schon mal in ein ganz anderes System Einblicke erhalten. Also, es hätten nicht unbedingt die Nieder-

lande sein müssen, das hat sich jetzt nur angeboten, weil da die Partnerschaft besteht. Aber ich habe einfach mal über den Tellerrand geguckt, weil Schule in anderen Ländern eben zum Teil ganz anders funktioniert als hier bei uns.

- I.: *Sie sagen, »breite Qualifikationen für die Schule«, d. h. für die Arbeit mit Migrantenkindern und für die Arbeit in europäischen Partnerschaften. Gibt es für Sie auch andere Gründe, sich breit zu qualifizieren?*
- S.: Es ist, wie wir eben schon mal gesagt hatten, ja nicht sicher, ob ich denn tatsächlich nach dem Ende meines Studiums hier in Deutschland im Schuldienst was finden werde, und deshalb ist es ja nicht undenkbar, daß man versucht, im benachbarten Ausland Arbeit zu finden. Es gibt ja jetzt schon einige ehemalige Studentenkollegen, die zwar noch in Deutschland wohnen, in Grenznähe, aber in den Niederlanden als Deutschlehrer arbeiten, die sich da noch zusätzlich weiterqualifiziert haben. Und ich könnte mir aber auch vorstellen, woanders, also in einem anderen Ausland als den Niederlanden, als Deutschlehrerin zu arbeiten, oder auch vielleicht in einem anderen Bereich, in dem mir die zusätzlichen Qualifikationen, die ich jetzt hier in DaF erwerbe, auf jeden Fall nützlich sein können.
- I.: *Hätten Sie sich das auch vorstellen können, bevor Sie diesen Aufenthalt in den Niederlanden absolviert haben, oder war das für Sie ein Testfall?*
- S.: Ich habe das vorher sicherlich schon in Erwägung gezogen, bloß wenn man überlegt: »Ja, ich könnte auch im Ausland leben«, ist das eigentlich mehr so eine Art Fantasie, denn man kennt das Ausland sonst nur von Urlaubsreisen, und Urlaub ist nicht Leben im Ausland, das ist doch eine Ausnahmesituation. Und wenn man mal ganz normal im Ausland studiert, wohnt, arbeitet, Menschen trifft und Alltagsprobleme zu lösen hat und dann dazu noch die Kontakte in einer realen Arbeitssituation hat – also wir hatten ein Praktikum an einer Schule und konnten sehen, wie die Lehrer in den Niederlanden arbeiten. Wir haben auch gesehen, wie die Ausbildung der Lehrer funktioniert. Ich habe also das Berufs- und Alltagsleben der

Niederländer so ein bißchen auch selbst geführt, und da gewinnt man ganz andere Einblicke, und das war für mich schon so eine Art Test, ob ich das überhaupt kann. Ob ich in einer zwar nicht völlig fremden, aber doch ganz anderen Kultur, in einem anderen kulturellen Umfeld und unter anderen Lebensbedingungen und natürlich auch in einem anderen sprachlichen Umfeld leben kann, ob ich mich da wohlfühle.

Aus Sicht der Qualifikation für Aufgaben in der Schule tritt neben dem Wunsch, auf die Arbeit mit Migrantenkindern vorbereitet zu sein, der europäische Gedanke. Er wird von der Studentin zunächst damit begründet, daß sie dazu in der Lage sein möchte, Schulpartnerschaften aufzubauen und dadurch europäisches Denken in die Schule hineintragen zu können. Aber die Studentin möchte auch in Erfahrung bringen, ob sie sich dazu eignet, als Lehrerin im Ausland »zu leben und zu arbeiten«.

Ich denke, daß solche Einübungs- und Testphasen im Studium für das zusammenwachsende Europa von großer Bedeutung sind. Sie sind wichtig für alle Lehrereinsatzungs- und Lehreraustauschprogramme – und sie sind m. E. eine Voraussetzung dafür, der Ausbildung des sogenannten »europäischen Lehrers« eine reale Grundlage zu geben.

Die Studentin erwähnt den konkreten Fall des Mangels an Deutschlehrern in den Niederlanden. Der Versuch der Behebung dieses Lehrermangels durch eine Anwerbenreaktion von arbeitslosen Deutschlehrern aus Deutschland ist im Jahr 1999 kläglich gescheitert. Von 200 Lehrkräften, die sich beworben hatten, entschlossen sich ganze zehn, eine Stelle anzutreten, und von diesen zehn haben acht nach einigen Wochen die Stelle wieder aufgegeben. – Sicher wäre es lohnend, diese verfehlte Aktion in allen Einzelheiten zu analysieren, aber auch ohne detaillierte Analysen zeigt sich folgendes:

Ohne eine bereits in der grundständigen Ausbildung vorbereitete und in der Praxis erprobte und gefestigte Bereitschaft *und* Kompetenz, als Lehrkraft im Ausland zu arbeiten, sinken die Chancen dafür, daß diese Tätigkeit von der im Ausland aufgenommenen deutschen Lehrperson und von der aufnehmenden ausländischen Schule her zu einem befriedigenden Resultat führt. Der Grund ist sowohl in inhaltlich-strukturellen Unterschieden in der Organisation von Schule und Unterricht als auch in mangelnden emotional-persönlichen Bindungen an die Zielkultur zu suchen. Die für den Zweitsprachenerwerb aufgedeckten Variablen für »Integration« spielen hier in ähnlicher Weise eine Rolle (vgl. Klein 1984, Clahsen / Meisel / Pienemann 1993).

Wie Studien zur vergleichenden Unterrichtsforschung gezeigt haben (vgl. Hau-eis (Hrsg.) 1994, Herrlitz 1994), gehen Wissensbestände, Vorstellungen, Vorannahmen bei Lehrern und Schülern in den unterrichtlichen Kommunikationsprozeß ein, wobei die Institution Schule ihrerseits kommunikative Praktiken und Handlungsmuster entwickelt und kulturspezifisch prägt. Unterschiede bestehen auf allen Ebenen, wie z. B.

- in den Lehr- und Lerninhalten
- in den fachspezifischen Handlungen von Lehrern und Schülern
- und in den institutionsgebundenen Interaktionsstrukturen (vgl. z. B. Ehlich / Rehbein 1986, Hau-eis (Hrsg.) 1994, Herrlitz 1994).

Fertig ausgebildete Lehrkräfte haben von ihrer schulischen Sozialisation und von der Lehrerausbildung und von der Tätigkeit in der deutschen Schule her relativ festgefügte Vorstellungen davon, wie Schule »funktioniert«. Wenn also fertig ausgebildete Lehrkräfte mit Berufserfahrung erstmalig ins Ausland gehen, prallt ihre kulturspezifisch geprägte Vorstel-

lung von »Schule« mit einem anderen System zusammen, und es fällt ihnen schwer, das andere System als gleichwertig zu akzeptieren. Die »critical period« (um einen Begriff aus der Neuropsychologie zu bemühen), die sensible Phase, in der die Wahrnehmungsflexibilität noch trainiert werden kann, scheint nach der Ausbildung abzunehmen. Das spricht dafür, PädagogInnen, die beruflichen Kontakt mit dem Ausland haben werden, durch Auslandsschulpraktika *bereits im Studium* auf internationale und transkulturelle Kontakte vorzubereiten, um eine solche Wahrnehmungsflexibilität zu begünstigen.

Ein Auslandsschulpraktikum hat, wie man im folgenden Gesprächsausschnitt sehen kann, auch Rückwirkungen auf den Unterricht im deutschen Klassenraum.

### 3. Spracherfahrungen im Ausland

I.: *Es ist ja für Studierende des Faches Deutsch erst mal nicht selbstverständlich, daß sie ein Auslandssemester machen. Das ist ja eher etwas für Studierende einer Fremdsprache. Glauben Sie, daß diese Erfahrung für Sie als Studierende des Faches Deutsch für das Lehramt auch wichtig war? Können Sie anderen Studierenden ein solches Auslandsstudium empfehlen?*

S.: Auf jeden Fall, denn ich merke jetzt, daß ich im Vergleich zu anderen Lehrerinnen, zu denen ich Kontakt habe, viele Dinge anders sehe, daß ich an die Vermittlung der Materie anders rangehe. Bevor ich in die Niederlande gegangen bin, habe ich über Deutschunterricht in der Schule nur thematisch nachgedacht: Was kann ich behandeln? Unter welchen Aspekten kann ich ein Thema behandeln? Und jetzt ist die Perspektive dazugekommen: Welche sprachlichen Mittel benutze ich? Welche Sprache ist den Schülern angemessen? Das hatte ich vorher nie so richtig überlegt. Aber dadurch, daß ich in den Niederlanden vielmehr auf die Sprache achten mußte – ich hatte Schüler, die Deutsch im ersten, zweiten oder dritten Jahr lernten –,



achte ich jetzt viel mehr auf die Sprache des Textes und auch auf meine eigene Sprache. Ich habe vorher eigentlich nie so sehr darüber nachgedacht, daß die Schüler mich vielleicht gar nicht verstehen, auch wenn sie Deutsch als Muttersprache gelernt haben.

- I.: *Wahrscheinlich bezieht sich diese Erfahrung, daß man seine eigene Sprache kontrolliert, dann auch auf den Umgang mit Migrantenkindern.*
- S.: Dieser Bezug ist auf jeden Fall da. Man denkt auch immer, daß man die Kinder besonders berücksichtigen muß, die mit einem anderen sprachlichen Hintergrund in diese Klasse kommen. Nur, wenn man dann tatsächlich in der Klasse steht, wie ich das auch in meinen Schulpraktika in Deutschland erlebt habe, dann werden erst mal die dringenden, die sich melden, die sich freiwillig und gern am Unterricht beteiligen. Und das sind natürlich auch die Schüler, die keine Probleme damit haben, dem Unterricht zu folgen und sich auszudrücken. Ich merke dann als Lehrerin gar nicht, daß ich meinen Unterricht dann mit den fünf bis zehn Prozent der Schüler mache, die aktiv mitarbeiten. Bei den übrigen habe ich keine Ahnung, ob sie verstanden haben, worum es geht, ob sie mitkommen, ob ich sie noch mitnehme oder ob ich sie schon irgendwo verloren habe. Und in der Beziehung war der Aufenthalt in den Niederlanden sehr interessant, weil es da in der Schule so ist, daß die Schüler sich nicht melden, daß also niemand von selbst die Hand hochhebt und sagt – oder damit signalisiert: »Ich möchte was sagen«, sondern daß ich als Lehrerin die ganze Zeit gezwungen bin, immer wieder den Kontakt zu den Schülern herzustellen und jemanden aufzufordern, etwas zu sagen. Dadurch bin ich natürlich dazu gezwungen auszuwählen und dann auch viel bewußter darüber nachzudenken, daß ich meine Auswahl gerecht verteile, daß also möglichst alle Schüler zu Wort kommen. Das verändert den ganzen Unterricht, weil natürlich auch alle Schüler mehr gefordert werden, weil sich auch die schwächeren Schüler nicht so leicht hinter denen verstecken können, die sich aktiv beteiligen.

gen. Alle haben Anspruch darauf, aber haben auch das gleiche Risiko, dringenden zu werden. Mir ist in den Niederlanden klar geworden, daß wir uns hier in Deutschland mehr auf die konzentrieren, die uns durch ihre Teilnahme entgegentommen.

Wichtig erscheint mir, daß aus der Tätigkeit im Ausland, also aus der Tätigkeit im Bereich DaF, ein direkter Nutzen für das Deutsche als Zweitsprache und das Deutsche als Muttersprache entsteht. Zunächst ist es die Erfahrung, daß alle Schülerinnen und Schüler einen relativ einheitlichen und geringen Sprachstand haben. Das verpflichtet eine Lehrkraft im Ausland dazu, das Verständnis für die behandelten Inhalte wirklich abzusichern. Diese Erfahrung ist durch ein Schulpraktikum in Deutschland – auch an einer Schule mit einem hohen Anteil von Migrantenkindern – nicht in der gleichen Weise zu vermitteln. Im deutschen Klassenraum ist es sehr viel leichter möglich, den Lehrstoff durchzunehmen, indem man sich an den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern orientiert und die Verstehens- und Ausdrucksschwierigkeiten der schwächeren ignoriert.

Bei einem Auslandsaufenthalt kommt man neben der Unterrichtssprache Deutsch auch mit der Landessprache in Kontakt. Krumm (1973) hatte bereits in seiner Arbeit zur Analyse und zum Training fremdsprachlichen Lehrverhaltens aufgezeigt, daß die Lernerfahrung und Lernerperspektive beim Erlernen einer fremden Sprache als Ausgangspunkt für das Training von *teaching skills* genutzt werden können. Leider ist dieser fruchtbare Ansatz in der Lehrerbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache nicht konsequent ausgebaut worden. In den meisten Ausbildungen ist der fremdsprachliche Teil der Ausbildung auf einen Nachweis über Fremdsprachen-

kenntnisse – und entsprechend im Fach DaZ einen Nachweis über Kenntnisse in einer der Migrantensprachen – reduziert, wobei die Methodenreflexion und das Training keine Rolle mehr spielen. In dem Austauschprogramm der Universität Essen mit den Niederlanden nehmen das Lernen der unbekannteren Fremdsprache und die Methodenreflexion einen wichtigen Platz ein (vgl. Baur / Chlosta 2000). Darüber hinaus ergeben sich aus dem Ineinandergreifen von gesteuerten und ungesteuerten Lernprozessen bei einem Auslandsaufenthalt weitere Ansatzpunkte für die Reflexion von Sprachlehr- und -lernprozessen, wie sich im folgenden zeigt.

#### 4. Eine neue Fremdsprache lernen

- I.: *Sie haben ja, als Sie in die Niederlande gegangen sind, auch Niederländisch gelernt – ein wenig vorweg und dann auch im Land selbst. Hat Ihnen diese Erfahrung etwas gebracht und Ihre Sichtweise auf Sprache und Sprachenlernen beeinflusst?*
- S.: Ja, das auf jeden Fall, denn das war für mich jetzt das erste Mal die Möglichkeit, eine Sprache im Zielsprachenland zu lernen, und eben auch in dieser Umgebung, wo man die Sprache jeden Tag benutzen muß. Denn wenn man eine Fremdsprache in seinem eigenen Land lernt, hat man ja immer so einen abgeschlossenen Raum, in dem diese Sprache stattfindet, und dann geht man hinaus und alles ist wieder wie immer und man benutzt seine Muttersprache. Und jetzt war ich zwar nicht immer unbedingt gezwungen, aber es war doch die normale Situation, Niederländisch zu benutzen. Und ich habe natürlich gemerkt, daß ich theoretisch, wenn ich Zeit hatte, mir alles zu überlegen, auch ziemlich viel sagen konnte, aber in Situationen, wo ich schnell reagieren mußte, konnte ich meistens nicht das ausdrücken, was ich eigentlich sagen wollte. In der gleichen Situation sind ja vielleicht auch Migrantenkinder hier im Unterricht. Sie wollen etwas sagen, sie wollen auch das Richtige sagen, aber sie finden

so schnell nicht die passenden Worte. Und dazu haben sie dann vielleicht auch noch Angst, daß sie nicht richtig formulieren, vielleicht in der Grammatik einen Fehler machen. Ich kann das jetzt gut verstehen. Das Wissen ist eigentlich da, bloß das ›Handwerkszeug‹, die Sprache, ist noch nicht sicher und hält die Schüler davon ab, das auszudrücken, was sie sagen möchten.

Interessant erscheint mir bei der Reflexion des eigenen Sprachlernprozesses der Studentin, daß sich die Reflexion nicht nur auf das gesteuerte Lernen erstreckt. – Während in dem klassischen Ansatz von Krumm (1973) Lernprozesse Methodenreflexion auslösen, die für Lehrprozesse in konkreten Trainingssituationen genutzt werden, erfolgt durch die bewußte Wahrnehmung der ungesteuerten Lernsituation im Ausland hier eine allgemeine Sensibilisierung für die sprachliche Situation von Migranten. Die Studierenden machen die Erfahrung, eine neue Sprache im Ausland zu lernen und sie in privaten und ›beruflichen‹ Kontexten anwenden zu müssen. Sie sind also selbst einer Mischung aus gesteuerten und ungesteuerten Lernprozessen ausgesetzt, wie sie für DaF-Lerner in Deutschland und Migranten typisch ist. Eine solche Erfahrung wird beim Studium des Deutschen als Zweitsprache normalerweise nicht gemacht und ist auch beim Studium des Deutschen als Fremdsprache nicht unbedingt als verbreitet anzusehen. Inwieweit Reflexionen über Spracherfahrungen genutzt werden können, hängt auch mit davon ab, ob bei einem Auslandspraktikum die Sprache des Landes, in dem sich der Praktikant aufhält, neu gelernt wird oder ob die Kommunikation außerhalb des Unterrichts auf Deutsch oder in der *lingua franca* Englisch erfolgt.

Im nächsten Punkt des Gesprächs geht es um Erfahrungen als Vertreterin der eigenen Kultur im Ausland.

## 5. Vertreterin der deutschen Kultur im Ausland

I.: *Nicole, Sie sind ja im Ausland auch, wie man so schön sagt, Vertreterin der deutschen Sprache und Kultur. Was macht man da für Erfahrungen?*

S.: Also ziemlich überraschende Erfahrungen eigentlich, weil man in Situationen gerät, an die man vorher nie gedacht hätte; daß man z. B. Dinge gefragt wird, um die man sich vorher nie gekümmert hat. Ich gebe mal ein ganz einfaches Beispiel: Es ging dabei um das Fahrradfahren. Das Fahrrad ist ja in den Niederlanden das Verkehrsmittel Nummer eins, und wenn man sich da mit dem Fahrrad bewegt, ist es völlig normal, daß man auf dem Gepäckträger jemanden mitnehmen kann. Das ist einfach gängige Praxis. Und dann wurde ich gefragt: »Wie ist das denn bei euch? Ich habe gehört, das ist in Deutschland verboten«. Da mußte ich leider passen, weil ich es wirklich nicht sagen konnte zum damaligen Zeitpunkt. Ich konnte nur sagen: »Ich hab' es nicht oft gesehen«. Aber das ist ja noch immer kein Beweis dafür, daß es erlaubt oder verboten ist. Das war so ein Moment, wo ich merkte, daß man von mir als Deutscher erwartet, daß ich doch wissen muß, was in Deutschland erlaubt und verboten ist, wie alles bei uns funktioniert. Ja, aber es gibt viele Bereiche, mit denen man sich nicht beschäftigt hat, und da mußte ich häufig sagen: ›Tut mir leid, das weiß ich nicht«. Und da wird man dann so ein bißchen ungläubig angeguckt.

Die Studentin macht die banale Erfahrung, daß sie Dinge über ihre eigene Kultur gefragt wird, die sie nicht weiß. Dieses Nicht-Wissen, zu dem wir uns im Alltag leicht bekennen, wird jedoch im Ausland durch die Rollenzuweisung als authentischer Vertreter der deutschen Kultur zum Problem. Noch stärker wird

das Problem, wenn sich die Rolle des authentischen Vertreters einer Kultur mit der Lehrerrolle verbindet. Die Tatsache, daß ein großer Teil unseres Alltagswissens über die eigene Kultur nicht wirklich abgesichert ist, daß es sich zu großen Teilen aus persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen speist, verträgt sich nicht mit der Rolle des Experten in der genannten Doppelfunktion. Die Folge ist häufig, daß die eigene Meinung verallgemeinert und verabsolutiert wird, damit sich die Lehrperson als Experte keine Blöße gibt und ihre Autorität wahr<sup>1</sup>.

Eine Sensibilisierung für diese Situation versuchen wir in unseren gemeinsamen deutsch-niederländischen Seminaren, in denen auf den Auslandsaufenthalt vorbereitet wird (vgl. Baur / Chlost 2000). In den Seminaren gehen wir so vor, daß wir jeweils die deutschen Studierenden befragen, was niederländische Studierende über Deutschland wissen sollten, und umgekehrt die niederländischen Studierenden überlegen lassen, was deutsche Studierende über die Niederlande wissen sollten. Wir lassen dann durch Befragungen innerhalb und außerhalb der Lerngruppe überprüfen, inwieweit das jeweils geforderte Wissen wirklich als allgemeines Wissen in der eigenen Kultur gelten kann. Die Vorstellungen über ein gesichertes allgemeines Wissen verlieren dabei sehr schnell ihre scharfen Konturen.

Man muß sich allerdings darüber im Klaren sein, daß es keine wirkliche Lösung für dieses Problem gibt, als Vertreter seiner Kultur auch gleichzeitig als Informationsquelle für Fragen aus der eigenen Kultur mit hohen Erwartungen an die

1 Vgl. auch Oomen-Welke (1996), die aufgezeigt hat, daß es Lehrkräften schwerfällt, ihre Autorität als Experten im multilingualen und multikulturellen Klassenzimmer aufzubringen. – Schwierig zu lösende Situationen ergeben sich auch oft, wenn mehrere Vertreter der fremden Kultur anwesend sind und unterschiedliche Meinungen dazu vertreten, was für ihre eigene Kultur typisch ist.

›Kulturkompetenz‹ des Muttersprachlers in Anspruch genommen zu werden. Wichtig erscheint es uns im Rahmen unserer Ausbildung, daß man im Ausland als Vertreter seiner Kultur auf diese Situation vorbereitet ist.

Zusätzlich muß man auch damit rechnen, ausländischen Experten, also in der Regel Deutschlehrern, zu begegnen, die in manchen Bereichen sogar mehr Wissen über die deutsche Kultur haben als man selbst hat. Das gilt nicht nur für Fragen der Kultur, sondern insbesondere auch für die Sprache.

## 6. Vertreterin der deutschen Sprache

I.: *Das sind Erfahrungen aus dem Bereich der Alltagskultur. Wie sieht es denn aus, wenn man als Experte für die Sprache angesprochen ist?*

S.: Auch im Bereich der Sprache stößt man schnell an seine Grenzen. Durch das gemeinsame Studium mit unseren niederländischen Kommilitonen waren wir schon ein bißchen darauf vorbereitet.<sup>1</sup>

Die sprachen alle schon sehr gut Deutsch, hatten aber immer wieder Fragen, warum man dies so und nicht anders sagt, also Fragen nach Regelmäßigkeiten, die wir Deutschen selten beantworten konnten. Wir konnten ihnen zwar die richtigen Anwendungsbeispiele geben, aber wir konnten ihnen mit Regeln überhaupt nicht weiterhelfen. Meistens kamen die mit Regeln, z. B. für den Artikelgebrauch oder die Wortstellung, die wir gar nicht kannten. Wir konnten immer nur mit Beispielen dienen. Da merkt man, daß viele Ausländer im Bereich der Grammatik über unsere Sprache wesentlich mehr wissen als wir selber.

Die Studentin berichtet hier von der DaF-Lern bekannten Erfahrung, daß es für Studierende immer wieder schwierig ist, sich die Regeln der muttersprachlichen

Grammatik als explizites Wissen anzueignen und einzuprägen. Das liegt natürlich in erster Linie daran, daß dieses Wissen in expliziter Form für den Muttersprachler keine Funktion bei der mentalen Planung und der konkreten Ausführung einer sprachlichen Handlung hat. Die Funktion ergibt sich für den Muttersprachenlehrer erst dann, wenn er es mit Lernern zu tun hat, die Regeln als Lernhilfen brauchen und nachfragen, also im Umgang mit Zweit- und Fremdsprachenlernern.

Während man sich bei Zweitsprachenlernern – zumindest in der Schule – auch um die explizite Regelvermittlung herumogeln kann, indem man die Lerner einfach korrigiert, wie man dies auch bei deutschen Schülern und Schülerinnen macht, ist ein solches Vorgehen bei Fremdsprachenlernern im Ausland nicht möglich, weil diese selbst regelhafte Erklärungen einfordern. Insofern ist der Sprachunterricht mit Lernern im Ausland eine sichere Methode, künftige oder praktizierende Lehrkräfte für Deutsch dazu zu zwingen, sich die Regeln der deutschen Grammatik explizit anzueignen.

Natürlich ist es für die Muttersprachler zunächst besonders bitter, auf diese Defizite in der eigenen Kompetenz aufmerksam zu werden, und wir haben auch Situationen erlebt, in denen der ausländische Lehrer diese Schwäche des deutschen Native Speakers gnadenlos ausgenutzt hat, um den deutschen Praktikanten bloßzustellen und seine eigene Expertenrolle in der Klasse aufzuwerten. So lud der niederländische Klassenlehrer den deutschen Praktikanten dazu ein, eine Stunde zu übernehmen, in der er es

1 Es ist Teil des deutsch-niederländischen Programms an der Universität Essen, daß die deutschen Studierenden gemeinsam Seminare mit niederländischen Studierenden in Essen besuchen, bevor sie ihren Auslandsaufenthalt antreten.

so einrichtete, daß der deutsche Praktikant – ohne daß er es vorher gewußt hätte – den Konjunktiv II erklären sollte.

Solche Fälle sind natürlich die Ausnahme – generell halten wir aufgrund unserer Erfahrungen im Austauschprogramm Essen / Niederlande den Sprachunterricht an einer Schule im Ausland nicht nur für einen wesentlichen Bestandteil einer DaF-Ausbildung, sondern auch für den Bestandteil mit den stärksten Auswirkungen auf DaZ und DaM.

Von diesem Schulpraktikum im Ausland wird im folgenden noch einmal die Rede sein:

### 7. Schulpraktikum im Ausland

I.: *Sie waren ja an einer Hochschule in den Niederlanden, aber gleichzeitig haben Sie auch ein Schulpraktikum gemacht. Es ist ja nicht unbedingt üblich, daß ein Auslandsaufenthalt an einer Universität von einem Schulpraktikum begleitet wird. Was hat Ihnen dieses Schulpraktikum gebracht?*

S.: Ich will jetzt nicht sagen, es war der beste Teil, aber es war mit Sicherheit der interessanteste Teil überhaupt von diesem ganzen Auslandsstudium, weil ich die Möglichkeit hatte, jetzt nicht nur theoretisch etwas über den Deutschunterricht an niederländischen Schulen zu erfahren, sondern auch tatsächlich gucken konnte: Wie arbeiten Lehrer in den Niederlanden? Also nicht nur: Wie sieht die Schule aus?, sondern auch: Wie sieht die Arbeitssituation aus? Wie sieht es im Lehrerzimmer aus? Wie sehen die Klassenräume aus? Wie groß sind die Schülergruppen in den Klassen? Worüber sprechen die Lehrer? Was für Probleme haben sie? Wie sind die Arbeitszeiten? Wie viele Wochenstunden arbeiten die niederländischen Lehrer im Vergleich zu Lehrern hier? Wie ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis? Wie verhalten sich die Schüler?

Ich konnte auch mit niederländischen Lehrern sprechen und deren Einstellungen und den Umgang miteinander vergleichen mit denen deutscher Lehrer. Und das sind z. T. wirklich ganz andere Gespräche als bei uns.

I.: *Zum Beispiel?*

S.: Ja, zum Beispiel sprechen die niederländischen Lehrer viel öfter darüber, daß sie mit irgendeiner Situation, mit irgendeiner Stoffvermittlung oder so nicht so gut klargekommen sind. Sie sprechen ganz offen darüber und fragen andere um Rat: Wie machst du das, kannst du mir da mal einen Tip geben? – Das kommt so offen bei uns in Deutschland meist nicht vor. Da scheint es eher ein Eingeständnis von Schwäche zu sein, wenn man den Unterricht nicht ›voll im Griff hat‹. Wie das in Wirklichkeit aussieht, ist natürlich eine ganz andere Frage.

Auch daß der Unterricht an niederländischen Schulen sich bis in den Nachmittag hineinzieht, daß man da bis halb vier oder sogar viertel nach vier nachmittags in der Schule ist, während bei uns ja meistens so um eins bis halb zwei spätestens alle verschwunden sind. In der Mittagspause essen die Lehrer meist auch irgendwie gemeinsam. Ich glaube, das führt alles zu einem stärkeren persönlichen Verhältnis der Lehrer und Lehrerinnen untereinander.

Ja, was hat mir das gebracht? Ich habe nicht nur Freunde gewonnen und Selbstvertrauen, weil ich eben klargekommen bin, sondern ich denke jetzt mal ganz konkret, wie es ist, wenn man eine Schulpartnerschaft anknüpfen möchte. Ich habe jetzt wirklich eine Vorstellung davon, wie es in einer niederländischen Schule zugeht, ich kenne die Gegebenheiten, den Arbeitsablauf, den Arbeitsalltag, und ich kann, wenn ich da mal anrufe und habe nicht den Deutschlehrer an der Strippe, mit den Kollegen dort auch Niederländisch sprechen. Da hat man auch einen ganz anderen Kontakt zu der ganzen Schule und das wird mir auch sicher helfen, wenn ich später mal eine Partnerschaft aufbaue.

Na ja, und wenn ich tatsächlich irgendwann – was ich jetzt durchaus für möglich halte – in die Niederlande gehen möchte, um da zu arbeiten, dann weiß ich zumindest so in etwa, was da auf mich zukommt, also ich hab' einfach gesehen, daß Schule nicht gleich Schule ist, daß man wirklich eine Menge lernen muß. Ich kann mir jetzt gut vorstellen,

daß es in anderen Ländern wieder völlig anders ist. Was man vorher so abstrakt als ›die unterschiedlichen Schulsysteme‹ in Veranstaltungen gehört hat, das habe ich jetzt sehr konkret erlebt.

Die Fragen, die von der Studentin gestellt werden, zeigen, daß sie für kulturelle Unterschiede in hohem Maße sensibilisiert worden ist. Dies ist nicht dem Auslandsaufenthalt an sich geschuldet, nicht dem Aufenthalt an der Hochschule, sondern der Tatsache, daß sie Einblick gewonnen hat in die Alltagsrituale und die Alltagskommunikation in der Institution Schule.

Eine Vertiefung des interkulturellen Zugangs wird in dem Essener deutsch-niederländischen Projekt dadurch erreicht, daß das Praktikum durch ein Seminar begleitet wird und daß für die Schulpraktika deutsch-niederländische Tandems gebildet werden. Viele Fragen und Irritationen können dadurch im direkten Austausch mit dem Tandempartner geklärt und ausgeräumt werden.

Die positiven Auswirkungen eines vorbereiteten und begleiteten Schulpraktikums im Ausland auf die Sensibilisierung für interkulturelle Unterschiede und auf die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit konnten im Essener Projekt bei vielen Studierenden bestätigt werden. Aufgrund dieser Erfahrungen sollte man auch ausländischen Studierenden an deutschen Universitäten die Institution und das Handlungsfeld Schule durch Praktika in stärkerem Maße eröffnen. Die Beobachtungen der deutschen Studentin in den Niederlanden gelten natürlich ebenso umgekehrt für die niederländischen Studierenden in deutschen Schulen. Auch die niederländischen Studierenden erleben, wie Deutsche in der Institution Schule miteinander umgehen, und stellen Unterschiede zu ihrem eigenen Land fest. Ich möchte diesen Aspekt einer gewissen Vertraut-

heit mit dem institutionellen Kontext im eigenen Land besonders hervorheben, weil er für den interkulturellen Vergleich wichtig ist. Praktika in einer Institution allerdings, die man aus dem Heimatland nicht kennt (z. B. Betriebspraktika oder Praktika in der Stadtverwaltung u. ä.), schränken diese Möglichkeit des Vergleichs ein.

Die Erfahrung der deutschen Studentin z. B., daß sich die niederländischen SchülerInnen nicht melden, hat spiegelbildlich für die niederländischen Praktikanten in Deutschland eine ganz andere Wirkung: Die Niederländer fühlen sich durch das Sich-Melden von den deutschen Schülerinnen und Schülern geradezu bedrängt, sie empfinden dieses Verhalten ihnen gegenüber als aufdringlich, fordernd, unhöflich, z. T. sogar aggressiv. Das Verhalten bedient das niederländische Vorurteil in Bezug auf die Deutschen, daß diese rücksichtslos seien und andere im Gespräch dominieren wollen. Durch Kennenlernen der Institution verändert sich jedoch die Sichtweise auf solche Verhaltensformen. Die Studierenden lernen, sie als kulturelle Regeln zu begreifen, die nicht mit dem Nationalcharakter gleichzusetzen sind.

In der Universität ergibt sich aufgrund des bereits erwähnten Tandemprinzips eine intensive Zusammenarbeit bei der Vorbereitung und Nachbereitung der Praktikumsstunden in dem Begleitseminar. Bei der gemeinsamen Auswahl und Bearbeitung der Inhalte für die Stunden werden nicht nur die Inhalte, sondern auch die kulturspezifischen Zugänge und Arbeitsformen selbst zum Thema. So z. B. auch der Umgang mit Texten.

## 8. Umgang mit Texten

I.: *Und der Umgang mit Texten auf einem höheren Niveau, haben Sie dort Unterschiede festgestellt? Zum Beispiel im Umgang mit literarischen Texten?*

S.: Ja, da gibt es Unterschiede, die mir aufgefallen sind. Während in Deutschland im Literaturunterricht eigentlich sehr schnell in so eine Interpretationsphase übergegangen wird, beschäftigt man sich im fremdsprachlichen Unterricht in den Niederlanden erst mal wirklich mit den sprachlichen Mitteln des Textes, man bleibt also erst mal ganz nah an der Sprache und an dem konkreten sprachlichen Material, bevor man dann eine Ebene tiefer geht und anfängt, nach Textaussagen zu suchen oder nach Querverbindungen zu anderen Texten, bevor man auf den historischen oder gesellschaftlichen Hintergrund des Textes eingeht oder so was. Da steht erst mal ganz lange der Text selbst und seine sprachlichen Mittel im Vordergrund, bevor dann diese anderen interpretativen Phasen kommen. Bei uns im Literaturunterricht, auch im Fremdsprachenunterricht bei der Arbeit mit literarischen Texten, kann irgendwie jeder sehr schnell seine Meinung dazu sagen, also irgendwie ›darüber‹ sprechen, ohne so genau am Text zu bleiben.

Es mag zunächst einmal selbstverständlich erscheinen, daß bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache die Textarbeit die Interpretation dominiert. Aber jenseits dieser intensiveren Absicherung des Textinhalts im Fremdsprachenunterricht gibt es durchaus auch didaktische »nationale« Traditionen in den einzelnen Ländern, vielleicht auch an einzelnen Institutionen, die sich erheblich voneinander unterscheiden können. Studierende von niederländischen Hochschulen an der Universität Essen folgten z. B. in ihren Textbearbeitungen im wesentlichen folgendem Schema:

1. Bibliographische Angaben zum Autor
2. Inhaltswiedergabe des Textes
3. Strukturanalyse des Textes (mit weiteren Unterpunkten)
4. Anfertigen eines Unterrichtsentwurfs

Dieses Schema ist ein kulturspezifisches Handlungsmuster, das unter bestimmten institutionellen Rahmenbedingungen er-

füllt werden muß und das im Deutschen und in anderen Kulturen in analogen Kontexten nicht in derselben Form existiert. Dies ist es, was der Studentin auffällt. Solche Unterschiede treten bei Seminarvorträgen und bei der Anfertigung schriftlicher Arbeiten besonders deutlich hervor, und es ist notwendig, auf diese Unterschiede in Lehr- und Lernkontexten gezielt hinzuweisen, da sie im akademischen Kontext zur Nicht-Anerkennung der Leistung in der jeweils anderen Kultur führen können. Solche Kulturtechniken müssen kulturkontrastiv bewußt gemacht und mit den Studierenden der jeweils anderen Kultur auch eingeübt werden, wenn sie nicht nur erkannt, sondern auch erlernt werden sollen. – Natürlich gelten diese Unterschiede nicht nur für den Bereich der Arbeit mit Texten und das Verfertigen schriftlicher Texte, sondern für alle Bereiche der verbalen und nonverbalen Kommunikation, wie in vielfältigen Analysen zur interkulturellen Kommunikation gezeigt wurde (vgl. z. B. Günthner 1993, Hauéis (Hrsg.) 1994, Knapp-Potthoff / Liedke (Hrsg.) 1997, Müller (Hrsg.) 1991, Redder / Rehbein (Hrsg.) 1987). Dabei ist jedoch sehr sorgfältig zu prüfen, welche Bereiche lediglich gekannt werden müssen und welche in das aktive Handlungsrepertoire eines Nicht-Muttersprachlers überführt werden sollen. Am Beispiel von umgangssprachlichen Ausdrücken, Phraseologismen, Gesten und Flüchen läßt sich das Problem leicht illustrieren (vgl. Baur / Chlosta 1996).

Das Gespräch hat gezeigt, daß die Studentin vielfältige Beziehungen zwischen DaF und DaZ sieht und daß – insbesondere im Hinblick auf Schulpartnerschaften mit dem Ausland – Verbindungen zu DaM gesehen werden. Die Berührungspunkte mit dem Unterricht im Deutschen als Muttersprache wurden am Ende des Gesprächs noch einmal fokussiert.

## 9. DaF-Erfahrungen im Ausland: Nutzen für DaM

I.: *Wir haben viele Aspekte des Deutschen als Fremdsprache und als Zweitsprache besprochen. Wie wirkt sich denn das, was Sie an Erfahrungen gesammelt haben, auf den Bereich Deutsch als Muttersprache aus? Sind diese Erfahrungen auch für den ›normalen Deutschunterricht‹ für deutsche Schüler zu verwerten?*

S.: Auf jeden Fall. Ich denke, ich bin einfach insgesamt sensibler dafür geworden, wie ich meine Sprache benutze. Ich achte jetzt im Unterricht auch viel mehr darauf, ob ich von den Schülern verstanden werde. Wenn die Schüler mich anschauen und nicken, weiß ich ja eigentlich gar nicht, ob die mich wirklich verstanden haben. In dieser Hinsicht unterscheidet sich der Unterricht mit ausländischen und deutschen Schülern nicht wesentlich voneinander. Das ist mir aber erst in den Niederlanden klar geworden. Inzwischen ist es mir sehr wichtig, mich so auszudrücken, daß ich sicher sein kann, daß ich verstanden werde. Ich frage auch öfter nach. Ich glaube, daß ich durch diese Erfahrung im Ausland auch eine neue Vorstellung davon bekommen habe, was deutsche Schüler lernen sollen, um mit Nicht-Muttersprachlern oder Ausländern zu kommunizieren, also das, was man so als interkulturelle Kommunikation bezeichnet und von dem man sonst so keine genaue Vorstellung hat, was das nun eigentlich bedeutet. Ich möchte, daß meine Schüler, also die deutschen Muttersprachler, sich fragen: Was verstehen die andern eigentlich, die jetzt nicht Deutsch als Muttersprache haben? Verstehen sie das, was ich sage? Muß ich mich vielleicht anders ausdrücken, kann ich dasselbe vielleicht auch klarer oder einfacher ausdrücken? D. h., sie sollen lernen, daß ich mich vielleicht auf andere und deren Sprachfähigkeiten einstellen muß und daß ich nicht den Standpunkt vertreten kann, daß andere eben nur zu dumm sind, wenn sie mich nicht verstehen, und daß man da eben nichts machen kann.

Es geht um Sprachbewußtsein, darum, daß ich den Schülern bewußt mache, daß sie in verschiedenen Situationen mit

verschiedenen Personen verschiedene Sprechweisen benutzen, daß sie in der Schule anders reden als zu Hause und mit ihren Freunden wieder anders reden, daß es da einfach verschiedene Varietäten gibt, in denen sie sich ausdrücken, und daß sie das bewußt kontrollieren.

Und ja, nicht zuletzt denke ich auch wieder an die Auslandskontakte. Wenn sich jetzt zum Beispiel eine Schule aus dem Ausland bei uns meldet und über das Deutsche, das dann für die eine Fremdsprache ist, mit uns Kontakt aufnehmen möchten, dann ist dieses Sprachbewußtsein, diese Rücksichtnahme auf die Sprachfähigkeiten des Partners eine ganz wichtige Sache, sonst geht der Kontakt gleich kaputt. Aber ich denke, daß Kontakte mit Nicht-Muttersprachlern auch ganz normale Sprachkontakte sind und daß man lernen muß, sich auf solche Kontakte einzustellen, auch in schriftlicher Kommunikation. Denn das geht ja heute oft erstmal per E-mail und danach kommt es zu persönlichen Kontakten, Austauschen usw. Da müssen die Schüler aber Rücksicht nehmen auf die Lerner des Deutschen als Fremdsprache und sich fragen: Wie kann ich mit anderen sprechen, die meine Sprache als Fremdsprache lernen? Wie muß ich mich selber benehmen? Auf was muß ich achten? Ich denke, daß ich das alles nicht so klar sehen würde, wenn ich nicht selbst diese Erfahrung gemacht hätte und wenn ich nicht dazu angeleitet worden wäre, auf diese Dinge zu achten. Dadurch, daß ich selbst dafür sensibel geworden bin, hoffe ich, daß ich das auch meinen Schülern vermitteln kann.

Der Gewinn, den die Studentin aus dem DaF-Studium für den muttersprachlichen Unterricht in der Schule zieht, scheint mir beträchtlich. Das Wesentliche kann man in folgenden Punkten zusammenfassen:

- Bewußter Gebrauch der Lehrersprache, um das Verständnis für das Gesagte bei Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern besser abzusichern;



- Erwecken von *language awareness* bei den Schülern;
- Erwecken von *cultural awareness* bei den Schülern;
- Erwecken von interkultureller und transnationaler Kommunikationsbereitschaft *auf der Basis der deutschen Sprache* bei den Schülern.

Gerade der letzte Punkt ist keineswegs selbstverständlich, wie bereits an anderer Stelle ausgeführt wurde (vgl. Baur/Chlosta 2000), da Kontakte mit dem Ausland normalerweise als Betätigungsfeld zum Üben der englischen Sprache gesehen werden und damit das Interesse, den Lernprozess von ausländischen Lernern im Deutschen zu unterstützen, in den deutschen Schulen in der Regel gering ist.

Die Erfahrungen in der Ausbildung von DeutschlehrerInnen haben mich zu der Überzeugung geführt, daß *language awareness* und *cultural awareness* im Rahmen einer interkulturellen Erziehung als Bildungsziele der Gesellschaft ohne die Beteiligung des Faches Deutsch als Fremdsprache an der Lehrerausbildung wahrscheinlich nicht erreicht werden können. Deshalb sollen abschließend folgende Thesen und Forderungen formuliert werden:

1. Jeder Unterricht in DaM beinhaltet heute auch Anteile von DaZ und DaF. LehrerInnen für DaM müssen im grundständigen Studium Fähigkeiten in DaZ und DaF erwerben.
2. Jede / r Fachlehrer / in ist auch Sprachlehrer / in. Daraus folgt:
  - a) Lehrkräfte aller Fächer müssen explizites Wissen über die Struktur der deutschen Sprache im allgemeinen und über die Struktur von Fachsprachen im besonderen haben, um Schwierigkeiten der Lerner zu verstehen und ihre Erwerbs- und Lernprozesse angemessen bewerten und unterstützen zu können;

- b) Lehrkräfte aller Fächer müssen lernen, ihre Sprache phonetisch, lexikalisch und syntaktisch zu kontrollieren, um sie an unterschiedliche Sprachstände der SchülerInnen anpassen zu können.

3. Jede / r Fachlehrer / in ist auch »europäische / r« Lehrer / in.

LehrerInnen und SchülerInnen werden zukünftig in vielfältiger Weise mit europäischen Nachbarkulturen in Kontakt treten und müssen sich auf diese Kontakte vorbereiten können. Die zukünftigen Lehrkräfte sollten deshalb im grundständigen Studium durch einschlägige Studieninhalte und ein Auslandsstudium einschließlich Schulpraktikum auf diese Aufgabe vorbereitet werden.

4. Wir brauchen neue integrative Ausbildungen und Studiengänge, in denen Ausbildungsinhalte des Deutschen als Fremdsprache und des Deutschen als Zweitsprache obligatorische Studienteile für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen für alle Schulformen und Schulstufen sind.

## Literatur

- Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor: »Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern«. In: Baur, Rupprecht; Meder, Gregor; Previšić, Vlatko (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider, 1992, 141–167.
- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph: »Welche Übung macht den Meister? – Von der Sprichwortforschung zur Sprichwortdidaktik«, *Fremdsprache Deutsch* 1 (1996), 17–24.
- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph: »Deutsch im europäischen Kontakt als Aufgabe der Lehrerbildung«. In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 53). Regensburg: FaDaF, 2000, 101–124.

- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen; Piene-  
mann, Manfred: *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr, 1983.
- Edmondson, Willis; House, Juliane: »Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2 (1998), 161–188.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr, 1986.
- Glück, Helmut: »Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache: eine Bestandsaufnahme«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1 (1991), 12–63 (wiederveröffentlicht in Henrici, Koreik (Hrsg.) 1994).
- Günthner, Susanne: *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer, 1993.
- Hauéis, Eduard (Hrsg.): *Muttersprachlicher Unterricht an Europas Schulen* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 48). 1994.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?* Baltmannsweiler: Schneider, 1994.
- Herrlitz, Wolfgang: »Spitzen der Eisberge. Vorbemerkungen zu einer vergleichenden Analyse metonymischer Strukturen im Unterricht der Standardsprache«. In: Hauéis, Eduard (Hrsg.): *Muttersprachlicher Unterricht an Europas Schulen* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 48). 1994, 13–52.
- Klein, Wolfgang: *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein: Athenäum, 1984.
- Knapp-Potthoff, Annelie; Liedke, Martina: *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium, 1997.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Analyse und Training fremdsprachlichen Lehrverhaltens*. Weinheim: Beltz, 1973.
- Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: iudicium, 1991.
- Redder, Angelika; Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 38). 1987.
- Oomen-Welke, Ingelore: »Von der Nützlichkeit der vielen Sprachen, auch im Deutschunterricht.« In: Peyer, Ann; Portmann, Paul R.: *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder*. Tübingen: Niemeyer, 1996, 291–316.
- Weisgerber, Leo: »Zweisprachigkeit«. 1933. Wieder abgedruckt in: Weisgerber, Leo: *Zur Grundlegung der ganzheitlichen Sprachauffassung. Aufsätze 1925–1933*. Düsseldorf 1994, 423–430.

## Universale versus regionalspezifische Lernziele im Unterricht DaF

### *Auswertung einer Lektorenbefragung in Korea*

*Mattheus Wollert*

#### **1. Bildungsreform und curriculare Veränderungen an den Deutschabteilungen**

Mit Beginn des Frühlingsemesters 1999 wurden an den Universitäten Südkoreas landesweit Reformen durchgeführt, mit absehbar dramatischen Folgen für die Germanistik und Sprachausbildung in Deutsch. Ziel der Reformen ist, den Studierenden mehr Wahlfreiheit innerhalb des universitären Fächerangebots zu ermöglichen, um so deren Eigeninitiative und Motivation für selbstbestimmte Studieninhalte zu steigern – ein bedeutender Bruch mit einer Tradition, in der das Studienangebot weitgehend starr reglementiert war. Bisher hatte der Besuch einer namhaften Universität ohnehin Vorrang vor der Fächerwahl und dem inhaltlichen Profil des Studiums. Das soll sich nach dem Willen der Bildungspolitiker in Zukunft ändern. Die Bildungsreform setzt den atemberaubenden gesellschaftlichen Entwicklungsprozess Südkoreas fort, das in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts kraftvoll die Hürden der Modernisierung, der Industrialisierung und der Demokratisierung nahm und

nun zum Sprung in die globalisierte Informationsgesellschaft ansetzt. Die wirtschaftliche Krise Südkoreas, die seit Herbst 1997 im Rahmen der »Asienkrise« nicht nur in der Hochfinanz Schlagzeilen macht, bremste die rasante Entwicklung vorerst abrupt ab. Jetzt jedoch hat es fast den Anschein, als ob die Wirtschaftskrise ein Umdenken in vielen Bereichen der Gesellschaft erzwingt und somit eine Katalysatorfunktion für weitere Vorwärtssprünge übernimmt, so auch für notwendige Veränderungen des Bildungssystems.

Für die Germanistik an den rund 70 universitären Deutschabteilungen und die Deutschausbildung, welche neben den koreanischen Kolleginnen und Kollegen über 60 deutsche Lektorinnen und Lektoren, darunter sieben vom DAAD entsandt, ins Brot setzt, beschwören die Reformen eine Legitimationskrise herauf. Profitierte das Deutsche bislang doch von einem Deutschlandbild, das stark von den künstlerischen und wissenschaftlichen Leistungen des 19. Jahrhunderts geprägt ist und deshalb von den Bildungsplanern mit quotierten Lernerzahlen an den Ober-

schulen (über 500.000 Schüler) und Universitäten (vor den Reformen etwa 14.000 Studenten) weit über den tatsächlichen gesellschaftlichen Bedarf hinaus hochgepöppelt wurde. Diese schützende Hand wird jetzt weggezogen. Für viele koreanische Germanisten, vor allem diejenigen Literaturwissenschaftler und Linguisten, welche ihre Studierenden trotz unzureichender Sprachkenntnisse häufig die anspruchsvollsten Texte des deutschen Literaturkanons und kompliziertesten sprachtheoretischen Grundlagentexte qualvoll Wort für Wort entziffern lassen, stellt sich plötzlich die Existenzfrage – ihre Seminare bleiben leer, es droht die Abwicklung. Aber auch die Sprachausbildung steht vor einer Herausforderung: Deutsch muß im freien Wettbewerb mit den an Bedeutung stetig zunehmenden regionalen Verkehrssprachen Japanisch und Chinesisch sowie mit dem auch in Korea unbestrittenen Branchenprimus Englisch konkurrieren und um Studierende für das Kursangebot werben. Für die mit der Sprachpraxis befaßten koreanischen und deutschen Lehrkräfte keine leichte Aufgabe. Der Legitimationszwang der Deutschausbildung stellt nämlich auf einmal die bisherigen curricularen Lernziele radikal in Frage. Der traditionelle Deutschunterricht verlief jahrzehntelang grammatikzentriert und lektüreorientiert, erst in den letzten Jahren hat sich die Sprachausbildung allmählich dem kommunikativpragmatischen Ansatz geöffnet. Doch warum sollten weiterhin Tausende von Studierenden Goethe, Rilke und Brecht, Saussure oder Iser im Original lesen? Warum sollten sie lernen, auf Deutsch zu kommunizieren, wenn die wenigsten von ihnen jemals in deutschsprachige Länder fahren werden und wenn selbst deutsche Unternehmen in Korea bei der Einstellung Bewerber mit guten Englischkenntnissen vorziehen? Im Fall des Deutschunterrichts liegt es auf der Hand,

daß ein Angebot, das undifferenziert, d. h. ohne Rücksicht auf die regionalen Rahmenbedingungen seine Lernziele abarbeitet, im Widerspruch steht zu den tatsächlichen Wünschen und Interessen koreanischer Deutschlerner und es schwer haben wird, weiterhin Studenten anzuziehen. Der Widerspruch zwischen curricularem Anspruch und gesellschaftlicher Wirklichkeit besteht zwar nicht erst seit Einführung der Reformen – durch den Wegfall der Garantie auf volle Lehrveranstaltungen entsteht aber Handlungsbedarf. Im Frühjahr 1998 wurde deshalb eine Fragebogenaktion durchgeführt, durch die herausgefunden werden sollte, auf welche Weise die muttersprachlichen Lektorinnen und Lektoren bisher mit diesem Widerspruch umgehen.

## 2. Regionalspezifische und universale Lernziele

Für die empirische Befragung leitend war die These, daß der Deutschunterricht in Korea aufgrund seiner geographischen und kulturellen Distanz zu Deutschland regionalspezifische Besonderheiten aufweist, die mit der Ausrichtung des Deutschunterrichts nach universalen (bzw. eurozentrischen) Gesichtspunkten, die sich beispielsweise aus der Orientierung von Lehrwerken auf die weltweit abgenommene ZD-Prüfung ergeben, notwendigerweise kollidieren müssen. Fraglich sind in zielsprachenfernen Ländern und kulturell andersartigen Regionen wie Korea insbesondere folgende universalen Lernziele (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 106):

- die Betonung des mündlichen vor dem schriftlichen Sprachgebrauch, Vorrang des Sprechens vor dem Lesen/Schreiben;
- die einseitige Orientierung an den Alltagssituationen und Alltagsthemen des Zielsprachenlandes;

- der Einsatz kommunikativer Methoden, die auf aktive und kreative Teilnahme der Lerner am Unterrichtsgeschehen aufbauen und eigenkulturelle Rahmenbedingungen des Lernens (kulturspezifische Lerntraditionen, Wertorientierung, Lehrerrolle usw.) nicht berücksichtigen.

Als regionale Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts an Universitäten in Korea werden häufig genannt:

- passives Lernverhalten der Lerner
- heterogenes Sprachniveau der Lerner in einer Klasse – geringe Wochenstundenzahl
- geringe Motivation der Lerner, Deutsch zu lernen
- begrenzte berufliche Verwendungsmöglichkeiten für Deutsch
- mangelnde Abstimmung des Deutschunterrichts zwischen koreanischen und deutschen KollegInnen
- ein Prüfungs- und Notensystem, das sich nicht an den tatsächlichen Leistungen und Kenntnissen der Studierenden, sondern an administrativen Vorgaben orientiert.

Daß sich universaler Anspruch und regionale Rahmenbedingungen in Korea schwer unter einen Hut bringen lassen, ist das Dauerthema vieler Lektorentreffen, Fachseminare oder Symposien mit deutsch-koreanischer Beteiligung und wird in einer Fülle von Veröffentlichungen beklagt (siehe Literaturliste). Wie gehen die betroffenen Lektorinnen und Lektoren damit um, daß sie in ihrer Tätigkeit offenbar ständig gegen die Verhältnisse anunterrichten müssen? Von curricularer Seite erhalten sie keine Unterstützung, es gibt so gut wie keine Richtlinien, an denen sie sich orientieren können. Demnach muß das Curriculum, nach dem sich die LektorInnen richten, in der alltäglichen Praxis nach der Methode des »trial and error« entstehen, geprägt von den subjektiven Entscheidungen des jeweiligen Lektors.

Ein wesentliches Ziel der empirischen Befragung bestand also darin, überhaupt erst einmal vergleichbare Daten zu erheben, die belegen, ob bzw. wie sich der Konflikt zwischen universalem Anspruch und regionalen Rahmenbedingungen in der Unterrichtspraxis der muttersprachlichen Lektorinnen und Lektoren widerspiegelt und inwieweit diese sich in ihren Unterrichtsformen auf die hiesigen Bedingungen einstellen.

Die Exploration bezog sich auf den Deutschunterricht im Grundstufenbereich an der Universität, das heißt bis zu einem Niveau, das vom Zertifikat Deutsch als Fremdsprache beschrieben ist, und zwar sowohl im Germanistikstudium als auch für Studenten anderer Fachrichtungen, nicht aber auf Sprachunterricht an anderen Institutionen (private lokale Sprachkursanbieter, das Goethe-Institut oder Schulen) oder auf anderen Unterricht als Sprachunterricht.

### 3. Zur interkulturellen Hermeneutik in den Bildungsauffassungen

Einer empirischen Erhebung unter muttersprachlichen Lektorinnen und Lektoren über Auffassungen zu Fragen der Deutschausbildung in Korea sind unausweichlich interkulturelle hermeneutische Probleme eingeschrieben. Die Diskussion über die Legitimation von Deutsch in Korea darf nämlich nicht ausblenden, daß verschiedene Gesellschaften die Funktion von Bildung unterschiedlich bewerten. Wenn der bisherige universitäre Deutschunterricht aus der Sicht muttersprachlicher Lektoren überwiegend als nicht effektiv genug wahrgenommen wird – und dies belegt die Fragebogenaktion –, so wäre dem aus koreanischer Sicht entgegenzuhalten, daß ein Germanistikstudium in Korea durchaus gleichwertige andere Bedürfnisse – z.B. Entfaltung der Persönlichkeit, Integration in soziale Eliten, Statuszuweisung (vgl. Koch 1996:

95ff.) – befriedigt als die aus nicht-koreanischer Sicht vorrangige Qualifikation für gesellschaftlich nützliche Arbeit. Außerdem sind die meisten der muttersprachlichen Lektorinnen und Lektoren an ihren Universitäten nicht ausreichend in strukturelle und institutionelle Zusammenhänge eingebunden, um das Geflecht universitärer Sachzwänge in Curriculumfragen wirklich kompetent beurteilen zu können. Dennoch besteht in der Lektorenschaft ein fachliches Wissen, das in die Curriculumsdiskussion bisher kaum eingebracht wurde. Über ein Drittel der LektorInnen, die an der Fragebogenaktion teilgenommen haben, arbeitete zum Zeitpunkt der Befragung bereits länger als fünf Jahre in Korea, 20% sogar über 10 Jahre, knapp 50% haben mehrjährige Unterrichtserfahrungen (vgl. Frage 13). Dieses in den vielen Jahren akkumulierte praktische Wissen sollte ansatzweise durch den Fragebogen ermittelt werden.

#### 4. Auswertung des Fragebogens

##### 4.1 Aufbau des Fragebogens, Reliabilität und Validität

Die Fragen des Fragebogens (vgl. Abschnitt 7) teilen sich in zwei Hauptblöcke auf:

A: Fragen, welche grundsätzliche Einstellungen sowie theoretische und praktische Vorentscheidungen zur Unterrichtsgestaltung der LektorInnen abfragen. Hierzu gehören Frage 1 zu den Lernzielen des Unterrichts, Frage 2 zur Einschätzung der Umsetzbarkeit der Lernziele, Frage 3 zur Einflußnahme auf die Wahl der Lehrmaterialien.

B: Fragen, welche die Konsistenz dieser Einstellungen und Vorentscheidungen mit der Organisation der Unterrichtspraxis und einigen unterrichtsbezogenen Aktivitäten abfragen und somit der internen Reliabilität der Auswertung dienen. Hierzu gehören die Frage 4 zur Wahl der

Lehrwerke, die Fragen 5, 6 und 9 zur Beurteilung der Eignung der Lehrwerke für die eigene Unterrichtspraxis, die Fragen 7, 8 und 10 zur konkreten Gestaltung des Unterrichts sowie die Fragen 11 und 12 zu unterrichtsbezogenen Rahmenbedingungen.

Die Rücklaufquote von nur 60% (34 ausgefüllte Fragebogen von rund 60 Lektorinnen und Lektoren an koreanischen Universitäten) wirft die Frage nach der externen Validität auf: vermutlich sind gerade die Lektorinnen und Lektoren, die sich die Mühe gemacht haben, den Fragebogen auszufüllen, die fachlich interessiertesten und in der Unterrichtspraxis engagiertesten und somit nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit. Ferner läßt sich wahrscheinlich nur mit Einschränkung von einer internen Validität, das heißt einer Vergleichbarkeit der einzelnen Auffassungen zum Begriffsapparat des Fragebogens, ausgehen – nicht alle der hier beschäftigten Muttersprachler haben eine germanistische Ausbildung, viele haben sich ihre DaF-Kompetenz erst in Korea autodidaktisch erarbeitet.

##### 4.2 Lernziel »Kommunikative Kompetenz«

###### 4.2.1 *Universelle Aspekte des kommunikativen Unterrichts*

Die wichtigste Frage war, ob das Lernziel des universalen Ansatzes, eine kommunikative Kompetenz, wie sie durch die universalen Lehrwerke vorgegeben wird, von den LektorInnen in Korea als realistisches Lernziel angesehen wird und ihrem Unterrichtsverständnis zugrunde liegt. Die Antwort darauf fällt auf den ersten Blick eindeutig aus (Frage 1). Bis auf eine Ausnahme hält niemand ein anderes Lernziel für wichtiger als die kommunikative Kompetenz. Über 60% der Antworten zu Frage 1 nach den Lernzielen weisen die kommunikative Kompetenz

sogar als vorrangiges Lernziel aus. Die Umsetzung dieses Lernziels (Frage 2) wird zwar von 19% der Befragten als in ausreichendem Maße nicht möglich eingeschätzt, doch sind 50% der Befragten der Meinung, daß das Lernziel der kommunikativen Kompetenz immerhin teilweise sinnvoll ist, und 31% der Befragten sind sogar der Ansicht, daß eine kommunikative Kompetenz in ausreichendem Maße erreicht werden kann. Angaben aus dem Frageblock B stützen diesen überraschenden Befund und scheinen die Annahme von der Inkompatibilität des Lernziels der kommunikativen Kompetenz mit den regionalen Rahmenbedingungen zu relativieren. Insgesamt kommen 18 verschiedene Lehrwerke, die in D+A+CH für den universalen Gebrauch entwickelt wurden, zum Einsatz (vgl. Frage 4 nach den verwendeten Lehrwerken). Davon gehören acht (*Themen neu, Deutsch aktiv neu, Moment mal!, Die Suche, Stufen international, Sprachkurs Deutsch, Sprachbrücke, Eurolingua Deutsch*) zu neueren und allerneuesten Lehrwerkgeneration, welche zur Vorbereitung auf das international anerkannte Zertifikat Deutsch als Fremdsprache weltweit und in Deutschland im Einsatz sind. Lediglich 10% der Befragten sind der Ansicht, daß diese Lehrwerke für den Einsatz an ihrer Universität nicht gut geeignet sind (vgl. Frage 5, Eignung der Lehrwerke). Von den regionalen Lehrwerken werden hingegen nur zwei genannt und im Einsatz an der Universität für nicht gut geeignet befunden.

Auch die in Frage 8 abgefragten »Schwerpunkte der Unterrichtspraxis« fügen sich in das gezeichnete Bild. Als das Paradeferd der kommunikativen Kompetenz gilt die mündliche Kommunikation in Form von »Dialogen«: sie wird von 60% der Befragten intensiver praktiziert als die anderen Fertigkeiten. Dazu paßt ebenfalls, daß der Kassettenrecorder das

am häufigsten verwendete Medium zusätzlich zum Lehrwerk ist (vgl. Frage 10 nach den lehrwerkunabhängigen Medien), unterstellt man einmal, daß er vorwiegend zum Vorspielen von Dialogbeispielen und Aufbau von Hörverstehen benutzt wird. Demgegenüber haben die Verstehensfertigkeiten, denen von den Vertretern des interkulturellen bzw. regionalspezifischen Ansatzes ein besonderes Gewicht beigemessen wird, bei 60% der Befragten in der Unterrichtspraxis keinen herausgehobenen Stellenwert und das Leseverstehen wird von 30% der Befragten sogar weniger als andere Fertigkeiten praktiziert.

4.2.2 *Anpassungen des kommunikativen Unterrichts an regionalspezifische Bedingungen*  
Nimmt man eine Klassenstärke von 25 Lernern als Obergrenze für noch durchführbaren kommunikativen Unterricht an – das Goethe-Institut Seoul führt in dieser Klassenstärke zum ZD –, so sind in 60% der Klassen an den Universitäten in dieser Hinsicht geeignete Rahmenbedingungen gegeben (vgl. Frage 11). Doch die extensive Verteilung der Stundenzahl – die große Mehrheit unterrichtet nicht mehr als drei Stunden in der Woche (vgl. Frage 12), in den Semesterferien findet in der Regel kein Sprachunterricht statt, legt nahe, daß im Umgang mit den Lehrwerken die lehrwerkimmanenten Zielsetzungen nicht beibehalten werden können. Die Antworten zu Frage 4 »Verwendung welcher Lehrwerke« bestätigen, daß kaum ein Lektor sich seinen Unterricht durch das bzw. nur *ein* Lehrwerk vorgeben läßt. Kein Lektor arbeitet mit ausschließlich einem Lehrwerk. Die Antworten zu den Fragen 6 »Kommentar zu einzelnen Bereichen der Lehrwerke« und 9 »Eignung spezifischer Bereiche von Lehrwerken« belegen, daß die Mehrheit der Befragten trotz breiter Zustimmung zum universalen Lehrwerk ein kritisches

Verhältnis zu einzelnen Kapiteln, Themen, Aufgabenstellungen, grammatischer Progression und Wortschatzauswahl (»zu schwer/ schnell«, »irrelevant«, »ungeeignet« usw.) entwickelt hat. Von daher erklärt sich die gängige Praxis, Unterrichtsmaterialien aus verschiedenen Lehrwerken zu kompilieren. Das bedeutet, auch bei durchgängiger Verwendung eines Lehrwerks werden andere Lehrwerke oder zusätzliche Lehrmaterialien (*Alles Gute, Wechselspiel, Memo, Deutschvergnügen, Partnerarbeit Deutsch, Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache, Lieder im Deutschunterricht* usw.) zur Ergänzung des Unterrichts intensiv »ausgeschlachtet«. 60% der Befragten geben außerdem an, zusätzlich authentische oder selbständig didaktisierte Materialien zusammenzustellen, die teilweise sogar kurstragend eingesetzt werden. Am beliebtesten sind offenbar Bilder (von 90% der Befragten gelegentlich oder häufig unabhängig vom Lehrwerk eingesetzt), aber auch aktuelle Zeitungstexte und Lieder (vgl. Frage 10 nach lehrwerkunabhängigen Medien und Materialien).

Trotz überwiegend positiver Beurteilung der Eignung universal konzipierter Lehrwerke (Frage 5: 40% der Befragten fanden sie gut geeignet, 50% teilweise gut geeignet) wird von den LektorInnen eine erhebliche Anpassung des Umgangs mit den Lehrwerken an regionalspezifische Bedürfnisse geleistet. Im einzelnen werden folgende Anpassungsleistungen häufiger genannt (Frage 6 »Kommentar zu einzelnen Bereichen von Lehrwerken« und Frage 7 »Anpassung der Unterrichtspraxis an koreanische Unterrichtsbedingungen«):

1. Der Anspruch an das (durch das ZD vorgegebene) Niveau der angestrebten kommunikativen Kompetenz wird herabgesetzt. Die Relevanz der Fertigkeiten wird anders gewichtet.

2. Themen und Inhalte werden durch Weglassung und Ergänzung selektiv gehandhabt. Eine besondere Aufgabe scheint die Suche nach zielgruppenspezifischen Themen und Inhalten sowie Bezügen und Vergleichsmöglichkeiten zum koreanischen Referenzsystem zu sein. Dadurch entstehen veränderte Anforderungen an die Wortschatzauswahl.
3. Die grammatische Progression, wie überhaupt das für notwendig gehaltene grammatische Minimum, werden gegenüber den Lehrwerkvorgaben reduziert und differenziert.
4. Die in den Lehrwerken enthaltenen Aufgaben und Übungsformen werden adaptiert. Traditionelle bzw. »verschulte« Aufgaben und Übungsformen wie Im-Chor-Nachsprechen bzw. Lesen, Diktat, Hausaufgabenkontrolle, Auswendiglernen, Heftführung werden vermehrt eingesetzt. An kommunikative Übungsformen (Partner-, Teamarbeit) muß wegen der passiven Lernhaltung allmählich herangeführt werden.
5. Die koreanische Ausgangssprache, aber auch das Englische als erste Fremdsprache werden als Einstieg und als Kontrast zum Deutschen in den Unterricht hereingenommen.

#### **4.3 Lernziel »Horizontenerweiterung« und Landeskunde**

Neben dem Leitmotiv der kommunikativen Kompetenz sind jedoch in den Angaben der Befragten auch andere Melodien nicht zu überhören. Die eher regionalspezifischen Lernziele »Horizontenerweiterung« und »Schlüsselqualifikationen« nehmen nämlich eine verhältnismäßig starke Stellung ein. Rund 40% der Befragten halten das Lernziel »Horizontenerweiterung« und über ein Viertel der Befragten das Lernziel »Schlüsselqualifikationen« für gleichberechtigt mit dem Lern-



ziel »kommunikative Kompetenz« (vgl. Frage 1 nach den Lernzielen).

Das Lernziel »Horizontenerweiterung« ergibt sich aus der Notwendigkeit, den koreanischen Studierenden, die in der Regel außer den gesellschaftlich geprägten Klischees über Deutschland (vor allem die kulturell herausragenden Leistungen in Künsten und Wissenschaften der Vergangenheit betreffend) kaum Kenntnisse aus erster Hand haben, die Zielkultur überhaupt erst einmal als lebendige Gegenwart vorzustellen. Aus den Kommentaren und Angaben zu den Fragen 6 »Kommentar zu einzelnen Bereichen der Lehrwerke«, 7 »Anpassung der Unterrichtspraxis an koreanische Unterrichtsbedingungen« und 9 »Eignung spezifischer Bereiche der Lehrwerke« ist zu entnehmen, daß bei der Materialbeschaffung zusätzlich zu den Lehrwerken die Landeskunde die größte Rolle spielt. Die Mehrzahl der Befragten scheint dabei mehr auf motivierende Inhalte als auf formalsprachliche Eigenschaften zu achten. Öfter genannte, intensiver bzw. erfolgreicher behandelte zusätzliche Themen sind entweder spezifisch wie Teilung und Wiedervereinigung des Landes, interkulturelle Probleme, Ausländer in Deutschland, Vorurteile gegenüber Randgruppen und Minderheiten, Reisen. Oder es handelt sich um allgemeinhin menschliche Themen wie Ehe, Familie, Generationenkonflikt, Ethik, Freizeit, Gefühle, menschliche Umgangsformen, Erziehung und Bildung, welche gute Ansatzpunkte für Vergleiche zwischen Deutschland und Korea bieten. Überhaupt werden von vielen der Befragten die Vergleichsmöglichkeiten zwischen Deutschland und Korea als Kriterium der Themenwahl genannt. Einige Aussagen von Befragten deuten darauf hin, daß klassische kommunikative Situationen der Bewältigung des zielkulturellen Alltags wie Wegbeschreibung, Einkaufen,

Lebensmittel, Wohnungssuche, Verabredungen, Bestellungen im Restaurant etc. im Unterricht nicht gut ankommen und deshalb ausgelassen werden. Als beliebte Medien, die kulturelle Inhalte transportieren und gleichzeitig die Motivation der Lerner ansprechen, werden Bilder und Videofilme genannt. Einige LektorInnen geben auch an, sprachliche Vergleiche zwischen Koreanisch, Englisch und Deutsch systematisch zur »Horizontenerweiterung« zu nutzen.

#### 4.4 Lernziel »Schlüsselqualifikationen«

Mit dem Lernziel »Schlüsselqualifikationen« sind diejenigen Unterrichtsaktivitäten angesprochen, bei denen die lehrwerkbezogene Komponente nicht im Vordergrund steht. Es wird von denjenigen 25% der Befragten, die es als mit der kommunikativen Kompetenz gleichberechtigtes Lernziel behandeln, als das unter den fünf Lernzielen insgesamt am besten umsetzbare Lernziel angesehen (Frage 2 »Umsetzbarkeit der Lernziele«). Das ist wohl darauf zurückzuführen, daß es sich bei diesem Lernziel weniger um das Erwerben von konkret prüfbareren Kenntnissen und Fertigkeiten handelt als um die Durchführung von realitäts- und praxisbezogenen in-and-out-of-classroom-Aktivitäten, bei denen die Lerner ihre persönlichen Stärken und Interessen zur Geltung bringen können. Als Beispiele werden Projektarbeit, Gruppenarbeit, das Halten von Referaten zu selbst gewählten Themen und Interviews mit Muttersprachlern genannt (Frage 7 »Anpassung der Unterrichtspraxis an koreanische Unterrichtsbedingungen«). Entsprechende Medien wie Videokamera oder Internet, die autonome Lerneraktivitäten fördern können, werden ebenfalls von rund einem Viertel der Befragten gelegentlich oder häufig zusätzlich zum Lehrwerk eingesetzt. Zur regionalspezifischen Problematik bei diesem Lernziel

dürfte die unter Frage 7 »Anpassung der Unterrichtspraxis an koreanische Unterrichtsbedingungen« häufig genannte Passivität und Unmotiviertheit koreanischer Studierender zu zählen sein, die offenbar viele der übrigen LektorInnen davon abhält, in ihrem Unterricht dieses Lernziel positiver zu bewerten.

#### 4.5 Lernziel Struktursicherheit

Das Lernziel Struktursicherheit wird zwar ebenfalls von einem Viertel der Befragten als mit dem Lernziel der kommunikativen Kompetenz gleichberechtigt angesehen (Frage 1 »Lernziele«), seine Umsetzung wird von diesen 25% aber weitaus negativer eingeschätzt (Frage 2 »Umsetzbarkeit der Lernziele«). Grammatik- und Wortschatzarbeit gehören laut Frage 8 »Schwerpunkte der Unterrichtspraxis« auch nicht zu den Schwerpunkten in der Unterrichtspraxis der Befragten. Die Unterordnung dieses Lernziels ist vermutlich darauf zurückzuführen, daß der Grammatikunterricht normalerweise ausschließlich von den koreanischen KollegInnen abgehalten wird. Bezüglich der negativen Beurteilung der Umsetzung dieses Lernziels ist sicher in Rechnung zu stellen, daß Grammatikunterricht und Sprachpraxis an kaum einer Deutschabteilung in Korea koordiniert sind. So kann das, was im Grammatikunterricht von den koreanischen KollegInnen gerade behandelt wird, nur ungenügend für die Sprachpraxis fruchtbar gemacht werden. Es verpufft – aus der Perspektive der Muttersprachler – sozusagen ins Leere.

#### 4.6 Curricular vorgegebenes Lernziel

Ein curricular vorgegebenes Lernziel spielt für die Befragten in der großen Mehrheit keine Rolle und für einige nur eine untergeordnete Rolle. Das mag daran liegen, daß den muttersprachlichen LektorInnen normalerweise nach

dem Prinzip »Machen Sie, was Sie wollen!« keine Vorschriften über ihren Unterricht gemacht werden. 90% der Befragten können die Lehrmaterialien völlig frei wählen, nur 10% haben einen begrenzten oder keinen Einfluß.

#### 5. Zusammenfassung

Die Auswertung der Befragung vermittelt ein widersprüchliches Bild, das jedoch gerade in seiner Widersprüchlichkeit einen Zugang zur Realität der Deutschausbildung an koreanischen Universitäten eröffnet. Die wichtigsten Ergebnisse seien noch einmal im Überblick gegeben:

1. Praktisch alle befragten Lektorinnen und Lektoren richten ihren Unterricht nach dem Lernziel der kommunikativen Kompetenz aus. Zwar sind die für einen kommunikativen Unterricht nötigen Rahmenbedingungen nur teilweise gegeben, trotzdem überwiegen laut Fragebogen im Unterricht der Befragten Aktivitäten, die dem Lernziel der kommunikativen Kompetenz dienen.
2. Obwohl das Lernziel der kommunikativen Kompetenz von den Befragten mehrheitlich als das vorrangige Lernziel angegeben wird, belegen Aussagen zur Organisation des Unterrichts, daß an dieser Zielvorstellung in der Praxis zum Teil erhebliche Abstriche gemacht werden. Das betrifft vor allem die von den Lehrwerken vorgegebene universale Ausrichtung des Grundstufenunterrichts an den Erfordernissen des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache.
3. Die Angaben der Befragten zu den Anpassungen des Unterrichts mit universalen Lehrwerken an die koreanischen Rahmenbedingungen bedeuten de facto eine Aufwertung der Lernziele »Horizontenerweiterung« und »Schlüsselqualifikationen« im Verhältnis zum Lernziel

der kommunikativen Kompetenz, auch wenn dies nicht allen Befragten bewußt zu sein scheint. Probleme der Ausbildung sprachlicher Fertigkeiten scheinen so in der Unterrichtspraxis an Erfordernisse in der Vermittlung landeskundlichen Wissens und an den Umgang mit der passiven Lernhaltung vieler Lerner gekoppelt zu sein.

4. Die Unterrichtsgestaltung der Lektorinnen und Lektoren ist geprägt vom individuellen Umgang mit den koreanischen Unterrichtsbedingungen. Eine systematische Orientierung an curricularen Vorgaben ist nicht erkennbar.

## 6. Fazit

Um weiterhin für koreanische Studierende attraktiv zu sein, müssen für die Deutschausbildung an den koreanischen Universitäten fundierte Lernziele ausgearbeitet werden. Die zukünftige Lernzielbestimmung muß einen Ausgleich finden

zwischen den regionalspezifischen Rahmenbedingungen und einem universal orientierten Lehrwerkangebot. Solange es keine Lehrwerke gibt, welche die spezifisch koreanischen Bedürfnisse berücksichtigen und von Lernern, koreanischen KollegInnen und ausländischen LektorInnen gleichermaßen akzeptiert werden, sollte das Curriculum in der Lernzielbestimmung auch eine auf die koreanischen Rahmenbedingungen abgestimmte Version der kommunikativen Kompetenz explizieren, die mit dem Einsatz universaler Lehrwerke kompatibel ist. Die zweite zentrale Aufgabe des zukünftigen Deutschunterrichts in Korea ist die Hinführung zu einem gegenwartsbezogenen Deutschlandbild, welches die Vorstellung eines einheitlichen westlichen – und das bedeutet in Korea amerikanischen – Kulturraumes korrigiert und erlebbare Bezüge zwischen der eigenen koreanischen und fremden deutschen Realität herstellt.

## 7. Der Fragebogen: Ergebnisse in Zahlen

1. In welchem Maße charakterisieren die unten angegebenen Lernziele Ihren Unterricht auf dem Grundstufenniveau an Ihrer Universität?

	einziges Ziel	vorrangiges Ziel	gleichberechtigtes Ziel	untergeordnetes Ziel	kein Ziel
<i>Lernziel Kommunikative Kompetenz:</i> Die Studenten sollen grundlegende sprachliche Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben) entwickeln.	1	20	13		
<i>Lernziel Horizonterweiterung:</i> Die Studenten sollen Aspekte deutscher Kultur und ausgewählte Bereiche der deutschen Sprache kennenlernen und Einsicht in die kulturelle Geprägtheit von Normen und Werten gewinnen.		6	22	6	
<i>Lernziel Schlüsselqualifikationen:</i> Die Studenten sollen lernen, selbständig zu arbeiten, in Zusammenhängen zu denken, Probleme kreativ zu lösen usw.		2	19	11	2
<i>Lernziel Struktursicherheit:</i> Die Studenten sollen Sicherheit in der Anwendung grammatischer Strukturen und des Wortschatzes bekommen.		3	15	14	1
<i>Curricular vorgegebenes Lernziel:</i> Die Studenten sollen ein Pensum in einem Lehrwerk durcharbeiten.			2	11	22

2. Wie schätzen Sie den Grad der Umsetzung des bzw. der von Ihnen oben genannten Lernziele(s) ein?

Lernziele	in vollem Maße möglich	in ausreichendem Maße möglich	in nicht immer ausreichendem Maße möglich	in ausreichendem Maße nicht möglich
Kommunikative Kompetenz	1	8	17	7
Horizontenerweiterung		8	20	5
Schlüsselqualifikationen		3	17	13
Struktursicherheit		8	13	11
Curricular vorgegebenes Lernziel		8	7	5

3. Inwieweit können Sie bei der Wahl der Lehrmaterialien, mit denen Sie unterrichten, mitbestimmen?

	Trifft zu
Ich wähle die Lehrmaterialien frei aus	31
Ich habe einen begrenzten Einfluß auf die Auswahl der Lehrmaterialien	2
Die Lehrmaterialien sind vorgegeben	1

4. Mit welchen Lehrwerken bzw. Lehrmaterialien unterrichten Sie bzw. haben Sie unterrichtet?

Lehrwerk(e) für den universalen Gebrauch, (in Deutschland/ Österreich usw. entwickelt)	Insgesamt 54 Nennungen von 18 verschiedenen Lehrwerken
Regionale(s) Lehrwerk(e) (in Korea entwickelt)	3 Nennungen von 2 verschiedenen Lehrwerken
Ich habe eigene Materialien zusammengestellt (Falls ja, bitte geben Sie eine kurze Charakterisierung dieser Materialien, z. B. authentische Zeitungstexte, selbst erstellte Grammatikübungen o. ä.)	Insgesamt 21 Nennungen

5. Für wie geeignet halten Sie diese Lehrmaterialien im Einsatz an Ihrer Universität?

Name des Lehrwerks; Eigene Materialien	gut geeignet	teilweise gut geeignet	nicht gut geeignet
18 verschiedene Lehrwerke für den universalen Gebrauch	21	31	6
2 verschiedene regional entwickelte Lehrwerke			2
Eigene Materialien	6	9	

6. Bitte charakterisieren Sie (mit einem Kurzkomentar) die folgenden Bereiche in den von Ihnen benutzten Lehrmaterialien in ihrer Eignung für den Gebrauch an Ihrer Universität. (Es wurden die Kategorien Themen und Inhalte, Schwierigkeitsgrad der Textangebote, Aufgaben zu den Texten und Übungsformen, Wortschatzauswahl und -umfang, Progression und Darstellung der Grammatik kommentiert).

7. In welcher Weise haben Sie sich in Ihrer Unterrichtspraxis auf die koreanischen Unterrichtsbedingungen eingestellt ? Bitte geben Sie einen kurzen Kommentar.

8. Wie sind die Schwerpunkte Ihrer Unterrichtspraxis in etwa verteilt?

	wird intensiver als anderes praktiziert	wird ausgewogen praktiziert	wird weniger als anderes praktiziert	wird nicht praktiziert
Leseverstehen	4	19	9	
Produktion schriftlicher Texte	2	9	21	
Hörverstehen	10	22	1	
Mündliche Dialoge	19	10	3	
Grammatische Übungen	2	9	20	1
Wortschatzübungen	3	16	13	

9a. Bitte nennen Sie (falls möglich) einen spezifischen Bereich eines von Ihnen verwendeten Lehrwerks, der Ihnen für den Einsatz an Ihrer Universität besonders gut geeignet erscheint, und begründen Sie kurz, wieso: (Beispiel: Lehrwerk X, Lektion Y / Thema Z erzeugt großes Interesse bei den Studenten.)

9b. Bitte nennen Sie (falls möglich) einen spezifischen Bereich eines von Ihnen verwendeten Lehrwerks, der Ihnen für den Einsatz an Ihrer Universität überhaupt nicht geeignet erscheint, und begründen Sie kurz, wieso: (Beispiel: Lehrwerk X, Lektion Y, Aufgabe Z läßt sich unter hiesigen Unterrichtsbedingungen nicht durchführen.)

10. Welche der im folgenden genannten Medien und Materialien benutzen Sie unabhängig vom Lehrwerk im Unterricht?

	nie	gelegentlich	häufig
Authentische Texte	2	25	7
Lieder	4	21	8
Kassettenrekorder	1	14	20
Comics	22	9	
Dias	20	12	
Bilder	2	19	13
Videofilme	6	21	6
Videokamera	26	4	2
Internet	16	10	4
Anderes/OHP	1	6	1

## 11. Wieviele Studierende sind in Ihren Klassen? (Mehrfachnennungen möglich)

	unter 15	15 bis 25	25 bis 35	35 bis 45	45 bis 55	über 55
1. Jahrgang	3	12	4	7	1	
2. Jahrgang	3	20	5	8	1	
3. Jahrgang	11	12	7	3	1	
4. Jahrgang	5	1	2			

## 12. Wieviele Stunden Sprachpraxis unterrichten Sie pro Woche durchschnittlich in den jeweiligen Jahrgängen?

	0 Stunden	1 Stunden	2 Stunden	3 Stunden	4 Stunden	5 Stunden	über 5 Stunden
1. Jahr	3		7	9	6		1
2. Jahr			3	17	9	1	3
3. Jahr			5	18	5		2
4. Jahr	5	1		5	1		1

## 13. Wie lange haben Sie in Korea unterrichtet?

weniger als 1 Jahr	7
1 bis 5 Jahre	15
5 bis 10 Jahre	5
über 10 Jahre	7

**Literatur**

Hann, Ulrich: »Das koreanische Bildungssystem. Anmerkungen zur Interdependenz von fremdkulturellen Landeskenntnissen und Fremdverhaltensunterricht in der Bundesrepublik Deutschland«, *Info DaF* 12 (1985), 107–121.

Kim, Edeltrud: »Die Quadratur des Kreises: Zur Umsetzung von Theorie in Praxis bei der Erstellung eines koreaspezifischen Lehrwerks für allgemeinbildende Deutschkurse an der Universität«, *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 1 (1996), 113–152.

Koch, Dorothea: *Germanistikstudium in Südkorea: Bildung und gesellschaftliche Funktion unter historischen und geschlechtsspezifischen Aspekten*. Frankfurt a. M.: Lang, 1996. ISBN 3-631-30626-1.

Lektoren-Vereinigung Korea (Hrsg.): *DaF in Korea – Tendenzen und Perspektiven*. Sammelband der Beiträge zum Symposium der Lektoren-Vereinigung Korea vom 15.11. bis 17.11.1996 in Yangpyeong, Republik Korea, 1997. (Zu beziehen über die Lektoren-Vereinigung Korea, CPO-Box 5447, 100–654 Korea.)

Lie, Kwang-Sook: »Fragen der Adaption der Unterrichtsmethoden in Korea«, *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 1 (1996), 60–78.

Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung*. München: Langenscheidt, 1993. ISBN 3-468-49676-1.

Rhie, Won-Yano: »Lehrwerkentwicklung für den Gebrauch im universitären Bereich in Korea«, *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 1 (1996), 90–112.

Son, Eunju: »Deutschunterricht und Germanistik in Korea«, *Info DaF* 26, 6 (1999), 566–571.

Wollert, Mattheus: »Regionale Aspekte zweier in Korea entwickelter Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 2. Pusan, Korea: Sejong (1997), 207–226.

Yang, Do-Won: »Die Stellung des Deutschen in Korea«, *Info DaF* 25, 4 (1998), 461–466.

## Deutsch in Portugal

### *Zur Situation des Fachs an den Schulen und zur Ausbildung von Lehrkräften an den Hochschulen*

*Holger Konrad*

#### **0. Einleitung**

Portugal ist – trotz wachsender Beliebtheit bei Touristen – immer noch eines der eher wenig bekannten Länder Europas. Die Vergleichenden Erziehungswissenschaften haben es bisher kaum entdeckt, doch die Beschäftigung mit seinem Bildungswesen – oder mit einzelnen Aspekten desselben – lohnt sich. Dieser Artikel soll trotz seiner Kürze die wichtigsten Strukturen, Konzeptionen und Tendenzen des Fachs Deutsch und der Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch und andere Fremdsprachen in Portugal darstellen und zum Vergleich anregen. Der Beitrag stellt die Zusammenfassung einer Magisterarbeit im Fach Sprachlehrforschung dar, die im Januar 1998 an der Universität Hamburg eingereicht wurde und deren Grundlage umfangreiche Forschungs- und Rechercharbeiten sind, die ich im ersten Halbjahr 1997 vor Ort in Portugal durchführte. Eine Fülle von schriftlichen Materialien stand mir zur Verfügung: Richtlinien für den Unterricht an den Schulen, gesetzliche Regelungen, Studienpläne der entsprechenden Studiengänge, Lehrpläne einzelner Kurse. Aus diesen ließen sich die grundlegenden Informationen zu Aufbau, Zusammensetzung und Besonderheiten des Studiums, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den zehn betreffen-

den Universitäten, Ablauf des Referendariats etc. herauslesen. Zusätzlich befragte ich die an den einzelnen Universitäten für die Fachdidaktik Deutsch zuständigen Dozenten und Dozentinnen. In diesen (teilstandardisierten) Interviews bekam ich überaus interessante Einblicke in aktuelle Entwicklungen, Hintergründe und neue Planungen zur Verbesserung der Lehrerausbildung. Die Interviews (mit 16 Gesprächspartnern) wurden transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. In einigen Fällen verdichteten sich die Aussagen verschiedener Experten, so daß Schlußfolgerungen in bezug auf landesweite Tendenzen in der Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch und andere Fremdsprachen in Portugal gezogen werden konnten. Diese bilden die Hauptaussagen dieses Beitrags. Alle statistischen Angaben wurden aktualisiert und geben die Daten wieder, die Ende 1998 auf der Website des portugiesischen Bildungsministeriums erhältlich waren (Bezugsjahr i. d. R. 1995/96, Adresse s. hinten).

Der Artikel verschafft zunächst einen Einblick in die Situation des Schulfaches Deutsch im portugiesischen Schulsystem (Abschnitt 1). Abschnitt 2 gibt einen Überblick über die Grundlagen der Ausbildung und ihre Einbindung in größere Kontexte, nämlich das Hochschulwesen in Portugal

und die Situation der erziehungswissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Forschung. Abschnitt 3 konzentriert sich dann ganz auf die Studiengänge zur Ausbildung von Deutschlehrern. Besonders interessant waren für mich hier Fragen der Zusammensetzung der fachlichen Komponente (Linguistik, Literaturwissenschaft und andere Teilbereiche), der Arbeitsbelastung und Arbeitsweise der Studierenden, der Flexibilität der Studiengänge (und der damit verbundenen alternativen beruflichen Möglichkeiten nach dem Studium) und des Verhältnisses von fachlicher und pädagogisch-fachdidaktischer Ausbildungskomponente. Abgerundet wird das Bild durch einige Hinweise zur Einstellung in den Schuldienst und zur Weiterbildung (Abschnitt 4). Da Deutsch erst in der Sekundarstufe eine größere Rolle spielt, bezieht sich dieser Artikel überwiegend auf die Ausbildung von Sekundarschullehrern.

### 1. Deutsch im portugiesischen Bildungswesen

In den 60er Jahren herrscht in Portugal immer noch die Diktatur Salazars. Dennoch beginnt sich das Land langsam aus der kulturellen Isolation zu lösen und die wirtschaftliche Rückständigkeit zu überwinden. Es kommt zu Wirtschaftswachstum, der Konsum und der Lebensstandard der Bevölkerung steigen, was auch die Nachfrage nach höherer Schulbildung wachsen läßt. In der Bevölkerung setzt sich die Überzeugung durch, daß Bildung ein entscheidendes Mittel zum individuellen sozialen Aufstieg und zu Wohlstand ist. Dies führte zu einem Drängen von immer mehr Schülern an die Schulen, zur vermehrten Einstellung von Lehrern – ihre Zahl stieg im Zeitraum von 1964/65

bis 1984/85 von ca. 45.000 auf ca. 140.000 (Nóvoa 1992: 61) – und zum Ausbau des Schulnetzes, was sich im Begriff »Schulexplosion« (*explosão escolar*) widerspiegelt. In der »Nelkenrevolution« von 1974 wird die Diktatur endgültig abgeschüttelt, und in der Revolutionszeit ist Bildung eines der meistdiskutierten Themen einer regen öffentlichen Debatte. Eine Reform des Schulwesens wird gefordert. Doch die politische Diskussion schleppt sich bis 1986 hin, als schließlich ein neues Schulgesetz (Lei n° 46/86, »Lei de Bases do Sistema Educativo«) beschlossen wird. Den Kontext der Reform, geplant für den Zeitraum von 1986 bis 1996, bildeten nun längst nicht mehr die Forderungen nach Demokratisierung und Chancengleichheit, sondern die von der Regierung konsequent betriebene Eingliederung in die Europäische Gemeinschaft (der Beitritt erfolgte ebenfalls 1986) und die wirtschaftliche und soziale Vorbereitung des Landes auf den Europäischen Binnenmarkt.

Der gesamte Bildungsapparat des Landes befand sich bis vor kurzer Zeit also in stetigem Wandel, und erst seit ein paar Jahren ist die Reform nicht mehr Thema Nummer eins der Bildungspolitik. Die Reform betraf sämtliche Bereiche des Schulsystems: Neue Strukturen und neue Formen des Unterrichts wurden eingeführt, die Verwaltung dezentralisiert, es gab Veränderungen in der Lehrerausbildung und -fortbildung. Die formalen Einstellungsvoraussetzungen für Lehrkräfte wurden angehoben und sollen in Zukunft konsequenter eingehalten werden.

Der Kernbereich des Bildungswesens besteht aus der Basisbildung (*ensino básico*), der Sekundarbildung (*ensino secundário*) und der Hochschulbildung (*ensino superior*).<sup>1</sup> Die im folgenden geschilderten

1 Für detaillierte Informationen zum portugiesischen Bildungssystem siehe die Internet-Angebote des portugiesischen Bildungsministeriums oder von Eurydice.



neuen Bestimmungen zur Sprachenfolge, die übrigens im Einklang mit den Vorstellungen der Europäischen Union stehen (Fischer 1996), weisen den Fremdsprachen in den einzelnen Schulstufen verschiedene Rollen zu.

### 1.1 Basisbildung

Eingeschult wird in der Regel mit sechs Jahren. Die gesetzliche Schulpflicht entspricht den neun Jahren der Basisbildung, endet jedoch mit dem 15. Lebensjahr. Die Basisbildung ist aufgeteilt in drei Zyklen (*ciclos*):

- Im 1. Zyklus (1. bis 4. Schuljahr) hat jede Klasse nur einen Lehrer, der ein einziges interdisziplinäres Sachgebiet unterrichtet. Im 1. Zyklus *kann* eine Fremdsprache im Einklang mit Prinzipien des früh beginnenden Fremdsprachenunterrichts eingeführt werden. Hiervon wird allerdings bisher nur wenig Gebrauch gemacht: Es gibt zwar einige Versuche mit Englisch und Französisch, doch laut Bildungsministerium (Fischer, mündliche Mitteilung) gab es 1997 nur eine einzige Schule (in Sintra), in der bereits Deutsch im 1. Zyklus unterrichtet wird. Der Frühbeginnende Fremdsprachenunterricht ist allerdings auch in Portugal immer mehr in der Diskussion, so daß in nächster Zeit mit einem Aufschwung in diesem Bereich zu rechnen ist.
- Im 2. Zyklus (5. und 6. Schuljahr) teilt sich der Stundenplan in verschiedene interdisziplinäre Sachgebiete mit je einem Lehrer auf. In der 5. und 6. Klasse ist eine Fremdsprache mit 4 Wochenstunden obligatorisch im Stundenplan vertreten. Generell besteht die Wahl zwischen Englisch, Französisch oder Deutsch. Im Schuljahr 1995/96 entschieden sich 239.801 Schüler (84,1%) für Englisch und 45.349 (15,9%) für Französisch. 292 Deutschlernende fal-

len da kaum ins Gewicht (Estatísticas da Educação 1995/96: A.1.2.5).

- Im 3. Zyklus (7., 8. und 9. Schuljahr) wird jedes Fach von einem Lehrer nach einem national einheitlichen Lehrplan unterrichtet. Die erste Fremdsprache muß im 3. Zyklus fortgeführt werden (3 Wochenstunden). Eine zweite Fremdsprache kann im Wahlpflichtbereich gewählt werden: Hier steht den Schülerinnen und Schülern auch Spanisch zur Auswahl (ebenfalls 3 Wochenstunden). Französisch ist die beliebteste zweite Fremdsprache. Das Deutsche steht auch hier weit hinter Englisch und Französisch zurück (vgl. Estatísticas da Educação 1995/96: A.1.3.3).

### 1.2 Sekundarschulbildung

Nach dem 9. Schuljahr bieten sich dem Schüler zwei Möglichkeiten zur Fortsetzung der Schullaufbahn: Er kann einen dreijährigen Bildungsgang an einer Sekundarschule (*escola secundária*) oder einen dreijährigen Bildungsgang an einer Berufsschule (*escola profissional*) belegen. Sekundarschulen bieten zwei verschiedene Typen von Bildungsgängen an: vier verschiedene Bildungsgänge, die überwiegend auf ein späteres Studium an einer Hochschule ausgerichtet sind (»Bildungsgänge von Allgemeinem Charakter«), und elf verschiedene, die überwiegend auf den Eintritt ins Berufsleben ausgerichtet sind (»Technologische Bildungsgänge«). Berufsschulen wurden 1989 (wieder) eingeführt, sie lösten die beiden bis dahin existierenden Berufsbildungsgänge ab. Sie zielen vor allem auf regionale und lokale Interessen ab, indem sie den Schülern direkt ein spezialisiertes Berufsprofil mitgeben.

Je nach Ausrichtung des Bildungsgangs ist der Umfang des Fremdsprachenunterrichts unterschiedlich. Die meisten Bildungsgänge beinhalten nur eine Fremdsprache im 10. und 11. Schuljahr (3 Wo-

chenstunden). Die Technologischen Bildungsgänge »Verwaltung«, »Handelsdienste« und »Kommunikation/Medien« sehen jedoch in allen drei Jahren die Fortsetzung oder den Neubeginn einer weiteren Fremdsprache vor (4 Wochenstunden). In den Berufsschulen ist im 10. und 11. Jahr Englisch oder Französisch mit je 2 Wochenstunden Pflicht. In bestimmten Bildungsgängen liegt der Anteil höher.

Das 10. Schuljahr, der Beginn der Sekundarstufe, ist gewissermaßen der »normale« Zeitpunkt zum Beginn des Deutschlernens in Portugal: 10% aller Schüler lernen nun auch Deutsch, und es nimmt in dieser Schulstufe einen sicheren 3. Platz unter den Fremdsprachenfächern ein. 57% lernen Englisch, 33% Französisch (nach Zahlen aus Neves 1996: 32). Diese Zahlen sind nur beispielhaft, denn sie beziehen sich nur auf die Region Centro (Mittelportugal). Landesweit gültige aktuelle Zahlen für den Sekundarbereich liegen nicht vor. In den letzten Jahren gab es übrigens keine Verschiebungen im anteilmäßigen Verhältnis der drei Sprachen untereinander.

An beiden Schultypen erhält der Schüler nach Abschluß der Sekundarstufe ein Diplom, das den Zugang zur Hochschule sichert.

### 1.3 Motive, Deutsch zu lernen

Was die Motive der Schüler für die Wahl des Deutschen angeht, brachte 1992 eine kleine Umfrage in der Sekundarstufe der Schulen von Coimbra bei 13 bis 16 Jahre alten Schülern folgende Ergebnisse (Oliveira 1996): Befragt, warum sie Deutsch gewählt hätten, gaben sie folgende Antworten als häufigste erste Nennungen (Multiple-Choice-Verfahren; befragt wurden die Schüler fast aller Schulen und Klassen, insgesamt 213 Schüler; in die Untersuchung gingen jedoch nur 120 ausgewertete Fragebögen ein):

1. Neugierde;
2. die potentielle Bedeutung des Deutschen für einen späteren Beruf;
3. Unwille zu Beginn oder bei Fortsetzung einer anderen Fremdsprache (d. h. Deutsch als »kleineres Übel«, vor allem gegenüber der Fortführung von Französisch);
4. Interesse an der deutschen Kultur. Der Kontakt zu Deutschen oder zu Familienmitgliedern im deutschsprachigen Ausland kann unterstützend bei der Entscheidung für das Deutsche als Fremdsprache wirken (Oliveira 1996: 44).

Zum Hauptgrund »Neugier« bemerkt der Autor der Umfrage, daß Deutschland und der deutschen Sprache in Portugal in der befragten Zielgruppe noch immer eine gewisse Exotik anhafte; der häufigste Kontakt mit »Deutschem« komme über deutsche Produkte, Sportler, historische Figuren und bekannte historische Fakten zustande (Oliveira 1996: 44). Häufigste zweite Nennung der Schüler in der Umfrage ist übrigens die wirtschaftliche Bedeutung Deutschlands und seine Rolle in der EU (Oliveira 1996: 45).

### 1.4 Die neuen Richtlinien für Deutsch

»Eine Sprache zu erlernen ist die Eroberung eines Kommunikationsmittels, und die oberste Notwendigkeit des Lerners ist es, die Fähigkeit zu besitzen, zu verstehen und verstanden zu werden.« (Rodrigues 1996: 37–38)

Hieraus ist ein wichtiger Punkt bereits ersichtlich: Abgezielt wird auf einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht (im engeren Sinne der Konzeption der frühen 80er Jahre). Die für den Deutschunterricht definierten allgemeinen fachspezifischen Ziele (*objectivos gerais*) gehen damit konform (vgl. Ministério de Educação 1991: 25, zusammengefaßt):

- Entwicklung grundlegender Fähigkeiten zur Kommunikation auf Deutsch: Verständnis gesprochener und geschriebener Texte und schriftliche und mündliche Produktion von Äußerungen zum Ausdruck von Kommunikationsabsichten;
- Auswahl und Benutzung von Strategien zur Förderung des Verständnisses längerer Texte;
- Bewußtwerden der eigenen sozio-kulturellen Realität durch die Konfrontation mit Aspekten der Kultur und Gesellschaft deutschsprachiger Länder;
- Fortschritt im Aufbau der eigenen persönlichen und sozialen Identität durch die Entwicklung der Kritikfähigkeit, der Kontaktfreudigkeit, der Toleranz und der Zusammenarbeit; Entwicklung des Verantwortungsgefühls und der Autonomie des Lernalers.

Der Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht soll sich also nicht auf die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen und kulturellen Wissens beschränken, sondern auch die Entwicklung der genannten Haltungen und Werte fördern. Außerdem werden interkulturelle Ziele angestrebt: Ausgehend von der eigenen Kultur soll die Entdeckung der anderen Kulturen stattfinden, Respekt und Toleranz werden angestrebt. Es wird davon ausgegangen, daß das Lernen einer Fremdsprache immer auch Rückwirkung auf die Muttersprache hat: Das »Eigene« und das »Fremde« sollen mittels des Fremdsprachenunterrichts in ein Wechselverhältnis treten.

Obwohl der kommunikative Fremdsprachenunterricht in der Deutsch-Didaktik in Portugal sehr stark vertreten wird, befürworten die Richtlinien doch auch einen »methodischen Pluralismus«, vor allem durch den großen Spielraum, der den Lehrern für die Unterrichtskonzeption und -planung gelassen wird. In Portugal wird großer Wert auf den Prozeß

der Unterrichtsplanung gelegt, was sich in den Richtlinien durch entsprechende konkrete Regelungen niederschlägt. Die Festschreibung von Prinzipien der Unterrichtsplanung und -gestaltung in den neuen Richtlinien war ein wichtiger Schritt, obwohl diese – selbst nach Einschätzung aus dem Bildungsministerium (Fischer 1996) – nicht unbedingt neu waren.

## **2. Hochschulen und Lehrerbildung in Portugal**

In den 60er Jahren, der Zeit der schon angesprochenen Schulexplosion, wird klar, daß das damals bestehende Hochschulnetz von vier Universitäten nicht mehr ausreicht. So wird noch 1973, kurz vor der Revolution, mit einer Reform des Hochschulwesens begonnen, die zur Neugründung von Universitäten und anderen Hochschulen im ganzen Land führt. Innerhalb von 20 Jahren wird das Hochschulnetz auf das ganze Land ausgedehnt, die nun angestrebten Ziele der Demokratisierung, Diversifizierung und Regionalisierung des Hochschulwesens werden umgesetzt. Gründungen im Landesinneren und im Alentejo (südlich von Lissabon), einer der sozial schwächsten Gegenden Europas, haben dabei immer auch das Ziel, der umliegenden Region entscheidende kulturelle und wirtschaftliche Impulse zu geben und der Abwanderung an die Küste oder in die Metropolen Lissabon und Porto vorzubeugen.

Die dynamischste Entwicklung im portugiesischen Hochschulwesen ist heute sicherlich das seit Mitte der 80er Jahre starke Zunehmen der Zahl der privaten Hochschulen. Es handelt sich bei den privaten Universitäten keineswegs um Eliteuniversitäten: Sie genießen in der öffentlichen Meinung eindeutig schlechteres Ansehen als die staatlichen, und bei ihnen schreibt sich in der Regel nur derjenige ein, der an einer staatlichen Univer-

sität keinen Studienplatz bekommt. Ein Studium an einer privaten Universität kostet etwa 4000 DM im Jahr. An zwei privaten Universitäten kann man auch Deutsch für das Lehramt studieren: an der Katholischen Universität (an der Fakultät in Viseu) und an der Universidade Autónoma in Lissabon.

## 2.1 Zulassung, Hochschulen und Abschlüsse

Da parallel zu den Anstrengungen, das Hochschulnetz zu erweitern, die Anzahl der Studierwilligen immer weiter stieg, wurde 1977 ein Numerus-Clausus-System zur Vergabe einer festgelegten Anzahl von Studienplätzen pro Fach eingeführt. Um ein Ausuferndes des privaten Sektors zu vermeiden und die Qualität der Lehre sicherzustellen, wurde zum Studienjahr 1992/93 diese Regelung auch auf die privaten Hochschulen übertragen. Im Studienjahr 1995/96 waren insgesamt 203.856 Studierende an staatlichen und 115.669 an privaten Hochschulen eingeschrieben (Estatísticas da Educação 1995/96: A.3.6.B und A.3.6.D).

Zum Studium wird zugelassen, wer die sogenannte *prova de aferição* (*aferição* = Eichung), eine landesweit durchgeführte schriftliche Prüfung über allgemeine Inhalte aus dem Sekundarschulbereich, und eine fachspezifische Prüfung (*prova específica*) besteht. Für Bewerber auf Studienplätze für Germanistik umfaßt letztere auch eine Klausur in Deutsch. Die erforderlichen Sprachkenntnisse (mindestens 3 Jahre Lernzeit) müssen also bereits aus der Schule mitgebracht werden. Die öffentliche und private Hochschulbildung wird in zwei Bereiche unterteilt: die universitäre Bildung (*ensino universitário*) an Universitäten und die nicht-universitäre Bildung, größtenteils an Polytechnischen Hochschulen (*escolas politécnicas*). Es können die Abschlüsse *Bacharelato* (nach drei Jahren), *Licenciatura* (nach vier

bis sechs Jahren nur an Universitäten), *Mestrado* (Aufbaustudium und Ausarbeitung einer wissenschaftlichen Hausarbeit: zwei Jahre) und *Doutoramento* (nach Promotion) erworben werden.

Es wird im allgemeinen zwischen den »neuen Universitäten«, das heißt den seit den 70er Jahren gegründeten, und den bereits länger bestehenden drei Universitäten von Coimbra, Lissabon und Porto unterschieden; letztere werden seitdem als »klassische Universitäten« bezeichnet. Dies ist nicht nur durch ein gewisses Prestigebewußtsein der traditionellen Universitäten bedingt, sondern rechtfertigt sich auch durch organisatorische, konzeptionelle und inhaltliche Unterschiede, die sich gerade im Bereich der Lehrerausbildung zeigen. Nichts mit dieser Unterscheidung hat allerdings die Tatsache zu tun, daß portugiesische Universitäten in erster Linie Lehranstalten sind und sich nur in zweiter Linie mit Forschungsaufgaben befassen, da hierfür nur wenig Gelder zur Verfügung stehen und den Dozenten und Dozentinnen neben ihren Aufgaben in der Lehre zu wenig Zeit für Forschungsprojekte bleibt. Dies steht übrigens im Gegensatz zu der Tatsache, daß die akademische Karriere sehr stark an Leistungen in der Forschung geknüpft ist, während pädagogische Qualitäten zu wenig berücksichtigt werden (*Diário de Notícias*, Especial 1997: 10).

## 2.2 Aktuelle Situation der Lehrerausbildung

Der erste Ausbildungsgang für Sekundarschullehrer (*Curso de Habilitação para o Magistério Secundário*) wird 1901 in Lissabon ins Leben gerufen, für Grund- und Mittelstufenlehrer existieren bereits seit Anfang des 19. Jahrhunderts verschiedene Ausbildungsformen. Alle Elemente der heutigen Studiengänge sind in dieser Zeit bereits vorhanden, und hier

liegen auch die Wurzeln der Konzeption der erziehungswissenschaftlichen Komponente eines Teils der heutigen Studiengänge.

Während der Diktatur gehörte die Ausbildung gerade der Sekundarschullehrer zu den Bereichen des Bildungssystems, die vom Regime völlig lahmgelegt worden waren (ebenso zum Beispiel die Erziehungswissenschaften als Forschungs-zweig; Correia/Stoer 1995). Erst im Kontext der Reformen von 1973 (*Veiga-Simão*-Reformen)

»erwächst auch die Problematik der Lehrerausbildung [wieder] als eigenständige Frage. Bis dahin erschien die Lehrerausbildung nicht als besonders diskussionswürdige oder komplizierte Frage. Nach der traditionellen Auffassung sollte jeder Lehrer eine Reihe wissenschaftlicher Kenntnisse, die den Schülern zu übermitteln waren, besitzen und, gleichzeitig, geeignete Techniken beherrschen, um diese Übermittlung zu sichern. In der ›Lieferung‹ dieser Techniken und dieser Kenntnisse erschöpfte sich die Funktion der Ausbildung, die in eine didaktische und eine fachliche Seite eingeteilt war.« (Canário 1996: 277)

Für Erzieher, Erzieherinnen und Lehrkräfte des 1. und 2. Zyklus der Basisbildung findet die Ausbildung heute an Pädagogischen Hochschulen oder an Universitäten statt und hat eine Dauer von drei Jahren (es überwiegen *Bacharelato*-Studiengänge); die fachwissenschaftliche Ausbildung umfaßt alle Lernbereiche der beiden Schulstufen.

Die im folgenden beschriebenen Studiengänge sind für die Ausbildung von Lehrkräften für die Sekundarstufe und für den 3. Zyklus der Basisstufe vorgesehen. An den *naturwissenschaftlichen* Fakultäten der klassischen Universitäten wurde 1971 der *Ramo de Formação Educacional*, ein freiwilliger pädagogisch-didaktischer *Zusatzstudiengang* eingerichtet, der es den Absolventen der naturwissenschaftlichen Studiengänge ermöglichte, auch

pädagogische Kenntnisse zu erwerben und mit verbesserter Qualifikation in den Schuldienst einzutreten. 1980 wurde es den Fakultäten ermöglicht, diese pädagogische Komponente zu erweitern und eine bessere Verzahnung der pädagogischen Ausbildung mit dem fachwissenschaftlichen Studium zu erreichen. Die geisteswissenschaftlichen Fakultäten (*Faculdades de Letras*) blieben von dieser Entwicklung unberührt.

Die neuen Universitäten hatten ab 1973 mit einem ganz neuen Typ von Studiengängen, den *Bacharelatos em Ensino* (»Baccalaureus für das Lehramt«), ihre Arbeit aufgenommen, 1978 wurden diese in *Licenciaturas em Ensino* umgewandelt. Wie der Name sagt, bietet dieser Studiengang nur ein einziges mögliches Studienziel, nämlich den Beruf des Lehrers. Die pädagogisch-didaktische Komponente ist *integrierter*, nicht angehängter Teil des Studiums. Mit diesen Studiengängen wurde außerdem eine höhere Verantwortlichkeit der Universität für das Referendariat und den gesamten Prozeß der Ausbildung angestrebt.

Diese Situation führte zur bevorzugten Einstellung derjenigen Absolventen in den Schuldienst, die eine pädagogische Ausbildungskomponente im Studium absolviert hatten, benachteiligt waren die Studierenden der geisteswissenschaftlichen Fakultäten der klassischen Universitäten. Erst auf deren massiven Protest hin übernahmen 1988 sie den *Ramo de Formação Educacional* der naturwissenschaftlichen Fakultäten, obwohl das integrierte Ausbildungsmodell der neuen Universitäten zu jener Zeit als moderner galt und obwohl ein Teil des Lehrkörpers der geisteswissenschaftlichen Fakultäten sich noch immer entschieden gegen die Lehrerausbildung im eigenen Hause stellte, da ihrer Meinung nach die Lehrerausbildung als eine Form der Berufsvor-

bereitung nicht zu den wissenschaftlichen Aufgaben der Universität gehöre.

Grundsätzlich zu unterscheiden sind also zwei verschiedene Studiengangtypen: die *integrierten* Studiengänge, in der Regel an den neuen Universitäten (*Licenciaturas em Ensino*), und die *sequentiellen* Studiengänge, in der Regel an den klassischen Universitäten (einschließlich der Universidade Nova de Lisboa), an denen also, was die Sprachen betrifft, zunächst ein Philologiestudium (*Estudos Ingleses/Portugueses/Franceses e Alemães*) absolviert wird, an das die Lehrerausbildung nur als Zusatzstudiengang angehängt wird. Kennzeichnend für die Organisation der sequentiellen Studiengänge der klassischen Universitäten ist laut Campos (1995a: 11) vor allem, daß die von den einzelnen Hochschulinstituten angebotenen Kurse eher einen additiven Beitrag (*contributo justaposto*) zum Gesamtstudienplan darstellen und die Zusammenarbeit der Institute eher unkoordiniert ist, was an der erwähnten ablehnenden Haltung der fachwissenschaftlichen Institute gegenüber der Lehrerausbildung liegt. Als Alternative zum *Ramo de Formação Educacional* werden an den klassischen Universitäten in der Regel Zusatzstudiengänge zum Übersetzen (*Ramo de Tradução*) oder zur Linguistik/Literatur (*Ramo Científico*) angeboten.

Im Studienjahr 1995/96 waren in ganz Portugal 37.613 Studierende in Studiengängen der Erziehungswissenschaften und der Lehrerausbildung (für alle Fächer) eingeschrieben; davon waren 29.737 Frauen (Estatísticas da Educação 1995/96: A.3.6 und A.3.6.A).

Das reformierte Schulgesetz von 1986 brachte einen einheitlichen Rahmen und einheitliche Zielvorgaben für die Lehrerausbildung für alle Schulstufen, schreibt den bestehenden Dualismus der Studiengangtypen aber fort.

### 2.3 Situation der erziehungswissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Forschung

Daß die Erziehungswissenschaften heute an den portugiesischen Hochschulen etabliert sind, verdankt sich der Entwicklung der »Massenschule« in den 70er und 80er Jahren. Die Öffnung der Schulen für immer mehr Kinder und Jugendliche im Zuge der schnell die Gesellschaft durchdringenden Demokratisierung nach 1974 und die Einstellung von immer mehr Lehrkräften machten die Notwendigkeit einer verbesserten Lehrerausbildung offenkundig. Die Dozenten, die in den oben beschriebenen seit den 70er Jahren eingerichteten Lehrerausbildungsstudiengängen unterrichteten, hatten ihre Qualifikation noch im Ausland erwerben müssen, vor allem in Frankreich, in Kanada (Quebec) oder den Vereinigten Staaten. Dieser Einfluß ist auch heute noch zu spüren, zum Beispiel in der bevorzugten Rezeption französischsprachiger Forschungsliteratur. In Portugal etablierten sich die Erziehungswissenschaften dann im Zuge der Einrichtung der integrierten Lehramtsstudiengänge zuerst an drei neuen Universitäten der Peripherie: in Braga, Aveiro und Évora. Erst danach folgten die klassischen Universitäten und die Pädagogischen Hochschulen.

Die Ausarbeitung einer »Magisterarbeit« im Rahmen eines *Mestrado* oder einer Dissertation bzw. die damit angestrebte Verbesserung der eigenen Qualifikation ist der Hauptgrund, sich überhaupt einem Forschungsvorhaben zuzuwenden. Obwohl es für größere Projekte und Forschungsvorhaben Unterstützung durch Forschungsinstitute und Stiftungen gibt, können nur 27,5% aller Projekte in Portugal mit Unterstützung in Höhe von 10.000 DM oder mehr rechnen; die Mehrheit aller Projekte hat, laut Correia/Stoer (1995), außer den hochschuleigenen keine zusätzlichen Mittel zur Verfügung.

1987 wird das »Institut für Innovation in der Bildung« (*Instituto de Inovação Educacional/III*) gegründet, das dem Bildungsministerium untersteht. Es ist heute die wichtigste Institution zur Unterstützung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in Portugal. Außerdem gibt es einen erziehungswissenschaftlichen Dachverband, die *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, die etwa 700 Mitglieder zählt.

Die Erziehungswissenschaften sind in Portugal traditionell mit der Psychologie und den Fachdidaktiken der Schulfächer verknüpft, was sich auf die Entwicklung des Bereiches parallel zur Entwicklung der Lehrerbildung zurückführen läßt. Auch Bildungstheorie ist ein traditioneller Themenbereich. Andere, wie Curriculumsentwicklung und Schultheorie, erhalten erst in letzter Zeit mehr Aufmerksamkeit. Beklagenswert ist die fehlende Anwendbarkeit der Forschung auf die Lehrerbildung trotz der ursprünglichen Verknüpfung der beiden Bereiche. Sie zeigt eine Akademisierung der Forschung, die sie und die Hochschulen von den Schulen und der pädagogischen Praxis trennt (Correia/Stoer 1995).

Die Didaktik – als Teil innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Ausbildungskomponente – übernimmt in zweifacher Hinsicht eine Brückenfunktion: nicht nur die Integration der fachwissenschaftlichen mit den erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen während des Studiums, sondern auch die Verbindung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Studium und Lehrberuf, indem sie als unmittelbare Vorbereitung auf das Referendariat dient (Alarcão 1997).

Die Fremdsprachendidaktik ist nicht als eigenständiger Bereich institutionalisiert, sondern in größere Kontexte eingebunden: normalerweise spricht man von »Sprachdidaktik« (*Didáctica das Línguas*), was die Didaktik der Mutterspra-

che einschließt. Auch die isolierte Behandlung als einzelne Fachdidaktiken der Schulsprachen ist noch üblich. Aufgrund ihrer Funktion in der Lehrerbildung und damit ihrer Verbindung zur jeweiligen Fachwissenschaft (Germanistik, Anglistik, Romanistik) gehören die Sprachdidaktiken allerdings zu den wenigen traditionellen Gebieten der Erziehungswissenschaften in Portugal und mit zu den am stärksten vertretenen Untersuchungsgegenständen innerhalb der pädagogischen Forschung in Portugal (Correia/Stoer 1995: 69). Dies geht seit einigen Jahren auch einher mit einer Abkoppelung der Fremdsprachendidaktik von der Mutterdisziplin und der Etablierung eigener epistemologischer Leitlinien.

### 3. Die Ausbildung von Deutschlehrern

An zehn Universitäten kann man, jeweils kombiniert mit entweder Englisch, Portugiesisch oder Französisch, Deutsch studieren, und das in den zwei verschiedenen bereits erwähnten Studiengangtypen. Integrierte Studiengänge sind in Braga, Vila Real, Aveiro sowie an der Universität auf der Insel Madeira vorgesehen, sequentielle Studiengänge an der privaten Katholischen Universität in Viseu, in Porto, in Coimbra, in Lissabon, an der Universidade Nova de Lisboa (Lissabon) und an der Universidade Autónoma Luís de Camões (privat, ebenfalls Lissabon).

#### 3.1 Hochschulen und Studentenzahlen

Jedes Jahr wird die vorgesehene Zahl von Studienplätzen – pro Universität und Studiengang zwischen 15 und 60 Plätze – voll ausgeschöpft. Um einen Eindruck von der Größenordnung der Deutschlehrerbildung zu geben, seien folgende Zahlen genannt: Im Studienjahr 1993/94 waren an den genannten Hochschulen (außer Católica) zusammen 288 Studierende in

Studiengängen für Portugiesisch/Deutsch, 952 Studenten für Englisch/Deutsch und 33 für Französisch/Deutsch eingeschrieben. 1993 schlossen 19, 125

bzw. 8 Studierende die entsprechenden Studiengänge ab (Campos 1995a). Die folgende Tabelle enthält die wichtigsten Angaben zu den Hochschulen:

**Hochschulen mit Deutschlehrausbildung (Ort), Größe und Typ, Studiengänge und immatrikulierte Studierende im Studienjahr 1993/94**

<i>Hochschule: Name (Ort) Typ</i>	<i>Größe (immatrikulierte Studierende)</i>	<i>Sprachen- kombination: Deutsch mit</i>	<i>in den Studiengängen immatrikuliert</i>
Universidade Autónoma de Lisboa »Luis de Camões« privat*	9.205	Englisch	58
Universidade de Aveiro staatlich – neu	5.973	Englisch	181
Universidade Católica – Faculdade de Letras (Viseu) privat/Sonderstatus	8.901 – 612	Englisch	keine Angaben
Universidade de Coimbra – Faculdade de Letras staatlich – klassisch	18.700 – 3.904	Portugiesisch Französisch Englisch	3 2 18
Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras staatlich – klassisch	18.893 – 5.092	Portugiesisch Französisch Englisch	17 13 108
Universidade da Madeira (Funchal) staatlich – neu	1.474	Portugiesisch Englisch	58 100
Universidade do Minho (Braga) staatlich – neu	10.475	Portugiesisch Englisch	95 116
Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas staatlich – klassisch	10.571 – 4.656	Portugiesisch Englisch	59 89
Universidade do Porto – Faculdade de Letras staatlich – klassisch	20.425 – 4.198	Portugiesisch Französisch Englisch	56 18 140
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real); staatlich – neu	5.008	Englisch	142

Zahlen aus: DEPGEF/Ministério de Educação 1995 und Campos 1995a

\* Der Studiengang wird aus Mangel an Bewerbern nicht mehr angeboten, die letzten Studenten haben 1999 das Referendariat abgeschlossen.



### 3.2 Die fachwissenschaftliche Ausbildung

Die Länge der Studiengänge ist unterschiedlich: Die sequentiellen dauern inklusive Zusatzstudium und Referendariat (ein Jahr) sechs Jahre, nur fünf, wenn ein Teil des Zusatzstudiums vorgezogen werden kann (so in Viseu zum Beispiel). Die integrierten Studiengänge dauern fünf Jahre. Traditionell arbeiten portugiesische Universitäten mit Studienjahren, doch geht der Trend hin zur Einrichtung von Semesterkursen (zum Beispiel Aveiro, Madeira und Nova). Die Gründe hierfür sind die bessere, ausgeglichene fachliche Gestaltbarkeit des Studienplanes und – bei gleichzeitiger Einführung des europaweiten ECTS-Systems – mehr Vergleichbarkeit mit Studienleistungen aus dem Ausland.

Die akademische Ausbildung findet an den klassischen Universitäten vom 1. bis 4. Jahr statt, und die erziehungswissenschaftliche Ausbildung wird in der Regel erst danach begonnen (teilweise erst nach dem Abschluß). In den integrierten Studiengängen der neuen Universitäten findet die fachwissenschaftliche Ausbildung in der Regel vom 1. bis zum 4. Studienjahr, d. h. während des ganzen Studiums statt, die pädagogisch-didaktische Ausbildungskomponente läuft parallel dazu. Dies entspricht der Intention dieses Studiengangtyps, alle Komponenten miteinander zu verzahnen. Es scheint sich allerdings eine Veränderung anzukündigen: Es setzt sich die Ansicht durch, daß die erziehungswissenschaftliche Komponente eher einen *Block* bilden sollte, um so besser eine Brücke zwischen Theorie und Praxis, zwischen Ausbildung und Berufsausübung darstellen zu können. Deshalb wurden in Aveiro und

Madeira schon 1993 akademische und pädagogische Ausbildung weitgehend getrennt, auch damit sich die Studierenden in den ersten Semestern ganz auf die fachwissenschaftliche Ausbildung, besonders auf den Spracherwerb, konzentrieren können.

Die wöchentliche Stundenzahl pro Studienjahr beträgt in der Regel zwischen ca. 24 und 27 Wochenstunden, weniger zum Beispiel an der Católica (durchschnittlich 22,5) oder in Aveiro (durchschnittlich ca. 20). Die Zahlen zeigen meines Erachtens eine starke Überlastung der Studierenden. Sinnvolles Studieren ist kaum möglich, wenn man bedenkt, daß die Lehrveranstaltungen normalerweise auch noch Vor-, Nach- und Prüfungsvorbereitung und eventuelle Projekt- und schriftliche Hausarbeiten erfordern.<sup>1</sup> Einige der Dozenten bestätigten diese Ansicht in den Interviews: Der Studiengang sei »absolut nicht mehr zeitgemäß« (*completamente desactualizado*), sagte man mir zum Beispiel an der Universidade de Lisboa. Andere der befragten Dozenten gaben allerdings zu bedenken, daß es sich um ein sehr »gymnasiumartiges« (*liceal*) oder »verschultes« (*escolar*) Lernsystem handele, das auf der Vermittlung von Wissen beruhe, selbständiges Arbeiten der Studierenden nicht vorsehe, und daß die Studierenden – pauschal gesagt – auch die entsprechende Arbeitshaltung nicht besäßen. Eine Senkung der Wochenstundenzahl käme also nur in Verbindung mit Veränderungen in Richtung auf mehr studentische Autonomie und bei den Arbeitsformen im Studium (Hausarbeiten, Bibliotheksarbeit) in Frage. Veränderungen in dieser Richtung dürften sich als schwierig durchzusetzen erweisen, da sie konservative Aspekte

1 Die durchschnittliche Arbeitsbelastung der Studierenden in ganz Europa beträgt 19,2 Stunden pro Woche (Teichler 1996: 163).

des portugiesischen Hochschulsystems berühren. Eine Dozentin sagte mir im vorliegenden Zusammenhang im Interview:

»Die Hochschule muß ihre Identität neu bedenken, sie muß ein neues Bildungskonzept [*projecto de escola*] definieren, sie muß definieren, was ihre Entwicklungspolitik sein soll, Prioritäten setzen, ihren Standort in dem gesellschaftlichen Kontext, in dem sie steht, neu bestimmen. Das wurde bisher nicht getan.«

Ein meines Erachtens bedeutsamer Vorstoß ist allerdings 1993 in Aveiro gemacht worden: Dort wurden die Studienpläne gekürzt, mit dem ausdrücklichen Ziel, zu anderen Arbeitsformen, mehr studentischer Autonomie und mehr Eigenverantwortung für das Studium zu kommen. Unterrichtsstoff wird nun aus den Kursen ausgelagert, die Studierenden müssen ihn sich eigenständig erarbeiten, zum Beispiel anhand von Skripten. Lernerzentrierte Arbeitsweisen tragen laut Auskunft einer verantwortlichen Dozentin in Aveiro außerdem zu einer besseren Integration der Studieninhalte bei, denn die Studierenden schlagen nun eigene Brücken über die Grenzen der Fächer.

Was die Anteile der einzelnen Komponenten angeht, so ist zu sagen, daß der Anteil der Sprachpraxis (in Deutsch und der jeweils anderen Fremdsprache) überall rund ein Drittel, an einzelnen Hochschulen auch mehr, und damit den größten Teil des Studiums ausmacht. Die sechsjährigen Studiengänge (an den Universitäten Autónoma, Lisboa, Nova) bieten den Studierenden natürlich mehr Möglichkeiten zum Spracherwerb als die fünfjährigen. Dies macht sich bei der sprachlichen Kompetenz bemerkbar. Trotz der vielen Studenten, die in Deutschland gelebt haben, zum Beispiel Kinder von Emigranten oder Rückkehrern sind, trotz der vielen Bilingualen ist der »prototypische Student« immer noch

derjenige ohne einen solchen Lernhintergrund. Bei großen Unterschieden in der Leistung seien sie insgesamt auf das Referendariat »nicht richtig vorbereitet«, erreichten nicht die dafür notwendige Sprachkompetenz, hätten ernsthafte Schwierigkeiten mit der Grammatik, dem Wortschatz und im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, sprächen vor allem nicht flüssig genug (Aussagen aus mehreren Interviews). Gründe dafür seien vor allem die reduzierten Kontaktmöglichkeiten mit dem Deutschen in Portugal. Die Notwendigkeit einer guten Sprachkompetenz werde vielen Studierenden außerdem erst bewußt, wenn das Referendariat bevorstehe.

An den Universitäten Lisboa und Nova sind bereits Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz aller Studierenden ergriffen worden: An der Nova wurde zum Studienjahr 1997/98 zur Beschränkung des Zugangs zum *Ramo de Formação Educacional* ein Eignungstest für alle Studierenden des Deutschen eingeführt. In Lisboa wurden die Anforderungen angehoben, die Bewertungskriterien für Prüfungen wurden so verändert, daß mehr Gewicht auf der Sprachbeherrschung liegt. Außerdem wurde erstmals zum Studienjahr 1997/98 ein zusätzliches Sprachangebot eingerichtet, das gekoppelt an die Fachdidaktik Deutsch stattfinden und ausdrücklich auf die Unterrichtspraxis im folgenden Jahr vorbereiten soll. Im Laufe des Referendariatsjahres steigt die Kompetenz der Studierenden natürlich durch die intensive Beschäftigung mit der deutschen Sprache, die ständige Unterrichtsvorbereitung und die ständige Leistungsüberwachung durch die Begleitungslehrer.

Linguistik ist gegenüber anderen Komponenten in allen Studiengängen eindeutig unterrepräsentiert. Der prozentuale Anteil der Linguistik am Studium liegt in der Regel bei höchstens 9% der vom

Studienplan vorgesehenen Stundenzahl. Ohne hier die Rolle linguistischer Kenntnisse für den Spracherwerb und ihre Rolle im Unterrichten von Fremdsprachen genau diskutieren zu wollen, läßt sich, denke ich, eine unterstützende Rolle linguistischer Kenntnisse beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen, zumal in einer wissenschaftlichen Ausbildung, nicht leugnen. Nicht umsonst ist die Linguistik eine der wichtigsten Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik. Diese unterstützende Rolle kann die Linguistik in dem beschriebenen Studiensystem kaum haben.

Was der Linguistik an Stundenkontingent fehlt, scheint der Literaturwissenschaft zugesprochen: Ihr Stundenkontingent ist an allen Universitäten höher als das der Linguistik, ein ausgewogenes oder gar gleiches Verhältnis zwischen beiden Bereichen ist nirgendwo zu erkennen. An den klassischen Universitäten ist die Literatur grundsätzlich nach der Sprachpraxis die zweitstärkste Komponente. Ihr Anteil liegt in der Regel bei rund einem Viertel des Studiums. In Coimbra – allgemein in Portugal als die traditionellste Universität bekannt – ist das Studium besonders literaturorientiert. Teil des Studiums sind außerdem Kurse zur »Deutschen Kultur« und der Kultur des jeweiligen anderen gewählten Ziellandes. Sie sind im allgemeinen an kultur-, geistes- und ideengeschichtlichen Inhalten orientiert, so daß sich der Anteil an Textlektüre und -interpretation noch erhöht.

Tatsächlich sei – folgt man den Aussagen von Dozenten in den Interviews – zu wenig Linguistik im Studium repräsentiert, der Schwerpunkt auf Literatur/Kultur – zuungunsten der Linguistik – sei zu groß (»unausgewogenes Verhältnis«, Interview Coimbra). Es fehle in diesem Punkt ganz allgemein eine bessere Abstimmung der Ausbildung an der Hoch-

schule auf die Erfordernisse der Schule (*o que acontece é o desfaseamento entre universidade e escola secundária*), so die befragte Dozentin an der Universität von Porto.

Das Studium konzentriert sich an allen Universitäten auf den Spracherwerb und die dazugehörigen philologischen Bereiche und die Erziehungswissenschaften; in einigen Studiengängen ist nicht die geringste Flexibilität oder Wahlfreiheit vorgesehen. Das Überspringen der Fakultätsgrenze ist an portugiesischen Universitäten sogar praktisch undenkbar. In den Interviews kam zum Ausdruck, daß man sich eigentlich an allen Universitäten des Problems der fehlenden Flexibilität und der Einengung der Möglichkeiten der Studierenden bewußt ist. Dabei zeigte sich, daß das Problem, vor allem was die neuen Universitäten betrifft, in einem größeren Rahmen zu sehen ist: das Studium engt die Berufsmöglichkeiten zu sehr ein. In Aveiro, Braga und Vila Real ist man nämlich gezwungen, die philologischen Studiengänge mit dem Berufsziel »Lehrer« abzuschließen – was das Absolvieren des Referendariats einschließt –, auch wenn man nicht den Lehrberuf ergreifen will. Außerdem wird der Arbeitsmarkt für Sekundarstufenlehrer vieler Fächer in wenigen Jahren gesättigt sein (was Referendariatsplätze angeht, ist er es heute schon). So müsse sich die Universität zwangsläufig neuen Aufgaben zuwenden, sie werde den Studierenden neue Perspektiven öffnen müssen; die Bedeutung der Lehrerbildung für die Universität werde abnehmen, man werde sich tendenziell auf die Weiterbildung und das Angebot an Zusatzqualifikationen konzentrieren müssen – so die Prognosen (Interviews Aveiro, Vila Real, Católica). Ideen für neue Berufsbilder, von denen ausgehend dann neue Studienangebote konzipiert werden, gibt es bereits, zum Beispiel in Aveiro: Sie zielen auf das Einbeziehen

von Betriebswirtschaft, Management, Verwaltung und Bürokommunikation in die philologischen Studiengänge ab. In Lissabon geht man einen Schritt weiter: Es sei denkbar, daß in Zukunft von der philologischen Ausbildung nur noch ein für alle obligatorischen Kernbereich übrig bleibe, den die Studierenden nach eigenen Vorlieben ergänzen könnten, sagte man mir im Interview dort.

### 3.3 Die erziehungswissenschaftlich-fachdidaktische Ausbildung

Ein wichtiger Unterschied zwischen den neuen und den klassischen Universitäten ist der Anteil der Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktik im Studium: An den klassischen Universitäten ist er grundsätzlich niedriger, dieser Bereich bildet dort die nur drittstärkste Komponente nach der Sprachpraxis und der Literatur. An den neuen Universitäten nimmt die pädagogisch-fachdidaktische Ausbildung ein knappes Viertel der Gesamtstundenzahl ein und bildet in der Regel die zweitstärkste Komponente. Hieraus wird noch einmal deutlich, daß die pädagogisch-didaktische Qualifikation an den neuen Universitäten höher bewertet wird. Ein weiterer Unterschied zwischen neuen und klassischen Universitäten ist die Zusammensetzung der erziehungswissenschaftlich-fachdidaktischen Komponente, mit der natürlich inhaltliche Unterschiede einhergehen: Der Fächerkanon an den neuen Universitäten ist differenzierter als an den klassischen Universitäten. Denn während sich der Bereich an letzteren weitgehend auf Bildungstheorie, Pädagogische Psychologie (Lern- und Motivationspsychologie), Curriculumstheorie und -entwicklung und Fachdidaktik für beide Sprachen beschränkt, versuchen die neuen Universitäten in diesem Bereich neue Wege zu gehen. Sie räumen weiteren Fachgebieten, zum Beispiel der Schultheorie (*Socio-*

*logia da Educação*) mehr Raum ein, legen Wert auf die Vermittlung von Kenntnissen über das Bildungssystem (Kurse in *Organização e Administração Escolar*) und fördern in separaten Kursen den Einsatz von (neuen) Medien im Unterricht (*Tecnologia Educativa*).

Ebenso wie der gesamte Block der erziehungswissenschaftlichen Fächer inzwischen eher als »Scharnier« zwischen fachlicher Ausbildung und Referendariat, zwischen Studium und Berufsbeginn verstanden wird, und zwar unabhängig vom Studiengangtyp, so kommt den Fachdidaktiken innerhalb dieses Blocks ebenso die Funktion eines Scharniers zwischen der Theorie und ihrer praktischen Anwendung, zwischen dem Wissen und seiner Weitergabe an andere, oder eines »Interface« zur Integration der fachlichen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildungskomponente zu. Deshalb kam es in den letzten Jahren an einigen Universitäten zu curricularen Veränderungen, die eine Verstärkung dieser Rolle der Fachdidaktiken bedeuten.

Übrigens hat es fast an allen Universitäten auch schon Versuche gegeben, den Studierenden und Studentinnen schon vor dem Referendariat Praxiserfahrungen zuteil werden zu lassen, zum Beispiel indem sie in einer Schule hospitierten oder die eine oder andere Unterrichtsstunde selbst gaben. Es war allerdings bisher nicht möglich, dies in irgendeiner Weise zu institutionalisieren, vor allem, da an den Schulen nicht die nötigen Kapazitäten vorhanden sind.

### 3.4 Das Referendariat

An das Studium an der Hochschule schließt sich das einjährige Referendariat (*estágio*) an. Während der Zugang zum Referendariat in den integrierten Studiengängen garantiert ist, da das Studium sonst nicht abgeschlossen werden kann,

besagt die Gesetzgebung zu den sequentiellen Studiengängen ausdrücklich, daß bereits der Zugang zum Zusatzstudium beschränkt sein soll, da für das Referendariat nur so viele Plätze zur Verfügung stehen, wie geeignete Schulen in der Region der jeweiligen Universität vorhanden sind.

Das Referendariat läuft folgendermaßen ab: Die Studierenden werden auf die Schulen verteilt, die mit der jeweiligen Universität zusammenarbeiten. Alle Referendare einer Fachgruppe – zum Beispiel Deutsch/Englisch – an einer Schule bilden einen sogenannten *núcleo de estágio*, eine Gruppierung von drei bis fünf Referendaren und Referendarinnen, die während des Referendariats zusammenarbeiten. Jeder Referendar erhält *im Idealfall* je eine Klasse für Deutsch und die andere Sprache zugeteilt. Leider können nur sehr wenige Schulen diese Bedingungen bieten, da nicht genügend Schüler Deutsch lernen. So müssen sich in vielen Fällen, zum Beispiel im Raum der Universitäten von Coimbra und Vila Real, immer mehrere Referendare eine Klasse teilen und abwechselnd in ihr unterrichten. Die Konzeption des Referendariats sieht die *volle Verantwortung* des Referendars für den Unterricht in seinen Klassen vor, was praktisch den Einstieg ins Berufsleben darstellt. Dies ist eine herausragende Besonderheit der Ausbildung für Sekundarschullehrer in Portugal.<sup>1</sup> Mit dem Bildungsministerium wird ein befristeter Arbeitsvertrag geschlossen und der Referendar erhält Bezüge von etwa DM 900 im Monat (etwa drei Viertel des Anfangsgehalts einer voll ausgebildeten Lehrkraft).

Die Begleitung und Anleitung während des Referendariats wird durch ein oder zwei Dozenten der Hochschule (*coordenadores*) und an der Schule durch einen Begleitlehrer (*orientador*) je *núcleo* gewährleistet. Letztere arbeiten mit den Referendaren ständig zusammen. Die Beurteilung der Referendare geschieht durch beide. Sie soll ein kontinuierlicher Prozeß sein, in dem die Lehrtätigkeit, ihre Planung, Ausführung und Evaluation, die aktive Teilnahme an Konferenzen, die Haltung gegenüber dem Beruf, Initiative, Offenheit für Neuerungen, die Integration in die Schulgemeinschaft und die Verständigung mit den Eltern und Erziehungsberechtigten beachtet werden sollen.

Zur Unterrichtsverpflichtung der Referendare in der eigenen Klasse kommen die *assistências* und *regências*. Bei *assistências* handelt es sich um Unterrichtsstunden in Anwesenheit des Begleitlehrers und/oder des Hochschuldozenten, wobei möglichst ganze Unterrichtseinheiten beobachtet und besprochen werden sollen. Bei *regências* handelt es sich um Unterrichtsstunden des Referendars in der Klasse des Begleitlehrers, so daß der Referendar daraufhin geprüft werden kann, ob er sich auf eine neue Klasse und ein anderes Lernniveau einstellen kann.

Während des Referendariatsjahres finden für alle Studierenden auch noch ein oder zwei Lehrveranstaltungen an der Universität, die *seminários*, statt. Sie wurden ursprünglich zur Unterstützung und Ergänzung des Referendariats und möglichst in Kontinuität zur Fachdidaktik konzipiert. Dies wird allerdings nicht an allen Universitäten in die Tat umgesetzt, oft wird lediglich ein weiteres Literaturseminar angeboten.

1 Dies gilt nur für die Lehrer des 3. Zyklus der Basisstufe und der Sekundarstufe, wohingegen für die Lehrer des 1. und 2. Zyklus der Basisstufe ein anderes Modell vorgesehen ist: Diese absolvieren nur eine Art Praktikum. Sie gelten an der Schule weiterhin als Studierende und erhalten auch keine eigene Klasse zugewiesen.

#### 4. Berufliche Situation und Weiterbildung

Es gibt ausdrücklich kein Recht auf Einstellung in den Schuldienst nach dem Referendariat. In den 90er Jahren sah die Situation speziell für die Fächer Deutsch und Englisch allerdings so aus, daß noch jeder Absolvent einen Arbeitsplatz, wenn auch nicht immer an seinem Wunschort, bekam. Aus demographischen Gründen wurden in der Basisstufe allerdings bereits wieder weniger Lehrkräfte eingestellt, für die Sekundarstufe war Mitte der 90er Jahre absehbar, daß dies ab etwa 1998/99 ebenfalls der Fall sein würde (Campos 1995a: 22).

Die Abschlußnote ist bei der Bewerbung um eine Stelle an einer Schule sehr wichtig, denn sie ist das einzige Kriterium, nach dem freie Stellen besetzt werden. Dies geschieht in einem landesweiten Verfahren. Eingestellt wird zunächst für ein Probejahr, auch danach werden Arbeitsverträge nur jahresweise verlängert, bis nach einigen Dienstjahren und bei Freiwerden einer Planstelle der junge Lehrer ins Kollegium einer Schule aufrücken, *professor efectivo* werden kann.

An dieser Einstellungspraxis gibt es auch in Portugal Zweifel: Die Durchführung auf landesweiter Basis und nur aufgrund der erreichten Endnote als Kriterium, ohne weitere Überprüfung der Eignung, führt dazu, daß sich unter den Kandidaten auch Ungeeignete befinden, galt es doch bisher im allgemeinen unter den Studierenden als sicher, in den Schuldienst eintreten zu können, wenn man nur dem vorgezeichneten Weg des Studiums folgte und alle Formalitäten termingerecht erfüllte.

Die Arbeitszeit beträgt 22 Wochenstunden im »Normalbetrieb«, 15 Wochenstunden in der Abendschule für Erwachsene. Das Anfangsgehalt beträgt etwa DM 1200. Eines der großen Probleme des

portugiesischen Bildungssystems ist das niedrige soziale Prestige des Lehrerberufs. Er gilt heute, pauschal betrachtet, als Beruf »zweiter Klasse«, was sicherlich Ergebnis der jahrzehntelangen Vernachlässigung der Ausbildung, vor allem aber auch der beschriebenen Einstellungspolitik ist.

Mit der Reform des Bildungswesens wurde ein System zur Weiterbildung eingerichtet, in dem gleichzeitig eine Art »Recht auf Karriere« festgeschrieben wurde, das es vorher für Lehrer nicht gab. Der berufliche Aufstieg ist nun an das Absolvieren von Weiterbildungsmaßnahmen gekoppelt, um den Besuch derselben attraktiv zu machen. Anbieter von Weiterbildungskursen sind die Hochschulen, es gibt aber, neben anderen Institutionen, auch lokale Ausbildungszentren, zu denen sich Schulen zusammengeschlossen haben.

Zum Schluß soll noch auf ein weiteres großes Problem des portugiesischen Bildungswesens aufmerksam gemacht werden. Es kann allerdings nicht weiter ausgeführt werden, da verlässliche statistische Grundlagen hierzu fehlen: Einem großen Teil der etablierten Lehrerschaft, die ihren Beruf begonnen hat, bevor auf die Lehrerausbildung von seiten des Staates größerer Wert gelegt wurde, mangelt es an formaler Qualifikation für den Beruf. Nicht nur, daß viele Lehrkräfte, die seit Jahren im Schuldienst stehen, keine pädagogische Ausbildungskomponente in ihrem Studium genossen haben; vielen Lehrern fehlt darüber hinaus auch die adäquate fachliche Ausbildung. An den Schulen in Portugal finden sich die verschiedensten Lebensläufe, viele Deutschlehrer sind eventuell durch Zufall in den Schuldienst geraten, allein mit der Qualifikation, Deutsch sprechen zu können. Auf solche Leute sind viele Schulen, vor allem in der Provinz, angewiesen, weil

qualifizierten jungen Lehrkräfte vielfach die großen Zentren als Wohnort vorziehen. Obwohl gerade auf die Lehrerbildung seit der Reform mehr Wert gelegt werden soll, verändert sich diese Situation nur sehr langsam.

#### Internetadressen

Bildungsministerium: [www.dapp.min-edu.pt](http://www.dapp.min-edu.pt)

Eurydice: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

Instituto de Inovação Educacional: [www.iie.min-edu.pt](http://www.iie.min-edu.pt)

#### Ausgewählte Literatur

Alarcão, Isabel: »Ways into teacher education, the case of Portugal«. In: Wideen, Marvin F.; Grimmitt, Peter P. (Hrsg.): *Changing times in teacher education. Restructuring or reconceptualization?* London; Washington: Falmer Press, 1995, 79–88.

Alarcão, Isabel: »Professor de Alemão nas escolas portuguesas em tempo de reforma educativa, que perfil?« In: Carecho, Judite; Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Aprender e/la ensinar Alemão. Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, 1996, 51–58.

Alarcão, Isabel: *Contribuição da Didáctica para a formação de professores. Reflexões sobre o seu ensino*. Manuskript, 1997.

Alarcão, Isabel; Tavares, José; Maia, Maria Clara: »Teacher education development in the 90s in Portugal«, *European Journal of Teacher Education* 15, 3 (1992), 191–196.

Andrade, Ana Isabel; Moreira, António; Sá, Cristina; Vieira, Flávia; Araújo e Sá, Maria Helena: *Caracterização da Didáctica das Línguas em Portugal. Da análise dos programas às concepções da disciplina*. Porto: SPCE, 1993.

Arroteia, Jorge Carvalho: *O Ensino Superior em Portugal*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães, 1996.

Campos, Bártolo Paiva: »Política de formação de professores na Lei de Bases do Sistema Educativo«, *Revista Portuguesa de Pedagogia* XXII (1988), 83–100.

Campos, Bártolo Paiva: *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995 (1995a).

Campos, Bártolo Paiva (Hrsg.): *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995 (1995b).

Canário, Rui: »A formação de professores no contexto da Reforma educativa«. In: Guimarães, Henrique Manuel (Hrsg.): *Dez anos de ProfMat. Intervenções*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 1996, 275–291.

Carecho, Judite; Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Aprender e/la ensinar Alemão. Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, 1996.

Correia, José Alberto; Stoer, Stephen: »Investigação em educação em Portugal«. In: Campos 1995b, 53–75.

Cruz, Manuel Braga da; Cruzeiro, Maria Eduarda (Hrsg.): *O desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal. Situação e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério de Educação, 1995.

DEPGEF/Ministério de Educação: *Estatísticas da Educação 1993/94*. Lisboa: Ministério de Educação, 1995.

*Diário de Notícias*, Especial: »Ensino Superior em questão«. Juni 1997.

Estatísticas da Educação 1995/96: <http://www.dapp.min-edu.pt/dapp/estat96/html/indice2.html>

Estrela, Albano; Estrela, Maria Teresa: »Portugal« [Educational research and teacher education, national case study], *European Journal of Teacher Education* 16, 1 (1993), 43–49.

Fischer, Glória: »O ensino do Alemão no contexto da Reforma Curricular em Portugal. Princípios gerais e objetivos«. In: Carecho, Judite; Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Aprender e/la ensinar Alemão. Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, 1996, 59–64.

Grilo, Eduardo Marçal: »Balanças e perspectivas da integração no domínio da educação«, *Análise Social* XXVII (118–119), 4/5 (1992), 975–983.

Lei n° 46/86, de 14 de Outubro, *Diário da República*; auch in: Pires, Enrico Lemos: *Lei de Bases do Sistema Educativo, Apresentação e comentário*. 2. Auflage. Porto: Porto Editora, 1995.

Ministério de Educação: *Ensino Secundário. Programas de Língua Estrangeira. Alemão*.

- Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério de Educação, 1991 (Richtlinien).
- Neves, Maria Natália: »O ensino das línguas estrangeiras nos estabelecimentos de ensino da área territorial da Direcção Regional de Educação do Centro«. In: Carecho, Judite; Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Aprender e/a ensinar Alemão. Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, 1996, 15–32.
- Nóvoa, António: »A reforma educativa portuguesa, questões passadas e presentes sobre a formação de professores«. In: Nóvoa, António; Popkewitz, Thomas S. (Hrsg.): *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992, 57–69.
- Nóvoa, António (Hrsg.): *Profissão professor*. 2. Auflage. Porto: Porto Editora, 1995.
- Oliveira, Fernando Matos: »»Porque estudas Alemão?« Inquérito nas escolas de Coimbra«. In: Carecho, Judite; Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Aprender e/a ensinar Alemão. Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, 1996, 43–47.
- Pardal, Luís António: *Formação de professores do Ensino Secundário (1901–1988). Legislação essencial e comentários*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães, 1992.
- Patrício, Manuel Ferreira: *A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. 4. Auflage. Lisboa: Texto Editora, 1992.
- Rodrigues, Ruth Emrich: »A experiência do Novo Programa de Alemão«. In: Carecho, Judite; Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Aprender e/a ensinar Alemão. Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, 1996, 37–41.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Hrsg.): *Ciências da Educação. Investigação e Acção, Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. 2 Bände. Porto: SPCE, 1995.
- Stoer, Stephen; Cortesão, Luisa: »The state, curriculum and teacher education in Portugal, 1926–1981«, *European Journal of Teacher Education* 18, 2/3 (1995), 197–214.
- Tavares, Clara Ferrão; Valente, Maria Teresa; Roldão, Maria do Céu: *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico. Línguas estrangeiras*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- Teichler, Ulrich: »Student mobility in the framework of ERASMUS: findings of an evaluation study«, *European Journal of Education* 31, 2 (1996), 153–179.
- Teodoro, António: *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand, 1994.



# Zum Österreichbild tunesischer Studierender zu Beginn des Studiums<sup>1</sup>

*Renate Fisseler-Skandrani*

## 0. Fremdkulturelle Landeskunde: Zielsetzungen und Verstehensvoraussetzungen

Bestandteil des 1998 neu eingerichteten vierjährigen Deutsch-Studienganges am Institut Bourguiba des Langues Vivantes (IBLV) der Universität Tunis ist im ersten Studienjahr eine *Einführung in die Landeskunde der deutschsprachigen Länder – Deutschland, Österreich und Schweiz*. Die vermittelten geographischen, politischen, ökonomischen, sozialen und alltagskulturellen Grundkenntnisse – wobei kulturelles Lernen und sprachliches Lernen als Einheit und Wechselbeziehung gefaßt werden – sind erste Bausteine zum langfristigen Aufbau von Kulturverstehen. Man kann davon ausgehen, daß die Studierenden bei Studienbeginn über Grundkenntnisse in der deutschen Sprache verfügen.

Der Erwerb einer solchen fremdkulturellen Kompetenz schließt (im Idealfall) die Befähigung zum Dialog zwischen Kulturen und zur Übernahme einer Mittlerrolle zwischen Kulturen ein. Gefordert sind hier nicht nur solides Wissen, sowohl über die fremde als auch über die eigene Kultur, sondern gleichfalls ein Bewußtsein über eigenkulturelle Prägungen und über den fremdkulturellen Wahrnehmungs- und Verstehensprozeß

als solchen. Für die Landeskunde bedeutet dies, daß Fragen, wie die Wahrnehmung im allgemeinen und fremdkulturelle Wahrnehmung im besonderen funktionieren, wie Eigen- und Fremdwahrnehmung, Selbst- und Fremdverstehen vergleichend miteinander verknüpft werden und welche Rolle in diesem Prozeß bereits vorhandene fremdkulturelle Wissensfragmente und Deutungsschemata – Stereotype – spielen, auch thematisch-konzeptionell zu berücksichtigen sind. Mit Robert Picht definiere ich Schemata oder Stereotype als »Muster, nach denen Urteile und Themen miteinander verknüpft werden: mentale Programme, die die vorhandene Information nach vorgegebenen Schemata ordnen und interpretieren. Sie gehen von lockeren Assoziationsketten bis zur ausgefeilten Argumentation« (Picht 1980: 124).

Bereits in der einführenden Landeskundeveranstaltung im 1. Studienjahr erweist es sich als sinnvoll, solche, im Alltagswissen in Tunesien nachweisbare und auf Deutschland, Österreich und die Schweiz bezogene Wahrnehmungsmuster bewußt zu machen und ihre Funktion als Steuerungs- und Selektionsmechanismen im Prozeß der Fremdwahrnehmung zu thematisieren. Sie bilden gleichsam einen Raster, durch den Wirk-

<sup>1</sup> Beitrag zu den Österreich-Kulturtagen des Tunesischen Germanisten- und Deutschlehrerverbandes vom 19.–21. Februar 1999 in Hammamet (Tunesien).

lichkeit gefiltert wird. Auf diese Weise reduzieren sie Komplexität, machen Wirklichkeit durchschaubar und verstehbar. Ihnen kommt somit eine ordnende und denkökonomische und bei Informationsmangel sogar sinnstiftende und verstehensfördernde Funktion zu; gerade im Hinblick auf das Verstehen fremdkultureller Wirklichkeit ist dies von Bedeutung. Als Bewußtseinsfilter wirken diese Wahrnehmungsmuster und die durch sie gebildeten »Raster« jedoch zugleich auch verstehenshemmend: Sie besetzen nämlich die jeweilige Wahrnehmungssituation bereits mit spezifischen Erwartungen und bewirken so deren selektive Strukturierung (siehe hierzu auch Picht 1980: 123).

### 1. Österreich-spezifische Wissensbestände und Wahrnehmungsmuster

Mit welchem Vorwissen in bezug auf Wissens- und Vorstellungsfragmente, Bilder, Assoziationen, Wahrnehmungs- und Verknüpfungsmuster, Fokalisationszentren nehmen tunesische Studierende bei Beginn ihres Studiums die Länder wahr, deren Sprache und Kultur sie studieren? Kurze schriftliche Befragungen über Deutschland und Österreich nach Verfahren der freien Assoziation sollten darüber Aufschluß geben. Knapp 4/5 von insgesamt 50 Studierenden nahmen jeweils an den etwa 25–30 minütigen schriftlichen Befragungen teil: zu Beginn des ersten Semesters im September 1998 bezüglich der Deutschland-spezifischen Wissensbestände und Wahrnehmungsmuster und zu Beginn des zweiten Semesters im Januar 1999 bezüglich der Österreich-spezifischen Wahrnehmungsmuster und Wissensbestände. Spontan genannte Interessenschwerpunkte verweisen als Fokalisationszentren auf vorhandene Wahrnehmungsmuster. »Woran denken Sie, wenn Sie ›Österreich‹ und die ›Österrei-

cher‹ hören?« – »Was interessiert Sie besonders an Österreich heute und an der österreichischen Geschichte?«

Die Auswertung der Antworten auf diese, als Assoziationsimpulse gestellten Fragen wurde zunächst im Unterricht gemeinsam mit den Studierenden vorgenommen, und zwar in Form der Erstellung eines Assoziogramms. Als inhaltsanalytische Einheit galt der Satz bzw. eine Kategorisierung nach Informationseinheiten. Als Indikator für Stereotypie gilt die Wiederkehr inhaltlich gleicher Erklärungs-, Begründungs- und Verknüpfungsmuster in unterschiedlichen Österreich-bezogenen Kontexten. Die Befragungsergebnisse lassen einige, für den Landeskunde-Unterricht in mehrfacher Hinsicht bedenkenswerte Schlüsse zu:

Zuallererst geben sie Anlaß zu der Annahme, daß Österreich für einen beachtlichen Teil der befragten tunesischen StudienanfängerInnen am IBLV mehr oder weniger ein »unbeschriebenes« Blatt ist. Österreich-spezifische Vorstellungen oder gar ein »Österreich-Bild« scheinen hier nicht vorhanden zu sein. So geben mehr als 30% der Befragten an, daß ihnen zu beiden Fragen nichts einfällt, bzw. sie nichts wissen:

»Mir fällt nichts ein bei der österreichischen Geschichte, ich weiß auch nichts über Österreich heute.«

»Mir fällt nichts ein für die Österreicher.«

»Wenn ich Österreich höre, denke ich an gar nichts, denn ich weiß nichts über dieses Land und seine Einwohner.«

»Wir hören nicht viel von Österreich.«

»Österreich hat für mich eine fremde Geschichte.«

In die gleiche Richtung weist der Umstand, daß von knapp 30% der Befragten so gut wie keine konkreten Angaben zu Österreich gemacht, sondern allgemeine landeskundliche Fragestellungen (wie sie zu Beginn der Landeskundeveranstal-

tung gemeinsam erarbeitet wurden) an Österreich gestellt bzw. als Interessenschwerpunkte im Hinblick auf Gegenwart und Geschichte des Landes formuliert wurden.

Vorwissen über Österreich und Österreich-bezogene Wahrnehmungsmuster bestehen nach der Umfrage in den Bereichen Kunst und Kultur, Landschaft und Natur, geographische Lage des Landes, Sprache, Mentalität der Österreicher, Wirtschaft, politische Strukturen und Lebensverhältnisse, 1. und 2. Weltkrieg.

### 1.1 Das Wahrnehmungsmuster: Österreich als Kulturnation und mit schönen Landschaften

»Ich denke an Wien, die Hauptstadt, mit ihren Konzerten, klassischer Musik, Walzer.«

»Österreich ist ein schönes Land mit vielen Sehenswürdigkeiten, besonders die Hauptstadt Wien, die eine Kulturstadt ist.«

»Schöne und phantastische Hauptstadt Wien: Symbol für die österreichische Geschichte.«

»Die Hauptstadt Wien interessiert mich besonders. Österreich ist reich an Kultur, Traditionen und Geschichte.«

»Wenn ich Österreich höre, denke ich an Musik und die Österreicher sind Künstler.«

»Österreich hat eine besondere Kultur, viele Monumente; dorthin fahren viele Leute, um sie zu entdecken.«

Die Umfrage bestätigt unsere vorherige Vermutung, daß ein Wahrnehmungsmuster »Österreich als Kulturnation«, in der Regel symbolisiert durch die Stadt Wien, vorhanden ist. Bei etwa einem Drittel der Befragten fallen hier die Stichworte ›klassische Musik‹, ›Walzer‹, ›Konzerte‹, ›Kunst‹, ›Kultur‹, ›Monumente‹ und ›Sehenswürdigkeiten‹.

In gleicher Weise bestätigt sich die Annahme, daß Österreich mit seinen landschaftlichen Schönheiten, den Alpen, in Verbindung mit Skifahren, Schnee und Tourismus verknüpft wird und man sich hierfür interessiert.

»Ich denke an die schönen Gebirge und an Skifahren. Die Alpen in Österreich: schöne Skifelder, schöne Landschaften.«

»Was für mich wichtig ist, sind die Landschaften und hohen Berge, wo man Skifahren kann.«

»Nach Österreich fahren viele Leute.«

»Was für mich wichtig ist, sind die Landschaften und hohen Berge, wo man Skifahren kann und es viel Schnee gibt.«

Sicher sind dies nicht nur in Tunesien, sondern ebenso in anderen Ländern gängige Österreich-spezifische Wahrnehmungsmuster; wenn man auch sonst kaum etwas über Österreich weiß, so verbindet man Österreich doch mit Kunst und Kultur und schönen Winterlandschaften. Das Fernsehen (u. a. Übertragungen von Wintersportveranstaltungen) spielt bei der Tradierung dieses Bildes sicher eine besondere Rolle. Und vermutlich spielt diese Facette nicht nur in den Fremdbildern von Österreich, sondern ebenso im österreichischen Selbstbild eine herausragende Rolle.

### 1.2 Die Verknüpfung von Österreich mit ›Deutschland‹ und ›deutsch‹ als Österreich-spezifisches Wahrnehmungsmuster

Was alle anderen Bereiche betrifft – die Lage, die Sprache, Wesenszüge, Wirtschaft, Lebensverhältnisse und politische Strukturen und geschichtliche Fokalisationszentren –, so legt die Umfrage folgende Annahme nahe:

Es besteht ein Österreich-bezogenes Wahrnehmungsmuster, in dem eine Verknüpfung von Österreich mit ›Deutschland‹, bzw. ›deutsch‹ vorgenommen wird, d. h. Österreich wird hier ganz überwiegend in Bezug auf Deutschland und im Vergleich zu Deutschland wahrgenommen.

Auf diese Weise gewinnt das Österreich-Bild der befragten Studierenden einen wesentlichen Teil seiner Konturen. Wir können es auch so ausdrücken: Es han-

delt sich um ein in beachtlichem Umfang von Deutschland bzw. dem vorhandenen Deutschland-Bild abhängiges Österreich-Bild, das seinerseits viele Facetten aufweist und überwiegend positiv konnotiert ist. Einige Beispiele aus den verschiedenen Wahrnehmungs- und Interessenbereichen mögen dies veranschaulichen:

- »Österreich grenzt an Deutschland und ist kleiner als Deutschland.«
- »Österreich und Deutschland sind Nachbarländer. Österreich ist Nachbarstaat Deutschlands und war immer mit der deutschen Geschichte verbunden.«
- »Österreich hat eine gemeinsame Grenze mit Deutschland.«
- »Österreich liegt in Europa.«
- »Ich denke an Europa, weil Österreich da liegt.«

Von mehr als einem Drittel der Befragten wird Österreich geographisch in Beziehung zu Deutschland gesetzt, mitunter auch in der Größe verglichen. Mit Europa wird Österreich dagegen selten verknüpft:

- »Ich denke an die Sprache. Man spricht Deutsch.«
- »Gleichheit in der Sprache zwischen Deutschland und Österreich: beide sprechen Deutsch.«
- »Die Österreicher sprechen Deutsch. Sie haben eine Mundart, die man kaum verstehen kann.«
- »Es gibt Akzente und Mundarten, die komisch sind – wie Bayrisch.«

Mehr als ein Drittel der Befragten denkt bei Österreich an die deutsche Sprache, wobei manchmal explizit auf Deutschland verwiesen wird.

»Spaßig«, »nett«, »aktiv«, »Künstler« – diese Begriffe fallen bei den Eigenschaften, die man den Österreichern zuschreibt. Vor allem aber wird die vermutete österreichische Mentalität, zu der sich etwa ein Viertel der befragten Studierenden äußert, mit der deutschen verglichen:

- »Ich denke, die Deutschen und die Österreicher haben viele gleiche Charaktere.«
- »Die Österreicher sehen wie die Deutschen aus.«
- »Die Österreicher können ein bißchen freundlicher als die Deutschen sein, oder sie haben ziemlich denselben Charakter.«
- »Ich hoffe, daß die Österreicher netter und freundlicher als die Deutschen sind.«

Österreich wird mit einer starken Wirtschaft (»starke Industrie«, »große Milchproduktion«) und Wohlstand (»reiches Land«) verbunden und ökonomisch, politisch und sozial in Analogie zu Deutschland und im europäischen Kontext gesehen; dabei kommt es manchmal zu fehlerhaften bzw. widersprüchlichen Angaben. Insgesamt äußert sich zu diesem Bereich etwa ein Drittel der Befragten:

- »Das Leben in Österreich ist billiger als in Deutschland. Der Schilling ist schwächer als die Mark.«
- »Österreich ist reich wie Deutschland.«
- »Österreich ist kein starkes Land wie Deutschland.«
- »Hat Österreich so viele Probleme wie Deutschland, besonders die Arbeitslosigkeit?«
- »Ich glaube, Österreich hat eine politische und gesellschaftliche Struktur und ein Schulsystem, die nicht weit von denen in Deutschland entfernt sind.«
- »Österreich ist Mitglied der europäischen Union.«
- »Ich interessiere mich für die Rolle Österreichs in Europa.«
- »Österreich hat nicht viele Beziehungen zum Ausland.«

Auf die Frage, was an der österreichischen Geschichte interessiert, äußern sich knapp zwei Drittel der Befragten: Fokalisationszentren sind dabei die beiden Weltkriege, historische Verbindungen mit Deutschland, der Nationalsozialismus und die Person Hitlers:

- »Im 1. Weltkrieg hatte Österreich eine wichtige Rolle.«
- »Österreich hat eine große Geschichte. Es hat am 1. Weltkrieg teilgenommen.«
- »Österreich war Verursacher des 1. Weltkrieges.«

»Der 1. Weltkrieg: Der Prinz ist in Rußland gestorben.«

»Österreich hat in der Vergangenheit an vielen Kriegen teilgenommen.«

»Die Allianz zwischen Deutschland und Österreich im 1. Weltkrieg.«

»Ich interessiere mich für den 2. Weltkrieg und den Beitritt von Österreich zu Deutschland.«

»Österreich hat eine interessante Geschichte, besonders mit Deutschland.«

»Österreich war immer mit der deutschen Geschichte verbunden: Hitler war ein Österreicher, ein Maler aus Wien.«

»Österreich hatte eine faschistische Regierung zur Zeit Hitlers.«

Erwähnt wird hier ebenfalls mehrfach, daß »Österreich (eine Monarchie) war oder ist«, daß Österreich »nicht nur Teil von Deutschland«, sondern auch »mit Ungarn vereinigt« war; daß »Österreich [...] mit Ungarn nach dem 1. Weltkrieg eine Koalition gebildet [hat]«, daß »Österreich und Ungarn [...] vor dem 2. Weltkrieg ein starkes Land waren«. Eine Studentin gab an, daß sie nur die Geschichte von Kaiserin Sissi durch die Filme kenne.

### **3. Zur Entstehung des Österreich mit Deutschland verknüpfenden Wahrnehmungsmusters und mögliche Implikationen für den Landeskunde-Unterricht**

Die Gründe für die Entstehung dieses Österreich mit Deutschland verknüpfenden Wahrnehmungsmusters liegen sicher zum einen ganz wesentlich in den tatsächlichen kulturellen und historischen Gemeinsamkeiten und Verbindungen zwischen Österreich und Deutschland: die gemeinsame deutsche Sprache, die die Grundlage für die – auch in der Landeskunde übliche – Klassifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz als deutschsprachige Länder ist, die geographische Nähe und die irgendwie bekannten oder erahnten kulturellen und historischen Gemeinsamkeiten.

Hinzu kommt jedoch, daß Österreich in Tunesien insgesamt vergleichsweise wenig bekannt ist und im tunesischen Alltagswissen über die Bereiche Kunst, Kultur und Landschaft hinausgehend vermutlich keine spezifischen Wissensfragmente und Wahrnehmungsmuster über Österreich zur Verfügung stehen. Diese Annahme legt auf jeden Fall die Befragung nahe.

Ganz anders sieht die Situation im Hinblick auf Deutschland aus: Ausgeprägte, oft positiv besetzte Deutschland-spezifische Vorstellungen und Deutungsschemata, und zwar sowohl im Hinblick auf die deutsche Vergangenheit wie auch auf die deutsche Gegenwart, sind Teil des tunesischen Alltagswissens (vgl. Fisseler-Skandrani 1990 und 1992) und man kann die These vertreten, daß sich durch vergleichende Verknüpfung und In-Beziehung-Setzung zu diesen in Tunesien vorhandenen Wissensbeständen über Deutschland ein Raster für die Wahrnehmung Österreichs ausgebildet hat.

Ich möchte hier noch auf einen speziellen Aspekt hinweisen, der die in der Landeskunde (und auch in Sprachlehrwerken) übliche Reihenfolge bei der Behandlung der deutschsprachigen Länder betrifft: Man beginnt in der Regel mit Deutschland. Deshalb liegt die Vermutung nahe, daß auch das zuerst erworbene landeskundliche Wissen über Deutschland als Referenzwissen in die Wahrnehmung des deutschsprachigen Nachbarlandes Österreich einwirkt. Mehr noch: möglicherweise entsteht durch die genannte Reihenfolge und Schwerpunktsetzung als Sekundärwirkung zugleich eine Art wertender Rangordnung und Abhängigkeit zwischen Deutschland und Österreich, wodurch die Wahrnehmung sowohl Österreichs als auch Deutschlands beeinflußt und in eine bestimmte Richtung verschoben, bzw. der bereits vorhandene, Österreich mit Deutschland verknüp-

fende und vergleichende Wahrnehmungsraster noch weiter verstärkt wird. Im Hinblick auf die Ziele des Aufbaus von Fremdverstehen kann dies kontraproduktiv wirken.

Um so wichtiger ist es, im Fach Landeskunde möglichst früh ein Bewußtsein für diese Zusammenhänge zu schaffen und zu sensibilisieren für solche, das Fremdverstehen unter Umständen verzerrende oder blockierende stereotype Schemata. Darüber hinaus gilt es, nicht nur die historischen und kulturellen Gemeinsamkeiten zwischen Österreich und Deutschland herauszuarbeiten, sondern gleichgewichtig die Unterschiede und Besonderheiten der beiden Länder; d. h. es geht darum, den Vergleich produktiv zu nutzen. Es bedeutet aber auch, daß Österreich in seinen historisch-kulturellen Dimensionen als einstige Donaumonarchie in ausreichendem Umfang Berücksichtigung finden muß. Nicht nur bei der curricularen Gestaltung des Faches Landeskunde der deutschsprachigen Länder im zielkulturellen Deutschstudium, auch bei der Konzeption von Deutschlehrwerken sollte über diese Zusammenhänge thematisch und didaktisch-methodisch nachgedacht werden.

#### Literatur

Allport, Gordon W.: *Die Natur des Vorurteils*.

Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1971.

Bausinger, Hermann: »Stereotypie und Wirklichkeit«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14 (1988), 157–170.

Fisseler-Skandrani, Renate: »Nationale Stereotype und Fremdverstehen: Aspekte des aktuell veröffentlichten Deutschlandbildes in der französisch-sprachigen Presse Tunesiens«. In: Pleines, Jochen

(Hrsg.): *Germanistik im Maghreb. DAAD Materialien & Dokumentationen* 20 (1990), 207–223.

Fisseler-Skandrani, Renate: »Wahrnehmung deutscher Geschichte und Gegenwart durch tunesische Studenten«, *Info DaF* 5 (1992), 551–573.

Husemann, Harald: »Stereotypen in der Landeskunde. Mit ihnen leben, wenn wir sie nicht widerlegen können?«, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2 (1990), 89–98.

Koreik, Uwe: »Bismarck und Hitler, fleißig und arrogant. Eine vergleichende Untersuchung zu Stereotypen bei britischen Studierenden und deutschen Oberstülern vor dem Hintergrund des Fremdsprachenunterrichts«, *Info DaF* 4 (1993), 449–458.

Koreik, Uwe: *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 1995.

Mog, Paul (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Hans Joachim Althaus: *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin; München: Langenscheidt, 1992.

Picht, Robert: »Interesse und Vergleich. Zur Soziologie des Deutschlandbildes«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6 (1980), 120–132.

O'Sullivan, Emer: »Der produktive Umgang mit nationalen Stereotypen als Teil landeskundlicher Bewußtmachung im Fortgeschrittenenunterricht«, *Neusprachliche Mitteilungen* 4 (1987), 217–221.

Six, Bernd: »Stereotype und Vorurteile im Kontext sozialpsychologischer Forschung«. In: Blaicher, Günter (Hrsg.): *Erstarrtes Denken. Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur*. Tübingen 1987, 41–54.

Zurek, Jolanta: »Polnische Stereotypenbilder über Deutschland und Deutsche«, *Info DaF* 5 (1997), 625–639.

# DaF-Unterricht am Lehrstuhl Deutsch der Eurasischen Gumiljow-Universität Astana/Kasachstan

*Aigul Bishkenowa*

## 1. DaF in Kasachstan gestern

In Kasachstan existierte seit langem ein gut geregeltes System der Schulausbildung. Es gab eine Mittelschule, welche alle Kinder ab dem 7. Lebensjahr besuchten und mit 17 Jahren mit einer Staatsprüfung abschlossen. Ab der 5. Klasse begann man eine Fremdsprache zu erlernen. Angeboten wurden in der Regel Englisch, Deutsch und Französisch. Deutsch war schon immer stark gefragt. Dafür gab es auch objektive Gründe. Im Land wohnte zur Zeit der Sowjetunion mehr als eine Million deutschstämmige Bevölkerung. Deutsch und Englisch als Fremdsprachen wurden von den Schülern gleichermaßen gern gewählt; an manchen Orten wurde Deutsch sogar bevorzugt. Auf Veranlassung der Deutschausbilder wurden an mehreren pädagogischen Hochschulen Deutschabteilungen und Deutschfakultäten eingerichtet, die Deutschlehrer mit guten Sprachkenntnissen für die Mittelschulen ausbildeten. Die Lehrerstudenten hatten damals keine besonderen technischen Möglichkeiten für ihre Ausbildung, nur die Tonbänder mit Aufnahmen von einheimischen Lehrkräften. Sprachkontakte waren selten. Nur wenige Besucher aus der ehemaligen DDR standen den Studierenden für Kontaktmöglichkeiten zur Verfügung. Die Sprache wurde vollkommen aus Büchern gelernt. Dabei kam es trotzdem zu guten Ergebnissen, weil der Lernprozess gut

organisiert und durchdacht war. Das Ausbildungssystem war kostenlos.

## 2. DaF in Kasachstan heute

Das Ausbildungssystem heute ist wesentlich erweitert und mit vielen Alternativen ausgebaut worden. Sehr viele staatliche Schulen sind nicht mehr kostenfrei, weil unter Bedingungen der Marktwirtschaft auch die Schulen sich selbst tragen müssen. Besonders wenn einige Fächer, meist Englisch, vertieft angeboten werden, kostet das relativ viel. Es gibt auch private Schulen mit sehr gut qualifizierten Lehrkräften und moderner technischer Ausstattung. Für diese Schulen gibt es zudem Möglichkeiten für einen Schüler- und Lehreraustausch mit dem Ausland. Was die Fremdsprachen angeht, so hat das Englische heute überall eine dominierende Position. Deutsch als Fremdsprache hat seine starke Position verloren. Einer der wichtigsten Gründe dafür ist die zunehmende Migration der deutschstämmigen Bevölkerung Kasachstans. Das ist schade, denn es kann so dazu kommen, daß hochqualifizierte Lehrkräfte für Deutsch arbeitslos bleiben. Die Eltern wollen ihre Kinder nicht Deutsch lernen lassen, weil sie ihre Zukunft nur mit Englisch verbinden.

Eine gute Alternative für die Schulen mit vertieftem Englisch-Unterricht bildet das deutsche Gymnasium in Astana. Dieses Gymnasium ist die einzige Ausbildungsstätte für Kinder in ganz Kasachstan, wo

Deutsch nach einem speziellen Stundenplan muttersprachlich unterrichtet wird. Diese Lehranstalt wurde 1990 mit Unterstützung der deutschen Botschaft in Kasachstan und des Vereins »Wiedergeburt« Astana nach einem komplexen Projekt »Kindergarten-Gymnasium-Hochschule« entwickelt. Das Projekt wird von beiden Ländern unterstützt. Am Gymnasium sind jährlich Programmlehrer aus Deutschland tätig, so daß die Gymnasialschüler recht gute Sprachkenntnisse erwerben können. Das Gymnasium wird auch vom Lehrstuhl Deutsch der Eurasischen Gumiljow-Universität Astana betreut. Ab 1999 nehmen die Lehrkräfte des Gymnasiums am Projekt »Der bilinguale DaF-Unterricht« zusammen mit dem germanistischen Lehrstuhl der örtlichen Universität und der deutschen Universitäten Oldenburg und Essen teil. Im Rahmen dieses Projektes absolvierte eine Gymnasiallehrerin aus Astana im Frühjahr 1999 einen dreimonatigen Aufenthalt an der Universität Essen. Dem deutschen Gymnasium fehlt es momentan nicht an Schülern, jeder kann die Aufnahme beantragen, dafür müssen die Kinder testiert werden. Außerdem ist der Besuch dieser Schule bis jetzt kostenlos. Das Hochschulstudium ist inzwischen nicht mehr kostenlos. Aber es gibt auch kostenfreie staatliche Studienplätze, um die man sich mit guten Kenntnissen bewerben kann und für die man eine Aufnahmeprüfung in vier Fächern mit besten Ergebnissen ablegen muß. Um am Lehrstuhl Deutsch der Eurasischen Gumiljow-Universität immatrikuliert zu werden, muß man eine schriftliche Prüfung in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Russisch oder Kasachisch ablegen, je nachdem, in welcher Sprache in der Schule die Ausbildung gemacht wurde. Die Prüfung dauert nur einen Tag; die Arbeiten werden mit Hilfe von Computern überprüft und die Ergebnisse

noch am Prüfungstag bekanntgegeben. Die besten Prüfungsteilnehmer werden als Stipendiaten immatrikuliert, die anderen, die befriedigend bestanden haben, müssen ihr Studium bezahlen. Wenn der kostenlos Studierende auch weiterhin ausgezeichnete Resultate im Studium zeigt, wird er mit einem monatlichen staatlichen Stipendium belohnt. Wenn der Student sein Studium mit zu 85% ausgezeichneten Noten absolviert, erhält er ein Diplom mit Auszeichnung, das ihm in der Zukunft einige Privilegien verschafft, z. B. höhere Bezahlung in der Arbeit und bessere Chancen, eine gut bezahlte Arbeitsstelle zu bekommen. Wenn der Absolvent sich mit einer wissenschaftlichen Arbeit befaßt, so kann er sich um das weitere Studium an der Magistratur, ferner Aspirantur und Doktorantur bewerben. Dafür hat er erneut eine Aufnahmeprüfung – jetzt anderer Art – zu bestehen. Fast alle Studierenden bekommen ein billiges Zimmer im Studentenwohnheim.

### **3. Deutsch als Fremdsprache an der Eurasischen Gumiljow-Universität**

An unserer Universität studieren etwa 1500 Studierende Deutsch als Fremdsprache in verschiedenen Bereichen. Sie werden insgesamt von 4 Lehrstühlen betreut: Lehrstuhl für Fremdsprachen allgemein, Lehrstuhl für Fremdsprachen als zweites Fach, Lehrstuhl für Übersetzung und Lehrstuhl für Deutsch.

Am Lehrstuhl Deutsch sind heute etwa 120 Studierende eingeschrieben. Der Lehrstuhl betreut sowohl die Direktstudenten russischer und kasachischer Abteilungen als auch die Fernstudenten von beiden Abteilungen. Im Direktstudium der russischen Abteilung studieren die Absolventen der russischsprachigen Mittelschulen, die Absolventen kasachischer Schulen sind entsprechend in der kasachischen Abteilung untergebracht.



Deutsch wird in beiden Abteilungen parallel unterrichtet, die Gruppen unterscheiden sich voneinander nur durch ihre Grundsprache.

Eine Studiengruppe im Direktstudium setzt sich gewöhnlich aus 20–25 Studierenden zusammen. Für den praktischen Deutschunterricht werden sie in zwei Untergruppen mit je 10–12 Studierenden geteilt. Das Studienjahr beginnt am 1. September. Das Wintersemester dauert bis zum 6 bzw. 10. Januar. Das Sommersemester fängt Mitte Februar an und dauert bis Mitte Juni.

### 3.1 Einführender Korrekturkurs (Propädeutikum)

Die Studierenden des 1. Semesters beginnen mit einem 8wöchigen einführenden Korrekturkurs, eine Art Propädeutikum. Hier wird vor allem an der Aussprache gearbeitet. Im Rahmen dieser Arbeit erwerben die Studierenden die ersten Kenntnisse in praktischer Phonetik und in praktischer Grammatik. Die Studierenden beschäftigen sich sehr intensiv mit der Transkription, richtigem Lesen mit adäquater Intonation und korrekter Aussprache der deutschen Vokale und Konsonanten sowie mit der allgemeinen Charakteristik des deutschen Lautsystems im Vergleich mit dem Lautsystem der Muttersprache. In der Anfangsgrammatik werden die deutschen Artikel, die Deklination der Substantive, die Konjugation der schwachen und starken Verben sowie die Wortfolge allgemein erörtert. Der Unterricht im Einführungskurs wird größtenteils in russischer oder kasachischer Sprache mit teilweisem Übergang ins Deutsche durchgeführt. Gleichzeitig wird an der Lexik gearbeitet. Die Studierenden machen die ersten Versuche, in der zu erlernenden Sprache über ihre Familie, ihre Freizeitgestaltung, ihren Arbeitstag, über die Arbeit in der Bibliothek zu erzählen. Die Themen sind obligato-

risch. Es gibt Kriterien, denen diese Topics entsprechen sollen. Insgesamt haben die Studierenden 18 Stunden Deutsch pro Woche. Nach dem 8wöchigen Einführungskurs legen die Studierenden eine Vorprüfung ab. Das gesamte Material der vergangenen 8 Wochen wird mündlich und schriftlich abgefragt. Je nach den Ergebnissen werden endgültig Sprachgruppen gebildet. Gewöhnlich haben wir eine Gruppe, die schnellere Fortschritte macht, während die andere langsamer studiert.

### 3.2 Lerninhalte und DaF-Verfahren

In der 9. Woche beginnen die Studierenden mit dem Grundkurs; er umfaßt 10 Stunden Sprachpraxis, 4 Stunden praktische Phonetik und 4 Stunden praktische Grammatik wöchentlich.

Für jedes Fach ist eine Lehrkraft zuständig. Sie erarbeitet ein Arbeitsprogramm für die beiden Semester, leitet den Kurs das ganze Jahr und erstattet am Ende dem Lehrstuhl einen ausführlichen Bericht. Alle Lehrenden, die im Kurs tätig sind, bilden eine methodische Einheit, die von der für den Kurs zuständigen Lehrkraft geleitet wird. Dieses Team entscheidet über die Inhalte des Unterrichts und die zeitliche Gestaltung des Unterrichts.

Was wird von unseren Studierenden im Laufe der vier Studienjahre erlernt? Der Lehrplan für das praktische Deutsch sieht folgendermaßen aus (vgl. die Tabelle auf S. 522):

In der Sprachpraxis studiert man nach den Lehrwerken *Themen I, II, III, Mittelstufe Deutsch und Miteinander*. Diese Bücher haben wir komplett mit Arbeitsheften, Studienbüchern, Glossarien und Audiokassetten. Außerdem werden viele zusätzliche Materialien für DaF eingesetzt, z. B. Videokassetten mit Filmen zur deutschen Landeskunde und Spielfilmen, themenbezogene Artikel aus deutschen Jugendzeitschriften, didaktische

Fach	Stundenzahl pro Woche WS/SS				Vorprüfung	Prüfung
	1. Stud.- Jahr	2. Stud.- Jahr	3. Stud.- Jahr	4. Stud.- Jahr		
Sprachpraxis	10/10	9/9	9/9	8/8	3, 5	1, 2, 4, 6, 7, 8
Praktische Phonetik	4/4	2/2	2/2		1, 2	6
Praktische Grammatik	4/4	2/2	2		1, 2	5

Lehrmaterialien des Goethe-Instituts und von Inter Nationes. Inhaltlich sind diese Quellen gegenwartsgemäß korrekt und stellen allseitig den deutschen Alltag landeskundlich und sprachlich in Texten und Dialogen ausreichend dar. Die Studierenden lernen aktuellen Wortschatz, bilden ähnliche Kommunikationssituationen, diskutieren, inszenieren, spielen, üben das verstehende Hören, schreiben Diktate und Nacherzählungen, lesen und analysieren, vergleichen und ziehen Schlußfolgerungen, geben den Sinn des Gelesenen und Abgehörten wieder. Nach der Bearbeitung eines Themas wird ein Aufsatz dazu geschrieben. Die Arbeit im Rahmen der Sprachpraxis umfaßt also alle Lernschritte wie Entwicklung der Lese-, Schreib-, Hör- und Sprechfertigkeiten. Sehr wichtig für die Sprechfertigkeit ist die sog. Hauslektüre. Für jedes Studienjahr gibt es extra Normen für das Lesen der Hauslektüre. Zum Beispiel werden im ersten Studienjahr ab dem zweiten Semester pro Woche 10 bis 15 Seiten Originalliteratur gelesen. Im 2. Studienjahr sind es 20–25 Seiten pro Woche, im 3. Studienjahr sind es dann schon 30–35 Seiten und im 4. Studienjahr 40–45 Seiten wöchentlich. So gelten für die Studierenden folgende Normen für das obligatorische Lesen pro Semester:

1. Studienjahr: 180–200 Seiten,
2. Studienjahr: 250–300 Seiten,
3. Studienjahr: 350–400 Seiten,
4. Studienjahr: 450–500 Seiten.

Über den Hauslektüreunterricht muß man etwas ausführlicher sprechen. Die dafür geeignete Literatur wird am Lehrstuhl Anfang des Jahres besprochen. Gewöhnlich ist das eine feste Liste der in der Bibliothek ausreichend für eine Untergruppe vorhandenen Bücher von deutschen, österreichischen und schweizerischen Schriftstellern des 20. Jahrhunderts. Zu den empfohlenen Büchern gehören beispielsweise Titel wie:

Peter Bichsel: *Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen,*

Renate Axt: *Und wenn du weinst, hört man es nicht. (Frauensicksale hinter Gittern),*

Bruno Apitz: *Nackt unter Wölfen,*

Heinrich Böll: *Ansichten eines Clowns,*

Heinrich Böll: *Die verlorene Ehre der Katharina Blum,*

Wolfgang Borchert: *Draußen vor der Tür,*

Jurij Brezan: *Christa,*

Friedrich Dürrenmatt: *Der Richter und sein Henker,*

Anna Seghers: *Das siebte Kreuz,*

Hermann Hesse: *Narziß und Goldmund.*

Die neu eingetroffenen Bücher werden zuerst im Auftrag des Lehrstuhls von den Lehrenden gelesen und dann diskutiert, ob sie in die Liste der empfohlenen Literatur aufzunehmen und für welches Studienjahr empfehlenswert sind. Das ausgesuchte Buch wird in Leseportionen zerlegt. Für jede Portion wird eine Ausarbeitung gemacht. Sie enthält konkrete Aufgaben für die Bearbeitung des Abschnittes. Die erste Aufgabe lautet beispiels-

weise: *Arbeiten Sie an folgendem Wortschatz.* Das bedeutet, man muß die von der Lehrkraft ausgesuchten neuen Wörter und Ausdrücke, die stehenden Redewendungen, besondere grammatisch wichtige Konstruktionen aus dem Text ins Heft für die Hauslektüre heraus schreiben, übersetzen, paradigmatische Bedeutungsbeziehungen zeigen, sich ihren Kontext merken und eigene Beispiele für den Sprachgebrauch der Einheiten anführen. Zu den weiteren Aufgaben der Ausarbeitung gehören unbedingt die Zusammenstellung eines ausführlichen Plans für eine Nacherzählung und argumentierende Antworten auf die Problemfragen zum Text. Letztere werden von der Lehrkraft so formuliert, daß der Student zwischen den Zeilen lesen, die Autorintention begreifen und den Inhalt selbständig analysieren muß. Im Unterricht wird der zu erlernende Wortschatz besprochen und der Inhalt des Kapitels diskutiert. Dieser Unterricht wird von Studienjahr zu Studienjahr durch eine Progression in der Aufgabenstellung gekennzeichnet. Je besser die Kenntnisse der Studierenden sind, desto höher sind die Anforderungen im Sprachunterricht. In den oberen Studienjahren werden auch die dramapädagogischen Fertigkeiten geübt (vgl. Scheller 1998), d. h. im Rahmen der Hauslektüre wird sehr viel inszeniert und vorgespielt<sup>1</sup>. Außerdem werden verschiedene Arten von Lernspielen verwendet, z. B. »Pressekonferenz« (einer der Studierenden übernimmt die Rolle des Schriftstellers und die anderen sind die Leser), »Treffen der deutschen und der kasachischen Leser, die dasselbe Buch gelesen haben« u. a. Öfter gestalten Studierende selbst den

Konversationsunterricht: sie bekommen die Aufgabe, den zu lesenden Abschnitt zu bearbeiten und die Unterrichtsstunde zu leiten; der Lehrer sitzt dabei und beobachtet das Geschehen. Dieses Verfahren ist bei den Studierenden sehr beliebt, weil sie eine Möglichkeit bekommen, sich in die Rolle einer Lehrkraft zu versetzen. Bei der Vorbereitung der Aufgaben können sie ihre Phantasie gut spielen lassen. Diese Methode verfolgt mehrere Lernziele:

1. Die Studierenden lernen, selbständig Lehrverfahren auszuarbeiten und zu benutzen,
2. die Studierenden müssen sich Mühe geben, ihre Sprachfertigkeit so gut zu aktivieren und zu vervollkommen, daß eine adäquate Kommunikation mit den Mitsstudenten entsteht,
3. die Studierenden werden auf ihren künftigen Beruf hin orientiert.

Der Hauslektüre kommt eine besondere Rolle im Lernprozeß zu und das mit Recht, weil die Studierenden Bücher in Deutsch (also in Originalsprache) lesen und deren Inhalt sowohl umfassend als auch in Bezug auf Detailfragen besprechen müssen und dadurch gezwungen sind, freies Sprechen zu trainieren. Außer der für alle vorgeschriebenen Hauslektüre sollen unsere Studierenden auch individuell Lektüre lesen und auch wöchentlich belegen. Da gibt es ähnliche Normen wie auch für die Hauslektüre, mit dem Unterschied, daß freie Wahl für die zu lesende Literatur besteht und der Inhalt selbständig bearbeitet wird.

Im 4. Studienjahr kommen zu 4 Stunden Sprachpraxis und 2 Stunden Hauslektüre noch 2 Stunden Zeitungslektüre. Im Rahmen dieses Unterrichts werden die politi-

1 1998 fand im Rahmen der germanistischen Partnerschaft mit der Universität Oldenburg ein zweiwöchiges Seminar in Astana statt, in dem die Deutschlehrenden der Eurasischen Universität von Ingo Scheller in die Grundlagen szenischen Spiels eingeführt wurden.

schen, wirtschaftlichen und kulturellen Berichte gelesen und analysiert, um sie dann mit der Lage im eigenen Land zu vergleichen und zu diskutieren. Der Stoff für den Unterricht wird meistens aus der Zeitung *Welt und Sprache* und dem Wochenmagazin *DER SPIEGEL* genommen. Im sechs Semester dauernden Grundkurs der praktischen Phonetik arbeiten die Studierenden am deutschen Lautsystem und verbessern ihre Aussprachefähigkeiten. Dafür wird sehr viel gelesen, nachgesprochen, nachgeahmt, vorgesungen, auswendig gelernt. Die Phonetikstunde ist ohne authentische Tonbandaufnahmen von Texten, Dialogen, Alltagssituationen, Gedichten usw. kaum vorstellbar. Außerdem wird sehr viel transkribiert, melodisiert, syntagmatisiert, intoniert und akzentuiert. Die Studierenden schreiben sogar ganze Transkriptionsdikate. Sie lernen die nach dem Programm festgelegten deutschen Gedichte, Sprichwörter und Zungenbrecher sowie kleinere Prosastücke auswendig. Wichtigste Aufgabe ist es dabei, die richtige Intonation in den Sätzen und die Aussprache

einzelner Laute zu beachten. Praktische Phonetik gehört zu den relativ leichten Fächern in Deutsch. Hier gibt es kaum Studierende, die ungenügende Leistungen erbringen.

Praktische Grammatik, die im Laufe von fünf Semestern studiert wird, sieht das gründliche und konsequente Aneignen aller Regeln der deutschen Morphologie und Syntax vor. Den Studierenden stehen zahlreiche Lehr- und Übungsbücher am Lehrstuhl zur Verfügung. In diesem Bereich werden oft Kontrollarbeiten zu einzelnen Themen verlangt. Man versucht auch Elemente der funktionalen Grammatik in den Unterricht einzubeziehen, um die Anstrengung, die der normale Unterricht den Studierenden abverlangt, etwas aufzulockern. Dieser Unterricht wird mit Recht zu den wichtigsten, aber auch schwierigsten Fächern gezählt. Gerade mit der Erlernung der deutschen Grammatik haben die Deutschlehrerstudenten größere Schwierigkeiten.

Im zweitem Studienjahr beginnen die theoretischen Fächer:

Theoretisches Fach	Semester	Vorprüfung	Prüfung
Deutsche Sprachgeschichte	3		+
Deutsche Lexikologie	4		+
Theoretische Phonetik der deutschen Sprache	5		+
Theoretische Grammatik der deutschen Sprache	6		+
Theorie der Übersetzung	6	+	
Methodik des Deutschen als Fremdsprache	5–6		+
Deutsche Literaturgeschichte	6–7		+
Deutsche Stilistik	7		+
Textwissenschaft	7	+	
Deutsche Landeskunde	8		+

Alle theoretischen Disziplinen werden durch Vorlesungen und Seminare ange-

boten, deren zu absolvierende Zahl in einem Lehrplan festgelegt ist. Theoreti-

sche Fächer werden in deutscher Sprache vermittelt. Nur Methodik unterrichten wir in der Grundsprache.

Außerdem gibt es ab dem 5. Semester Wahlkurse. Da stehen im Semester zwei bis vier Themenbereiche aus der Sprachwissenschaft und kontrastiver Linguistik, der Landeskunde und Geschichte und der Literatur zur Auswahl. Die Studierenden müssen aus diesen Bereichen ein Thema auswählen.

### 3.3 Leistungskontrolle und Prüfungen

Unser Ausbildungssystem sieht eine strenge und systematische Leistungskontrolle vor. Wir wenden schon mehrere Jahre das sog. Reiting-System für eine kontinuierliche Leistungsmessung an, das folgendes vorsieht: Im Arbeitsprogramm für jedes Fach wird ganz ausführlich die Punktzahl für jede Lernaktivität angegeben. Das Semester wird in Kontrollwochen eingeteilt. Die Zahl der Kontrollwochen hängt vom Fach ab. So hat die Sprachpraxis 3 bis 4 Kontrollwochen pro Semester, theoretische Fächer brauchen normalerweise nur 2 Kontrollwochen. Lehrende bewerten die Studierenden in jeder Kontrollwoche nach ihren Leistungen mit Punkten. Wenn der Student aktiv ist und bemüht ist, seine Kenntnisse zu verbessern, gute Fähigkeiten zeigt und regelmäßig anwesend ist, hat er gewöhnlich keine Probleme mit dem Studium. Nach den erworbenen Punktzahlen kann ein Student mit guten Leistungen im Semester von Prüfungen und Vorprüfungen befreit werden. Die Ergebnisse werden automatisch in die Studienbücher eingetragen.

Die Studierenden haben zweimal im Jahr Prüfungen: nach dem Wintersemester und nach dem Sommersemester. Jedesmal wird der sprachliche Aspekt kontrolliert. Die Studierenden legen z. B. im 1. Studienjahr im Winter und im Sommer Prüfungen in Sprachpraxis ab; praktische

Phonetik und Grammatik werden mit Vorprüfungen kontrolliert. Eine Vorprüfung erfolgt als mündliche oder schriftliche Abfrage des durchgenommenen Stoffes mit Bewertung und Eintragung der Antwort im Studienbuch des Prüfungskandidaten. Diese Vorprüfung unterscheidet sich von der Prüfung durch das Fehlen von Prüfungskarten. Der Student soll für jedes Semester eine festgelegte Zahl von Vorprüfungen ablegen, um zu Prüfungen zugelassen zu werden. Die Lehrkraft fragt differenziert ab, oder sie kann die Bescheinigung für eine abgelegte Vorprüfung auch für gute Ergebnisse im Semester ohne jegliche Abfrage ausstellen. Wenn in der Vorprüfung keine ausreichenden Leistungen gezeigt werden, bekommt der Student keine Zulassung zur Prüfung. Ihm wird eine Chance gegeben, alles in der zwei bis drei Wochen dauernden Prüfungszeit nachzuholen. Wenn er das nicht schafft und in drei Fächern Defizite hat, wird er exmatrikuliert. Wenn der Student im Laufe des Semesters immer anwesend war, sich aktiv am Unterricht beteiligt hat und mehr als 85% aller Punkte erworben hat, bekommt er automatisch eine ausgezeichnete Prüfungsnote. Das motiviert die Studierenden, im Semester sehr aktiv zu arbeiten und den Unterricht nicht zu versäumen.

Die Prüfung in den praktischen Disziplinen besteht in der Regel aus zwei Teilen: einem schriftlichen Test und einer mündlichen Prüfung. Wesentliche Grundlage der mündlichen Prüfungen sind Prüfungskarten. Eine Prüfungskarte enthält drei Fragen, die sich im allgemeinen auf einen beiliegenden Text beziehen:

1. Lesen Sie den Text, antworten Sie auf die Fragen des Prüfers, geben Sie den Inhalt des Textes wieder.
2. Hören Sie den Text vom Tonband ab, erzählen Sie seinen Inhalt nach.
3. Sprechen Sie zum Thema.

Die Prüfungsfragen in theoretischen Fächern werden den Studierenden einen Monat vorher bekannt gegeben. Die Prüfungskarte im theoretischen Fach enthält zwei bis drei Fragen. Die dritte Frage ist gewöhnlich eine praktische Aufgabe, z. B. aus der Lexikologie: *Finden Sie in der synonymischen Reihe das dominante Wort; oder: Stellen Sie fest, ob es sich hier um eine Metapher oder um Metonymie handelt; oder: Welche von den Spracheinheiten gehören zu Homonymen und welche zu den polysemantischen Wörtern.*

Ende Juni kommen noch die Staatsexamen dazu. Eine Prüfungskarte beim Staatsexamen in Deutsch besteht aus drei Fragen:

1. Lesen Sie den Originaltext, analysieren Sie seinen Inhalt stilistisch und sprachlich, äußern Sie sich zum Inhalt.
2. Referieren Sie den Zeitungsartikel, begründen Sie Ihre Meinung.
3. Theoretische Frage (Sprachgeschichte, Lexikologie, theoretische Phonetik oder Grammatik, Stilistik).

### 3.4 Semester- und Diplomarbeit

Die Studierenden, die gute Leistungen erbringen, können statt der sprachlichen Prüfung eine Diplomarbeit schreiben. Ein Kandidat kann sich selbst oder mit Hilfe einer Empfehlung durch eine Lehrkraft zu einem der theoretischen Themen im Laufe des Studiums anmelden und in zwei bis drei Jahren kontinuierlich seine wissenschaftlich orientierte Arbeit anfertigen. Zuerst hält er ein Referat im Seminar, dann erstattet er einen Bericht in der jährlichen wissenschaftlichen Studentenkongferenz der Universität, wobei er sich am republikanischen Wettbewerb der Studentendarbeiten beteiligen kann, und dann im letzten Studienjahr fertigt er die volle Diplomarbeit an. Seit vier Jahren verlangen wir die Anfertigung von Diplomarbeiten in deutscher Sprache.

Im Laufe der vier Studienjahre haben die Studierenden zwei Semesterarbeiten zu schreiben: im 5. Semester in Pädagogik und Didaktik auf Russisch und im 7. Semester in der Theorie der Sprache auf Deutsch.

### 3.5 Schulpraktikum

Zum Studium gehören außerdem zwei 4wöchige Schulpraktika. Im ersten Praktikum können sie mehr hospitieren und die Schüler der mittleren Stufe (5.–7. Klasse) als Hilfe für den Klassenlehrer betreuen. Im zweiten Praktikum sollen sie schon selbständig als Deutschlehrer arbeiten. Das Schulpraktikum wird vom Mentor, dem Klassenlehrer und dem Deutschlehrer der Schule betreut. Die Praktikanten bekommen ein Gutachten von der Schule. Dieses Gutachten ist für die gesamte Bewertung des Praktikums wichtig. In der Regel bekommen unsere Studierenden sehr gute Bewertungen für ihre Aktivitäten in der Schule und oft eine Einladung zur Arbeit an der Schule.

### 3.6 Fernstudium

Was das Fernstudium angeht, so studieren dort meistens die Schullehrer, die in den Dörfern unseres Landes ohne Hochschulausbildung Deutsch unterrichten. Das Studium wird von den Studierenden selbst oder von den Schulen bezahlt, bei denen sie angestellt sind. Das Fernstudium kostet weniger als das Direktstudium. Für die Fernstudenten gibt es zweimal im Jahr (im Januar und im April) ein für einen Monat aktiv gesetztes, gekürztes Programm. Dazwischen sollen sie selbständig arbeiten und ihre schriftlichen Klausuren schreiben, deren Thematik sie vom Lehrstuhl geschickt bekommen. Die Verbindung mit den Fernstudenten geschieht über den Postweg. Die Fernstudenten studieren ein Jahr mehr als die Direktstudenten. Für sie sind fast alle Fächer – wie beim Direktstu-

dium – gültig. Aber diese Fächer werden natürlich kürzer und nicht so eingehend behandelt. Das Wissensniveau ist bei den Fernstudenten fast immer niedriger als bei den Direktstudenten.

Was das Niveau der Deutschkenntnisse der Direktstudenten anbetrifft, so kann ich mit Stolz sagen: es ist gut. Dazu tragen folgende Faktoren bei:

1. Der ständige Kontakt mit dem Sprachträger: Wir haben glücklicherweise am Lehrstuhl schon seit 10 Jahren einen DAAD-Lektor. Der jetzige Lektor ist bereits im 7. Jahr bei uns tätig und wir hoffen sehr, diese wichtige Arbeit auch mit einem neuen Lektor fortsetzen zu können. Der DAAD-Lektor leistet nämlich neben einem wertvollen Beitrag in der Lehre sehr große Hilfe bei der Ausstattung des Lehrstuhls mit dem neuesten didaktischen Lehrmaterial und der aktuellen wissenschaftlichen Literatur. Außerdem ist sein Rat bei Bewerbungen um DAAD-Stipendien sehr hilfreich.
2. Die gute methodische und technische Ausstattung des Lehrstuhls. Der Lehrstuhl verfügt über mehr als 1500 Lehr- und Übungsbücher, etwa 250 verschiedene Videofilme zu den unterschiedlichsten Themen, etwa 200 Audiokassetten. Die Bestände an moderner Literatur sind gut sortiert, Zeitschriften und Zeitungen werden regelmäßig über das Goethe-Institut, den DAAD und Inter Nationes aus Deutschland geliefert. Wir haben zwei Computer, einen Kopierer, einen Overhead-Projektor, einen Fernseher mit Videorecorder, einen Diaprojektor und mehrere Kassettenrecorder.
3. Die seit 1990 bestehende Germanistische Institutspartnerschaft mit der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Diese Partnerschaft ermöglichte schon seit mehreren Jahren einen ständigen Lehrer- und Studentenaustausch, was

sich sehr positiv im Lehr- und Lernprozeß widerspiegelt. Die jüngeren Lehrkräfte haben dadurch die Möglichkeit, sich nicht nur sprachlich zu verbessern, sondern sich auch wissenschaftlich zu entwickeln, indem sie auf Einladung des Oldenburger Instituts für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) für ein Semester nach Deutschland gehen können und dort von den Dozenten in hervorragender Weise betreut werden.

4. Die hauptamtlichen Lehrkräfte mit sehr guten Kenntnissen in der Methodik des Deutschen allgemein und des Deutschen als Fremdsprache im Besonderen: Am Lehrstuhl sind eine promovierte Lehrkraft, eine Lehrkraft mit Magisterabschluß, zwei Oberlektoren und vier Sprachassistenten tätig. Alle waren mehrere Male zum Studium an verschiedenen Hochschulen in Deutschland, alle haben an Seminaren des Goethe-Institutes in Deutschland und in Kasachstan teilgenommen und arbeiten schon mehr als vier Jahre am Lehrstuhl. Man kann sie als Deutschlehrer aus Berufung bezeichnen.

Alles, was vom Lehrstuhl Deutsch der Eurasischen Gumiljow-Universität in Astana geleistet wird, ist darauf gerichtet, Deutsch als Fremdsprache in Kasachstan zu verbreiten und es allen Interessenten zugänglich zu machen. DaF braucht dringend Unterstützung. Denn: Deutsch ist immer noch des Erlernens wert, weil es sich nach meiner Überzeugung um eine lebendige, sich entwickelnde und traditionsreiche Sprache handelt, die für mehr als ca. 100 Millionen Europäer Muttersprache ist.

#### Literatur

Scheller, Ingo: *Szenisches Spiel. Handbuch für pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1998.

# Authentische Tonaufnahmen von fachlicher Kommunikation in der Wirtschaft: Das Halden-Korpus

Ulrich Heuberger

## 1. Das Problem der Beschaffung

Mit der Zuteilung der »Knutepunkt«-Funktion für fachliche Kommunikation in der Wirtschaft im Jahre 1995 übernahm die Hochschule Østfold eine große Verantwortung.

Im Hauptfach »Merkantilt Tysk Fagspråk« wurde z. B. schnell deutlich, daß diese Verantwortung nicht zuletzt auch die Aufgabe umfaßt zu zeigen, was *wirklich* beim Vollzug mündlichen wirtschaftlichen Handelns geschieht.<sup>1</sup>

Die beste Möglichkeit, diese Wirklichkeit unmittelbar darzustellen und für Forschung und Lehre zugänglich zu machen, besteht darin, authentische Tonaufnahmen von mündlichen Kommunikationssituationen in der Wirtschaft zu verwenden. Ende 1997 wurde daher als langfristiges Projekt festgelegt, das »Halden-Korpus« einzurichten. Ziel ist die Erstellung von Tonaufnahmen, ihre Dokumentation, Verschriftlichung und Bereitstellung für Forschung und Lehre.<sup>2</sup>

Nun ist es schon lange ein dringender Wunsch vieler Sprachforscher, authentisches Material aus der Wirtschaft bearbeiten zu können, und der Beginn der sog. »authentischen Wende« kann auf Ende der 80er Jahre datiert werden. Während

schriftliche Unterlagen schwer, aber immerhin doch zu erhalten sind, steht es um authentische Tonaufnahmen schlecht, da zuerst eine lange Reihe von Hürden genommen werden muß: Zunächst einmal dürfen Geschäftsgeheimnisse und -gebahren nicht an die Öffentlichkeit dringen. Wie glaubhaft und technisch zuverlässig ist die Zusicherung der Anonymisierung von Namen, Orten, Preisen etc.? Werden die Gesprächspartner (Kunden, Mitarbeiter oder Geschäftspartner) mit einer Aufnahme einverstanden sein? Wenn ja, wird die Aufnahme als solche den Ablauf der Gespräche negativ beeinflussen? Wie steht es überhaupt mit der rechtlichen Problematik von Aufnahmen, z. B. bei Telefongesprächen? Was geschieht, wenn unvorhergesehene Themen oder Wendungen auftauchen, die für eine Aufnahme zu sensibel erscheinen? Und schließlich, eher auf der psychologischen Ebene: Wie schlecht spreche ich? Kommen jetzt meine Formulierungsdefizite zum Vorschein und werden analysiert? Alle möglichen Bedenken müssen erkannt und ausgeräumt werden, und sie sind sehr wahrscheinlich der Grund dafür, daß bisher nur in sehr beschränktem Umfang authentisches Tonmaterial existiert.

1 Zur Definition von »Merkantilt Fagspråk« vgl. [http://www.hiof.no/hiof/avd/samf\\_spraak/publik98.htm](http://www.hiof.no/hiof/avd/samf_spraak/publik98.htm), Årsmelding fra knutepunktutvalget [...], Definisjoner 1.2.

2 Andere Formen der Datenbeschaffung wie Beschreibung durch Beteiligte, teilnehmende Beobachtung, Rollenspiele zu relevanten Themen sind zwar sinnvoll, aber »Datengrundlage zweiter Wahl«; vgl. Fiehler (i. V.).



Der »Knutepunkt« in Halden hatte nun den Vorteil, in Peter Schröder<sup>1</sup> einen der wenigen Experten für die empirische Erforschung gesprochener Sprache (insbesondere professioneller Kommunikation) in Deutschland zu bekommen. Damit waren die Voraussetzungen erfüllt, das Problem von Halden aus zu lösen, und im Herbst 1997 wurde mit den Vorbereitungen für eine Akquisitionsreise nach Deutschland begonnen.

Als geographisches Gebiet wurde ein norddeutsches Bundesland gewählt. Wegen der traditionellen Wirtschaftsbeziehungen zu Skandinavien und bestehenden Kooperationen zwischen Hochschulen in Norddeutschland und der HiØ bestand die Hoffnung, daß wir hier am ehesten auf für unser Projekt aufgeschlossene Wirtschaftsakteure treffen würden.

Im Laufe einiger Wochen mit intensiver Kontaktarbeit über alle verfügbaren Medien wurde das Ziel verfolgt, Partner als mögliche Multiplikatoren zu finden, denen wir unser Vorhaben zunächst einmal erläutern durften. Die meisten der so angesprochenen Personen lehnten jede weitere Verhandlung schnell ab, als sie von der Zielsetzung erfuhren, dennoch konnte für den Januar 1998 eine einwöchige Reise zu Gesprächen mit Vertretern von Hochschulen, Handelskammern, Unternehmerverbänden, Gewerkschaften, Behörden und privaten Firmen angesetzt werden.

Für die Vorbereitung auf die Gespräche wurde den deutschen Partnern schriftliches Informationsmaterial zugeschickt, anhand dessen sie sich einen Eindruck über Ziele und Verfahren des Projekts verschaffen konnten. Die Gespräche dau-

erten zwischen einer und zwei Stunden, verliefen immer in höflicher und interessierter, aber auch sehr deutlich skeptischer Atmosphäre. Selbst wenn die Multiplikatoren bereit waren, sich für die Erlaubnis von Tonaufnahmen bei ihren Vorgesetzten, Partnern, Kollegen oder sonstigen uns zur Verfügung stehenden Kontaktadressen einzusetzen, endete jedes Gespräch mit dem Vorbehalt, daß erst noch die Zustimmung der ggf. weiteren Beteiligten oder Verantwortlichen eingeholt werden müsse. Insbesondere war es schwierig, die Gesprächspartner vom Vorteil zu überzeugen, der letztlich auch für die Wirtschaft selbst entsteht, wenn an den Hochschulen vermehrt mit authentischem Material geforscht und unterrichtet wird, da es sich hier für den einzelnen Entscheidungsträger doch um einen noch abstrakten und in unbestimmter Zukunft liegenden Nutzen handelt.

In den Wochen und Monaten nach der Gesprächsreise wurde bei den insgesamt zehn Gesprächspartnern systematisch und intensiv Nachkontaktpflege betrieben und zwar mit folgendem Ergebnis: Der Geschäftsführer eines regionalen Unternehmerverbandes, der im Gespräch zunächst einen überaus skeptischen Eindruck vermittelt hatte, lud uns für Anfang Mai in eine norddeutsche Stadt zu konkreten Aufnahmen ein. Einladungen anderer Ansprechpartner gab es nicht. Rechnerisch bedeutet dies, daß nur 10% der Kontakte produktiv wurden, eine von uns allerdings erwartete niedrige Quote.

Die erste Aufnahmereise fand Anfang Mai 1998 statt und wurde von P. Schröder und dem Verfasser (der vor allem praktische Erfahrungen sammeln wollte)

---

1 Peter Schröder arbeitete von 1969 bis 1995 am Institut für Deutsche Sprache in Freiburg und Mannheim und ist seit 1996 Professor für Fachliche Kommunikation in der Wirtschaft an der HiØ, Halden, Norwegen. Vgl. auch <http://tor.hiof.no/~peters/>.

durchgeführt. Unsere Kontaktperson gestattete den Mitschnitt einer längeren Arbeitsbesprechung in der eigenen Abteilung und vermittelte uns an fünf Kontaktpersonen, die jeweils Geschäftsführer in der eigenen Firma waren. Bei vier dieser fünf Partner konnten wir insgesamt etwa 10 Stunden Tonaufnahmen machen, beim fünften Partner wurde in einem langen Gespräch die Bereitschaft hergestellt, uns zu einem späteren Zeitpunkt aufnehmen zu lassen.

Deutlich zeigte sich in dieser Woche die Türöffnerfunktion unseres zuerst angesprochenen Multiplikators. Es war offenbar gelungen, ihn von der Seriosität unseres Projektes zu überzeugen, so daß er selbst seinen Kontaktpersonen gegenüber überzeugend auftreten konnte. Bei diesen war nämlich praktisch keine Überzeugungsarbeit mehr nötig, sie benötigten eher ergänzende Informationen und wir stießen schon auf grundsätzliche sachliche und emotionale Zustimmung. Interessant war auch die Lösung aktueller Akzeptanzprobleme bei uneingeübten Gesprächsteilnehmern: In allen Fällen hat unser Partner, der die Gespräche vorbereitete, die Aktion zu der seinen gemacht und unsere Interessen gegenüber dem skeptischen Part vertreten, und zwar auf sehr verschiedene Weise: von der fast nebenbei geäußerten Tatsachenfeststellung, daß »die Herren von einer Hochschule in Norwegen dieses Gespräch aufnehmen werden«, über eine eher flapsige Bemerkung mit ähnlichem Inhalt bis zu einer kurzen sachlichen Begründung, die in der Regel aufgrund des meist vorhandenen Machtgefälles unmittelbar akzeptiert wurde. Mehrfach wurde dabei deutlich, daß unsere Herkunft aus Norwegen die Zustimmung zu Aufnahmen erleichterte. Neben dem allgemeinen Sympathiefaktor für dieses immer noch etwas exotische Reiseland kam vielleicht auch zum Tragen, daß die Aufnah-

men hier »weiter weg« und somit »sicherer« erschienen, als dies bei inländischen Interessenten der Fall gewesen wäre.

Wir haben direkte (face-to-face) und Telefongespräche aufgenommen. Schwieriger als die Klärung juristischer Fragen in diesem Zusammenhang waren technische Probleme bei der Aufnahme von teils digitalen, teils analogen Fernsprengeräten. Als Aufnahmegeräte kamen hochwertige Sony Walkmen mit Stereomikrophonen zum Einsatz (face-to-face) bzw. automatische Telefonaufzeichnungsgeräte, die sich bei Gesprächsbeginn ein- und bei Gesprächsende ausschalteten. Somit waren auch unbeaufsichtigte Aufnahmen möglich. Teilweise waren wir beide bei den Aufnahmen anwesend, teilweise wurde parallel bei verschiedenen Firmen aufgenommen. Während der Aufnahme wurde jeweils eine Situationsskizze angefertigt, die Namen und Funktion der Anwesenden sowie ihre Positionierung im Raum festhielten, Anfang und Ende der Aufnahme, technische Angaben zu den Aufnahme-geräten, Hinweise auf Unterbrechungen oder besondere Ereignisse, die bei der späteren Rekonstruktion hilfreich sein können. Die Unterlagen bleiben selbstverständlich unter Verschluss und sind nur den Aufnehmenden zugänglich. Alle Namen und Daten werden vor der Verwendung in Forschung und Lehre anonymisiert.

Dem Aufnehmenden obliegt es während der Aufnahme, möglichst wenig in Erscheinung zu treten, d. h. es gibt keinen Blickkontakt mit den Beteiligten, keine Mimik oder Gestik, die auf innere Beteiligung am Dialog schließen läßt etc.

Im Laufe des Jahres 1998 führte P. Schröder eine weitere Reise in Norddeutschland durch, die insgesamt 2,5 Stunden Tonaufnahmen erbrachte, während der Verfasser eine Firma in Hessen besuchen und alle Gespräche des Chefs einer mit-

telständischen Firma während zweier Tage aufzeichnen konnte. Die Vertrauensbasis zu dieser Firma war über viele Jahre hinweg im Rahmen der Entscheidung von Praktikanten unseres Studiums MTIH entwickelt worden.

Die Netto-Aufnahmezeit dieser Reise betrug 6,2 Stunden.

Nach einer aufwendigen Vorbereitungsphase und einer einwöchigen Vorbereitungsreise waren im Jahre 1998 drei Aufnahmezeiten möglich, die im Ergebnis insgesamt rund 15 Stunden authentischer Tonaufnahmen erbrachten. Darüber hinaus haben wir bei den besuchten Partnern eine Vertrauensbasis geschaffen, die den Boden für weitere Aufnahmen bei diesen oder weiteren bereitet. Somit ist eine solide Basis für die Erstellung des Halden-Korpus gesichert.

## 2. Bestand und Entwicklungsmöglichkeiten

Die Original-Tonaufnahmen stellen einen hohen immateriellen Wert dar und sind so gut wie möglich vor Beschädigung und unbefugtem Zugriff zu schützen. Deshalb wird für jede einzelne Situation auf den Originalkassetten eine sog. Mutterkopie hergestellt und dann in den Panzerschrank weggeschlossen. Soll mit den Aufnahmen gearbeitet werden, wird dafür eine Arbeitskopie gezogen.

Für die technische Bearbeitung, die Dokumentation und die Rohtranskriptionen standen uns im Jahr 1999 Mittel für die Beschäftigung einer studentischen Hilfskraft im Umfang von 400 Stunden zur Verfügung. Damit wurden die Originalkassetten archiviert und zwar nach Datum und Ort der Aufnahme, das Aufnahmegerät und der Kassettentyp wurde registriert. Außerdem wurden die ersten Vorschläge für die Eintragung in ein Formblatt vorbereitet, das später als Titelseite oder Deckblatt für die Transkription und als Karteikarte für das Archiv be-

nutzt wird. Danach mußten die einzelnen Diskurse einem Diskurstyp zugeordnet werden. Für eine eindeutige Identifizierung wurde jedem Diskurstyp ein sechsstelliger Zahlenschlüssel sowie ein Buchstabencode nach folgendem Beispiel zugeordnet:

10.04.09 F  
 ↓ ↓ ↓ ↓  
 Face-to-Face  
 Diskursnummer  
 (hier: Verhandlung Nr. 9)  
 Diskurstyp (z. B. 04: Verhandlung)  
 Projekt (10: Halden-Korpus)

In besonderen Fällen fügten wir diesen Siglen noch ein Sternchen hinzu, um zu markieren, daß uns dieser Diskurs für Analysen und/oder für die Verwendung in der Lehre bzw. für Kommunikationstrainings besonders geeignet erschien.

Neben dem numerischen Zahlenschlüssel wurden Titel vergeben, die möglichst unmittelbar als Zitat aus dem Diskurs stammen, um die Erinnerung an die Situation zu erleichtern. Trotzdem fällt es oft schwer, den ganzen Diskurs nur mit Hilfe des Titels ins Gedächtnis zu rufen, und deshalb erstellten wir für jede Situation eine Kurzcharakteristik, die den Gesprächsverlauf skizziert und/oder z. B. atmosphärische Besonderheiten festhält. In diesen Kurzcharakteristiken findet man auch Querverweise auf inhaltliche Zusammenhänge, wenn in verschiedenen Diskurstypen dieselben Geschäftsvorgänge bearbeitet werden.

*Beispiel: 10.04.27F: Hauspreis*  
 Schlussverhandlung bei Autokauf (alter Kunde bestellt gegen Inzahlungnahme seines alten einen Neuwagen). Verhandlung findet in der großen Verkaufshalle des Autohauses statt (Hintergrundgeräusche). Gesprächsanfang fehlt (Verkäufer kommt von Gebrauchtwagenabteilung/Begrüßung mit Verkäufer hatte schon vorher stattgefunden. In Gebrauchtwagenabteilung hatte Verkäufer die letzten Details für die Bewertung des Altwagens geklärt). Die Schluß-

verhandlung beginnt entsprechend mit »Folgendes...«. Während Verkäufer weg ist, führt PS (= Aufnehmender) längeres Einwilligungsgespräch. Verhandlung endet mit Bestellung eines Neuwagens, nachdem die Firma dem Kunden bei der Bewertung des alten sehr entgegengekommen ist. Der »Fall« ist jeweils auch Gegenstand in den Arbeitsberatungen am 9. und 10.11. (vgl. 10.03.03F und 10.03.05F; Titel des Gesprächs: »Hauspreis«).

Selbstverständlich ist die gewonnene Klassifizierung nicht unproblematisch. Nur die wenigsten Situationen lassen sich eindeutig einem Diskurstyp zuordnen, in vielen Situationen spielen mehrere Diskurstypen eine Rolle: spezifische interaktive Aufgabenkomplexe wurden von den Beteiligten entweder gleichzeitig oder nacheinander bearbeitet, z. B. *Verhandlung, Terminabsprache, Streit, Bera-*

*tung, Controlling*. Der Diskurs wurde dann dem Diskurstyp zugeordnet, der nach unserer Meinung dominierte. Wenn andere Diskurstypen beteiligt sind, wurde dieses in der Kurzcharakteristik vermerkt. Wenn im folgenden die bisher vergebenen Kategorien aufgelistet werden, so geschieht dies im Bewußtsein, daß es sich um eine vorläufige, intuitiv vergebene und im Prinzip nur grobe Orientierungshilfe handelt, die aber einen Zugriff auf das Material erleichtert.

#### *Resultate:*

Die Aufnahmen im Umfang von insgesamt 15 Stunden erbrachten 145 authentische Kommunikationssituationen und enthalten die folgenden vorläufigen Diskurstypen (Stand 12.8.1999):

Code	Name	Zahl der Diskurse
01	Beratung	3
02	Controlling	4
03	Arbeitsbesprechung	5
04	Verhandlung	29
05	Beschwerde/Reklamation	3
06	Absprache	3
07	Terminvereinbarung/Verabredung	5
08	Auskunft	7
09	Nachricht hinterlassen (an nicht anwesenden Dritten)	7
10	Benachrichtigung/Mitteilung	4
11	Anfrage	4
12	Anrufbeantworter	6
13	Firmeninterne Koordination	34
14	Bestellung von Waren und Dienstleistungen	2
15	Vortrag	1
16	Diktiergerät	7
17	Kundenbefragung	22

Inzwischen sind drei Diskurse transkribiert, eine Beratung (*Freundin mit Geld*) ist anonymisiert, auf CD-Rom gebrannt und wurde bereits im Unterricht und zu Vortragszwecken eingesetzt, die beiden anderen (*Schmerzgrenze* und *Das is ne Fälschung*) könnten jederzeit für eine gesprächsanalytische Rekonstruktion in Forschung und Lehre herangezogen werden. Bis Ende des Jahres 2000 werden wir voraussichtlich zwei weitere Transkriptionen mit den Titeln *Schmerzgrenze 1 + 2* und *Das is ne Fälschung* abschließen können. (Ist eine Aufnahme transkribiert, kann von ihr eine anonymisierte und eine Original-CD-Rom-Version hergestellt werden, die langfristig das Degradierungsproblem löst und das Arbeiten mit der Aufnahme erleichtert.)

Wie kann und soll nun im einzelnen inhaltlich mit den Aufnahmen und Transkriptionen gearbeitet werden? Auch wenn alle möglichen linguistischen und diskursanalytischen Fragestellungen zur authentischen mündlichen Wirtschaftskommunikation mit dem Halden-Korpus bearbeitbar sind, Ausgangspunkt für die Entwicklung von analytischen und didaktischen Perspektiven sollte immer sein, daß wir mit dem Halden-Korpus eine in dieser Weise bisher einmalige Dokumentation von mündlichen Situationen begonnen haben, in denen die Akteure in der Wirtschaft ihren Job machen, in denen wirtschaftliche Fakten hergestellt werden. Analytische Perspektiven könnten also z. B. sein:

- Handlungsstrukturanalysen bzw. Handlungsschemaanalysen zu einzelnen Diskurstypen (empirische Feststellung des Handlungsschemas, des interaktiven Aufgabenprofils für einen Diskurstyp, bzw. Überprüfung und Modifizierung vorhandener Vorschläge)
- Analyse zu spezifischen Fragestellungen (z. B. *Probleme der Handlungskoordination beim Telefonieren nach Skript* oder

*Unterschiedliche Aushandlungsstrategien gegenüber verschiedenen Anbietern im Zusammenhang mit Angeboten zur Errichtung eines Local Area Network*)

- Rekonstruktion der kommunikativen Wirklichkeit des Geschäftsführers eines mittelständischen Unternehmens, dessen gesamte dienstliche und halbdienstliche face-to-face- und Telefonsituationen über zwei volle Arbeitstage aufgenommen wurden
- Empirische Überprüfung von gängigen normativen Verhandlungsmodellen (z. B. Harvard-Modell; vgl. Fisher/Ury/Patton 1998).

Natürlich wird das Material an unserer Hochschule auch für Qualifikationsarbeiten im Diplomstudium (hovedfag) und für Promotionen herangezogen; ein Doktorandenstipendium wurde im Herbst beantragt. Für den Herbst 2000 ist in Halden ein Workshop geplant, in dessen Rahmen für zwei ausgewählte Diskurse Gesprächsanalytiker und die echten Akteure gemeinsam Transkript und Aufnahme analysieren und jeweils ihr Verständnis des interaktiven Geschehens entwickeln bzw. darüber diskutieren sollen, was *wirklich* geschehen ist. Insgesamt bietet es sich an, das Halden-Korpus auch gezielt für Kommunikationstrainings in der Wirtschaft einzusetzen.

Wenn die vorhandenen Situationen transkribiert und die Aufnahmen digitalisiert sind, hoffen wir, das Halden-Korpus auch über das Netz verfügbar machen zu können. Voraussetzung dafür sind natürlich die notwendigen (finanziellen) Mittel.

#### Literatur

- Fiehler, Reinhard: *HSK »Text- und Gesprächslinguistik«* (in Vorbereitung).
- Fisher, Roger; Ury, William; Patton, Bruce: *Das Harvard-Konzept. Sachgerecht verhandeln, erfolgreich verhandeln.* Frankfurt a. M.; New York: Campus, 1998.

## Literaturdidaktische Annäherungen an interkulturelles Mitteln am Beispiel von Reiseberichten aus verschiedenen Epochen

### *Uwe Sieben*

#### 1. Von falscher Bescheidenheit und geschicktem Lavieren

»Haschi-Aly, der Gouverneur des ausgedehnten Sandschaks von Konieh, ein Pascha vom alten Schlage, hatte mich sehr freundlich empfangen und mir den Konak des Musselims zur Wohnung angewiesen, der ohne Vergleich besser logiert war als Se. Exzellenz in ihrem Seraj aus Lehm; er wünschte, daß ich die Reise nach dem Külek-Bogas in Begleitung Ejub-Paschas, des Zivilgouverneurs der Provinz, machen sollte, und ich mußte deshalb ein paar Tage in Konieh verweilen; zum Abschied schickte der alte Herr mir vier Beutel durch seinen armenischen Bankier. Da wir nun Geldgeschenke nicht annehmen, so bat ich diesen, meinen Dank und die Summe an den Pascha zurückzutragen. Der Bankier fand das sehr schön, bat aber doch, einen anderen mit der Kommission zu beehren, da er seine Fußsohlen viel zu lieb habe, als daß er dem Pascha so etwas vorschlagen könne; dieser werde von solcher Prozedur nichts begreifen, als daß die Summe mir zu gering gewesen wäre. Sprach ich nun selber mit dem Pascha, so würde es mir schwer geworden sein, ihm begreiflich zu machen, weshalb ein Franke zwar wohl eine Dose oder eine Uhr für 200 Gulden, 200 Gulden aber nicht annehmen könne; sprach ich nicht mit ihm, so steckte der Bankier das Geld ruhig ein und setzte es dem Bassen auf die Rechnung. Unter diesen

Umständen nahm ich das Geschenk an, bedankte mich schön und ließ es sofort unter meinen Dragoman, den Tschausch und den Tataren verteilen; die Umstehenden fanden dies sehr großmütig und besonders sehr tönlich, aber sie wußten schon, daß die Franken alle etwas ›delih‹ oder nährisch sind.« (Moltke 1984: 287)

Die Szene spielte sich im Jahre 1838 im osmanischen Konya (Konieh) ab. Auf Befehl des preußischen Königs hielt sich der 38jährige Offizier Helmuth von Moltke vier Jahre als Instrukteur des türkischen Heeres im Osmanischen Reich auf. In seinem Reisebericht *Unter dem Halbmond* hat Moltke seine Erlebnisse aus dieser Zeit für die Nachwelt festgehalten. Die Lektüre der in Briefform verfaßten Schilderungen vermittelt den Lesern ein authentisches Bild des Alltags der osmanischen Türkei und der Mentalität ihrer Menschen. Neben aufschlußreichen ethnologischen und politisch-historischen Aspekten stellen die Aufzeichnungen in sprachlicher Hinsicht eine besondere Herausforderung dar, da der Leser nicht umhinkommt, sich mit antiquierter Ausdrucksweise und spezifischer (osmanischer) Terminologie auseinanderzusetzen.

zen. Aber gerade das macht einen eigentümlichen Reiz des Buches aus.

Der (auf den ersten Blick triviale) Konflikt, in dem sich der preußische Offizier in obiger Szene befindet, ist sowohl kulturspezifisch als auch psychologisch aufschlußreich. Der osmanische General (Pascha) möchte Moltke für die Verdienste danken, indem er ihm indirekt über seinen armenischen Bankier eine größere Geldsumme zukommen läßt. Die osmanische Sitte einerseits, gute Leistungen durch Geldgeschenke zu honorieren, und das Berufsethos des preußischen Offiziers andererseits stehen in einem unüberbrückbaren Spannungsverhältnis. Der armenische Bankier, Bote und Mittler der Angelegenheit, ist sich über die kulturellen Implikationen im klaren und steht vor einem unlösbaren Konflikt: Die Verweigerung des Geschenks würde vom Pascha keineswegs als Bescheidenheit des Beschenkten ausgelegt, sondern als diskreter Hinweis, daß jenem die Summe zu gering sei.

Offensichtlich läßt sich das Dilemma nicht lösen. Die Verärgerung des Gönners würde sich gegen den Bankier selbst richten, dessen Dienste als Finanzfachmann zwar geschätzt werden, aber seine unterschiedliche religiöse und ethnische Zugehörigkeit machen ihn eher verdächtig. Um der sicheren Bestrafung zu entgehen, würde er das Geld eher selbst einstecken. Als guter Psychologe und Menschenkenner hat Moltke Verständnis für die Lage des Bankiers, er weiß andererseits aber auch, daß er selbst seinem Gönner die Gründe für die Zurückweisung nicht wird einsichtig machen können. Trotzdem zieht sich der Preuße geschickt aus der Affäre, indem er die Geldsumme an den Dolmetscher (Dragoman), den Reiseleiter (Tschausch) und die tatarischen Soldaten verteilt. Freilich schließt diese Lösung mit ein, daß Moltke wieder ein-

mal mehr von seinen moslemischen Begleitern für nicht ganz zurechnungsfähig gehalten wird, ein Urteil, das gemeinhin alle Europäer (Franken) trifft.

Zwischen den Erlebnissen und Erfahrungen des preußischen Heeresinstruktors und der heutigen Zeit liegen bereits eineinhalb Jahrhunderte. Dennoch läßt sich das Muster eines solchen kulturbedingten Konfliktes auch auf die heutige Situation übertragen. Bekanntlich sind auch die aktuellen deutsch-türkischen Beziehungen auf wirtschaftlicher und diplomatischer Ebene und im alltäglichen Zusammenleben durch ähnliche oder vergleichbare Ereignisse gekennzeichnet.

Das obige Beispiel zeigt, daß für die Vermittlung unterschiedlicher Wertmaßstäbe und die Auflösung interkultureller Verkennungen und Krisen nicht allein translatorische Fähigkeiten notwendig sind, sondern daß daneben die psychologische und emotionale Einfühlung in die Eigenheiten fremder Zivilisationen eine grundsätzliche Voraussetzung bildet. Insofern konnte Moltke allen Seiten gerecht werden und den Zwiespalt diplomatisch geschickt und ganz ohne sprachliche Interventionen und Erläuterungen lösen.

Eine vergleichbare Episode aus der gleichen Epoche schildert James Morier (1981) in seinem orientalischen Schelmenroman *Die Abenteuer des Hadji Baba*. Die Kulisse bildet das Persien des frühen 19. Jahrhunderts. Erzähler und Hauptperson des Romans ist der Barbiersohn Hadji Baba, dessen amüsante Abenteuer ein farbenfrohes Bild jener Zeit und orientalischer Mentalität vermitteln. Im 77. Kapitel der Geschichte erfahren wir von den Verwicklungen, welche naturgemäß bei dem Empfang eines »fränkischen« (= europäischen) Gesandten (osmanisch: Eltschi) am Hof des Schahs entstehen können.

Mit Initiative und Geschick steht ein kundiger Dolmetscher dem arglosen Engländer bei und verhindert so das Schlimmste:

»Die Rede, welche der Eltschi bei dieser Gelegenheit hielt, war ganz im Geiste des Volkes, das er vorstellte, das heißt, einfach, ungesucht, weder mehr noch weniger als die Wahrheit, so wie ein Kameltreiber mit einem Maultiertreiber sprechen würde; und ohne die Schlaueheit des Dolmetschers wäre unser Schah weder bei seinem Titel als König der Könige noch als Qebleh des Weltalls angedredet worden.« (Morier 1981: 530)

## 2. Dragoman – ein vielseitiges Berufsbild

Die Beziehungen zwischen der osmanischen »Hohen Pforte« und dem Deutschen Kaiserreich waren stets von sehr enger und besonderer Natur, so daß naturgemäß ein beträchtlicher Bedarf an Übersetzungs- und Dolmetscherleistungen bestand (vgl. Palmer 1981). Diese Aufgabe erfüllten sogenannte Dragomane (vom Arabischen *tarschuman* = Übersetzer), die eigens für ihren Dienst in orientalischen Ländern ausgebildet wurden. Die Aufgabe eines Dragomans bestand dabei keineswegs allein im wortwörtlichen Dolmetschen zwischen zwei Parteien. Er hatte vielmehr die Pflicht, bei seiner Mittlertätigkeit Merkmale der höfischen Etikette wie Begrüßungs- und Kleidungsregeln, sitten- und kulturspezifische Eigenheiten sowie politisch-historische Gegebenheiten zu berücksichtigen. Zahlreiche Hinweise und Berichte bestätigen, daß die Aufgaben der Dolmetscher im Orient somit weit über das bloße Übersetzen hinausgingen, und daher lautet die lexikalische Definition dieses Berufsstandes kennzeichnend »orientalischer Dolmetscher, Übersetzer und Reiseleiter«.

Somit mußte ein Dragoman, der neben seinen Sprachkenntnissen eine umfassende intra- und interkulturelle Kompe-

tenz als Dienstleistung mit einbrachte, als eigenständige Partei im Kommunikationsprozeß angesehen werden. Dies war nicht immer nur von Vorteil, denn Moltkes Berichte belegen, daß er gelegentlich in besonders diskreten und heiklen Angelegenheiten auf die Dienste eines Dragomans verzichtete. Andererseits mangelt es auch nicht an Hinweisen auf die äußerst nützlichen Interventionen der Dolmetscher, wenn die deutschen Instruktoren Gefahr liefen, unverzeihliche faux pas zu begehen.

Auch heute noch sind die deutsch-türkischen Beziehungen von besonderer Natur, weniger aus militärischen Notwendigkeiten als wegen der intensiven wirtschaftlichen Verbindungen, und nicht zuletzt durch annähernd zwei Millionen türkischer Bürger, denen die Bundesrepublik Deutschland zur zweiten Heimat geworden ist. Auf politischem Gebiet und diplomatischem Parkett manifestieren sich aber immer wieder aktuelle Unstimmigkeiten und Mißverständnisse, welche uns die Unerläßlichkeit eines »dragomanischen Mittels« zwischen Vertretern beider Kulturen vor Augen führt. Ein Beispiel zur Verdeutlichung: Wenn man den Berichten amüsiertes Beobachter des deutschen Staatsbesuchs in der Türkei im Jahre 1993 Glauben schenken darf, begingen hochrangige Delegationsteilnehmer gegenüber den türkischen Gastgebern die unbedarfte Taktlosigkeit, Parallelen zu einem Staatsbesuch in Bulgarien zu ziehen und ihre Eindrücke von türkischen Zuständen denen bulgarischer gleichzustellen. Dem Wissen der Dolmetscher um die wechselvolle Geschichte der beiden Länder und die bis heute belasteten türkisch-bulgarischen Beziehungen ist es zu verdanken, daß diese ominösen Bekundungen nicht übersetzt wurden und die Eintracht von Gästen und Gastgebern keinen Schiffbruch erlitt.



Wenn wir Dolmetschen als komplexen, komplizierten Prozeß interkulturellen Mittels begreifen, stellt sich neben Überlegungen zu den technisch-methodischen Aspekten der Dolmetscherausbildung insbesondere die Frage, auf welchem Wege und mit welchen Mitteln die unentbehrliche interkulturelle Kompetenz und Handlungsfähigkeit vermittelt und erworben werden kann. Oder noch fundamentaler: Welche Menschen eignen sich für Tätigkeiten, bei denen neben den technischen Aspekten auch die Fähigkeit zur Empathie eine wesentliche Rolle spielt? Ethnologie, Kulturanthropologie und letztlich der Forschungsansatz einer interkulturellen Germanistik dürften inzwischen außer Frage stehen lassen, daß einer Beschäftigung mit Fremdkulturen die Analyse der eigenen Kultur vorausgehen muß bzw. daß entsprechende Untersuchungen parallelen und komplementären Charakter haben.

### **3. Deutschländer, deutsche Türken, türkische Deutsche**

Die augenfälligsten Fremdkulturen im deutschen Alltag bilden die ausländischen Arbeitnehmer und ihre Familien. Die Arbeitsmigration aus Ländern des Mittelmeerraums in die Bundesrepublik Deutschland nahm in den 60er Jahren ihren Anfang. Trotz Anwerbestop und verschiedenen finanziellen Kompensationsmaßnahmen, durch die ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien zur Rückkehr in die Heimat bewegt werden sollten, haben sich in Deutschland nennenswerte italienische, griechische, jugoslawische und vor allem türkische Minderheiten etabliert. Von wenigen Ausnahmen abgesehen wächst die jüngste Generation dieser Volksgruppen ganz selbstverständlich mit Deutschen und wie Deutsche auf und fühlt sich in beiden Kulturen gleichermaßen zu Hause. Eine stetig wachsende Zahl von Einbürge-

rungsanträgen drückt den Willen der dritten Generation von Einwanderern aus, sich in die deutsche Gesellschaft zu integrieren und hier die Zukunft aufzubauen. Parallel dazu und von der deutschen Öffentlichkeit jedoch weitgehend unbemerkt ist eine beträchtliche Anzahl ehemaliger Arbeitsmigranten in ihre Heimat zurückgekehrt. Es handelt sich meist um Familien, deren jüngere Mitglieder durch Zweisprachigkeit und die Erfahrungen kultureller Vielfalt (und Zerrissenheit!) geprägt sind (vgl. dazu Sieben 1994). Es bleibt zu prüfen, ob sie notwendige charakterliche und mentale Voraussetzungen für eine Ausbildung im Dolmetschen und Übersetzen besitzen. Der Gedanke ist naheliegend, daß diese jüngeren Rückkehrer gute Voraussetzungen für eine Ausbildung als interkulturelle Mittler mitbringen.

Die dieser Betrachtung zugrundeliegenden Erfahrungen beziehen sich vornehmlich auf die Situation von türkischen Studierenden der Germanistik, die ihre Kindheit und Jugend in der Bundesrepublik verbracht haben und zumeist Mitte der achtziger Jahre in die Türkei zurückgekehrt sind. Zu den Erfahrungen in Deutschland kommen langjährige Einblicke in die Gesellschaft und Kultur des elterlichen Heimatlandes. Die türkischen Jugendlichen bilden dabei zwar eine besonders charakteristische und exemplarische Gruppe, dennoch sind sie kein Sonderfall: Mit einigen Modifikationen und Ergänzungen können die Beobachtungen ebenso für jugendliche griechische Rückkehrer gelten. Insofern unterscheidet sich die Lage an griechischen und türkischen Deutschabteilungen nur graduell. Fragen der persönlichen Identität, Sprach- und Integrationsprobleme sowie Alltagskonflikte in der Gesellschaft des Herkunftslandes der Eltern werden ungeachtet ihrer Brisanz und Relevanz im folgenden weitestgehend ausgeklammert, denn es

soll in erster Linie darum gehen, die Potenzen von Bilingualität und Bikulturalität der dritten Einwanderergeneration im Hinblick auf interkulturelle Dialogfähigkeit und sprachmittelnde Tätigkeiten einzuschätzen und zu fördern.

Bezeichnenderweise werden Bilingualität und mehrkulturelle Sozialisationserfahrungen nur von einzelnen Betroffenen als persönlichkeitsbereichernd empfunden. Die Vernachlässigung oder das gänzliche Fehlen eines muttersprachlichen Unterrichts im Rahmen der deutschen Schulausbildung haben bei den meisten türkischen Jugendlichen dazu geführt, daß das Idiom der Eltern mit Blick auf eine akademische Sprachfähigkeit nur mangelhaft beherrscht wird. (Offenbar legen griechische Familien mehr Wert auf die zweisprachige Bildung ihrer Kinder.) Rückblickend ist es kaum begreiflich, daß man in Deutschland im Primar- und Sekundarunterricht die Vermittlung der Migrantensprachen, namentlich des Türkischen, sträflich vernachlässigt hat oder den Sprachunterricht fragwürdigen Koranschulen überließ, deren Zielsetzungen einer freien Entfaltung des Individuums entgegenstehen.

Zu den muttersprachlichen Defiziten, welche den Integrationsprozeß in die Heimat der Eltern verlängern und erschweren, kommt das diffuse Gefühl einer (nicht gewollten) Bikulturalität, die der persönlichen Entwicklung eher im Wege steht. Zutreffender wäre es daher, von »Ambikulturalität« zu sprechen. Die pädagogisch-didaktische Herausforderung besteht demnach einerseits darin, sowohl im Deutschen als auch im Türkischen sprachliche Defizite abzubauen und andererseits dem Individuum ein positives Bewußtsein von mehrkultureller Prägung zu vermitteln. Daß diese Absicht auf dem Hintergrund einer universitären Ausbildung aufgrund fehlen-

den Problembewußtseins, eingeschränkter Mittel und zeitlicher Beschränkungen im größten Teil der Fälle ein Wunschbild bleiben muß, schließt den Erfolg im Einzelfall nicht aus: Zahlreiche Deutschabteilungen türkischer Universitäten haben den internationalen Bedarf an Sprach- und Kulturmittlern erkannt und stellen sich in ihren curricularen Planungen auf diesen Markt ein, nicht zuletzt, um die Berufschancen ihrer Absolventinnen und Absolventen über Tätigkeiten in der Tourismusbranche hinaus zu erhöhen.

Theoretisch verfügt die Zielgruppe der studierenden Rückkehrer über elementare Voraussetzungen und Fähigkeiten für eine mögliche Mittlertätigkeit zwischen den Kulturen: Mehrsprachigkeit, kulturelle Kompetenz und praktische Erfahrungen aus beiden Lebenswelten. Oder vorsichtiger ausgedrückt, um eine Idealisierung zu vermeiden: Die Kinder der Arbeitsmigranten sind infolge ihrer speziellen Sozialisation besonders sensiblen für Fragen der kulturellen und persönlichen Identität und insofern interessiert an entsprechenden Fragestellungen. Als Lehrende wie als Forschende sollten wir von der Existenz dieses Personenkreises profitieren.

#### 4. Zwei Melonen in einer Hand

Ein orientalisches Sprichwort besagt, daß man nicht zwei Melonen in einer Hand tragen könne, eine Weisheit, die auf den Sprachbereich wohl nicht ganz zutrifft. Sprachliche Mittlertätigkeiten sind den ehemaligen »Gastarbeiterkindern« nicht unbekannt. Während die Eltern das Deutsche meist nur rudimentär beherrschten, waren die Kinder durch Kindergarten, Schule und deutsche Spielkameraden mit der deutschen Sprache und Umwelt bestens vertraut. In allen Städten mit türkischem Einwohneranteil sind dolmetschende Kinder auf Behörden, beim Arztbesuch, beim Elternsprechtag

in der Schule oder bei Verkaufsgesprächen in den Geschäften ein gewohntes Bild. Dolmetschen und Übersetzen erfolgt häufig in einer eigentümlichen, gemischtsprachigen Ausdrucksweise, was dem Erfolg der pragmatischen Informationsübermittlung jedoch kaum Abbruch tut. Reges *code switching*, Sprachmischung und charakteristische Interferenzen zwischen dem Türkischen und Deutschen deuten auf die permanente Integration zweier sprachlicher Systeme. Mitunter entstehen kuriose Zwitterformen. So kündigten Studierende mit den Worten »Dil tarihinde Kaffee und Kuchen varmış« an, daß es im Sprachgeschichtsunterricht etwas zwangloser zugehen und nach deutscher Sitte Kaffee gereicht wird. Typisch sind auch Entlehnungen aus der Fachlexik: »Dein İkamet bekommst du auf dem Emniyetmüdürlüğün'de« bedeutet, daß die Aufenthaltsgenehmigung von der Ausländerpolizei erteilt wird. Der Vermerk auf einem Brief »zu Hende« ist eine deutsch-türkische Mischung aus »zu Händen« und »Dikkatine«, was das gleiche ausdrückt und die Verstehensleistung des Zuhörers auf eine harte Probe stellt. Eine wahre Fundgrube solcher Interferenzen und Sprachmischungen entdeckt man bei Tekinay (1987).

Die Zugehörigkeit zu verschiedenen Sprachfamilien erschwert das Mitteln zwischen Deutsch und Türkisch erheblich. Als ural-altaische Sprache ist das Türkische ein Paradebeispiel für die Gruppe der agglutinierenden Sprachen. Unter linguistischen Gesichtspunkten ergeben sich für das Dolmetschen grundlegende Schwierigkeiten durch die Endstellung des Verbs und das Fehlen von Nebensätzen, die im Türkischen gewöhnlich durch lange, komplizierte Partizipialkonstruktionen ausgedrückt werden. Deutsche Schachtelsätze und die Komplexität und Unübersichtlichkeit der

syntaktischen Konstruktionen im Türkischen führen gezwungenermaßen zu einer deutlichen Verzögerung im Mittlungsprozeß vom Türkischen in das Deutsche bzw. lassen das simultane Dolmetschen weitgehend unmöglich werden.

Ein weiterer Aspekt für Probleme des Dolmetschens und Übersetzens aus dem Türkischen und in das Türkische ist die Existenz verschiedener Sprachregister und einer entsprechenden antiquierten und modernen Lexik. Ein bemerkenswertes Datum für die Entwicklung der modernen türkischen Standardsprache war die Sprachreform im Jahre 1928. Im Zuge tiefgreifender politischer und sozialer Reformen des Staatsgründers Kemal Atatürk, welche die Türkei als Erbin des zerfallenen Osmanischen Reichs den westlichen Demokratien angleichen sollten, wurde auf dem Wege einer staatlich institutionalisierten Sprachlenkung das osmanische Türkisch durch das sogenannte »Reintürkisch« (*Öztürkçe*) ersetzt. Die konsequente Sprachpolitik, getragen durch eine der Académie Française vergleichbare und dem Purismus verpflichtete Sprachgesellschaft (*Türk Dil Kurumu*), orientierte sich historisch an den Turksprachen und der ursprünglichen Volkssprache. Von einem Tag auf den anderen wurde das Türkische mit lateinischen Buchstaben geschrieben und die zahlreichen Wörter und Begriffe persischen und arabischen Ursprungs durch »reintürkische« Ausdrücke oder Termini aus den europäischen Sprachen ersetzt. Obschon der Prozeß einer Europäisierung mit aller Entschiedenheit vorangetrieben wurde, sind heute noch die unterschiedlichen idiomatischen Strömungen auszumachen. Das Türkisch der Ämter und Institutionen ist weiterhin überwiegend durch Arabismen und Begriffe persischer Provenienz geprägt, die der allgemeinen Bevölkerung oft unverständlich

bleiben. Das gilt zweifelsohne ebenso für die ein oder andere moderne Entlehnung aus den europäischen Sprachen (*teminat müdeti* vs. *garanti*, *hekim* oder *tabip* vs. *doktor*, *eğitken* oder *terbiyeci* vs. *pedagog*, *sahil* vs. *pláj dariülfünun* vs. *üniversite* und viele mehr).

Bei der Verwendung des antiquierten, vormalig osmanischen Türkisch oder des »gereinigten« Türkisch kommt ein ideologisches Moment hinzu: Die Wahl des einen oder des anderen Registers hat politischen Signalcharakter und kennzeichnet, vereinfacht ausgedrückt, die Zugehörigkeit der Sprecher zum konservativen oder zum republikanischen Lager. Im Zuge des wachsenden Islamismus spielt dieses Sprachphänomen eine bedeutende Rolle. Es liegt auf der Hand, daß aufgrund soziologisch-politischer Implikationen das Dolmetschen und Übersetzen vom Deutschen ins Türkische weltanschaulichen Charakter besitzt und zu einer heiklen Angelegenheit werden kann.

Harmloser, wenn auch nicht weniger interessant, nimmt sich das Problem der Übertragung typischer Wendungen und Höflichkeitsfloskeln vom Türkischen ins Deutsche aus. Manchmal finden sich im Deutschen keine adäquaten Entsprechungen, die unmittelbare wörtliche Übertragung wirkt unangebracht oder mißverständlich, häufig auch veraltet oder irgendwie »barock«. Zu diesen Wendungen gehören Anredeformen aus dem Schul- und Universitätsbereich wie *Hocam* (»Mein Lehrer«), Floskeln wie *Kolay gelsin* (»Es möge dir leichtfallen«), wenn man einen Bekannten bei einer körperlichen Tätigkeit antrifft. *Geçmiş olsun* (»Gute Besserung«) und *Affiyet olsun* (etwa: »Wohl bekomme's« oder »Guten Appetit«) werden für deutsche Vorstellungen fast inflationär verwendet, sie sind aber für den gewohnten, geordneten Verlauf eines Gesprächs unabdingbar und

sollten daher beim Dolmetschen nicht unberücksichtigt bleiben. Daß *Affiyet olsun* in gleicher Weise beim Konsum von Getränken und auch nach dem Essen gewünscht werden sollte, stellt Phantasie und Improvisationsfähigkeit der Mittler vor eine Herausforderung. Kulturelle Unterschiede zeigen sich nicht zuletzt in der Verwendung zahlreicher religiöser Floskeln und Wendungen, die im christlichen Kontext keine Entsprechung finden oder überholt wirken (vgl. Uygur 1988).

Die umfassende, detaillierte Behandlung aller außersprachlichen politischen, soziolinguistischen und intra- bzw. interkulturellen Implikationen eines Dolmetschprozesses zwischen Deutsch und Türkisch würde den Rahmen dieser Darstellung sprengen. Trotzdem einige grundsätzliche und verallgemeinernde Hinweise in dieser Richtung: So vermeiden türkische Gesprächspartner es zum Beispiel, ein Problem direkt und unverblümt anzusprechen (ausführlich bei Hinnenkamp 1989). Für europäische Begriffe langwierige Begrüßungsrituale, zeitraubende Fragen nach der Befindlichkeit und das obligatorische Zeremoniell der Verabreichung von Tee gehen dem eigentlichen, inhaltsbezogenen Gespräch voran. Der *small-talk-unwillige* Deutsche, welcher möglicherweise aufgrund seines dringenden Anliegens »mit der Tür ins Haus fällt«, mißachtet wichtige Konventionen und erscheint unhöflich, oder er erzeugt zumindest Befremden bei den Beteiligten. Bei der Thematisierung solcher Fragen im Unterrichtsgespräch merkten Studierende an, daß für türkische Gesprächsteilnehmer gesellschaftliche und soziale Hierarchien eine größere Rolle spielen als dies Deutsche gemeinhin vermuten. Auf diesem Hintergrund muß besonders auf geschlechtsspezifische Aspekte und die Kleideretikette hingewiesen werden.

Eine augenfällige Konfliktscheu und das elementare Harmoniebedürfnis türkischer Gesprächspartner lassen das Dolmetschen in konflikträchtigen Situationen für den Mittler zum unkalkulierbaren Risiko werden. Sei es, daß vom türkischen Mittler landsmannschaftliche Solidarität erwartet wird, sei es, daß Hierarchien ausgespielt werden und Druck ausgeübt wird oder der Konflikt für den Dolmetschenden selbst unerträglich wird: In informellen wie offiziellen alltäglichen Situationen, wo unterschiedliche Interessen aufeinanderstoßen (Konflikte mit Ämtern und Behörden, Verkaufsgespräche, Autounfälle und dergleichen), ist immer wieder zu beobachten, daß freiwillige Mittler ihre Tätigkeit einstellen oder eine angemessene Kooperation verweigern. In solchen Fällen erweist sich, daß Sprachmittelnde kaum neutrale Partei sein können, sondern eher Gefahr laufen, als Gegner oder Komplize angesehen zu werden und selbst in das Zentrum einer Auseinandersetzung zu geraten. (Zu interkulturell so heiklen Themen wie »Wahrheit« und »Unterschiedliche Realitätssicht« äußert sich ausführlich Heine 1994.)

Ein umfangreiches Kapitel wäre den Tabuthemen zu widmen. Für deutsch-türkische Interaktionen zählen Religion, Familie, Nationalbewußtsein und Sexualität zu den empfindlicheren Bereichen. Harmloser nehmen sich hingegen die unterschiedlichen Vorstellungen und Manifestationen von Humor oder der sparsame Gebrauch von Ironie im Türkischen aus. Entsprechende Versuche im deutschen Sprachunterricht zeigen, daß die Übersetzung von Witzen und humorvollen Erzählungen nicht immer den gewünschten Erfolg zeitigt und Pointen, über die sich Deutsche vor Lachen ausschütten, nötigen dem türkischen Zuhörer oft nur ein höfliches Lächeln ab (ausführlich, humorvoll und informativ dazu Collett 1994).

## 5. Anregungen zur fremdkulturellen Auseinandersetzung

Wenn wir von einer speziellen Eignung der jugendlichen Remigranten für interkulturelle Mittlertätigkeiten ausgehen, stellt sich die Frage konkreter Maßnahmen zur Förderung dieser Disposition im Rahmen der gegenwärtigen Ausbildung in den Fächern Germanistik und Deutschdidaktik. In sprachlicher Hinsicht sollte eine möglichst umfassende Bilingualität angestrebt werden. Die sprachpraktischen Übungen im Fach Deutsch als Fremdsprache haben konservierenden, reaktivierenden und kompletierenden Charakter, wobei metasprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten ausdrücklich miteinbezogen werden. Das gleiche gilt für die latente intra- und interkulturelle Kompetenz der Studierenden. Zur Bewußtmachung und Sensibilisierung bieten sich eine Diskussion und Aufarbeitung der Kindheits- und Jugenderfahrungen aus dem langjährigen Deutschlandaufenthalt an. Dies kann sowohl im Rahmen einer vergleichenden Landeskunde als auch im Literaturunterricht geschehen. Ein thematisch speziell gestalteter Literaturunterricht bietet den Lehrenden die Gelegenheit, etwas über die psychosoziale Befindlichkeit der Jugendlichen zu erfahren, unterschiedliche Äußerungsformen von Bikulturalität zu erkennen und allgemein zu erörtern. Nimmt man eine positive Bewußtmachung individueller Mehrkulturalität und die Sensibilisierung für kulturspezifische Fragestellungen als primäre didaktische Zielsetzung an, so eignen sich vor allem Texte, in denen die Studierenden sich emotional wiedererkennen. Ein eindimensionaler landeskundlicher, literarhistorischer oder gesellschaftspolitischer Literaturunterricht im Sinne von »So war oder ist es in der Bundesrepublik – wie ist es in der Türkei?« kann den genannten Anforderungen nicht genügen. Es hat

sich im Gegenteil gezeigt, daß solche polarisierenden Gegenüberstellungen, auch wenn sie nicht bewußt intendiert sind, kaum vermieden werden können und einer dem Dialog und dem gemeinsamen Lernen verpflichteten Unterrichtsmethodik eher abträglich sind.

Geeignete Texte, die inhaltlich und formal attraktiv sind und zu denen die Studierenden eine (innere) Beziehung aufbauen können, finden sich vor allem in der Reiseliteratur. Berichte aus fremden, exotischen Ländern oder volkskundliche Betrachtungen aus historischer Distanz sowie die Thematisierung individueller Fremderfahrung wecken neben dem Spaß am Lesen und der Motivation zum Weiterlesen gleichzeitig das Interesse und die Sensibilität für fremde Kulturen. Mögliche Reizthemen wie Vergleiche, kontrastive Kulturbetrachtungen und Zivilisationskritik schulen die psychosoziale Wahrnehmung, fördern die eigene und fremdkulturelle Auseinandersetzung und schaffen eine Grundlage, persönliche Erfahrungen und Urteile in Interpretation und Diskussion miteinzubeziehen.

Eine kleine Umfrage unter türkischen Remigranten in verschiedenen Studienjahrgängen hat leider ergeben, daß von einer passiven Lesehaltung und unterentwickelter Lesekultur ausgegangen werden muß. Für die Literatúrauswahl folgte aus dieser Feststellung, daß weniger der literarische Gehalt und das Niveau des Textmaterials, die Zugehörigkeit zum traditionellen germanistischen Lektürekanon oder Beliebtheit und Rang der Autoren entscheidend sind. Eine inhaltlich-thematische Skala von amüsanten Vorlagen und fiktionalen Texten bis hin zu herausfordernden und provokativen Themen und Fragestellungen erscheint erfolgversprechender. Signifikative, bewußte Ambivalenz und Konfrontation kann eine passive Lesehaltung teilweise durchbre-

chen und eine Art »sanften Zwang« zum Nachdenken und zur intellektuellen Stellungnahme ausüben. Historisch-geographische Distanz ist dann besonders wichtig, wenn Tradition, Erziehung, psychische Formung und Empfindlichkeiten eher affirmativer Gesellschaften einem kritischen Betrachten und Hinterfragen intrakultureller und gesellschaftlicher Inhalte entgegenstehen.

## 6. Interkulturelle Begegnungen der literarischen Art

Durch die folgenden Beispiele, die von allgemeinen Themen wie Liebe, Geld und Neugier gegenüber Fremden handeln, sollen thematische Ausrichtung, methodisches Prinzip und Lernziele eines Literaturunterrichts deutlich gemacht werden, der eine sowohl intra- als auch interkulturelle Sensibilisierung zum Ziel hat (für die Textbeispiele vgl. Sieben 1992).

Der erste Textausschnitt führt nach Mittelamerika. Als Mitglied einer Expedition hielt sich der deutsch-amerikanische Autor B. Traven Mitte der zwanziger Jahre im mexikanischen Bundesstaat Chiapas auf, wo er das Alltagsleben, Sitten und Gebräuche sowie den Lebensstil der dort ansässigen indianischen Bevölkerung kennenlernte. In seinem Buch *Land des Frühlings* hat Traven (vgl. Traven 1982) Eindrücke und Erfahrungen seiner Reise aufgezeichnet und in der ihm eigenen, ideologisch-zivilisationskritischen Art kommentiert und interpretiert (vgl. dazu Guthke 1987). Zu lebhaften Unterrichtsgesprächen und engagierten Diskussionen führte ein Textausschnitt, der Werbeverhalten und Kennenlernen zwischen jungem Mädchen und jungem Mann zum Thema hat.

Traven konnte beobachten, daß bei den Chiapas-Indianern der Prozeß einer erotischen Annäherung zwischen den Geschlechtern nach einem bestimmten

Schema abläuft: Wenn die Zeit zur Gründung einer Familie gekommen ist, hält der junge Mann Ausschau nach einer passenden Gefährtin. Um der Auserwählten seine Zuneigung zu zeigen, setzt er sich bei Gelegenheit in ihre Nähe. Zeigt das Mädchen ebenfalls Interesse, so wird sie einen respektablen Abstand einhaltend in der Sichtweite des Jungen verweilen. Dieses Ritual wiederholt sich nun Tag für Tag, wobei zwar die Distanz zunehmend verkleinert, aber noch keinerlei Blickkontakt aufgenommen wird. Der behutsame, wortlose Flirt kann sich über Tage und Wochen hinziehen, und jeder Beteiligte besitzt die Freiheit, möglichen Treffen fernzubleiben und den Werbevorgang abubrechen. Im Falle beiderseitigen Interesses erreicht die Romanze folgendermaßen ihren Höhepunkt:

»Er kommt nun wieder ein Stückchen näher, ohne daß sie sich ansehen oder miteinander sprechen. Und dann endlich sitzen sie eines Abends ziemlich dicht zusammen, so daß sie einander fühlen können, wenn sie sich ein wenig neigen. Aber noch immer verharren sie Rücken gegen Rücken. Warum sollten sie sich beeilen. Die Ehe ist lang genug hinterher.

So sitzen sie nun vielleicht an jedem Abend der Woche, vielleicht zwei, vier Wochen lang. Er sagt nichts, sie sagt nichts. Aber beide fühlen sich sehr glücklich, so glücklich, wie sich nur irgendwo auf Erden zwei glücklich Verliebte fühlen können. [...]

Dann kommt ein Abend, an dem sie einander ihre Gesichter zukehren. Sie lächeln und kichern und schluchzen. Aber zu sagen haben sie sich nichts. Sie fühlen sich nur glücklich darüber, daß sie sich gefunden haben, daß sie sich verstehen, daß sie sich lieben und einer vom andern alles haben kann, was er wünscht. Das geht vielleicht auch ein paar Abende so hin, je nach der Widerstandskraft, die sie jetzt noch haben, die aber nun kräftig anfängt nachzulassen. Endlich beginnt der Abend, an dem er ihr eine Frage stellt. Diese Frage geht ohne irgendwelche Präludien sofort zum Kernpunkt der ganzen Sache. Die Realistik kommt zu ihrem Recht, und beide sind

glücklich, eine, zwei, oder vier Stunden, je nach Ausdauer und Jugendkraft der Parteien.« (Traven 1982: 176)

In Gesellschaften, die durch Religion und Tradition grundlegend geprägt sind, treffen wir gewöhnlich auch auf repressive Sexual- und Keuschheitsvorstellungen. Der Sittenkodex unterwirft vorrangig das Verhalten der weiblichen Mitglieder einer strengen sozialen Kontrolle. Der gesamte Bereich der Geschlechterbeziehungen, eines vermeintlichen sexuellen Anstands und hier ganz besonders Fragen von Jungfräulichkeit, vorehelichem Geschlechtsverkehr und dem Zusammenleben ohne Trauschein sind überaus tabuisiert, was gleichwohl keineswegs bedeuten muß, daß die Medien sich entsprechende Zurückhaltung auferlegten oder das Denken der Menschen sich nur am Unkörperlichen orientiere. In der Bundesrepublik aufgewachsene türkische Jugendliche wissen um die Freiheit ihrer deutschen Altersgenossinnen und Altersgenossen in Beziehungsangelegenheiten, wobei hier offensichtlich weniger das Fehlen sexueller Libertinage beklagt wird als die Aussichtslosigkeit, das eigene Leben in dieser und anderer Hinsicht selbst bestimmen zu können. Eine kontrastiv-konfrontative Betrachtung deutscher und türkischer Realitäten und Einstellungen im Unterrichtsgespräch würde für den interkulturellen Vergleich kaum neue Einsichten ermöglichen, sondern eher den Finger in eine Wunde legen oder die zahlreichen selbsternannten Moralapostel auf den Plan bringen.

Bei der Verwendung dieses Berichts von B. Traven erreichte die Interpretation und Diskussion das Ziel der Sensibilisierung auf Umwegen: Die Darstellung des indischen Flirts wirkt einnehmend durch ihre amüsanten und zärtlichen Aspekte. Sie verwundert und provoziert durch den so unerwarteten wie unmißverständlichen Hinweis auf die körperliche Verei-

nigung. Durch die Vorsicht und Langsamkeit der Entwicklung erscheinen Annäherung und Werben um die Gunst des anderen unverklemmt, unkompliziert und natürlich. Für den Unterricht ergeben sich daraus verschiedene Anknüpfungspunkte, kultur- und gesellschaftsbedingte Merkmale natürlicher oder gespielter Zurückhaltung bzw. draufgängerischen Eroberns in der Beziehung zwischen Frau und Mann zu behandeln.

Im folgenden einige Ergebnisse aus der lexikalisch-semanticen Analyse zum Thema »Werbeverhalten«, zum Anmachen, Anbaggern, Herumkriegen.

Der Konnotation des deutschen Wortes *kokettieren* im Sinne von »erotisch reizen« steht das türkische *gösterip vermemek* gegenüber, was sinngemäß mit »zeigen, aber nicht geben« oder »nur so tun, als ob man möchte« umschrieben werden kann. Die Bedeutung des *cilve yapmak* reicht von »sich zieren« oder »sich affektiert benehmen« bis hin zu »jemandem schmeicheln, ihm Honig um den Mund schmieren«. *Cilve yapmak* kann allerdings nur für Frauen und gegebenenfalls für homosexuelle Männer verwendet werden. Das anfänglich zurückhaltende Werbeverhalten der indianischen Jugendlichen läßt sich im Türkischen noch am ehesten durch die Wendung *yere bakan, yürek yakan* wiedergeben, ohne diesem jedoch in allen Nuancen zu entsprechen. »Auf den Boden schauend, das Herz anfeuernd« wäre die wortwörtliche deutsche Entsprechung, was dem deutschen *Stille Wasser sind tief* nur bedingt nahekommt. Es würde zu weit führen, die unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Konnotationen erschöpfend zu behandeln. Aus den Beispielen wurde deutlich, daß sowohl männliches als auch weibliches Verhalten durch die jeweilige Kultur geprägt sind und entsprechend interpretiert werden können. Je unterschiedlicher die Kulturen sind, desto

größer wird die Gefahr von Fehldeutungen und Mißverständnissen.

Besonderen Raum nahm die Überlegung ein, was denn nun geschehe, wenn diese erste körperliche Vereinigung der Liebenden zu einem Kind führe und der junge Mann das Mädchen möglicherweise nicht heiraten wolle. Eine plausible Antwort findet sich in den weiteren Beschreibungen Travens. Der Autor steht den Sitten, Gebräuchen, Traditionen und Eigenheiten der Chiapas-Indianer sehr abgeschlossen gegenüber und erkennt, auch im Bezug zu den Moralvorstellungen im Europa der 30er Jahre, diese Probrautnacht als überaus nützliche Einrichtung an. Bleibt die Liebe nicht ohne Folgen, entsteht der Frau keinerlei gesellschaftlicher oder moralischer Schaden. Der Nachweis eigentlicher Vaterschaft spielt für die Männer eine untergeordnete Rolle. Kinder werden als lebendiges Zeichen der Fruchtbarkeit und des Reichtums betrachtet, so daß eine Frau mit einem oder mehreren unehelichen Kindern für die heiratsfähigen Männer umso begehrenswerter erscheint.

Neben sprach- und kulturkontrastiven und -konfrontativen Untersuchungen war wichtigstes Lernergebnis aus der Beschäftigung mit den Reisebeschreibungen B. Travens die Erkenntnis, daß die moralischen Vorstellungen in anderen, als exotisch und fremdartig empfundenen Kulturen durchaus ihre historischen, soziologischen oder biologischen Gründe haben. Sie können in harmonischer Weise auf das zwischenmenschliche Zusammenleben abgestimmt sein, ohne daß ein Fremder diese Lebensphilosophie in allen Punkten verstehen oder nachvollziehen müßte. Er kann daraus lernen, keine vorschnellen Urteile zu fällen und fremdartigen wie befremdenden Phänomenen, Einstellungen und Praktiken mit Aufgeschlossenheit und Toleranz zu begegnen.



Zweite Station der literarischen Expedition ist die Südsee. Eine Art Kultbuch der frühen achtziger Jahre war *Der Papalagi*, der fiktionale Bericht des Ethnologen und Volkskundlers Erich Scheurmanns über die Reden des Südseehäuptlings Tuiavii aus Tiavea (Scheurmann 1977). Auch wenn es den samoanischen Häuptling nie gegeben hat und die Existenz eines gleichnamigen Völkerkundlers ebenfalls im dunkeln bleibt, lohnt es sich doch, die amüsanten und nachdenklich machenden Kommentare über Wesen und Leben des europäischen Menschen zum Ausgangspunkt inter- und intrakultureller Überlegungen zu nehmen. Auf dem Hintergrund des einfachen, naturverbundenen Daseins der Polynesier erscheinen die kulturellen Fortschritte des westlichen Menschen, des »Papalagi«, lächerlich und nichtig. Der Häuptling äußert sich zu den Kleidungs- und Modeeinstellungen der Europäer, zu ihren Wohn- und Lebensgewohnheiten, zu den Zeitvorstellungen, und vor allem zu epochalen technischen Errungenschaften wie dem Kino beispielsweise, »dem Orte des falschen Lebens«. Aus den Gedanken und Reden des Eingeborenen wird deutlich, daß Fortschrittsgläubigkeit und vorgebliche Modernität das Individuum von sich selbst entfremden und zu seiner geistigen Verarmung führen können. Die Liebe zum Geld und der Materialismus der westlichen Erdenbewohner sind dabei die Hauptursache für ihre emotionale Beschränktheit:

»Es ist dir aber auch in den Ländern des Weißen nicht möglich, auch nur einmal von Sonnenaufgang bis Untergang ohne Geld zu sein. Ganz ohne Geld. Du würdest deinen Hunger und Durst nicht stillen können, du würdest keine Matte finden zur Nacht. Man würde dich ins Fale pui pui [= Gefängnis] stecken und dich in vielen Papieren [= Zeitungen] ausrufen, weil du kein Geld hast. Du mußt zahlen, das heißt Geld hinge-

ben, für den Boden auf dem du wanderst, für den Platz, auf dem deine Hütte steht, für deine Matte zur Nacht, für das Licht, das deine Hütte erhellt. Dafür daß du eine Taube schießen darfst oder deinen Leib im Flusse baden. Willst du dort hingehen, wo die Menschen Freude haben, wo sie singen oder tanzen, oder willst du deinen Bruder um einen Rat fragen – du mußt viel rundes Metall und schweres Papier hingeben.« (Scheurmann 1977: 44)

Für uns Selbstverständliches, in naiver und ursprünglicher Weise enkodiert und verfremdet, läßt den Text bereits in sprachlich-stilistischer Hinsicht als Herausforderung erscheinen. Tuiaviis Zivilisationskritik provoziert nicht unbedingt, sondern sie regt zum Nachdenken und zur Selbstanalyse an, indem sie Materialismus und ein Profitstreben in Frage stellt, dem unverzichtbare geistige und moralische Werte geopfert werden. Die Reden des Südseehäuptlings bildeten den Ausgangspunkt zu einer Diskussion über die unverblünte Konsumorientierung vieler Studierender. Auf den ersten Blick erschien die Sichtweise des Häuptlings den jugendlichen Lesern naiv und kindisch, bei näherer Beschäftigung mit den Thesen wurde aber zugestanden, daß Geld und materieller Wohlstand nur sehr oberflächliche Maßstäbe kultureller Leistungen bilden und für den Respekt vor einer Zivilisation eher zweitrangig sein sollten.

Die dritte »interkulturelle Begegnung der literarischen Art« führt uns in die osmanische Türkei. Kaum ein deutschsprachiges Reisehandbuch oder der Baedeker lassen es am Lob der türkischen Gastfreundschaft mangeln, die in der Praxis freilich mit einer hervortretenden Neugier des Gastgebers gepaart ist. Helmuth von Moltke erweist sich in der Schilderung eines Besuchs bei einem osmanischen Adligen als ausgezeichnete Beobachter. Der folgende Dialog fand vor über 150 Jahren statt, aber auch für heutige

Begegnungen und Kontakte in sehr ländlichen Gegenden der Türkei dürften Thema und Inhalt noch eine gewisse Aktualität besitzen:

»Nachdem ich es mir möglichst bequem gemacht, kam der Bey herbei, begrüßte mich freundlich, und nachdem Kaffee und Pfeifen das zu Anfange jedes Besuches schickliche Stillschweigen gelöst, erkundigte er sich nach meiner kymmerischen Heimat, ungefähr wie wir einen Mondbewohner austragen würden, wenn er wie ein Meteorstein auf unseren Planeten herabfiel; er wollte wissen, ob das Meer bei uns wäre? Ja! und des Winters gehen wir darauf spazieren. – Ob viel Tabak bei uns wüchse? – Wir holten das meiste davon aus der Neuen Welt. – Ob es wahr wäre, daß wir unseren Pferden die Ohren und die Schwänze abschnitten? – Nein, bloß die Schwänze. – Ob Quellen bei uns flössen? – Ja, wenn sie nicht zugefroren sind. – Ob es Kamele bei uns gebe? – Ja, aber bloß zum Ansehen für Geld. – Ob Zitronen wüchsen? – Nein. – Ob wir viel Büffel hätten? – Nein. – Beinahe hätte er gefragt, ob die Sonne bei uns schiene oder ob wir bloß eine Gasbeleuchtung hätten; er unterdrückte indes mit einem erstickten Allah! Allah! die Bemerkung, daß mein Land wohl ursprünglich nur für Eisbären bestimmt sei.« (Moltke 1984: 292)

Im Rahmen kulturspezifischer Betrachtungen bildet die obige Schilderung einen passenden Ausgangspunkt zu Überlegungen und Analysen, nach welchen Regeln und mit welcher Thematik der unvermeidliche *small-talk* in formellen und informellen Dialogen gestaltet werden kann. Während in Deutschland eine aus Krankheit oder Kränkeln resultierende mangelnde Leistungsfähigkeit eher makelbehaftet ist und mit Skepsis betrachtet wird, gelten in der Türkei auch vorübergehenden, saisonbedingten Erkrankungen und Beschwerden größte Anteilnahme. Fehlen und Versäumnisse infolge einer Unpäßlichkeit werden daher in Geschäfts- und Arbeitsleben ohne Widerspruch oder nachzufragen akzeptiert. Das gleiche gilt für Verhinderungen

durch familiäre Pflichten, und sei es auch nur, daß Mutter, Schwester oder Schwiegermutter vom Busbahnhof abgeholt werden müssen.

## 7. Tabus und Fettnäpfchen aus deutscher Perspektive

Sprachmittler sollten ebenfalls Kenntnisse und Fingerspitzengefühl für Fragen haben, die in der einen oder anderen Kultur möglicherweise als zu intim empfunden werden. Türkische Menschen interessieren sich sehr für Zivilstand und Familienverhältnisse der Gesprächspartner, und alleinerziehende Mütter, homosexuelle Paare oder gemeinsam reisende, unverheiratete Pärchen lösen noch einiges Erstaunen und Befremden aus, das sich durch bohrende und mitunter recht intime Fragen Klarheit zu verschaffen sucht. Jedoch sollten Deutsche daraus keineswegs ableiten, daß ähnlich indiskrete Fragen an die türkischen Gesprächspartner statthaft seien. Ob diese sich den Ehepartner selbst aussuchen konnten oder ob sie von der Familie verheiratet wurden, gehört selbstverständlich in die Kategorie der unzulässigen Ermittlungen. Bei aller Vorsicht ist zu vermuten, daß von türkischer Seite in dieser Beziehung oft ungewohnter gehandelt wird, weil manche abenteuerliche Vorstellung über Moral und Sittlichkeit der Europäer in den Köpfen besteht. Diese Tendenz dürfte sich aufgrund der politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der islamischen Regionen in den kommenden Jahren eher verstärken.

Neben Angelegenheiten der Familienverhältnisse und der Moral gehören Urteile und Vorurteile, Religion, Politik, Finanzen und besonders Fragen, die das Nationalgefühl tangieren, zu den konfliktträchtigen Bereichen. Kritik kann weder erwartet werden noch sollte sie ungefragt geübt werden, um Verstimmungen

zu verhindern und einen harmonischen Dialog zu gewährleisten. Eine falsche Antwort des ausländischen Reisenden auf die Standardfrage von Kellnern und Taxifahrern, ob die Türkei oder das jeweilige Herkunftsland schöner sei, kann nicht wiedergutzumachenden Schaden bringen.

Abschließend ein aktueller Hinweis zu einem möglichen sprachlichen Mißgriff, der im deutsch-türkischen Dolmetschprozeß mit Sicherheit Anstoß erwecken wird. Die über vierzigjährige Existenz zweier Gesellschaftssysteme auf deutschem Boden war unter anderem auch durch bestimmte offizielle und offiziöse Sprachregelungen und eine spezielle Terminologie im politischen und gesellschaftlichen Bereich gekennzeichnet. Ähnliches gilt für die Türkei. Wahrscheinlich trägt Karl May durch seinen Abenteuerroman *Durchs wilde Kurdistan* nicht geringe Schuld daran, daß man in der Bundesrepublik mit dem geographischen Begriff *Kurdistan* (= Land der Kurden) aus türkischer Sicht allzu unbedenklich umgeht. In der Türkei und mit türkischen Gesprächspartnern tätige Dolmetscher und Übersetzer tun gut daran, sich Klarheit über die Bedeutung und Verwendung der Bezeichnung »Kurdistan« zu verschaffen.

Das Siedlungsgebiet der Kurden wird im Türkischen mit *Güneydoğu* (= Südosten) bezeichnet, eine unbedachte Benennung dieser Region mit »Kurdistan« beinhaltet nach offizieller wie allgemeinsprachlicher Auffassung das Bekenntnis zu einem kurdischen Staat und folglich zu den Zielen der terroristischen PKK, der verbotenen »Kurdischen Arbeiterpartei«. Es ist noch nicht allzu lange her, daß die Kurden als »Bergtürken« bezeichnet wurden und der öffentliche Gebrauch der kurdischen Sprache verboten war. Während in der Türkei reisende Privatmenschen die fruchtlo-

sen Diskussionen über die Kurdenfrage tunlichst vermeiden sollten, bleibt dem offiziellen Dolmetscher und Übersetzer bei diesem Thema nur der Weg umfassender Information über aktuelle Entwicklungen sowie das Mittel großer Vorsicht oder geschickten, diplomatischen Lavierens.

#### 8. »Ich liebe die Fremden, denn ich bin selbst ein Fremder«

Letzter Gegenstand unserer inter- und intrakulturellen Betrachtungen war der Roman Ferit Edgüs *Ein Winter in Hakkâri*, für den auch eine Filmfassung vorliegt. Da Edgüs teilweise autobiographische Erzählung im Südosten des Landes spielt und die ärmlichen Lebensverhältnisse der Bewohner schildert, geriet die Behandlung im Unterricht zum Experiment. Türkisches Erziehungsministerium und Hochschulrat behalten sich immer noch eine Zensur der Schul- und Universitätslektüre vor, wobei manche Verantwortliche in Schulen und Hochschulen in vorauseilendem Gehorsam und mitunter vorschnell einer staatlichen Reglementierung zuvorkommen.

In dem tagebuchartig abgefaßten Bericht beschreibt der Autor die Strafversetzung eines Istanbuler Lehrers in die östlichste der türkischen Provinzen. Die Darstellung vermeidet geschickt jegliche politische Stellungnahme oder ideologische Tendenz und konzentriert sich auf die Schwierigkeiten und Nöte eines städtisch sozialisierten Intellektuellen in einer archaischen und durch Armut geprägten Umwelt. Der Lehrer möchte seinen Auftrag erfüllen und den ihm anvertrauten Kindern Kenntnisse und Wissen vermitteln, aber angesichts der Unüberbrückbarkeit kultureller und mentaler Grenzen schwinden seine Hoffnungen und Perspektiven. Die Überwindung der Fremdheit, die Krise der eigenen Identität und die Suche nach innerem Halt und Lebens-

sinn bilden den eigentlichen psychologisch-philosophischen Hintergrund des Romans.

Edgüs Werk erschien uns aus unterschiedlichen Gründen für vergleichende kulturspezifische Untersuchungen geeignet: Die Fremderfahrung im eigenen Land haben alle Remigrantenkinder am eigenen Leibe durchgemacht, und zwischen deutscher Sozialisation und türkischer Umwelt befinden sich viele weiterhin auf der Suche nach Ich-Identität und einer individuellen Lebensperspektive. Der signifikante Satz aus der filmischen Fassung »Ich liebe die Fremden – ich bin nämlich auch ein Fremder« bedurfte somit keiner weiteren Kommentierung. Die Problematik des »lernenden Lehrers« in Edgüs Schilderung betraf den Lehrenden wie die Studierenden gleichermaßen: Mich als Pädagoge in einem fremdartigen Land mit einem unterschiedlichen Bildungssystem und ungewohnten Lerntraditionen, die Studierenden als zukünftige Lehrkräfte mit beständiger Angst, den Anforderungen und überzogenen Erwartungen an die Allwissenheit des »Hodscha« nicht zu genügen.

Da eine bemerkenswert gute Übersetzung des Romans von Sezer Duru vorliegt, ergab sich ebenfalls Gelegenheit zu kontrastiv-konfrontativen Sprach- und Stilanalysen und obendrein zu vorsichtiger Übersetzungskritik. Anhand eines eigens entwickelten »Beobachtungsbogens« werteten wir schließlich die Filmvorlage unter verschiedenen Gesichtspunkten aus.

Die folgenden, exemplarischen Textauschnitte sind dem vierten Kapitel der Erzählung entnommen. Der Abschnitt, in dem der Lehrer zum ersten Mal nach seiner Ankunft das Dorf verläßt, um das Erziehungsministerium aufzusuchen, trägt die Überschrift »In der Stadt«.

»Dem Schnurrbärtigen, der mich an der Pforte empfängt, sage ich, ich bin der neue Lehrer des Dorfes P. Ich bin gekommen, um die Zuständigen vom Departement zu sprechen.

Der Pförtner mit Schnurrbart, oder der Wächter, oder der Polizist, ich weiß es nicht, schaut mich von oben bis unten an, dann sagt er: Mach erst mal deine Schuhe sauber, wir haben gerade geputzt hier. Dann sagt er: Was heißt das, Departement?

Im Departement, sagte ich, sind die Leute, die sich um die Schulen kümmern, Leute, die mir helfen.

Niemand kann dir helfen, weißt du das nicht? sagte er. Ich wußte es nicht.

Wer soll wem helfen in diesem verdammten Ort? sagte er.

Es muß doch jemand sein, der mir einen Weg zeigt und Bücher, Hefte und Bleistifte geben kann, sagte ich.

Es gibt jemanden, sagte er. Natürlich, aber nicht um zu helfen. Wenn ich an deiner Stelle wäre, würde ich nicht versuchen, jemanden zu treffen, sondern würde alleine alles erledigen.« (Edgü 1984: 26ff.)

Nicht nur an dieser Stelle der Erzählung fällt auf, daß der Autor Traditionen und Motive des europäischen Romans aufnimmt. Der Wächter, dessen Seelenverwandtschaft mit Kafkas Türhüter in *Vor dem Gesetz* (Kafka 1970: 148) oder dem Schutzmann in *Gibs auf* (Kafka 1970: 410) recht offenkundig ist, entspricht in seinem Verhalten keineswegs den türkischen Vorstellungen von Gastfreundschaft und Höflichkeit. Seine ungewöhnlich direkten und unmißverständlichen Äußerungen unterstreichen das Absurde der Situation und signalisieren dem noch ahnungslosen Lehrer, daß er sich in einer Welt mit völlig anderen Gesetzen und Regeln bewegt. Das kritische Mustern des Neuankömmlings, das unangebrachte »Du«, die barsche Aufforderung, die Schuhe zu reinigen, und die unkooperative Haltung ziemen sich gewiß nicht für einen Pförtner, der mit einem Lehrer spricht. Die Deutung solchen Verhaltens liefert der Türwächter selbst, indem er

das Gespräch mit dem Hinweis beendet, er spreche nicht gerne mit Fremden.

Unter sprachlich-stilistischen Aspekten ist neben dem Tempuswechsel in der deutschen Übersetzung vor allem die Wahl der Lexik interessant. »Die Zuständigen vom Departement« heißt im türkischen Original lediglich »ilgili«, also die »Verantwortlichen, die Zuständigen«. Die Hinzufügung des schweizerischen Begriffs für »Behörde« wirkt eher verwirrend auf den deutschen Leser. Die parallele deutsche und türkische Lektüre ergab, daß der Satz »Wer soll wem helfen in diesem verdammten Ort?« im Türkischen eine wesentlich beleidigendere Bedeutung besitzt. Das mit »verdammte« übersetzte türkische »cenabet« bezeichnet die nach islamischen Vorstellungen bestehende Unreinheit durch sexuellen Verkehr. Der spontane Vorschlag von studentischer Seite, »cenabet« mit »versiffte« (oder: »versyphte«?) zu übersetzen, wäre zwar jugendsprachlich, käme aber der negativen sexualspezifischen Konnotation des Begriffs durchaus näher.

Auf das merkwürdige, bedeutungsschwere Zusammentreffen mit dem Türwächter folgt eine durchweg realistisch dargestellte Büroszene, in der sich der Dorfschullehrer mit den Verantwortlichen des Erziehungsministeriums auseinanderzusetzen sucht:

»Im Zimmer saßen zwei Leute. Der eine las die auf dem aschfarbenen Metalltisch ausgelegte Zeitung. Der andere hatte seine Arme auf dem Tisch ausgestreckt, seinen Kopf darauf gelegt und döste. Er wachte durch mein Eintreten nicht auf.

Der eine, der die Zeitung las, fragte: Was möchten Sie?

Ich, sagte ich, bin der Lehrer des Dorfes P. Ich wollte Hilfe von Ihnen verlangen.

Du bist also der, den es hierher verschlagen hat? sagte er. (Aus Sie wurde sofort du.)

Ja, und wer bist du? sagte ich.

Er schaute mich böse an: Ich bin der Grundschulerziehungs-Direktor.« (Edgü 1987: 26ff.)

Der Grundschulerziehungsdirektor möchte den lästigen Bittsteller loswerden und macht das indirekt deutlich, indem er sich in Formalitäten ergeht, eine Liste der Schüler verlangt und den Lehrer auf den folgenden Tag vertröstet:

»Ich werde aber heute zurückkehren, sagte ich.

Er sah zum andern hinüber, der mich mit schläfrigen Augen musterte wie ein außerirdisches Wesen, und lachte gezwungen: Hast du gehört, der will heute zurück! Der andere fragte schläfrig: Wo will er denn hin?

Ins Dorf P., sagte der Herr Direktor.

Ach, dann ist das also der neue Dorflehrer.

Ja, wenn Sie gestatten.

Freut mich, Sie kennenzulernen. Ich bin der Logik-Philosophie-Soziologie-Lehrer unseres Lyzeums. (Er rieb sich die Augen.) Herzlich willkommen in unserer Stadt. Wenn Sie schon da sind, sollten Sie ein paar Tage bleiben.« (Edgü 1987: 26ff.)

Nicht allein die Atmosphäre in der Behörde, sondern auch die Typen des Grundschulerziehungsdirektors und des Logik-Philosophie-Soziologie-Lehrers sind meisterhaft dargestellt. (Titel und Fächerkombination sind übrigens keine ironische Erfindung des Autors. Es gibt diese Berufsbezeichnung wirklich.) Der rhetorische Schlagabtausch zwischen Dorfschullehrer und Grundschulerziehungsdirektor veranlaßten uns zu Überlegungen zur Verwendung von *Sie* und *Du* im Türkischen und im Deutschen.

Im Textausschnitt soll das voreilige »Du« eindeutig die Hierarchie und das soziale Gefälle zwischen den Parteien markieren, wobei das Zurückduzen als absichtliche Sanktion des Lehrers nicht ohne Erfolg bleibt. Auffällig war, daß die Studierenden weder im Deutschen noch im Türkischen zutreffende Muster oder ein Gespür für sprachliche Sanktionen und deren spezifische Register besaßen. Der Gebrauch des »Du« wurde keineswegs als erniedrigend, sondern gemeinhin als

freundlich, kumpelhaft und wohlwollend empfunden. Im Gegensatz dazu bestanden deutliche Vorstellungen über außersprachliche Faktoren, durch die man jemandem mit Geringschätzung begegnet: Man läßt den Betreffenden unnötig warten, übersieht ihn, schaut ihm nicht in die Augen und bietet ihm keinen Tee an. Ebenfalls das dem osmanischen Türkisch entlehnte und insofern unzeitgemäße »bendenizim«, das mit »Ja, wenn Sie gestatten« etwas zu farblos übersetzt ist, mußte näher analysiert werden. Sinngemäß bedeutet die Formel soviel wie »Ich bin Ihr Sklave«, was bei einem derartigen Gesprächsverlauf wohl (aus deutschem Stilempfinden) nur ironisch gemeint sein kann.

Der Logik-Philosophie-Soziologie-Lehrer verhält sich dem Gast gegenüber etwas liebenswürdiger als der Direktor. Es wird angedeutet, daß die baldige Rückkehr des Lehrers in das Bergdorf nicht unproblematisch ist. Durch die Aufforderung, sich etwas in der Stadt umzusehen, wird allmählich klar, daß die Verkehrsverbindungen von der Stadt in das Dorf nur sehr dürftig sind und der Lehrer wohl einige Tage warten muß. Die Beamten zögern diese Information so lange wie möglich hinaus.

Mit diesem Gesprächsmuster, das wir als sehr typisch herausgearbeitet haben, schließe ich die Betrachtungen: Türkische Gesprächspartner scheuen sich offensichtlich mehr als Deutsche dies tun, wenn es darum geht, unangenehme Tatsachen bekanntzugeben oder zu erörtern. Die Tendenz, Peinliches zu schönen, zu relativieren oder ganz zu verschweigen, ist durchaus auffällig und wurde als kulturspezifisch erkannt. Das Eingeständnis eigener Unkenntnis oder ein deutliches »Nein« zu einem Sachverhalt fällt türkischen Gesprächspartnern sehr schwer, und es fehlt nicht an Anekdoten über Zeitgenossen, die lieber eine falsche Antwort geben,

einen falschen Weg weisen oder die Realität beschönigen, als die Unhöflichkeit zu begehen, eine enttäuschende und negative Auskunft zu geben. Mit der Feststellung, daß diesem elementaren Harmoniebedürfnis beim Dolmetschen unbedingt Rechnung getragen werden muß, kehren wir an den Ausgangspunkt und zur Anekdote Moltkes zurück.

### Literatur

- Collett, Peter: *Der Europäer als solcher ... ist unterschiedlich. Verhalten, Körpersprache, Etikette*. Hamburg: Kabel, 1994.
- Edgü, Ferit: »O«. Istanbul: Ada Yayinlari, 1983.
- Edgü, Ferit: *Ein Winter in Hakkâri*. (Übersetzung von Sezer Duru. Zürich: Gutenberg, 1987.
- Guthke, Karl S.: *B. Traven. Biographie eines Rätsels*. Frankfurt a. M.: Gutenberg, 1987.
- Heine, Peter: *Kulturknigge für Nichtmuslime. Ein Ratgeber für alle Bereiche des Alltags*. Freiburg; Basel; Wien: Herder, 1994.
- Hinnenkamp, Volker: *Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer, 1989. (Dort: Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken).
- Kafka, Franz: *Meistererzählungen*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1970.
- Moltke, Helmut von: *Unter dem Halbmond. Erlebnisse in der alten Türkei. 1835–1839*. Stuttgart: Thienemanns, 1984.
- Morier, James: *Die Abenteuer des Hadji Baba von Isfahan*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1981.
- Palmer, Alan: *Verfall und Untergang des osmanischen Reiches*. München; Leipzig: List, 1992.
- Scheurmann, Erich: *Der Papalagi. Die Reden des Südseehäuptlings Tuiavii aus Tiavea*. Karlsruhe: Elster, 1977.
- Sieben, Uwe: *Fremde Welten – eine literarische Expedition. Texte zur literarischen Sensibilisierung und zum Verständnis fremder Kulturen. Unveröffentlichte Erprobungsfasung*. Istanbul: Marmara Universitesi, 1992.
- Sieben, Uwe: »Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Bestandsaufnahme eines Faches und Skizzierung eines Forschungskatalogs«, *Info DaF* 21, 1 (1994), 69–83.

- Sieben, Uwe: »Einführung in die Textanalyse und Textkritik – Beispiele einer interkulturellen Literaturdidaktik«. In: Kinsız, Mustafa (Hrsg.): *Beiträge zum 4. Germanistischen Symposium »Angewandte Germanistik in der Türkei – Sprach- und Literaturvergleich Türkisch/Deutsch in Schule und Hochschule.«* Izmir: Buca, 1994.
- Tekinay, Alev: *Sprachvergleich Deutsch-Türkisch. Möglichkeiten und Grenzen einer kontrastiven Analyse.* Wiesbaden: Reichert, 1987.
- Traven, B.: *Land des Frühlings.* 2 Bde. Frankfurt a. M.: Büchergilde Gutenberg, 1982.
- Uygur, Nermin: »Türkisch-Deutsch. Eine transkulturelle Betrachtung«. In: Borelli, Michele; Hoff, Gerd (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich.* Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag, Hohengehren 1988.

## Tagungsankündigungen

### 9. Göttinger Fachtagung »Fremdsprachenausbildung an der Universität«, 7. bis 9. März 2001

Hiermit laden wir alle in der Fremdsprachenausbildung tätigen Lehrkräfte an Universitäten und Hochschulen herzlich zur neunten Göttinger Fachtagung ein, die wir am Sprachlehrzentrum der Universität Göttingen in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis der Sprachenzentren (AKS) im März 2001 veranstalten: »Fremdsprachenausbildung an der Universität«.

#### Thema:

Grammatik und Fremdsprachenunterricht

#### Termin:

Mittwoch, den 7. März 2001 (ab 14.00 Uhr) bis Freitag, den 9. März 2001 (bis 18.00 Uhr)

#### Tagungsort:

Sprachlehrzentrum der Universität Göttingen

Mit dieser Fachtagung zum universitären Fremdsprachenunterricht wollen die beiden Veranstalter die Arbeit der vergangenen acht Göttinger Tagungen von 1984, 1986, 1988, 1991, 1993, 1995, 1997 und 1999 in inhaltlicher und hochschulpolitischer Hinsicht fortsetzen. Sie soll als überregionales Forum wichtige fachliche Fragestellungen aus dem Problemfeld der Fremdsprachen in Lehre und Forschung durch und für die unmittelbar betroffenen Lehrkräfte thematisieren und Gelegenheit bieten, diese Probleme intensiv zu diskutieren. Wir wenden uns daher an alle Lehrkräfte, die in Lehre und / oder Forschung mit Fragen der universitären Sprachpraxis befaßt sind, sei es im

Bereich der Fremdsprachenlehrausbildung, der fach- oder berufsspezifischen Sprachausbildung oder der studienbegleitenden Fremdsprachenkurse (DaF). Bisherige Tagungsthemen waren u. a. der gesprochenen und geschriebenen Sprache, dem Wortschatz und Texten sowie Sprach- und Kulturkontrasten gewidmet. Aus der 8. Göttinger Fachtagung sind die beiden folgenden Publikationen hervorgegangen:

- Bömer, W. / Vogel, K. (Hrsg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht* (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 23). Bochum: AKS-Verlag 1999
- Bömer, W. / Vogel, K. (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 2000

Folgende Organisationsformen sind für die Tagung vorgesehen:

#### a) Plenarveranstaltungen

Vier Hauptvorträge, die die Probleme und den »state of the art« der Tagungsthematik in folgenden Bereichen darstellen sollen:

1. Prof. Dr. E. König (Univ. Berlin): Linguistische Aspekte der Grammatik
2. Prof. Dr. W. Edmondson (Univ. Hamburg): Grammatik und kognitive Lernprozesse
3. Prof. Dr. C. Gnutzmann (Univ. Braunschweig): Grammatik und Fremdsprachenlehre
4. Dr. Michael König (Univ. Kassel): Von der Planung zum Unterricht: Grammatik in der Praxis

#### b) Arbeitsgruppen

Mögliche – noch nicht definitiv verbindliche – Themenbereiche für Arbeitsgemeinschaften sind:



### 1. *Linguistik und Grammatik*

Grammatikmodelle, Universalgrammatik, Lexical Functional Grammar, Zweitsprachenerwerb, Kontrastive Grammatik, Sprachtypologie, Varietäten, Grammatikalitätsbewertungen, Kompetenz / Performanz etc.

Koordinatoren: Janssen (Braunschweig) / Koch (Tübingen)

### 2. *Grammatik und Kognition*

Kognitive Linguistik, Modularität und Holismus, Verstehen, Gedächtnis, mentale Repräsentation von Grammatik, Sprachbewußtheit, Wissensformen (explizit, implizit, deklarativ, prozedural, kontrolliert, automatisiert), Sprachverarbeitungs- und Lernprozesse, subjektive Grammatikkonzepte, mentale Produktions- und Rezeptionsprozesse etc.

Koordinatoren: Raupach (Kassel) / Wolff (Wuppertal)

### 3. *Grammatik und Fremdsprachenlernen*

Lernersprache, Transfer, Interferenz, Hypothesenbildung, Regelwissen, Lernstrategien, Grammatik in Sprachproduktion und -rezeption, Fehler, Erwerben und Lernen, neue Medien etc.

Koordinatoren: Düwell (Göttingen) / Kleinschmidt (Hannover)

### 4. *Grammatik in der Fremdsprachenlehre*

Didaktische Grammatik, Sprachnorm, Selektion, Progression, Mindestgrammatik, Tests, Fehlerbewertung, Grammatik und Lexik. Grammatik und Kommunikation / Interaktion, Multimedia etc.

Koordinatoren: Gnutzmann (Braunschweig) / Königs (Marburg)

### 5. *Grammatische Lehr- und Lernmaterialien*

Lehr- und Lerngrammatik, Fremdsprachengrammatik, Referenzgrammatik, Grammatik im Lehrwerk, Regelformulierung, Darstellung von grammatischen Strukturen, Terminologie, gram-

matische und kommunikative Übungen, Medien etc.

Koordinatoren: Pürschel (Duisburg) / Wernsing (Krefeld)

### 6. *Grammatik in Fachsprachen*

Fachsprache und Gemeinsprache, Grammatische Strukturen und kommunikative Funktionen, Sprachkompetenz, Textlinguistik, Sprachvergleich, Nominalisierungsstrukturen, Morphologie und Wortbildung, etc.

Koordinatoren: Baumann (Tübingen) / Kalverkämper (Berlin)

Das Zustandekommen einer Arbeitsgruppe hängt von der Zahl der angemeldeten Teilnehmer sowie der angekündigten Referate ab; ggfs. werden Arbeitsgruppen zusammengestellt.

Es wurde bei der Planung der Tagung bewußt von der Bildung einzelsprachiger Arbeitsgruppen abgesehen. Die definitive Zusammensetzung der Arbeitsgruppen kann erst auf der Tagung selbst gesehen.

Im Interesse der Kontinuität sowie der Effektivität sollten sich – wie bei allen vergangenen Tagungen auch – die TeilnehmerInnen nur für jeweils *eine* Arbeitsgruppe anmelden.

Ein genaueres Tagungsprogramm wird erst nach Eintreffen der Tagungsanmeldungen sowie der Referatsankündigungen festgelegt und anschließend allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen zusammen mit anderen einschlägigen Informationen (Unterkunftsmöglichkeiten etc.) zugeschickt.

Referatsankündigungen sollten bis zum 1. November 2000 bei der Tagungsleitung angemeldet werden. Ein »abstract« des Vortrags muß bis zum 15. Januar 2001 eingereicht werden.

Die Tagungsgebühr beträgt:

- für hauptamtliche Lehrkräfte: DM 50,-
- für nebenamtliche bzw. stundenweise beschäftigte Lehrkräfte: DM 25,-

Anmeldungen sollten bis spätestens **15. Januar 2001** an folgende Anschrift geschickt werden:

Fachtagung 2001  
z. Hd. Herrn Dr. Klaus Vogel  
Sprachlehrzentrum der Universität  
Weender Landstr. 2  
37073 Göttingen

Bitte geben Sie bei Ihrer Anmeldung an, bei welcher Arbeitsgruppe Sie mitarbeiten möchten. Überweisung der Tagungsgebühr auf das Konto-Nr. 3321536 bei der Sparkasse zu Göttingen, BLZ 260500001 unter dem Stichwort »Fachtagung 2001«.

Wir freuen uns über Ihre Anmeldung und verbleiben mit freundlichen Grüßen

*Prof. Dr. Wolfgang Bömer* (Professor am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg)  
*Dr. Klaus Vogel* (Leiter des Sprachlehrzentrums der Universität Göttingen)

**www.germanistik2001.de**  
**Deutscher Germanistentag 30. September bis 3. Oktober 2001 an der Universität Erlangen**  
**Vorankündigung und Aufruf zur Anmeldung von Referaten**

Vor wenigen Jahren war die Buchstabenkombination »www. ... .de« noch nicht einmal erfunden. Inzwischen ist sie allgegenwärtig. Jede kleine Firma gibt ihre Domain bekannt. Selbst die kleinste Lokalität erhebt damit den Anspruch auf weltweite Präsenz und Zugänglichkeit, zeigt sich präsent im WorldWideWeb, Unterabteilung Deutschland. Viele Webseiten mögen bloß modischer Aufputz sein und an den Sachen, die dahinter stehen, einstweilen gar nichts ändern.

Das Neue konzentriert sich zunächst einmal auf die Kommunikationsweise in der Welt der sprachlichen Zeichen. Gerade deshalb geht auch die Germanistik ins Netz, sie kann gar nicht anders.

Wir haben uns für den nächsten Germanistentag die Domain **www.germanistik2001.de** gesichert. Unter dieser Internetadresse lassen sich alle Informationen abrufen. Zugleich ist die Adresse in den Rang eines Tagungstitels erhoben und signalisiert damit, daß sich der Germanistentag mit der sogenannten Medienrevolution programmatisch auseinandersetzen wird. Die Formulierung »Germanistik im Netz« ist mehrdeutig und soll es sein. Sie bezieht sich nicht nur auf die Sprachkultur in der Existenzform des WorldWideWeb. Sie bezieht sich gleichermaßen auf die internationalen Vernetzungen der Wissenschaft. Die Jahreszahl 2001 selbst hat Zitatcharakter, steht seit dem Filmklassiker »2001: Odyssee im Weltraum« für einen Aufbruch in andere Dimensionen. Die Digitalisierung der sprachlichen Informations- und Kommunikationssysteme und ihre neuartige Einbindung in den Komplex der Multimedien gilt als eine der großen Herausforderungen unseres Faches. Es ist eine Herausforderung, die die Systematik des Faches angeht.

Die andere Herausforderung ist eine historische. Sie liegt in der Frage beschlossen, was mit dem historisch gewachsenen Selbstverständnis der bisherigen Nationalphilologie geschehen wird, wenn im Zeichen von Internationalisierung, Europäisierung, Globalisierung ihre Gegenstände und Fragestellungen neu bestimmt werden sollen. Der Begriff der Entnationalisierung kann diesen Problemkomplex kennzeichnen. Der Europarat und die EU-Kommission haben das Jahr 2001 zum »Europäischen Jahr der Sprachen« ausgerufen; ein Grund mehr, die Vernetzungen des europäischen

Mehrsprachenraums im Sektionen-Programm besonders zu akzentuieren.

Neubestimmung ist notwendig immer auch Rückbesinnung. Vergangene Epochen, Formen, Gattungen sind nicht einfach erledigte Paradigmen, oft enthalten sie neu zu erprobende Muster und Möglichkeiten. Die Germanistik hat es mit Kultur-, nicht mit Naturgegenständen zu tun. Deshalb ist die Arbeit im historischen Erfahrungsraum des philologischen Erkennens unabdingbar. Viele der die gegenwärtige Zukunftsdiskussion beherrschenden Denkfiguren sind in früheren Perioden präfiguriert. ›Globaldachten und handelten bereits die Missionare, Handelsreisenden und Konquistadoren der Frühneuzeit; universalistische Konzepte diskutierte schon das Mittelalter. Die ›Einheit Europas‹ war bereits ein Thema der Humanisten und, mutatis mutandis, aller Antiken-Renaissancen. Über den ›Cultural turn‹ der Germanistik hätten die Brüder Grimm wohl sagen mögen, sie seien mit ähnlichen Problemen auch schon beschäftigt gewesen. Was neu ist und was als innovativ gelten darf, kann nur beurteilen, wer das Frühere kennt. Nicht jede Innovation ist ein Fortschritt. Woran sich Fortschritt bemißt, ist im kulturwissenschaftlichen Bereich alles andere als geklärt. Indem sich die Germanistik auf die modernen Vernetzungen einläßt, kann sie sich von der klassischen Frage: wozu und zu welchem Ende? nicht verabschieden.

Die Sektionen des Germanistentages sind nach Themenbereichen gegliedert, nicht nach Teildisziplinen. Jede Sektion ist grundsätzlich für alle Vertreter des Faches offen, für Forschende, Lehrende und Studierende, für Sprach- wie für Literaturwissenschaftler, für historisch wie für gegenwartsorientiert Arbeitende, für medienpädagogisch wie für fachdidaktisch Ausgerichtete, für Lehrende sowohl der Schulen wie der Hochschulen. Natürlich

haben die einzelnen Sektionen verschiedene fachliche Schwerpunkte, ihre innere Konsistenz muß gewährleistet sein. Doch sind alle Referenten und Teilnehmer herzlich dazu eingeladen, über die Grenzen ihres eigenen Spezialgebiets nach Möglichkeit hinauszublicken.

## Sektionen

*Stil(-übungen): Identifikation, Distanzierung, Repräsentation*

Bei aller historischer Distanz und funktionalen Differenz markiert Stil immer eine Schnittfläche zwischen Gesellschaft und Literatur, wobei Ästhetisches und Soziales untrennbar miteinander verbunden sind. Gefragt ist nach den diskursiven (und nicht-diskursiven) Elementen, durch deren artifizielle Verdichtung auf unterschiedlichen Ebenen und zum Teil auf hochkomplexe Weise Kontingenzen bewältigt, Identitäten hergestellt und soziale Orientierungen geleistet werden.

*Entnationalisierung I: Wissenschaftsgeschichtliche Rekonstruktion und interdisziplinäre Orientierung*

Es geht um die Frage, inwieweit und auf welchen Ebenen eine im Zeichen der Entnationalisierung betriebene Modernisierung der Germanistik ihre interdisziplinäre Vernetzung ermöglicht hat. Zu klären ist, auf welche Weise die Bereiche Neuere deutsche Literatur, Mediävistik und Linguistik noch integrierbar sind, wenn das ›Deutsche‹ diese Funktion nicht mehr haben kann.

*Entnationalisierung II: Deutsch im Netz der europäischen Mehrsprachigkeit*

Im »Europäischen Jahr des Sprachenlernens 2001« (Europarat) erhalten wichtige Fachprobleme ihren internationalen Resonanzraum: Profile von Deutschstudium, German Studies, Etudes germaniques etc.; Gegenwart und Zukunft von

Deutsch als Wissenschafts- und als Verkehrssprache, der deutschsprachige Anteil an der Herausbildung einer ›kulturellen Identität‹ Europas in Geschichte und Gegenwart.

*Virtualisierung I: Von der Gutenberg-Galaxis ins WorldWideWeb*

Wie verändern sich Sprache und Literatur mit den neuen Medien, speziell mit den neuen Computermedien? Hypertexte, Verhältnis zu Printmedien, Bild-Sprache-Ton-Bezüge, historische Dimension.

*Virtualisierung II: Computereinsatz in Forschung, Lehre, Unterricht*

Elektronisch gespeicherte Texte, Wörterbücher, Lexika, Bibliotheken, Handschriften, Bilddateien, Lehr- und Lernsoftware: Welche neuen Wissenschaftsformen, Fragestellungen, Interpretationsmuster und Erkenntnisziele werden durch die EDV ermöglicht?

*Innovation und Fortschritt in der Literatur- und Sprachwissenschaft*

Gesucht wird nach einer Explikation der Begriffe von »Innovation« und »Fortschritt«, wobei zugleich nach den Kriterien zu fragen ist, mit denen in der Literatur- und Sprachwissenschaft förderungswürdige Projekte erkannt und ausgezeichnet werden.

*Prozeß versus Produkt*

In vielen Forschungsdisziplinen und Lernbereichen werden nicht mehr ausschließlich Produkte, sondern zunehmend auch Entwicklungs-, Bearbeitungs- und Überarbeitungsprozesse fokussiert. Inwiefern sind solche Entwicklungen weiterzuführen und zu vernetzen?

*Studentische Sektion*

Studienrealität und Berufserwartung; n.n.

**Anmeldung von Referaten (mit Exposé) bitte bis zum 10. November 2000 an**

Deutschen Germanistenverband  
Prof. Dr. Hartmut Kugler

Universität Erlangen-Nürnberg

Institut für Germanistik

Bismarckstr. 1

D-91054 Erlangen

Tel./Fax: 09131/85-22418, -22186

E-Mail: buero@germanistenverband.de

Referatlänge 20 Minuten.

Die ausführlichen Beschreibungen der Sektionen, das Anmeldeformular und weitere Informationen finden Sie im Internet unter ›www.germanistik2001.de‹ (Anmeldungsschluß für Teilnahme ohne Vortrag: 15.07.2001).

**Einladung zur 29. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 24. bis 26. Mai 2001 in Kiel**

Der Vorstand des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) lädt alle Interessierten zur nächsten Jahrestagung nach Kiel ein, wo das Lektorat Deutsch für Ausländer / Deutsch als Fremdsprache der Christian-Albrechts-Universität die organisatorische Vorbereitung dieser Tagung übernommen hat.

Im europäischen Jahr der Sprachen soll die Kieler Tagung unter dem Oberthema »*Mehrsprachigkeit*« stehen – ein Thema, das uns in all unseren unterschiedlichen Arbeitsbereichen unmittelbar betrifft und dessen Aktualität zunimmt.

Um die Breite dieses Gesamthemas angemessen zu berücksichtigen, werden vier Themenschwerpunkte eingerichtet, die den Bogen spannen von der wissenschaftlichen Grundlagenforschung bis hin zur praktischen Umsetzung von gewonnenen Erkenntnissen.

Inhaltlich werden sich die Themenschwerpunkte mit folgenden Aspekten befassen:

*Themenschwerpunkt 1:*

Sprachenpolitische Dimension; Europäische Mobilität

Koordination: Dr. Evelyn Müller-Küppers (Mainz), Prof. Dr. Albert Raasch (Saarbrücken), Winfried Welter (Münster), Dr. Bernd Wintermann (München)

*Themenschwerpunkt 2:*

Lernpsychologische Aspekte; Vermittlungsmethodische Aspekte

Koordination: Prof. Dr. Frank Königs (Marburg), Anke Stöver-Blahak (Hannover)

*Themenschwerpunkt 3:*

Anforderungsprofile in der DaF-DaZ-DaM-Ausbildung; Berufsqualifikation

Koordination: Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Essen), Dr. Hiltraud Casper-Hehne (Braunschweig), Barbara Krischer (Berlin)

*Themenschwerpunkt 4:*

Nachweis von Sprachkenntnissen im europäischen Verbund (Portfolio, Framework, etc.); Sprachliche Anforderungen an Lerner in der Berufspraxis

Koordination: Hans-Georg Albers (Köln), Gerhard von der Handt (Frankfurt)

Interessentinnen und Interessenten, die einen Beitrag zu einem der Themenschwerpunkte anbieten möchten, wenden sich möglichst direkt an die angegebenen Koordinatorinnen und Koordinatoren oder an die Geschäftsstelle. Im nächsten Heft von *Info DaF* werden dann

genauere inhaltliche Beschreibungen der Themenschwerpunkte erscheinen.

Es wird auch in Kiel selbstverständlich das *Forum Deutsch als Fremdsprache* geben, eine bewährte Plattform für aktuelle, von den Themenschwerpunkten unabhängige Beiträge, mit Erfahrungsbereichten, neuen Konzepten und Lehrmaterialien. Das »Forum DaF« wird von Renate Henkeborg-Schröder (Oldenburg) koordiniert.

Bewährt haben sich bei der Jahrestagung 2000 in Dortmund praktische Übungen zum Einsatz moderner Informationstechnologien im DaF-Unterricht (u. a. Internet) und ein eigener Programmplatz für die Präsentation von Neuerscheinungen durch die Buchverlage. Beides wird auch zum Programm der Kieler Tagung gehören.

Im Rahmen der Jahrestagung werden außerdem folgende Treffen und Versammlungen stattfinden:

- Treffen der Lehrgebiete
- Treffen der Studienkollegs
- Treffen der bei außeruniversitären Anbietern Tätigen
- Treffen der im Bereich DaZ Tätigen
- Treffen der Studierenden
- Treffen der Lehrbeauftragten und Honorarkräfte
- Mitgliederversammlung des FaDaF mit Neuwahl des Vorstands

*Weitere Auskünfte erteilt die*

Geschäftsstelle des Fachverbandes

Hüfferstraße 27

48149 Münster

Tel.: 0251 / 8 33 20 45

Fax: 0251 / 8 33 83 49

e-mail: [welter@uni-muenster.de](mailto:welter@uni-muenster.de)

## Über die Autoren/Abstracts

*Rupprecht S. Baur*

Professor für Deutsch als Zweitsprache/ Fremdsprache sowie Sprachlehrforschung am Fachbereich Literatur- und Sprachwissenschaft der Universität Gesamthochschule Essen. Forschungsschwerpunkte: Bilingualismus; Migration und Sprache; Methoden der Fremdsprachenvermittlung; Lehrerfortbildung; Phraseologie.

*Aigul Bishkenowa*

Geb. 1958; 1975–1979 Hochschulstudium am Pädagogischen Fremdspracheninstitut in Almaty; 1979 Diplom mit Auszeichnung; seit 1980 Deutschlehrerin, ferner Oberlektorin am Lehrstuhl Deutsch in Astana (früher: Zelinograd, Akmola). Seit 1993 Lehrstuhlleiterin Deutsch der Eurasischen Gumiljow-Universität Astana. 1997 Promotion an der Weltsprachenuniversität Almaty.

*Renate Fisseler-Skandrani*

Studium der Germanistik und Geschichte an der Universität Heidelberg; 1. und 2. Staatsexamen; 1979–1983 Dozentin für deutsche Sprache und Landeskunde an der Deutschen Abteilung der Universität Algier (1982–83 als DAAD-Lektorin); seit 1984 Dozentin am Institut Bourguiba für Fremdsprachen in Tunis. Arbeitsschwerpunkte: Wahrnehmung der deutschsprachigen Länder in Tunesien; deutsche Gegenwartsgeschichte.

*Ulrich Heuberger*

Dr. rer. pol.; geb. 1947 in Straelen/NRW. Studium der Fächer Wirtschaftswissenschaft und Anglistik in Nürnberg mit

dem Abschluß des Diplom-Handelslehrers. Referendariat an einer kaufmännischen Berufs- und Fachhochschule in Berlin. 1980 Entsendung als Fachberater für Deutsch nach Halden/Norwegen zum Aufbau des Studiengangs *Wirtschaftsdeutsch und internationaler Handel*. 1988 Promotion zum Dr. rer. pol. an der Universität/Gesamthochschule Kassel mit dem Thema *Verwendung von kombinierten fremdsprachlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Qualifikationen* (Regensburg: Roderer, 1989). Seit 1997 Mitarbeit am Aufbau des »Halden-Korpus«, einer Sammlung authentischer Tonaufnahmen mündlicher Kommunikationssituationen in der Wirtschaft.

*Holger Konrad*

Geb. 1970; Studium der Fächer Slavistik und Sprachlehrforschung, Geschichte und Romanistik an der Ruhr-Universität Bochum und an der Universität Hamburg. September 1993 – Oktober 1994 als ERASMUS-Stipendiat Studium an der Universidade Nova de Lisboa und Oktober 1996 – Juli 1997 an der Universidade de Lisboa als Stipendiat des Instituto Camões (Kulturinstitut des portugiesischen Außenministeriums). Studienabschluß im Juli 1998. Juli 1998 – März 1999 Pressearbeit im Hessischen Kultusministerium. Seit August 1999 Tätigkeit als Lektor in Ahrensburg (bei Hamburg).

*Uwe Sieben*

Dr. paed.; Diplom(ausländer)pädagoge; Studium der Germanistik und Romanistik an der FU Berlin (M. A.); Aufbaustudium DaF und Ausländerpädagogik an

der PH Karlsruhe. Arbeit im Bereich der Fortbildung ausländischer Konsulatslehrer des Landes Baden-Württemberg. 1990 bis 1995 Lektor des DAAD in Eskişehir (Anadolu Üniversitesi) und Istanbul (Marmara Üniversitesi). Aktuelle Tätigkeiten: »Trainer« (Firmenjargon) für DaF und Interkulturelle Bildung bei der Weiterbildungsabteilung der BASF AG Ludwigshafen, daneben Lehrbeauftragter an der PH Karlsruhe in den Bereichen DaF / Ausländerpädagogik. Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb, Sprachdidaktik, interkulturelle Pädagogik.

*Mattheus Wollert*

Geb. 1961; Studium Deutsch als Fremdsprache, Sinologie, Allgemeine und Indogermanische Sprachwissenschaft in München. Lehraufenthalte und Lehrerfortbildung in China und Bulgarien. Von 1994–1998 Lektor an der Sunshin-Frauen-Universität in Seoul, Südkorea und Honorarlehrer am Goethe-Institut Seoul. Vorstandsmitglied der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK). Zur Zeit Arbeit an einer Dissertation über zielgruppenspezifische Probleme der Wortschatz- und Landeskundevermittlung.

<p><i>Info DaF 27, 5 (2000), 467–482</i></p> <p><b>Rupprecht S. Baur: Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache. Felder der Begegnung</b></p> <p>In dem Beitrag wird dafür plädiert, daß Anteile von DaF und DaZ in jedes grundständige Studium des Faches Deutsch und der Germanistik integriert werden müssen, wenn AbsolventInnen des Faches Deutsch auf interkulturelle Kommunikation und transnationale Zusammenarbeit vorbereitet werden sollen. Diese Forderung gilt nicht nur für die Magister-, sondern insbesondere auch für die Lehramtsstudiengänge: Wer heute das Fach Deutsch mit dem Ziel studiert, als Lehrkraft für das Fach Deutsch in den Schuldienst einzutreten, wird für das Fach »Deutsch als Muttersprache« ausgebildet; d. h. unsere Deutschlehrerbildung schreibt die Ausbildungstradition des 19. und 20. Jahrhunderts fort und bildet Lehrkräfte für den Unterricht im Fach Deutsch als Muttersprache aus, ohne auf die Veränderungen in der modernen</p>	<p><i>Info DaF 27, 5 (2000), 483–494</i></p> <p><b>Mattheus Wollert: Universale versus regionalspezifische Lernziele im Unterricht DaF. Auswertung einer Lektorenbefragung in Korea</b></p> <p>Die Arbeit mit Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, die für den universalen Gebrauch konzipiert sind, stellt die Lehrenden in einem zielsprachentemen und kulturell exotischen Land wie Südkorea vor besondere Probleme. In einer Lektorenbefragung wurde die Anpassung von Lernzielbestimmungen an die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen untersucht. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht der Umgang mit dem Lernziel <i>kommunikative Kompetenz</i>, das durch die Orientierung der Lehrwerke am Zertifikat Deutsch als Fremdsprache vorgegeben wird.</p>
<p>Gesellschaft zu reagieren. Diese Veränderungen betreffen u. a. folgende Aspekte: 1. Der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die nicht monolingual und monokulturell sozialisiert werden, steigt in den deutschen Schulen ständig an. 2. Durch Lehraustausch- und Lehrerentsendungsprogramme sollen die Sprachfähigkeit der Schulen und das Interesse an der deutschen Sprache im Ausland unterstützt werden. 3. Viele AbsolventInnen des Lehramtsstudiums arbeiten nicht als Lehrkräfte im Schuldienst, sondern auf Gebieten, in denen Kenntnisse im Bereich Deutsch als Fremdsprache und / oder Zweitsprache von Vorteil wären. Befähigungen im Bereich DaF und DaZ sind deshalb heute sowohl als Rüstzeug von Lehrerinnen im Schuldienst als auch von GermanistInnen in zahlreichen außerschulischen Berufsfeldern erforderlich. Inwieweit DaF und DaZ dabei differenziert werden müssen und auch durch Ausbildungsstelle in DaF Qualifikationen für DaZ und umgekehrt erworben werden können, wird mit Bezug auf die Erfahrungen einer Studentin diskutiert, die an einem Austauschprogramm mit den Niederlanden teilgenommen hat.</p>	<p><i>Info DaF 27, 5 (2000), 495–512</i></p> <p><b>Holger Konrad: Deutsch in Portugal. Zur Situation des Fachs an den Schulen und zur Ausbildung von Lehrkräften an den Hochschulen</b></p> <p>Deutsch spielt im portugiesischen Bildungswesen nur in der Sekundarstufe eine größere Rolle. Zur Lehrerausbildung ist es an zehn Universitäten vertreten und unter den Studenten durchaus beliebt. Wichtige Besonderheiten der Ausbildung sind das Neben- einanderbestehen integrierter und sequentieller Studiengänge und die von jungen Lehrern bereits im Referendariat zugestandene Verantwortung. Inhaltlich und konzeptionell verändert sich das Studium hin zu einer Stärkung der Rolle der Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktik und hin zu mehr Flexibilität und Eigenverantwortung für die Studierenden bei der Gestaltung des Studiums.</p>



<p><i>Info DaF 27, 5 (2000), 513–518</i></p> <p><b>Renate Fisseler-Skandranzi: Zum Österreichbild tunesischer Studierender zu Beginn des Studiums</b></p> <p>Auf der Grundlage einer 1999 durchgeführten Befragung Deutsch-Studierenden des ersten Studienjahres am Institut Bourguiba der Universität Tunis werden Österreich-spezifische Wahrnehmungs- und Verknüpfungsmuster dargelegt. Im besonderen geht es um ein Österreich mit Deutschland verknüpfendes Wahrnehmungsschema; dessen Entstehung und mögliche Implikationen für den Landeskundeunterricht werden angesprochen.</p>	<p><i>Info DaF 27, 5 (2000), 528–533</i></p> <p><b>Ulrich Heuberg: Authentische Tonaufnahmen von fachlicher Kommunikation in der Wirtschaft: Das Halden-Korpus</b></p> <p>Seit langem besteht bei vielen Sprachforschern der Wunsch, authentisches mündliches Sprachmaterial aus der Wirtschaft untersuchen zu können. Viele scheiterten bei dem Versuch, solches Material zu erhalten, wobei seitens der Wirtschaft in erster Linie Diskreditationsbedenken als Absagegrund angegeben wurden. Der Artikel beschreibt, wie und warum es im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Hochschule Østfold in Norwegen gelang, die üblichen Hindernisse zu überwinden und innerhalb eines Jahres insgesamt 15 Stunden authentischer Aufnahmen zu machen und dabei die Türen für künftige Aufnahmen zu öffnen. Im 2. Teil werden die Dokumentations- und Archivierungsarbeiten sowie Möglichkeiten der wissenschaftlichen und didaktischen Arbeit mit dem Material dargestellt.</p>
<p><i>Info DaF 27, 5 (2000), 519–527</i></p> <p><b>Aigül Bishkenova: DaF-Unterricht am Lehrstuhl Deutsch der Eurasischen Gumiljow-Universität Astana/Kasachstan</b></p> <p>Der vorliegende Beitrag beschreibt den DaF-Unterricht in Kasachstan vor und nach der Wende, d. h. in sowjetischer und in postsozialistischer Zeit (ab 1991). Die Autorin berichtet über den Stand des Deutschens als einer Fremdsprache im Land bzw. in der Hauptstadt, über gegenwärtige Probleme sowie Erfolge im Lehr- und Lernprozess, beim Entwickeln von Lehrplänen und neuen Lehrmethoden. Deutsch gehört heute nicht zu den populärsten Fremdsprachen, wie es in der Sowjetzeit der Fall war. Aber das Potential von gut entwickelten Lehrverfahren und von hochqualifizierten Lehrkräften ist groß, deshalb braucht der DaF-Unterricht dringend Unterstützung. In dieser Hinsicht ist die Tätigkeit des Lehrstuhls Deutsch der Eurasischen Gumiljow-Universität in Astana sehr wichtig.</p>	<p><i>Info DaF 27, 5 (2000), 534–551</i></p> <p><b>Uwe Sieber: Literaturdidaktische Annäherungen an interkulturelles Mitteln am Beispiel von Reiseberichten aus verschiedenen Epochen</b></p> <p>Dolmetschen und Übersetzen ist eine Tätigkeit, die nicht nur zwischen Sprachen und Individuen, sondern auch zwischen Kulturen mittel und daher die eigene wie auch die fremde Kultur miteinbeziehen muß. Bringen die Kinder ehemaliger Arbeitsmigranten, die das Fach Deutsch bzw. Deutschdidaktik studieren, entsprechende Kompetenzen mit, kann man diese Kompetenzen im Studium gezielt aufbauen? Am Beispiel des Literaturunterrichts an der Deutschabteilung einer türkischen Universität wird dargelegt, wie über die Rezeption und Interpretation von Reiseberichten die eigen- und fremdkulturelle Auseinandersetzung initiiert und gefördert werden kann.</p>