

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 5

28. Jahrgang

DAAD

Oktober 2001

Inhalt

Artikel	<i>Inge C. Schwerdtfeger</i> Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht – Zwei Seiten einer Medaille	431
DaF im Ausland	<i>Jutta Stoephasius</i> Sprachenlernen im Tandem an der Nanjing Universität, VR China	443
	<i>Shing-lung Chen</i> Welche Rolle spielen Firmenkenntnisse in deutschen und chinesischen Bewerbungsgesprächen? Am Beispiel des Berufsbereiches »Informationstechnologie«	455
	<i>Johannes Balve</i> Wirtschaftswissenschaftlich orientierte Studiengänge in deutsch-chinesischen Hochschulkooperationen	474
	<i>Dong Li Hua</i> Prognose der Sprachlernbefähigung ausländischer Studienbewerber – eine neue Anforderung an das Fach Deutsch als Fremdsprache	490
	<i>Ni Jenfu</i> Lernen lernen – Lehrerausbildung für morgen?	509
Aus der Arbeit des FaDaF	Bericht über die 29. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kiel vom 24.–26. Mai 2001	524

(Fortsetzung umseitig)

Tagungs- ankündigungen	Einladung zur 30. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 30. Mai bis 1. Juni 2002 an der Ludwig-Maximilians-Universität München	538
	»Deutschunterricht und medialer Wandel«: 14. Symposium Deutschdidaktik – Jena, 22.–26. September 2002	542
<hr/>		
Über die Autoren		546
<hr/>		
Abstracts		548
<hr/>		

Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht – zwei Seiten einer Medaille?¹

Inge C. Schwerdtfeger

1. Begründung der Notwendigkeit einer Kritik der Sprache der Fachdidaktik

Wer in unserem Fach tätig ist, hat es gehört, hört es und wird es weiter hören, es ist das Jahr 2001, es ist das Jahr der Sprachen. Keiner, der öffentlich Gehör findet, läßt es sich entgehen, Reden zu halten, in denen die pompösesten Forderungen gestellt werden. Die geeignete Praktikerin allerdings fragt sich, wen oder was meinen diese Redner eigentlich mit ihren Forderungen? Selten sind Reden so weit an der Praxis vorbei, so weit von ihr entfernt, wie diejenigen, die in diesem ominösen Jahr der Sprachen gehalten werden: Wo sind sie denn, die neuen Stellen, die höhere Bezahlung, die neuen – bezahlbaren – Lehrmaterialien, die bezahlte Fortbildung, die kleinen Klassen, die gesellschaftliche Anerkennung des Berufsstandes? Auch wenn ich jetzt vom Rednerpult vertrieben werden sollte, ich sage es trotzdem, für mich hat dieses Jahr der Sprachen die gleiche Nachhaltigkeit wie der *Tag der Stille*, der im März war, der *Tag der Frau*, der *Tag des*

Kindes, der *Tag des Baumes*, der *Nichtrauchertag*, der *Tag der Milch*: gar keine!!

Dennoch hat mich eben diese Markierung dieses Jahres zu der Ausrichtung meines Vortrages angeregt. Wenn wir schon ein Jahr der Sprachen haben, warum dann nicht einmal *selbstreflexiv* damit umgehen und sich *sprachkritisch* mit den wichtigen didaktischen und auch methodischen Konzepten des Sprachenunterrichts auseinandersetzen, die da heißen *Mehrsprachigkeit*, *ganzheitliches Lernen* und *Leiblichkeit*?

Haben Sie jüngst einmal in eine Suchmaschine die Begriffe »Lernen+ganzheitlich« eingegeben? Nun, ich tat es im März. Resultat: 4680 Fundstellen wurden dort angegeben. Wenn ich meine Recherche zusammenfassen soll, komme ich nach einer Durchsicht eines Bruchteils dieser Eintragungen zu dem Ergebnis: *ganzheitliches Lernen* heilt Kopfschmerzen und ist überhaupt der Schlüssel zu einem sorgenfreien Leben; alles ist irgendwie ganzheitlich-kreativ und bringt Ihnen, was Sie sich irgendwie immer schon

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den Plenarvortrag zu den Themenschwerpunkten 2 (*Lernpsychologische und vermittlungsmethodische Aspekte der Mehrsprachigkeit*) und 3 (*Anforderungsprofile in der DaF-DaZ-DaM-Ausbildung. Berufsqualifikation*) im Rahmen der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vom 24. bis 26. Mai 2001 an der Universität Kiel. Der Beitrag erscheint 2002 ebenfalls im Sammelband zu dieser Tagung als Heft 64 der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache« (MatDaF). Der Duktus der gesprochenen Sprache wurde absichtsvoll beibehalten.

wünschen, was es auch sein mag.... Bei *Mehrsprachigkeit* fanden sich 6990 Eintragungen. Schulprogramme und Reden des ganzen deutschsprachigen Europas finden sich dort, die sie fordern die Mehrsprachigkeit. Nettoresultat der Recherche: Mehrsprachigkeit ist wichtig, muß sein, schafft eine goldene Zukunft für die Globalisierung, für die EU, für die Wirtschaft der EU und dann ganz versteckt auch irgendwo einmal für den Menschen in der EU.

2130 Eintragungen finden sich im Netz unter dem Suchbegriff *Leiblichkeit*. Er ist ein Kernbegriff in der Theologie, Philosophie, Kunstgeschichte, Frauen- und Geschlechterforschung, der Behindertenforschung, der Organisationsforschung, der medizinischen Traumaforschung und vielfältigster esoterischer Zusammenhänge.

Man könnte unsere drei Wörter nach dieser Internetrecherche mit Pörksen »Alltagsdiatriche« nennen. »Sie sind griffig, und sie sind der Schlüssel zu vielem, sie öffnen riesige Räume. Sie infizieren ganze Wirklichkeitsfelder und sorgen dafür, daß die Wirklichkeit sich auf sie, als ihren Kristallisationspunkt zuordnet« (Pörksen 1989: 17). Wörter machen, darauf weist Pörksen hin, offenbar Wanderungen aus ganz eng begrenzten Fachgebieten in die Umgangssprache und dann manchmal von da aus in die begrenzten Fachgebiete zurück: »Ungezählte diffuse Eindrücke werden auf den Begriff gebracht, an einen Namen geheftet, und dieser Name gewinnt nun eine gewisse Selbständigkeit. Man vergißt, daß er nur eine begrenzte Sichtung und Sicht beinhaltet und verwechselt ihn mit der Sache« (Pörksen 1989: 20). Dieser Sachverhalt trifft besonders zu auf viele mit der Fachdidaktik der Sprachen verbundene Begriffe. So will ich hier den Weg gehen, den Pörksen beschreitet, und die Wanderung eben dieser Begriffe kartographie-

ren. Hierdurch soll verhindert werden, daß zentrale Begriffe wie *ganzheitliches Lernen* und *Leiblichkeit* bereits in den frühen Phasen ihres gemeinsamen Auftretens in ihrer eigentümlichen Art nicht mehr gesehen werden.

Warum dieses gerade heute so wichtig ist? Zwei Gründe lassen sich hauptsächlich anführen. Wenn wir in der Fachdidaktik nicht auf konzeptuelle Genauigkeit achten, wird es auf die Dauer nicht mehr gelingen, wirklich innovative Konzepte für das Fremdsprachenlehren zu entwickeln und tragfähig zu halten. Sprachkritisches Vorgehen ist zweitens deshalb so wichtig, weil das Internet ein Sprachstaubsauger und zugleich auch ein Sprachsiphon ist. Er sprüht eine dünne Schicht von Wörtern unendlich weit über uns aus, Wörter, die offenbar nirgendwo mehr verankert sind. Dieses Sprachgesprüh schafft eine Gemengelage von Sprache, die für den Fachdiskurs nicht mehr geeignet ist, uns geradezu die Sprache raubt, uns also in unserem fachlichen Tun sprachlos läßt.

2. Sprachkritik und Mehrsprachigkeit

An dem Wort *Mehrsprachigkeit* will ich meine ersten sprachkritischen Überlegungen festmachen. Das Konzept der Mehrsprachigkeit zeigt sich bei näherer Betrachtung als ein fundamental eurozentrisches! »In Asien und Afrika werden je 30 Prozent der lebenden Sprachen gesprochen, im Pazifik 20 und auf dem amerikanischen Kontinent 16 Prozent. In Europa dagegen kaum mehr als ein Prozent, nämlich 67 Sprachen« (Pörksen 1989: 15). In Nigeria allein gibt es über 400 Sprachen, in Indien 1652 (vgl. Pörksen 1989). Wen meint denn eigentlich das Jahr der Sprachen mit der Mehrsprachigkeit? Auf welche Sprachen bezieht sie sich? Ist dieses Jahr der Sprachen der Versuch, die sprachlichen »Monokulturen«, die durch die europäische National-

staatsbewegung entstanden sind, aufzubrechen? Es ist doch nur dieses eine Prozent europäischer Sprachen und davon wiederum nur 11 Sprachen, die angesprochen werden. Wird hier nicht eine »Sprachenfestung Europa« errichtet? Hat die weltweite Migration, über die wir täglich in den Nachrichten hören, diese am Nationalstaat orientierte Sprachenbewegung nicht längst überholt?

3. Sprachkritik und ganzheitliches Lernen – vom Idealismus zur Reformpädagogik

Die entscheidende Epoche, aus der die Überlegungen zum ganzheitlichen Lernen gespeist werden, ist die Zeit des deutschen Idealismus und die mit ihr verbundenen pädagogischen Bewegungen. Ich werde die Wege dieses Konzeptes aufzeigen.

Kant hat in seiner *Anthropologischen Didaktik* von 1798, die der erste Teil seiner *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* ist, in seiner unnachahmlichen Klarheit, die auch vor scharfen Attacken auf seine Gegner nicht zurückschreckte, den Menschen in seiner Ganzheit vor uns gestellt. So heißt es bei ihm:

»Die Sinnlichkeit bloß in der Undeutlichkeit der Vorstellungen, die Intellektualität dagegen in der Deutlichkeit zu sehen und hiemit einen bloß formalen (logischen) Unterschied des Bewußtseins statt des realen (psychologischen), der nicht bloß die Form, sondern auch den Inhalt des Denkens betrifft, zu setzen, war ein großer Fehler der Leibnitz-Wolffschen Schule, nämlich die Sinnlichkeit bloß in einem Mangel (der Klarheit der Theilvorstellungen), folglich der Undeutlichkeit zu setzen, die Beschaffenheit aber der Verstandesvorstellung in der Deutlichkeit; da jene doch etwas sehr Positives und ein unentbehrlicher Zusatz zu der letzteren ist, um ein Erkenntnis hervorzubringen. – Leibnitz aber war eigentlich Schuld daran.« (Kant 1798, Fußnote 140; in der Originalrechtschreibung)

Kant wendet sich gegen eine Überbewertung des reinen Verstandes im Menschen. Er verteidigt die Sinnlichkeit gegen die zu seiner Zeit (und bis heute) üblichen Anklagen, z. B.: »*Rechtfertigung der Sinnlichkeit wider die Dritte Anklage. Die Sinne betriegen nicht*« (Kant 1798: 146). Insgesamt wendet sich Kant auch gegen eine schematische Unterordnung der Sinnlichkeit unter den Verstand:

»Vornehmer ist also freilich der Verstand als die Sinnlichkeit, mit der sich die verstandlosen Thiere nach eingepflanzten Instincten schon nothdürftig behelfen können, so wie ein Volk ohne Oberhaupt; statt dessen ein Oberhaupt ohne Volk (Verstand ohne Sinnlichkeit) gar nichts vermag. Es ist also zwischen beiden kein Rangstreit, obgleich der eine als Oberer und der andere als Unterer betitelt wird.« (Kant 1798: 196)

In der Sprache der heutigen Zeit sagt Kant nichts anderes als daß die beiden gegeneinander auszuspielen an der Natur der Menschen vorbeiführt. Dieser Text Kants, aus dem ich zitiert habe, ist der Text einer Vorlesung, die eine populäre Vorlesung war, zu der eben auch andere Zuhörer kamen als nur seine Studierenden oder Fachkollegen (vgl. Kant 1798, Anm. 122).

Wenden wir uns Pestalozzi zu. Ihm wird die Formel von *Kopf – Herz – Hand* zugeschrieben. Ein entscheidendes Werk für die Entwicklung seiner Erziehungsideen ist die 1801 erschienene Schrift *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. Schon am Titel dieser Schrift wird deutlich, daß für ihn das im Zentrum steht, was man später die *Wohnstübenerziehung* genannt hat (Reble 1965: 207). Die Mutter ist die Quelle aller Erziehung. Allen Erziehungsbemühungen unterliegt eine Anerkennung der Bedeutung der Sprache des Menschen für seine Entwicklung (vgl. Veidt 1997: 211ff.). Es ist die Sprache, die dem Kind Klarheit verschafft über seine völlig unklaren sinnlichen Eindrücke: »Er hält ne-

ben der wirklichen Anschauung der Natur die Sprache für das erste Erkenntnis-mittel unseres Geschlechts« (Pestalozzi 1801: 67). Sprache, Form und Zahl sind gemeinsam die Elementarmittel des Unterrichts (vgl. Pestalozzi 1801: 110). Er entwickelt hieraus eine außerordentlich mechanistische Sprachlehre, die bereits von seinen Zeitgenossen scharfer Kritik unterzogen wurde (vgl. Reble 1965: 213; Veidt 1997: 231ff.). Im Zentrum aller Erziehungsbemühung um den Menschen ist das Herz des Menschen, seine Sittlichkeit. Das Herz der Lernenden sollte durchgehend berührt werden. Das Ziel dieser Herzensbildung ist eine tiefe religiöse Erziehung, die die sittliche Entwicklung des Menschen gewährleistet.

»Die Mutter zeigte ihm Gott in dem Anblick der Welt; jetzt zeigt sie ihm Gott in seinem Zeichnen, in seinem Messen, in seinem Rechnen; sie zeigt ihm Gott in jeder seiner Kräfte, es sieht jetzt Gott in der Vollendung seiner selbst [...]. Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist.« (Pestalozzi 1801: 197)

In seinem Handeln, sei es den Grammatikübungen, dem Rechnen, dem Zeichnen, dient das Kind Gott und durch dieses Dienen an Gott durchdringt die Güte Gottes das Kind.

Georg Kerschensteiner bezieht sich in seinem pädagogischen Werk auf Pestalozzi (vgl. Kerschensteiner 1926: 126). Er kommt durch seine Arbeit an den Werken Pestalozzis auch zu einer Auseinandersetzung mit dem Werk Kants, wie er in seiner *Selbstdarstellung* von 1926 verdeutlicht (vgl. Kerschensteiner 1926: 136–137). Selbstverständlich fließen in seine Konzeptionen auch Überlegungen aus dem Werk Deweys ein:

»Hier nenne ich vor allem die Schriften des ausgezeichneten [...] Philosophen und Pädagogen John Dewey, dessen praktische Organisationsvorschläge sich auf weite Strecken mit den meinen deckten und dessen Reinheit und Schärfe des pädagogischen

und psychologischen Denkens mir den Mut meiner eigenen Initiative bewahren half. Viele meiner oft noch ungeklärten Anschauungen haben durch das intensive Studium seiner Schriften Klarheit in mir gewonnen.« (Kerschensteiner 1926: 135)

Was versteht er nun unter der *Arbeits-schule*, die ebenfalls für das ganzheitliche Lernen zu einer wichtigen Quelle wurde?

»Was die neue Arbeitsschule braucht, ist ein reiches Feld für *manuelle* Arbeit, das nach Maßgabe der Befähigung des Schülers auch zum *geistigen* Arbeitsfeld werden kann. In der manuellen Arbeit liegt zunächst das fruchtbare Feld der Entwicklung für die weitaus größere Zahl der Menschen. Was sie ferner braucht, sind Arbeitsgebiete, die womöglich irgendwie mit den wirtschaftlichen oder häuslichen Arbeitskreisen der Eltern zusammenhängen, damit die Fäden, die die Schule spinnt, nicht täglich abreißen, wenn das Kind die Schultasche vom Rücken nimmt. [...] Was die Arbeitsschule drittens nötig hat, das ist Arbeit im Dienste der Mitschüler, die vom ersten Tage an immer und immer wieder den Satz predigt: *Der Sinn des Lebens ist nicht herrschen, sondern dienen.*« (Kerschensteiner 1908: 31, im Original kursiv)

So finden wir bezogen auf die Wurzeln des ganzheitlichen Lernens eine außergewöhnliche ideengeschichtliche Gemengelage: Auf die Verankerung der Ursprünge dieser Konzeptionen im deutschen Idealismus habe ich bereits hingewiesen. Kerschensteiner setzte sich mit Kant und Pestalozzi auseinander und bezog Dewey mit ein. Dewey seinerseits promovierte über die Psychologie Kants (vgl. Schreier 1986: 11). Sein wichtigster Gesprächspartner George H. Mead, mit dem er vielfältige Grundlagen seiner Erziehungskonzeptionen erörterte, war seinerseits durch die Auseinandersetzung mit der Philosophie Kants geprägt (vgl. Schreier 1986: 12).

Ganzheitliches Lernen ist vielfältig eingebettet in die Psychologie und Philosophie Kants. Ganzheitliches Lernen war ein

zentraler Baustein der *Erziehung des Menschen*.

Grundsätzlich gilt sowohl für die Erziehungskonzeption, die Pestalozzi darlegt, und die Entwicklung des Arbeitsschulgedankens von Kerschensteiner, daß beide gerichtet sind auf die Verbesserung des Lebens der zu erziehenden Person. Im Zentrum der Konzeption Pestalozzis steht die religiös-sittliche Erziehung, die Erkennen und Handeln des zu erziehenden Menschen auslöst und immer wieder auf diese grundlegenden religiös-sittlichen Normen zurückführt. Im Zentrum der Arbeitsschulbewegung steht ein innovativer Arbeitsbegriff, der letztlich zu der Grundlegung der Berufsschule in Deutschland führte.

»Arbeit im pädagogischen Sinne kann sie erst dann werden, wenn sie der Ausfluß geistiger Vorarbeit ist. Rein mechanisch isolierte, vom übrigen geistigen Leben ablaufende Betätigung hat keinen Bildungswert, d.h. ist nicht Arbeit im pädagogischen Sinne. Irgendwie muß diese Arbeit in das intellektuelle und emotionale Gesamtleben der Seele eingeschmolzen sein.« (Kerschensteiner 1908: 48)

Kerschensteiner verbindet seinen Arbeitsschulgedanken mit dem neuhumanistischen Bildungsideal, was aus seiner *Selbstdarstellung* sehr deutlich hervortritt. So zeigt sich das Werk Kerschensteiners als ein Gebrochenes, er proklamiert einerseits den Arbeitsschulgedanken, andererseits überhöht er diesen durch das Bildungsideal des Neuhumanismus (vgl. Wehle 1968: 195, 198). Hier befindet sich eine Sollbruchstelle, es ist ein Leichtes, diesen Arbeitsschulgedanken aus dem Bildungsbegriff herauszulösen. Auf diese Weise wird er plötzlich inhaltsneutral und dadurch mißbrauchbar.

Eine ähnliche Gefahr birgt das Konzept Deweys »learning by doing«. Dieses wurde von seinem Schüler Kirkpatrick in *Projektunterricht* popularisiert. Er hat

dafür schematische Stufen entwickelt »Purposing, Planning, Executing, Judging«, die, wie Schreier feststellt, in der Vermittlung an 30.000 Lehrer sehr bald schon zu der Reduktion des *Projektunterrichts* auf eine Formel beitragen sollten (vgl. Schreier 1986: 14). Projektunterricht wurde also ebenfalls reduziert auf eine inhaltsneutrale Formel.

Die Sollbruchstelle in Kerschensteiners Werk, die Möglichkeit also, den Arbeitsschulgedanken herauszulösen aus allen allgemeinbildenden Zusammenhängen, ist bereits in seinem Werk angelegt. Sie ist auch in dem Projektgedanken Kirkpatrick's angelegt. Die Sache selbst wird zu einer Hülle, die mit beliebigen Inhalten gefüllt werden kann. Wenn dieses so ist, kann hier auch eine Ideologie nachrücken, die zu einem Mißbrauch der ursprünglichen Gedanken führen kann.

4. Sprachkritik und ganzheitliches Lernen – im Nationalsozialismus

In der nationalsozialistischen Lehrerbildung findet die Eroberung dieses Konzeptes schon sehr bald statt, indem es nachdrücklich von dem neuhumanistischen Bildungsgedanken und dessen Verknüpfung mit liberalen Erziehungsvorstellungen befreit wird. Hopster und Nassen stellen fest:

»[...] daß hierbei mit ›Gemeinschaft‹ etwas anderes gemeint war als in Reformpädagogik und Arbeitsschulbewegung, von denen man den Begriff übernahm, daß mit ihr etwas anderes als bloß die reformpädagogische Variante der ›Aufhebung der Trennung von Kopf- und Handarbeit‹ bezweckt wurde, wird unverschleiert geäußert: *Der Arbeitsdienst im Arbeitslager, der Wehrsport in der soldatischen Gemeinschaft der Hitlerjugend, die praktische Arbeit an staatlichen und parteilichen Aufgaben, die lebendige Bemühung im Dienste der Volksgemeinschaft: mit männlich freiem Willen, aber nicht in liberaler ›Bürgerfreiheit‹, mit der Eingliederung in Zucht und Ordnung einer gestählten und gestrafften Gemeinschaft – das sind die richtunggebenden*

Erlebnisse der jungen Menschen von heute auf Schule und Hochschule, und alle geistig-seelische Erziehung kann nur im engsten Anschlusse an diese leiblich-tathafte fruchtbar und wirksam gemacht werden. Es ist und bleibt ein Grundsatz der neuen Erziehungshaltung: erst dem jungen Menschen, der in Wehrgemeinschaft und Arbeitsdienst die lebendige Volksgemeinschaft erfahren und bewährt hat, kann der geistige Sinn der Volksgemeinschaft in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durch die geistige Erziehung nahegebracht werden. Der Primat des rein Geistigen ist unwiderrüflich gebrochen: Geistiges besteht nur in organischer Verbindung mit dem Lebens- und Tathaften.» (Linden 1933b: 404, zitiert nach Hopster/Nassen 1983: 25–26)

Ein tiefer ideologischer Wandel des Deutschunterrichts vollzieht sich in der nationalsozialistischen Lehrerbildung. Der Sprachbegriff, der dort zugrunde gelegt wird, ist immer mit der Pflege der Sprache und einer damit verbundenen »inszenierten Sprachleiblichkeit« verknüpft. Ich zitiere Blättner 1938:

»Der Deutschunterricht soll nur zum kleinsten Teil Wissen vermitteln, seine Hauptaufgaben sind Pflege des Sprechens, der Dichtung, die durch Klang und Bild Gemeinschaft gestalten soll, des Schreibens und Lesens. Damit der Lehrer all dies leisten kann, muß er freilich wissenschaftliche Kenntnisse haben, aber sie allein befähigen ihn zum rechten Unterrichten noch nicht: er muß selbst richtig und gut, in rechter Gesinnung und Haltung sprechen, vortragen, spielen, lesen und sprachlich gestalten können. Das alles aber lernt sich – wie Singen, Tanzen, Wandern und sachgerechte Werkarbeit, von der hier nur nebenbei die Rede sei – nicht im wissenschaftlichen Studium, also nicht durch Kunstwissenschaft, Theorie der Leibesübungen, Deutschkunde, sondern durch Übung im Tun selbst. So haben wir in den Hochschulen für Lehrerbildung in mannigfacher Verbindung mit den Kameradschaften der Studenten, Singkreise, Laienspiel-, Volkstanzgruppen, Veranstaltungen für Sprecherziehung, Werkarbeit und anderes mehr. Dies künstlerisch praktische Moment ist am stärksten politisch gerichtet, es zielt am unmittelbarsten auf eine Kunst der Volksführung hin und darf ge-

rade darum weder im Bilde der neuen Lehrerbildung noch im Bilde des neuen Lehrers fehlen.« (Blättner 1938: 449f., zitiert nach Hopster/Nassen 1983: 17–18)

Diese Füllung reformpädagogischer Konzepte und vor allem von Konzepten der Arbeitsschule haben ein Ziel, das Hopster und Nassen »Entdifferenzierung des Subjekts« nennen:

»[Sie] vollzieht sich in der Gleichförmigkeit der wichtigsten nationalsozialistischen Erziehungsinstitutionen: Schule, Fabrik, Wehrmacht. Sie funktioniert in der selben Weise wie die politische Maschine des Nationalsozialismus. Wie diese potenzieren sie den zum Anhängsel an sich gemachten einzelnen zum schlagkräftigen, tatkräftigen, einsatzbereiten rhythmisierten Element der Masse.« (Hopster/Nassen 1983: 94)

Hopster und Nassen arbeiten heraus, daß der Mensch selbst zum reinen Produktionsmittel wird (vgl. Hopster/Nassen 1983: 97 ff.).

Diese Aspekte spiegeln sich auch im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. 1925 wurde in München die *Deutsche Akademie* gegründet. 1932 das *Goethe-Institut der Deutschen Akademie zur Fortbildung ausländischer Deutschlehrer in München*, das sehr bald auch das Ziel verfolgte, durch Lektoren Deutschunterricht im Ausland zu erteilen. 1934 wurde die Zeitschrift *Deutschunterricht im Ausland* begründet. In dieser Zeitschrift wurden unterrichtsmethodische Empfehlungen und Vorträge, die vor den Lektoren gehalten wurden, publiziert.

Nach meiner Recherche in dieser Zeitschrift und einer weiteren – den *Mitteilungen der Akademie zur wissenschaftlichen Erforschung und zur Pflege des Deutschtums / Deutsche Akademie* – kann folgendes festgestellt werden: Die durch und durch nationalsozialistisch ideologisierte Sicht des ganzheitlichen Lernens und die ihm verbundene Auffassung von Sprache wurde auf den Unterricht des Deutschen

als Fremdsprache wahrhaft eins-zu-eins übertragen, wie das folgende Zitat zu zeigen vermag:

»Den Zögling zu einem allseitig harmonisch gebildeten Individuum heranreifen zu lassen, ist nicht länger mehr Aufgabe des Unterrichts. Die Schule der Gegenwart erstrebt als höchstes Ziel die Formung des nationalen Menschen, des Menschen als einer Persönlichkeit [...] die ein in Geschichte und Gemeinschaft gebundenes Wesen ist. Diesem Gesamtziel der Erziehung dient auch der Fremdsprachenunterricht.« (Gerken 1941: 1)

Bereits 1931 heißt es in den *Mitteilungen* bei Erich Drach:

»Man kann das Denken eines Volkes nicht mitdenken, wenn man nicht seine Denkform zu gebrauchen geübt ist; man kann in die feineren, unwägbaren, unbeschreibbaren Abschattungen seiner Seelenwelt sich nicht völlig einfühlen, wenn man nicht den Sprachklang, in dem sie offenbar werden, in sich klingen hört, ihre Sprachwerte mitzuwerten versteht.« (Drach 1931: 163)

Dieser nationalsozialistisch verformte ganzheitliche Sprachbegriff, der dem nationalsozialistischen ganzheitlichen Lernen verbunden wurde, fußte auf der linguistischen Theorie Leo Weisgerbers, der seine Theorie vollkommen in den Dienst der nationalsozialistischen Propaganda stellte, wie Hutton 1999 in seiner Studie *Linguistics and the Third Reich* akribisch herausarbeitet. Weisgerber hielt 1941 einen Vortrag auf der Lektorentagung der Deutschen Akademie, der gedruckt wurde in der Zeitschrift *Deutschunterricht im Ausland*. Darin legt er seine ganzheitliche Sprachauffassung dar.

Seine These von der »Ganzheit der Daseinsbedingungen« spiegelt die Merkmale, die im Deutschunterricht der Muttersprache in jener Zeit von mir bereits charakterisiert wurden. Sie sollen auch den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache bestimmen: »So müssen wir die Leistungen der Sprache hineinverfolgen

in die Ganzheit volklichen Lebens« (Weisgerber 1941: 133). Dieses ganzheitliche Lernen einer Sprache wird reflektiert in der Betonung des ausdrucksvollen Sprechens auch für Lernende des Deutschen als Fremdsprache:

»In der ständigen »Pädagogischen Schau« des Goethe-Institutes der Deutschen Akademie in München werden die Erfahrungen gewissermaßen praktisch sichtbar gemacht. In verschiedenen Abteilungen wird ein Überblick über die Methodik des Deutschunterrichts an Ausländer und über die Gebiete der Sprachkunst von der Physiologie des Sprechens bis zur Vortragskunst gegeben.« (Siebert 1940: 23/24)

Bei der Lektüre der Zeitschriftenbände wird die Verschmelzung, das Ineinanderfließen von muttersprachlichem und fremdsprachlichem Unterricht deutlich. Die »Schlagkraft«, das »besondere Wesen« der deutschen Sprache durch die ganzheitliche Ausrichtung zu vermitteln, war Ziel des nationalsozialistischen Deutschunterrichts für Ausländer. Die damals immer wieder verkündete Beachtung der besonderen Bedingungen des Lernens in anderen Ländern für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache ist jedoch nur reines Lippenbekenntnis. Deutschunterricht im Ausland wurde im Nationalsozialismus in seiner ganzheitlichen Ausrichtung verstanden als ein Instrument der Propaganda für die deutsche Sprache als einer »Sprache der Wehrhaften«.

5. Sprachkritik und ganzheitliches Lernen – heute

Und heute? Es ist immer problematisch, die Gegenwart auch nur im Ansatz sachgerecht zu beurteilen. Dennoch will ich, auf der Grundlage des sprachkritischen Zugangs, eine Einschätzung versuchen.

Warum ist ganzheitliches Lernen heute so interessant? Dieses Interesse wird gespeist aus unterschiedlichen Argumenta-

tionsläufen, die jedoch alle einer gemeinsamen Quelle entstammen: europäischem politischem Willen, daß alle Menschen im schulischen und außerschulischen Kontext mindestens zwei neue Sprachen lernen und darüber hinaus befähigt werden sollen, Lust und Antrieb zu verspüren, auch aus eigenem Willen und mit geringem institutionellen Aufwand immer weiter neue Sprachen zu lernen. Angesichts dieses politischen Willens rücken das *Lernen selbst*, die *Ökonomie* des Lernens, die *Geschwindigkeit des Lernens*, die *Effektivität* des Lernens und die *Kosten* dieses Geschehens in den Vordergrund der Wahrnehmung politischer Entscheidungsträger. Sie entdecken voller Verwunderung, daß die herkömmlichen Verfahren des Sprachenlehren und -lernens in jahrelangen bzw. monatelangen Lehrgängen, in denen alle Inhalte gleich wichtig zu sein scheinen und in denen die Einsetz-, Umformungs- und Ergänzungsübungen – bei genauem Hinsehen – immer noch die Übungsaufgaben beherrschen, diese Forderungen nicht erfüllen können.

Die Schrift von Daniel Holec: *Autonomy and Foreign Language Learning*, 1979 vom Europarat herausgegeben, bildete den Ausgangspunkt für eine ganz neue Bewegung, die des *Autonomen Lernens*. Holec betreute auch den Band: *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* von 1988, der Beiträge aus ganz Europa versammelt, in denen gezeigt wird, wie Schüler das Lernen lernen. Die Schüler lernten ganz gewiß nicht durch Einsetzen, Umformen und Ergänzen, sondern durch Dramatisierungen, durch Ausmalen, durch Ausschneiden und keineswegs nur durch stilles Sitzen in der Klasse.

Ihren wirklichen Impetus bekam diese Bewegung aber erst nach dem Fall des Eisernen Vorhangs, als damit die wirkliche *Globalisierung des Handels* beginnen konnte und Sprachen gebraucht wurden. Und ein dritter Strom bildete sich, nach 1989: Die breite Bewegung des Fremdsprachenlernens im Primarbereich. Das erste Heft der Zeitschrift *primar* 1992 hatte das Thema: *Lernen durch die Hand*. Natürlich, selbstverständlich lernen Kinder in der Primarschule so. Überall treffen wir bei der Lektüre von Artikeln dieser Zeitschrift und anderer Publikationen für den Primarbereich auf die Formel »Mit Kopf, Herz und Hand«.

Und eine andere Schrift traf in diesen kritischen Zeitraum: Gardners *Abschied vom IQ – die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Die Schrift wurde in den USA 1985 publiziert, erstürmte jedoch die Fremdsprachendidaktik vor allem nach 1990. Gardners linguistische, musikalische, logisch-mathematische, räumliche, körperlich-kinästhetische und personale Intelligenzen eroberten die methodische Diskussion im Fremdsprachenunterricht.

Ihren hochaktuellen Höhepunkt erreicht diese Vorstellung, daß das Lernen von Fremdsprachen anders verlaufen muß, in dem Monumentalwerk *Europäischer Referenzrahmen*, das in deutscher Sprache seit März diesen Jahres vorliegt¹.

Warum nun diese Zusammenschau? Ich will zeigen, daß es in diesen Schriften nur um das **Lernen** geht, nicht mehr um die Erziehung von Menschen. Dieses Konzept des ganzheitlichen Lernens ist, wenn wir es uns genau anschauen, auch inhaltsneutral. Die Konzeptionen von Sprache, die bei diesen genannten Modellen ganzheitlichen Lernens selbstverständlich zugrundegelegt werden, sind

1 Eine Darstellung dieses Referenzrahmens wird in Heft 6 (2001) dieser Zeitschrift zu finden sein: Jürgen Quetz: »Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen«.

kognitive Konzepte von Sprache. Hier klafft eine tiefe Kluft, mehr noch, hier macht sich das ganzheitliche Lernen zur Magd eines Herren, dem es gar nicht dienen kann.

Der Mensch ist eigentlich nur Kopf und dieser ist der Träger der Sprache und das Lernen, auf eine seltsame Weise davon getrennt, findet dann mit dem ganzen Körper statt. Eine scharfe Trennung zwischen Theorie und Praxis ist hier immer schon impliziert. Diese zieht sich durch alles hindurch. Sie wird letztlich dadurch massiv verstärkt, gar zementiert.

Das ist schon seltsam! Oder auch wieder nicht, denn das ganzheitliche Lernen soll heute nur einem Zwecke dienen, die Lernenden zu **ganz schnellen** Lernenden zu machen. Ganzheitlichkeit des Lernens wird verstanden im Sinne einer stromlinienförmig ausgerichteten **Lerneffizienz**, die die sprachlichen Lernergebnisse **kalkulierbar** macht, sie **vorhersagbar** macht und schließlich klare **Kontrollmaßnahmen** über den Lernprozess ermöglicht. Genau das soll erreicht werden. Und hiermit ist sie erreicht, die perfekte *McDonaldisierung* (vgl. Ritzer 2000) des Sprachenunterrichts, seine vollständige Entmenschlichung.

Ich will dieses illustrieren am *Europäischen Referenzrahmen*. Der Ansatz, in welchem das Lehren und Lernen von Fremdsprachen gesehen wird, ist ein »handlungsorientierter«, also auch durchaus ein ganzheitlicher, daß diese Sichtweise angemessen ist, zeigt das folgende Zitat:

»2.1 Ein handlungsorientierter Ansatz
Ein umfassender, transparenter und kohärenter Referenzrahmen für das Lernen, Lehren und Beurteilen im Sprachenbereich muss von einer sehr umfassenden Sicht von Sprachverwendung und Sprachenlernen ausgehen. Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen »handlungsorientiert«, weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als »sozial Handelnde« betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesell-

schaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche. Einzelne Sprachhandlungen treten zwar im Rahmen sprachlicher Aktivitäten auf, diese sind aber wiederum Bestandteil des breiteren sozialen Kontexts, der allein ihnen ihre volle Bedeutung verleihen kann. Wir sprechen von kommunikativen »Aufgaben«, weil Menschen bei ihrer Ausführung ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen«. (Europäischer Referenzrahmen 2001)

Bei einer sprachlichen Interpretation dieses Paragraphen, der hier nur exemplarisch angeführt wird, und des gesamten *Referenzrahmens* fällt auf, daß darin etwas Verblüffendes geschieht: Die Sprache und der Mensch werden in einer Sprache beschrieben, die sich in der *Sprache der Wirtschaft* findet, und zwar in dem Bereich der *Programm- und Sortimentspolitik*. Man vergleiche die soeben angeführte Textstelle aus dem *Referenzrahmen* mit folgendem Zitat:

»Programmpolitik beinhaltet alle Entscheidungen eines Herstellers bezüglich seiner Produktpalette. Das Programm umfasst also alle vom Hersteller angebotenen Leistungen. Die wichtigsten Entscheidungen der Programmpolitik als absatzpolitisches Instrument betreffen Umfang (Anzahl der Produktlinien) und Art des Programms (Qualität, Preis). Beim Umfang unterscheidet man die Programmbreite (Anzahl der Produktlinien) und die Programmtiefe (Anzahl der Produktvarianten innerhalb einer Produktlinie).« (Buhlmann/Fearns/Leimbacher 1996: 112)

Meine Bilanz: Auch heute wird ganzheitliches Lernen mit einer Ideologie gefüllt: Der sprachenlernende Mensch wird zu

einem nach ausgeklügelten betriebswirtschaftlichen Prinzipien akkurat planbaren und kontrollierbaren und damit dehumanisierten Elementchen eines weltumspannenden Kapitalismus¹.

6. Die Leiblichkeit

Diese ideologische Füllung wird möglich durch die bizarrerweise in der Handlungsorientierung des *Referenzrahmens* verstärkte Trennung des Menschen in Kopf, in welchem sich die kognitiven sprachlichen Prozesse vollziehen, und einen handelnden Rest des Menschen. Genau dagegen wendet sich der Ansatz der Leiblichkeit. Wie sehr dieses der Fall ist, wird in den Danksagungen deutlich, die Lakoff und Johnson ihrem neuesten Werk *Philosophy in the Flesh* voranstellen. Sie danken darin Maurice Merleau-Ponty und John Dewey als den beiden größten Philosophen der Einverleibung von Sprache. Über Dewey sagen sie:

»[Er] sah, daß unsere körperliche Erfahrung die grundlegende Basis für alles ist, was wir meinen, denken, wissen und kommunizieren. Er verstand den umfassenden Reichtum, die Komplexität und die philosophische Wichtigkeit der körperlichen Erfahrung.« (Lakoff/Johnson 1999: xi; Übersetzung von mir, ICS)

Dieses Aufbrechen des Dualismus von Geist und Körper oder Kognition und Emotion ist u. a. Gegenstand in Deweys Kapitel *Erfahrung und Denken*²: »Es wäre unmöglich, die üblen Folgen dieses Dualismus von Geist und Körper angemessen darzustellen oder gar zu übertreiben« (Dewey 1944 et ct.: 141).

Ich sehe im Konzept der Leiblichkeit eine nachhaltige Rückbindung an die Psycho-

logie Kants, die dem Konzept des ganzheitlichen Lernens im 20. und 21. Jahrhundert abhanden gekommen ist. Hierin liegt die enorme Herausforderung dieses Verständnisses von Leiblichkeit, die, wenn ich es auf den Punkt bringe, dem Dualismus von Theorie und Praxis den Fehdehandschuh hinwirft.

Das Verständnis von Kognition, auf dem Handlungsorientierung, das gesamte Interesse an ganzheitlichem Lernen heute beruht, wird von z. B. Lakoff und Johnson 1999 charakterisiert als propositionale Struktur:

»It also includes rule-governed operations on such conceptual and propositional structures. Moreover, cognitive meaning is seen as truth – conditional meaning, that is meaning defined not internally in the mind or body, but by reference to things in the external world.« (Lakoff/Johnson 1999: 12)

Das Verständnis von Kognition, das der Leiblichkeit unterliegt, wird von Lakoff und Johnson »in the richest possible sense« verwendet,

»to describe any mental operations and structures that are involved in language, meaning, perception, conceptual systems, and reason. Because our conceptual systems and our reason arise from our bodies, we will also use the term cognitive for aspects of our sensorimotor system that contribute to our abilities to conceptualize and to reason.« (Lakoff/Johnson 1999: 12)

Wir befinden uns in den Humanwissenschaften nach einer Epoche des *linguistic turn* (Rorty 1967) und des *narrative turn* (Bruner 1990) offenbar jetzt in einer Phase des *turn to the body*. Die beiden letztgenannten Phasen sind miteinander verschränkt (vgl. Schwerdtfeger 2000a und 2000b).

1 Die Lektüre des *Referenzrahmens* zeigt, daß auch die Gefühle des Menschen, wenn überhaupt, dann nur in dieser sehr engen Zielrichtung berücksichtigt werden. Genau darin liegt eine seiner größten Gefahren.

2 Dieses Kapitel ist entnommen: John Dewey (1944): *Demokratie und Erziehung*, übersetzt von Erich Hylla ³1964; es wurde in die von Schreier betreute Ausgabe aufgenommen.

Die Wiederentdeckung des Körpers ist zugleich auch die Wiederentdeckung der Einverleibung von Sprache. Die Trennung zwischen Mensch, Sprache und Welt ist in diesen neuen Ansätzen aufgehoben und damit auch die Trennung zwischen Theorie und Praxis, die den Fremdsprachenunterricht bis heute stört, wenn nicht sogar zerstört.

Hieraus wird deutlich, daß dieses Verständnis von Leiblichkeit nichts, aber auch gar nichts gemein hat mit dem dumpfen Leib-Verständnis im Nationalsozialismus, das in seinem ganzheitlichen Unterricht über die sogenannte »Sprachleiblichkeit« die Person, das Individuum vollkommen im Rhythmus der Bewegungen eliminieren wollte.

Der Begriff der Leiblichkeit, wie er heute gesehen wird, *braucht daher den Begriff des ganzheitlichen Lernens nicht mehr*, weil er von der *conditio corporea*, wie Weinrich (1995) sie benennt, ausgeht.

Die im Titel dieses Beitrages gestellte Frage habe ich beantwortet. Ob man mir nun in meinen Ausführungen zustimmen kann oder nicht, sei dahin gestellt. Wir müssen jedoch gemeinsam daran arbeiten, daß unsere Lernenden heute unter dem Vorwand des ganzheitlichen Lernens keine »Chrommenschen« werden, und wenn wir dafür zerstören müssen, was wir lieben, um es zu retten, den (herkömmlichen) Fremdsprachenunterricht.

Literatur

- Bruner, Jerome: *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press, 1990.
- Fearns, Anneliese; Buhlmann, Rosemarie; Leimbacher, Eric: *Wirtschaftsdeutsch von A – Z. Kommunikation und Fachwortschatz in der Wirtschaft. Lehr- und Arbeitsbuch mit Lösungsschlüssel in einem Band*. Berlin: Langenscheidt, 1995.
- Dewey, John: *Erfahrung und Denken*. In: *John Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung*,

Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart: Klett-Cotta, 4. Auflage 1986, 140–146. (1. Auflage 1944; 3. Auflage 1964).

Drach, Erich: »Deutsche Sprachbildung im Ausland«. In: *Mitteilungen der Akademie zur wissenschaftlichen Erforschung und zur Pflege des Deutschen / Deutsche Akademie* (1931), 162–177.

Europäischer Referenzrahmen (2001): <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm>

Gardner, Howard: *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1. Auflage 1985; 2. Auflage 1991.

Gerken, Magda: »Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts – Gedanken zu dem neuen deutschen Lehrplan für höhere Schulen«, *Deutschunterricht im Ausland* Januar/Februar, Heft 1 (1941), 1–4.

Gremmo, Marie-José/Riley, Philip: »Autonomy, Self-Direction and Self Access in Language Teaching and Learning: the History of an Idea«, *System* 23, 2 (1995), 151–164.

Holec, Henry: *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe, 1979.

Holec, Henry: *Autonomy and Self-Directed Learning: present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe, 1988.

Hopster, Norbert; Nassen, Ulrich: *Literatur und Erziehung im Nationalsozialismus – Deutschunterricht als Körperkultur*. Paderborn: Schöningh, 1983.

Hutton, Christopher M.: *Linguistics and the Third Reich – Mother-tongue fascism, race and the science of language*. London; New York: Routledge, 1999.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen, 3. Auflage 1994.

Kant, Immanuel: »Anthropologie in pragmatischer Hinsicht«. In: *Kants Werke, Akademie – Textausgabe Band VII*. Berlin: de Gruyter & Co 1798. Nachdruck 1968.

Kerschensteiner, Georg (1908): »Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule«. In: *Georg Kerschensteiner – Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und der Arbeitsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften*. Band II, 1908 Nachdruck. Paderborn: Schöningh, 1968.

- Kerschensteiner, Georg (1926): »Selbstdarstellung«. In: *Georg Kerschensteiner – Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und der Arbeitsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften*. Band II, 1926. Nachdruck Paderborn: Schöningh, 1968.
- Kirsch, Dieter: »Zu diesem Heft«, *primar* 1, 3 (1992).
- Lakoff, George; Johnson, Mark: *Philosophy in the Flesh – The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1801): »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«. In: *Johann Heinrich Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt und ausgewählte Schriften zur Methode*. Paderborn: Schöningh, 1961.
- Pörksen, Uwe: *Plastikwörter*. Stuttgart: Klett-Cotta, 3. Auflage 1989.
- Reble, Albert: *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett, 1965.
- Ritzer, George: *The McDonaldization of Society – New Century Edition*. Thousand Oaks; London; New Dehli: Pine Forge Press, 2000.
- Rorty, Richard M. (Hrsg.): *The Linguistic Turn – Essays in Philosophical Method*. Chicago; London: University of Chicago Press, 1967.
- Schreier, Helmut: »Einleitung«. In: *John Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung*. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart: Klett-Cotta, 1986, 9–86.
- Schwerdtfeger, Inge C.: »Anthropologisch-narrative Didaktik des fremdsprachlichen Lernens«, *FluL* 29 (2000a), 106–123.
- Schwerdtfeger, Inge C.: »Leiblichkeit und Grammatik«. In: Düwell, Henning; Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag (2000b), 281–303.
- Siebert, Ludwig, Präsident der Deutschen Akademie, Bayerischer Ministerpräsident: *15 Jahre Deutsche Akademie*. München, 1940.
- Veidt, Almut: *Ganzheitlichkeit – eine pädagogische Fiktion? Zur Polarität von Element und Ganzheit bei Johann Heinrich Pestalozzi*. Wuppertal: Deimling, 1947.
- Weinrich, Harald: »Einige kategoriale Überlegungen zur Leiblichkeit und zur Lage der Sprache«. In: Popp, Heidrun (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches – Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. München: iudicium, 1995, 409–415.
- Weisgerber, Leo: »Ganzheitliche Sprachauffassung«, *Deutschunterricht im Ausland* 6 (1941), 129–135.

Sprachenlernen im Tandem an der Nanjing Universität, VR China

Jutta Stoephasius

1. Zur Situation der Tandems in Nanjing
An der Nanjing Universität in der VR China findet schon seit vielen Jahren ein Sprachaustausch zwischen chinesischen Studierenden der Germanistik und deutschsprachigen Studierenden, die zum Chinesischstudium nach Nanjing kommen, statt. Jedes Jahr kommen so etwa 20–30 deutsch-chinesische Tandems zustande. Meines Wissens ist diese Situation in China einmalig und bietet die seltene Chance, eine so große Anzahl von Tandems über einen längeren Zeitraum beobachten und auf verschiedene Aspekte hin untersuchen zu können.

Da das Sprachenlernen im Tandem am ehesten dem natürlichen Spracherwerb entspricht (vgl. Herfurth 1993: 16) und die chinesischen Studierenden in der Regel vor dem Sprachaustausch außerhalb des Unterrichts keinen Kontakt zu Deutschen haben, kommt dem Tandem in China eine spezielle Bedeutung zu und eignet sich daher in besonderem Maße, die Einflüsse auf sprachliche und interkulturelle Lernprozesse zu untersuchen. Ich war von 1996 bis 1999 als DAAD-Lektorin an der Nanjing Universität und konnte in dieser Zeit Erhebungsdaten zu über 50 Tandems sammeln. Der überwie-

gende Teil der Tandems dauerte ein Semester oder sogar ein ganzes Studienjahr. In dieser Kontinuität scheint mir ein großer Vorteil zu liegen, da die meisten Arbeiten, die bisher zu diesem Thema erschienen sind, Tandems zum Inhalt haben, die nur wenige Wochen dauerten.

Als Erhebungsmethoden habe ich Fragebogenuntersuchungen und Leitfadenterviews gewählt. Außerdem habe ich von einigen Studierenden Tandemtagebücher erhalten, die einen interessanten Einblick in die Sprachpartnerschaften und die Entwicklung dieser Beziehungen über einen längeren Zeitraum geben.

In der Regel war es so, daß die chinesischen und die deutschen Studierenden zu Anfang des Semesters bei einem Treffen, welches von mir organisiert wurde, zusammenkamen. Durch verschiedene Spiele wurden Kleingruppen gebildet, so daß die Studierenden die Gelegenheit hatten, sich innerhalb dieser Gruppen näher kennenzulernen und eventuell einen Sprachpartner zu finden. Im Unterschied zu den meisten institutionalisierten Tandems, wo die Tandempartner anonym aufgrund von Fragebögen »vermittelt« werden, hatten die Studierenden hier die Möglichkeit, sich ihren Sprach-

partner selbst auszusuchen. Abgesehen von dem Kennenlernetreffen zu Beginn, hatte ich später auf die Tandems keinen Einfluß mehr und habe weder didaktische noch inhaltliche Ratschläge gegeben, so daß die Tandempartner ganz auf sich gestellt waren. Die Kennenlernetreffen zur Vermittlung der Sprachpartnerschaften wurden von den Studierenden als sehr hilfreich empfunden und sind an der Deutschabteilung in Nanjing inzwischen schon zur Tradition geworden.

Als Besonderheit sollte noch hervorgehoben werden, daß es sich bei den chinesischen Studierenden um eine Elite handelt, da nur die besten Schüler des Landes zu einem Universitätsstudium zugelassen werden, was ganz besonders für die Nanjing Universität gilt, die zu den Schlüsseluniversitäten Chinas zählt. Die Deutschabteilung an der Nanjing Universität gehört zu den renommiertesten des Landes. So sind die Studierenden der Deutschabteilung fast ausnahmslos außergewöhnlich intelligent und hochgradig motiviert und haben daher großes Interesse an einer Sprachpartnerschaft.

Umgekehrt ist das Interesse bei den deutschen Studierenden in China nicht ganz so groß, da sie in China leben und leichter jemanden finden können, mit dem sie sich auf Chinesisch unterhalten können. Dazu kommt noch, daß Nanjing eine der wenigen Städte Chinas ist, in denen Ausländer in chinesischen Gastfamilien wohnen können. Von dieser Möglichkeit machen sehr viele Deutsche Gebrauch. Die übrigen Deutschen wohnen in der Regel im *Xiyuan*, dem Ausländerwohnheim der Nanjing Universität. Die meisten deutschen Studierenden haben mir gesagt, daß sie mit dem Chinesischunterricht an der Nanjing Universität

nicht zufrieden waren. Viele Studierende haben den Unterricht deshalb nach ein paar Monaten nicht mehr besucht¹, und die Sprachpartnerschaft ist dadurch für einige zu einem Ersatz für den Unterricht geworden. Verschiedene Studierende haben sich deshalb sogar mehrere Tandempartner gesucht, um so viel wie möglich davon zu profitieren. Bei manchen Studierenden war das Fernbleiben vom Unterricht aber auch damit begründet, daß sie in Nanjing oder einer anderen Stadt ein Praktikum absolviert haben oder in China herumgereist sind, weshalb die Tandems dann oft nicht mehr fortgeführt werden konnten.

Aufgrund der hohen Motivation der chinesischen Studierenden und der Tatsache, daß es mehr chinesische als deutsche Interessenten gab, entstand zu Beginn jedes Studienjahrs unter den chinesischen Studierenden Unruhe und Nervosität, keinen deutschen Sprachpartner zu finden. Einige chinesische Studierende haben sich deshalb schon vor dem Kennenlernetreffen einen Sprachpartner gesucht. Es war festzustellen, daß es dadurch hin und wieder zu Rivalitäten unter den Studierenden kam und daß einige Deutsche sich zu den Sprachpartnerschaften verpflichtet fühlten, obwohl sie eigentlich keine große Lust dazu hatten. Durch dieses Ungleichgewicht haben sich manchmal auch Gruppen von drei oder vier Teilnehmern gebildet. Da einige chinesische Studierende keinen Tandempartner gefunden haben, habe ich sie mit deutschen Frauen, deren Männer in Nanjing arbeiten, in Kontakt gebracht. Dadurch ergaben sich kleine Gruppen, die sich regelmäßig trafen. Soweit ich es beobachten konnte, sind diese Treffen sehr erfolgreich verlaufen, aber ich habe sie in

1 Nach Aussage eines deutschen Studierenden wurde der Unterricht am Ende fast nur noch von Japanern und Koreanern besucht.

meine Untersuchung nur am Rande mit- einbezogen, da es sich hier nicht um Tandems im eigentlichen Sinne handelt, zumal die deutschen Frauen in der Regel kein Chinesisch sprachen und die Treffen daher nur auf Deutsch stattfanden.

Es erscheint mir noch wichtig zu erwähnen, daß die chinesische Gesellschaft sich in den vergangenen Jahren gewaltigen Veränderungen unterzogen hat und die Öffnungspolitik Chinas große Auswirkungen auf die Studierenden hat. Nicht zuletzt spielen dabei die neuen Medien und insbesondere das Internet, das von vielen Studierenden genutzt wird, eine große Rolle. Als ich 1990 ein Semester an der Fremdsprachenhochschule Tianjin unterrichtete, zeigten die Studierenden noch eine große Zurückhaltung, und es war schwierig, Diskussionen mit ihnen zu führen. Heute diskutieren die Studierenden relativ offen über Politik, Liebe und Freundschaft.

Während im allgemeinen an der Nanjing Universität mehr Männer studieren, überwiegen an der Deutschabteilung die Frauen. In einer Klasse¹ von etwa 20 Studierenden sind in der Regel drei Viertel weiblich. Meistens sitzen Mädchen und Jungen getrennt voneinander, was sich bei den jüngeren Jahrgängen jedoch allmählich ändert. Es ist mir aufgefallen, daß die Studentinnen der Deutschabteilung gewöhnlich aufgeschlossener und motivierter sind als ihre männlichen Kommilitonen. Das hat sich auch in der

Untersuchung der Tandems bestätigt. Bei den deutschen Studierenden an der Nanjing Universität war die Verteilung der Geschlechter relativ ausgeglichen.

Eine weitere Besonderheit der Tandems in China ist die Schwierigkeit, einen geeigneten Ort zu finden, wo man sich treffen kann, vor allem bei Partnern unterschiedlichen Geschlechts und im Winter. Die Mädchen dürfen in ihrem Wohnheim, in denen sie zu acht im Zimmer wohnen, nämlich keinen Herrenbesuch empfangen, und wenn sie umgekehrt ihre Partner im Ausländerwohnheim besuchen wollen, müssen sie ihren Ausweis vorzeigen, was von vielen als unangenehm und demütigend empfunden wird. Außerdem laufen sie Gefahr, in schlechten Ruf zu geraten, wenn sie den gleichen Studenten häufiger besuchen. Auch in den Gastfamilien ist Besuch des anderen Geschlechts in der Regel nicht gestattet oder zumindest nicht erwünscht. So treffen sich die Studierenden sehr häufig im Freien oder in Schnellrestaurants wie McDonald's oder Kentucky Fried Chicken.

2. Auswertung der Fragebögen

In den Jahren 1997/98 und 1998/99 habe ich jeweils zu Beginn und Ende des zweiten und dritten Studienjahres Fragebögen an die chinesischen und deutschen Studierenden der Nanjing Universität verteilt, um sie zu ihren Erwartungen und Erfahrungen zur Tandemarbeit zu befragen.² Zur Auswertung liegen insge-

1 In China ist das Studium ganz schulmäßig aufgebaut und jeder ist in eine Klasse integriert. Das Deutschstudium, welches mit einem BA abschließt, dauert vier Jahre, demzufolge gibt es an der Deutschabteilung der Nanjing Universität vier Klassen. Das Magisterstudium, zu dem jedes Jahr zwei Studierende zugelassen werden, dauert weitere drei Jahre.

2 Die Studierenden des ersten Studienjahres waren im Universitätscampus von Pukou, einem Vorort von Nanjing, untergebracht. Daher hatten die meisten Studierenden erst ab dem zweiten Studienjahr die Gelegenheit zum Sprachaustausch. Seit dem letzten Jahr sind das erste und das zweite Studienjahr in Pukou, und in den kommenden Jahren soll die ganze Deutschabteilung dorthin umziehen, so daß es die Sprachpartnerschaften an der Nanjing Universität in Zukunft vielleicht nicht mehr geben wird.

samt 66 Fragebögen der chinesischen Studierenden vom Beginn des Studienjahres und 58 vom Ende des Studienjahres vor. Die Zahl der Fragebögen war gegen Ende des Studienjahres geringer als zu Beginn, da während des zweiten Studienjahres mehrere Studierende zum Studium nach Deutschland gingen. Der Rücklauf der deutschen Fragebögen war sehr gering. Es liegen nur 8 Fragebögen vor, die zu Beginn des Studienjahres ausgegeben wurden und 10, die gegen Ende des Studienjahres verteilt wurden. Die Fragebögen der Deutschen können daher nicht repräsentativ sein; sie sollen aber zum Vergleich hinzugezogen werden.

2.1 Erwartungen und Ziele

Die Auswertung hat gezeigt, daß die chinesischen Studierenden zu Beginn der Sprachpartnerschaften viel weniger Erfahrung im Umgang mit Deutschen hatten als umgekehrt und daß sie außerdem nur in wenigen Fällen über Erfahrung in der Tandemarbeit verfügten. Über die Hälfte der chinesischen Studierenden gab an, wenig oder sogar noch nie Kontakt zu Deutschen gehabt zu haben. Von den deutschen Studierenden hatten drei Viertel früher bereits einen Tandempartner.

Bei der Frage nach den Erwartungen an den Tandempartner stand bei den chinesischen Studierenden *lustig/humorvoll* an erster Stelle, an zweiter Stelle stand *offen/aufgeschlossen* und *freundlich/nett*, gefolgt von *hilfsbereit* und *gesprächig/redelustig*. Bei den deutschen Studierenden stand *die Bereitschaft, auch Chinesisch zu reden* an erster Stelle, gefolgt von *unternehmungslustig*. Außerdem wurden genannt: *gemeinsame Interessen, deutliche Aussprache, er/sie sollte nicht zu gut Deutsch sprechen, er/sie muß etwas von seinem Land berichten können, regelmäßige Treffen, Ernsthaftigkeit, nett, aufgeschlossen*. Diese kurze Auflistung zeigt, daß es den deutschen Studierenden in erster Linie darum ging, sprachlich von

der Tandemarbeit zu profitieren, während es den chinesischen Studierenden vor allem wichtig war, daß ein persönlicher Kontakt zustande kam. Der Grund dafür könnte darin liegen, daß die deutschen Studierenden auch außerhalb der Universität Kontakt zu Chinesen hatten und sich Freunde suchen konnten, während die chinesischen Studierenden, abgesehen von den Sprachpartnerschaften, fast keine Möglichkeit hatten, Deutsche kennenzulernen. Ein weiterer Grund könnte das bereits erwähnte Faktum sein, daß die meisten Deutschen mit dem Chinesischunterricht nicht zufrieden waren und diesen nicht mehr besuchten, so daß die Tandems häufig als Ersatz für den Sprachunterricht dienten.

Die Ziele der chinesischen und der deutschen Studierenden stimmten größtenteils überein. Die Verbesserung von Hörverständnis und Sprechfähigkeit sowie der Erwerb landeskundlicher Kenntnisse und der Aufbau einer Freundschaft standen eindeutig im Vordergrund, während die Verbesserung der Lese- und Schreibfertigkeit kaum eine Rolle spielte.

2.2 Erfahrungen der Studierenden mit der Tandemarbeit

Im zweiten Fragebogen, der gegen Ende des zweiten bzw. dritten Studienjahres verteilt wurde, antwortete etwa ein Viertel der chinesischen Studierenden auf die Frage, ob sie bereits mit Deutschen Kontakt gehabt hätten, mit *häufig*, über die Hälfte gab an, *manchmal* Kontakt mit Deutschen zu haben, 9 von 58 antworteten mit *wenig* und zwei mit *nie*.

Auf die Frage, wie dieser Kontakt zustande kam, antwortete die überwiegende Mehrheit mit *Sprachpartner* (33) und an zweiter Stelle stand *durch Freunde/Bekannte* (21). Im dritten Studienjahr spielte außerdem das Praktikum in einer deutschen Firma, das fast alle Studierenden absolvierten, eine große Rolle. Dieses

Praktikum, das seit einigen Jahren von der Deutschabteilung der Nanjing Universität organisiert wird, hat bei den Studierenden einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen. Im Unterricht haben wir häufig über die Erfahrungen der Studierenden während des Praktikums gesprochen. Außerdem wurde auf die Frage nach dem Zustandekommen des Kontakts geantwortet: *durch die Lehrerin, in einer Diskothek/in einer Bar* und je einmal *durch Zufall* und *Brieffreund durch Internet*. 31 % der chinesischen Studierenden hatten zu diesem Zeitpunkt bereits mehrere Sprachpartner, 40 % hatten bisher einen Sprachpartner und 29 % hatten noch keinen Sprachpartner. Dabei fällt auf, daß nur etwa ein Fünftel der Frauen keinen Tandempartner hatte, jedoch drei Viertel der Männer. Als Gründe, weshalb die Studierenden keinen Sprachpartner hatten, wurde an erster Stelle *Ich habe keine Zeit dafür*, an zweiter Stelle *Ich hatte keine Gelegenheit dazu* und an dritter Stelle *Ich habe kein Interesse daran* genannt. Von den zehn deutschen Studierenden hatten alle einen Tandempartner, davon vier einen und sechs mehrere.¹

Auf die Frage, ob sie mit dem Sprachaustausch zufrieden waren, antworteten 20 % der chinesischen Studierenden mit *sehr zufrieden*, 55 % mit *zufrieden*, 20 % mit *mittelmäßig* und nur 3 % mit *unzufrieden*. Von den deutschen Studierenden war über die Hälfte *sehr zufrieden*, ein Viertel *zufrieden* und je 10 % antwortete mit *mittelmäßig* bzw. *unzufrieden*.² Als Gründe für die Zufriedenheit mit der Sprachpart-

nerschaft wurde von den chinesischen Studierenden vor allem genannt: *Wir verstehen uns gut und lernen viel voneinander, Wir können uns über alles unterhalten, was uns interessiert, Durch den Sprachaustausch sind meine Deutschkenntnisse verbessert worden, es macht mir viel Spaß, wir haben viele gemeinsame Interessen usw.*

Die Studierenden, die mit der Sprachpartnerschaft nur mittelmäßig zufrieden waren, nannten als häufigsten Grund dafür Zeitmangel. Außerdem wurden folgende Gründe genannt: *Er war nicht redelustig und konnte nicht gut Chinesisch. Und unser Austausch war fast im Bereich des Studiums beschränkt, Es ist sehr gut für das Studium, aber ein bißchen langweilig, Die Tandempartner sind beide sehr nett. Aber in Wirklichkeit habe ich nicht viel vom Sprachaustausch gelernt, usw.* Die beiden Personen, die unzufrieden mit dem Sprachaustausch waren, gaben als Grund dafür an: *Mein Sprachpartner war nicht lebhaft. Wenn wir zusammen waren, schwiegen wir oft und Wir hatten keine gemeinsamen Interessen.*

Die überwiegende Mehrheit der Tandems dauerte länger als ein halbes Jahr. 27 % der Tandems dauerten drei bis fünf Monate und 15 % weniger als drei Monate. Etwa die Hälfte der Studierenden gab an, daß das Tandem zum Zeitpunkt der Befragung noch funktionierte.

Als Grund für den Abbruch des Tandems wurde von der Mehrheit der chinesischen Studierenden genannt: *Mein Partner ist inzwischen abgereist.* Außerdem wurden *Zeitmangel, Praktikum* und *keine Lust mehr* als Gründe angegeben. In den

1 Da ich nur 10 von etwa 50 verteilten Fragebögen zurückbekommen habe, heißt das jedoch nicht, daß alle deutschen Studierenden in Nanjing einen oder mehrere Tandempartner hatten. Es ist zu vermuten, daß diejenigen, die kein Interesse an einer Sprachpartnerschaft hatten, auch keinen Fragebogen abgegeben haben.

2 Auch hier muß es nicht bedeuten, daß die deutschen Studierenden mit den Tandems zufriedener waren als die chinesischen Studierenden, sondern die Vermutung liegt nahe, daß diejenigen, die unzufrieden mit der Sprachpartnerschaft waren, keinen Fragebogen abgegeben haben.

Fragebögen wurden also überwiegend äußerliche Faktoren für den Abbruch des Tandems genannt; in den Interviews habe ich jedoch herausgefunden, daß manchmal auch tiefere persönliche Gründe sowie interkulturelle Differenzen oder Meinungsverschiedenheiten dahinter steckten, worauf später noch näher eingegangen werden soll.

Die deutschen Studierenden nannten folgende Gründe für den Abbruch des Tandems: *Weggang aus Nanjing für längere Zeit, Die Vorstellungen über den Zweck des Sprachaustauschs waren zu unterschiedlich, Es fehlte an Sympathie, Der Altersunterschied war zu groß*¹ und *Die Sprachpartnerin war eifersüchtig auf die zwei anderen Sprachpartnerinnen; wollte, daß ich die anderen nicht öfter treffe als sie.* Von den männlichen deutschen Studierenden wurde in den Interviews mehrmals eine Neigung zur persönlichen Vereinnahmung beklagt. Vor allem zu Beginn des Studienjahrs, als die Studentinnen sich ihren Sprachpartner »sichern« wollten, kam es hin und wieder zu Rivalitäten und Eifersüchteleien.

Bei der Frage nach dem Geschlecht des Tandempartners fällt auf, daß es keine einzige Sprachpartnerschaft zwischen einer deutschen Frau und einem chinesischen Mann gab, obwohl vier chinesische Männer in dem ersten Fragebogen angegeben haben, daß sie gerne eine Frau als Tandempartnerin gehabt hätten. Von den fünf Tandems zwischen chinesischen und deutschen Männern wurden vier frühzeitig abgebrochen.²

Die Tandems fanden in der Regel einmal pro Woche oder sogar mehrmals pro Woche statt und dauerten ein bis zwei oder mehr als zwei Stunden. Häufig wurde auch angegeben, daß die Dauer der Treffen ganz unterschiedlich sei. Es ist jedoch festzustellen, daß die Dauer der Treffen mit der Zufriedenheit der Tandempartner zunimmt. Gerade Studierende, die mit dem Tandem sehr zufrieden waren, berichteten mir oft, daß sie sich mit ihrem Sprachpartner stundenlang angeregt unterhalten haben.

Bezüglich der Einschätzung der Sprachkenntnisse wichen die Antworten der chinesischen und der deutschen Studierenden etwas voneinander ab, da die Mehrheit der chinesischen Studierenden behauptete, daß die deutschen Partner etwa so gut Chinesisch wie sie Deutsch sprechen würden, während die Mehrheit der deutschen Studierenden angab, daß die chinesischen Partner viel besser Deutsch sprechen würden als sie selbst Chinesisch. Diese Abweichung ist jedoch nicht weiter verwunderlich, da Eigen- und Fremdwahrnehmung oft voneinander abweichen, und auch bei anderen Untersuchungen zum Tandem konnte bei dieser Frage festgestellt werden, daß die Fremdsprachenkenntnisse der Partner oft besser beurteilt werden als die eigenen (vgl. Herfurth 1993: 107).

Auf die Frage nach der Sprachenverteilung gaben 46 % der chinesischen Studierenden an, daß in den Tandems mehr Deutsch gesprochen wurde, 40 %

1 Die chinesischen Studierenden sind in der Regel drei bis vier Jahre jünger als die deutschen. Außerdem wirken die chinesischen Studierenden jünger und kindlicher als gleichaltrige Deutsche, so daß von den deutschen Studierenden öfter beklagt wurde, daß die chinesischen Tandempartner sehr naiv und unerfahren seien.

2 Es wäre interessant festzustellen, ob diese gravierenden geschlechtsspezifischen Unterschiede in allen deutsch-chinesischen Tandems vorkommen. Leider fehlt es bisher an Untersuchungen dazu. In Untersuchungen zu Tandems anderer Nationalitäten sind solche auffälligen Unterschiede nicht festzustellen oder sind zumindest nicht thematisiert worden.

meinten, daß genauso viel Deutsch wie Chinesisch gesprochen wurde, und 14 % waren der Meinung, daß mehr Chinesisch gesprochen wurde. Auch hier weicht die Einschätzung etwas von der der deutschen Studierenden ab, die mit überwiegender Mehrheit angaben, daß genauso viel Deutsch wie Chinesisch gesprochen wurde, was darauf schließen läßt, daß das Verhältnis von Deutsch und Chinesisch relativ ausgeglichen war. Interessant ist dabei, daß es nur in seltenen Fällen eine Regel für die Aufteilung der Sprechphasen gab. 85 % der chinesischen Studierenden gaben an, daß sie keine Regel dafür hatten, und nur 15 % meinten, daß sie jeweils eine Stunde Chinesisch und eine Stunde Deutsch miteinander gesprochen hätten. Dabei fällt auf, daß alle Personen, die sich nach dieser Regel richteten, nur mittelmäßig zufrieden oder sogar unzufrieden mit dem Tandem waren. Auch in den Interviews wurde von den meisten berichtet, daß der Sprachenwechsel spontan geschah und in der Regel keine Probleme bereitete, während es eher als negativ empfunden wurde, wenn eine Person sich zu starr an eine bestimmte Sprachenregelung hielt.¹ Vermutlich geht die Natürlichkeit, die eine Tandemsituation normalerweise ausmacht, dabei verloren und der Sprachaustausch wird eher als Unterrichtssituation empfunden, so daß der Spaß verloren geht. Auch Herfurth stellte in seiner Untersuchung fest, daß die meisten Lerner der Meinung sind, daß eine strikte Sprachtrennung der Natürlichkeit und Spontaneität der Kommunikation im Wege stünden (vgl. Herfurth 1993: 109 f.). Es ist festzustellen, daß die Tandems am Anfang strukturierter

ablaufen und man sich eher an eine Sprachenregelung hält, während die Treffen im Laufe der Zeit lockerer werden.

Die häufigsten Aktivitäten beim Tandem waren *Unterhaltung* und *zusammen essen gehen*. In China spielt Essen eine sehr wichtige Rolle, außerdem ist es sehr preiswert, essen zu gehen, vor allem auf dem Universitätscampus, wo es viele kleine Restaurants gibt. Da es in China ohnehin schwierig ist, einen geeigneten Ort für die Treffen zu finden, bieten sich diese Restaurants für ein Treffen geradezu an. Im Winter trafen sich die Studierenden auch gerne bei McDonald's oder Kentucky Fried Chicken, da diese Restaurants im Gegensatz zu den Gebäuden auf dem Campus beheizt sind. Außerdem wurde häufig angegeben, daß die Tandempartner zusammen einen Ausflug machten und mit einem Lehrbuch lernten. Als weitere gemeinsame Aktivitäten wurden *Einkaufen*, *Kochen*, *Eine Reise machen*, *Spazieren gehen*, *Tischtennis spielen* und *Ins Kino gehen* genannt. Diesen Trend zu häufigen gemeinsamen Unternehmungen haben auch Gick und Wertenschlag in ihrer Fragebogenuntersuchung festgestellt (vgl. Gick/Wertenschlag 1990: 174 f.).

Auf die Frage, welche Faktoren beim Tandem eine Rolle spielten, wurden sowohl von den chinesischen als auch von den deutschen Studierenden Sympathie und Kommunikationsbereitschaft als die wichtigsten Faktoren genannt. Jedoch spielen auch gemeinsame Interessen, Lernbereitschaft und gemeinsame Unternehmungen eine nicht unwesentliche Rolle.

Die Selbsteinschätzung des sprachlichen Lernerfolgs entsprach den Erwartungen, nach denen im ersten Fragebogen gefragt

1 Nur eine deutsche Studentin gab an, daß sie in Zukunft den Zeitraum, in dem eine Sprache gesprochen wird, abgrenzen würde, da die Gefahr sonst groß ist, daß sie aus Bequemlichkeit mehr Deutsch spricht.

wurde. Der *Fortschritt im Hören und Sprechen* wurde am größten bewertet, gefolgt von *Lernen von umgangs- und jugendsprachlichen Ausdrücken* und *landeskundlichen Kenntnissen*. *Schreiben* und *Lesen* spielten eine relativ geringe Rolle, was damit begründet wurde, daß der Schwerpunkt im Tandem auf mündlicher Konversation lag und nur wenig Zeit auf Lesen und Schreiben verwendet wurde.

Bei der Frage, woher die Studierenden die meisten Informationen über Deutschland bzw. China bekommen, zeigt sich deutlich, daß der Unterricht für die chinesischen Studierenden eine zentrale Rolle einnimmt, während er für die deutschen Studierenden nur eine untergeordnete Rolle spielt. Umgekehrt haben die deutschen Studierenden viel mehr Möglichkeiten, Kontakt zur chinesischen Bevölkerung zu finden, von der sie auch die meisten Informationen über China bekommen. Dabei spielen besonders die Gastfamilien, bei denen viele Deutsche wohnen, eine wichtige Rolle. Bücher sind für Chinesen und Deutsche eine etwa gleich wichtige Informationsquelle und kommen noch vor den Sprachpartnerschaften.

Die letzte geschlossene Frage, die gestellt wurde, war: *Ist Ihr Sprachpartner für Sie nur ein Sprachpartner oder ein Freund/eine Freundin?* Darauf antwortete die überwiegende Mehrheit der chinesischen und der deutschen Studierenden, daß sich aus der Sprachpartnerschaft eine Freundschaft entwickelt hat. In den Interviews habe ich festgestellt, daß es für viele schwierig ist, zwischen Sprachpartnerschaft und Freundschaft zu unterscheiden. Die Tendenz, daß aus Tandems häufig Freundschaften entstehen, hat auch Braun (1998) festgestellt, die E-mail-Tandems in Mexiko untersucht hat. Auch hier wurden im Verlauf der Tandemarbeit die Partner mehr als Brieffreund und weniger als Lernpartner gesehen. Als Be-

gründung, warum es sich ihrer Meinung nach um eine Freundschaft handelte, wurde meistens angegeben, daß man sich gut verstand und über etwas Privates sprach, während es bei einer Sprachpartnerschaft blieb, wenn man wenig über das Privatleben sprach oder gemeinsame Interessen fehlten.

Am Ende sollten die Studierenden selbst Bemerkungen machen, was bei den Tandems allgemein als positiv oder negativ empfunden wurde und was sie in Zukunft eventuell anders machen würden. Von den chinesischen Studierenden wurde häufig als positiv geäußert, daß sie sich in den Tandems im Gegensatz zum Unterricht natürlich, entspannt und frei unterhalten konnten, was der These entspricht, daß es sich bei den Sprachpartnerschaften am ehesten um natürlichen Spracherwerb handelt. Auch gemeinsame Ausflüge und Reisen wurden als positiv bewertet. Als negativ wurde von chinesischen Studierenden vor allem der Zeitmangel angeführt. Von einigen Studierenden wurde bemängelt, daß die Partner nicht redelustig waren und daß ihnen manchmal Gesprächsthemen fehlten. Außerdem wurde in einigen Fällen genannt, daß die Sprachpartner unterschiedliche politische Meinungen hatten. Dabei wurde vor allem das Thema Tibet wiederholt angesprochen.

Auch von den deutschen Studierenden wurde das *natürliche Lernen ohne vorgegebenen Lehrstoff* als positiv bewertet. Als Problem wurde hier mehrmals genannt, daß es oft schwierig war, einen geeigneten Ort für die Treffen zu finden, vor allem im Winter.

3. Auswertung der Interviews

Um etwas mehr über die Themen und Inhalte, über die gesprochen wurde, zu erfahren sowie darüber, wie die Interaktion und das Lernen im Tandem erfolgt, habe ich im Anschluß an die Fragebogen-

aktionen 35 Interviews geführt, davon 27 mit chinesischen und 8 mit deutschen Studierenden. Die Interviews dauerten zwischen 30 und 45 Minuten. Da es sich dabei um narrative Interviews handelt, in denen die Studierenden von sich aus viel über den Ablauf des Tandems erzählen, konnte ich der Handlungswirklichkeit dadurch relativ nahe kommen.¹

In den Interviews habe ich die Studierenden auch gefragt, warum es ihrer Meinung nach zum Abbruch eines Tandems gekommen ist und ob es sprachliche, persönliche oder interkulturelle Probleme gegeben hat.

3.1 Themen und Inhalte der Tandems

Die Themen, über die gesprochen wurde, waren sehr weit gefächert. Folgende Themen wurden von den Studierenden genannt: *Familie, Studium, Praktikum, Hobbys, Reisen, Filme, Sport, Politik, Ausländerprobleme in Deutschland, Unterschiede zwischen Chinesen und Deutschen, Sternzeichen, Feste wie Weihnachtsfest, Frühlingfest* usw. Einige Studierende berichteten, daß sie zusammen mit ihrem Sprachpartner deutsche und chinesische Gedichte lasen und darüber sprachen. Außerdem lernte man zusammen Grammatik, Vokabeln, Umgangs- und Jugendsprache und Dialekte, und Sprache wurde somit immer wieder zur Metasprache.

Häufige Themen unter weiblichen Sprachpartnerinnen waren Männer, Heiraten und das Zusammenleben vor der Ehe, das in China nicht üblich ist, aber

worüber sehr gern und häufig diskutiert wird. Themen unter männlichen Sprachpartnern waren Wirtschaft, Fußball und Bier. Ein deutscher Student sagte, daß die Themen mit seinem männlichen Sprachpartner eindeutig anders seien, als mit seinen weiblichen Sprachpartnerinnen: »Es wird nicht so viel über Bienen und Schmetterlinge gesprochen«.

Wie intensiv über die Themen geredet wurde, bleibt jedoch fraglich, denn eine chinesische Studentin behauptete z. B., sie hätte sich mit ihrem Sprachpartner über fast alle Themen unterhalten, während ihr Sprachpartner, den ich getrennt von ihr befragt habe, der Meinung war, sie hätten *kein großes gemeinsames Thema* gefunden. Sie sagte, sie hätten *viel über Literatur gesprochen*, er hingegen meinte, daß sie zwar beide gerne lasen, daß es aber ihre sprachlichen Möglichkeiten übersteigen würde, über Literatur zu sprechen.

3.1.1 Die Bombardierung der chinesischen Botschaft in Belgrad durch die NATO

Ein Ereignis, welches zu großen Meinungsunterschieden unter den Sprachpartnern führte, war die Bombardierung der chinesischen Botschaft in Belgrad während des Kosovo-Krieges im Mai 1999. Der Vorfall löste eine große Welle der Empörung und der Ausländerfeindlichkeit in China aus, was durch eine beispiellose Propagandaberichterstattung in den chinesischen Medien angeheizt wurde.² Die Bevölkerung war der

1 Ich hätte gerne einige Tandemsitzungen auf Tonband aufgenommen, doch wurde dies von den Studierenden abgelehnt. Ich halte das jedoch für keinen großen Nachteil, da bei solchen Tonbandaufnahmen die Natürlichkeit der Kommunikationssituation ohnehin fragwürdig ist.

2 Ich persönlich war von dieser Ausländerfeindlichkeit kaum betroffen, da die Studierenden an der Deutschabteilung sich relativ zurückhaltend verhielten, wofür sie von den Studierenden anderer Abteilungen sogar kritisiert wurden. Kollegen an anderen Abteilungen und Universitäten wurde eine Zeit lang jedoch mit offener Feindseligkeit begegnet, so daß einige den Unterricht für mehrere Wochen unterbrechen mußten.

festen Überzeugung, daß die chinesische Botschaft von den Amerikanern mit Absicht bombardiert wurde. Dieser Zwischenfall führte mitunter zu einer Veränderung in den Beziehungen der Sprachpartner, und mehrere deutsche Studierende berichteten mir, daß sie hier an Grenzen gestoßen seien. An diesem Beispiel läßt sich auch das unterschiedliche Kommunikationsverhalten von Chinesen und Deutschen darstellen.

Während eine chinesische Studentin erzählte, daß sie mit ihrem Sprachpartner über Politik und die Bombardierung der chinesischen Botschaft in Belgrad diskutiert habe, berichtete dieser, daß eine Diskussion über dieses Thema mit ihr nicht möglich gewesen sei und jedesmal von ihr abgeblockt worden sei. Er meinte, sie habe eine sehr passive Haltung dazu gehabt und habe das Thema in der Regel mit einem Satz wie *Wir Chinesen denken anders* beendet. Solche Vermeidungsstrategien, zu denen auch ein Themenwechsel oder die Zustimmung zur Meinung des Gegenübers gehört, sind häufig in der chinesischen Kommunikation und dienen dazu, offene Konfrontation zu vermeiden und das Gesicht des anderen zu wahren (vgl. Günthner 1993: 74 ff. und Liang 1992: 72 ff.).

Die meisten deutschen Studierenden empfanden das Thema als sehr heikel und berichteten in den Interviews, daß sie *sehr vorsichtig* darüber gesprochen und manche Dinge *aus Rücksicht* nicht gesagt hätten. Das wurde auch von einigen Sprachpartnern bemerkt, wie mir eine chinesische Studentin sagte:

»Die Studierenden, die nach China kommen, sind gegenüber China nicht sehr kritisch, und sie sind auch höflich; sie sprechen über solche Themen nicht sehr kritisch, nicht sehr direkt.«

Von den deutschen Studierenden wurde beklagt, daß es schwierig sei, mit den chinesischen Sprachpartnern über das

Bombardement zu diskutieren und daß die Diskussionen gewöhnlich an einem bestimmten Punkt endeten, da immer wieder die gleichen Argumente vorgebracht wurden, so daß »es nichts mehr gebracht hat« und Frust entstand. Einige Deutsche meinten, daß sie am Ende nicht gewußt hätten, was ihre Sprachpartner nun wirklich gedacht haben. In den Interviews haben mir aber fast alle chinesischen Studierenden gesagt, daß sie immer noch der Meinung seien, daß die Amerikaner die Botschaft mit Absicht bombardiert hätten und daß sie und ihre Sprachpartner darüber unterschiedlicher Meinung seien.

3.1.2 Chinesische Medien

Im Zusammenhang mit der Bombardierung der chinesischen Botschaft ging es oft auch um die chinesischen Medien, worüber ebenfalls unterschiedliche Meinungen herrschten. Auch hier äußerten sich die meisten Deutschen ihrer Ansicht nach relativ vorsichtig. Ein deutscher Student sagte mir im Interview:

»Wenn ich über die Sicht der chinesischen Medien offen sprechen würde, ich denke das wäre was, was nicht verstanden werden würde.«

Es fällt auf, daß die im Westen weit verbreitete Kritik an den chinesischen Medien im allgemeinen von der chinesischen Bevölkerung nicht geteilt wird. Selbst die Studierenden der Deutschabteilung, die Zugang zum Internet und zu deutschen Zeitungen und Zeitschriften haben, äußerten sich in der Regel positiv über die chinesische Presse. Dabei ist festzustellen, daß die chinesische Presse weniger mit der Presse im Ausland verglichen wird als vielmehr mit der Entwicklung der Presse im eigenen Land, und man hebt hervor, daß es *schon viel besser als früher* sei und auch über negative Seiten von China berichtet würde.

Kurios erscheint es, wenn eine chinesische Studentin ernsthaft glaubt, daß ein Mann auch schwanger werden kann, da sie es in der Zeitung gelesen hat. Es war daher zu einer Meinungsverschiedenheit mit ihrer Sprachpartnerin gekommen, und sie sagte zu mir:

»Dadurch kam ich zum Schluß, daß wir verschiedene Meinungen zu den Medien haben. Ich glaube alles, was auf der Zeitung steht.«

3.2 Gründe für den Abbruch eines Tandems

Auf die Frage nach dem Grund für den Abbruch eines Tandems wurden in den Fragebögen meist äußerliche Faktoren wie *Zeitmangel* oder *Praktikum* angegeben, in den Interviews stellte sich die Situation jedoch anders dar. Einige männliche deutsche Studierende erzählten, daß sie ein Tandem relativ schnell abgebrochen hätten, wenn sie merkten, daß ihre Sprachpartnerin gar kein Interesse an einem Sprachaustausch hatte, sondern eine persönlichere Beziehung anstrebte oder mit ihrer Hilfe nach Deutschland kommen wollte, wobei es sich dabei meistens um Mädchen handelte, die nicht aus der Deutschabteilung kamen. Das scheint relativ häufig vorzukommen, was andererseits für die Mädchen, die wirkliches Interesse an einem Sprachaustausch haben, ein Problem darstellt, wie mir von einer Studentin berichtet wurde:

»Für mich gibt es noch ein Problem, in China glauben viele Leute, wenn ein chinesisches Mädchen mit einem ausländischen Mann zusammen ist, dann möchte das Mädchen bestimmt was von dem Ausländer bekommen; sie werden darüber reden, das mag ich überhaupt nicht.«

Einige chinesische Studentinnen haben sich aus diesem Grund eine Frau als Sprachpartnerin gesucht.

Als ein weiterer Grund für den Abbruch des Tandems stellte sich heraus, daß Gefühle verletzt wurden. Chinesische Studierende fühlten sich schnell beleidigt, wenn ihr Heimatland kritisiert wurde. Eine Studentin, deren Tandem schon nach zwei Monaten abgebrochen wurde, schrieb dazu im Fragebogen:

»Manchmal wurde von meiner Partnerin auf der Straße über die zurückstehenden Phänomene Chinas geklagt. Mir fiel es schwer, nur »ja« zu sagen. Leider besser konnte ich auch nichts machen.«

Manchmal spielten auch Gefühle der Zurücksetzung eine Rolle. Eine chinesische Studentin berichtete mir zum Beispiel, daß ihr Tandem beendet wurde, nachdem sie davon erfahren hatte, daß ihr Sprachpartner mit einem anderen Mädchen ins Kino ging, obwohl er eigentlich mit ihr verabredet war. Und eine deutsche Studentin fühlte sich ziemlich gekränkt, als sie bemerkte, daß ihre Sprachpartnerinnen, mit denen sie sich immer in der Gruppe getroffen hatte, sich mit einem anderen Deutschen trafen, obwohl sie ihr gegenüber behauptet hatten, daß sie für den Sprachaustausch keine Zeit mehr hätten.

Nach Angaben der Studierenden gab es keine sprachlichen Mißverständnisse, die zum Abbruch eines Tandems führten. Als Probleme wurden jedoch häufig Meinungsunterschiede zu politischen Themen genannt, was bereits erläutert wurde. Dabei wurde auch mehrmals beklagt, daß die sprachlichen Möglichkeiten nicht ausreichten, um über solche Themen zu diskutieren.

4. Abschließende Bemerkungen

Insgesamt konnte ich feststellen, daß die Tandems sowohl für die chinesischen als auch für die deutschen Studierenden erfolgreich verlaufen sind. Dabei war der Sprachaustausch umso zufriedenstellender, je besser beide Partner die Fremd-

sprache beherrschten. Insofern erweist sich der häufig geäußerte Wunsch nach einem Sprachpartner, der die eigene Sprache nicht oder kaum beherrscht, als Trugschluß. Da die Sprachpartnerschaften sich häufig zu einer Freundschaft entwickeln, spielen dabei eine Menge subjektiver Faktoren eine Rolle, die individuell sehr unterschiedlich sind und kaum verallgemeinert werden können. Meiner Erfahrung nach waren die Tandems besonders erfolgreich, wenn die Sprachpartner kommunikativ und offen waren, während es oft als Problem empfunden wurde, wenn der Tandempartner sehr zurückhaltend war und man sich nichts zu sagen hatte. Auch häufig genannte Meinungsunterschiede zu politischen Themen konnten in der Regel überwunden werden, wenn die Partner sich gut verstanden und offen zueinander waren.

Viele chinesische Studierende haben mir gesagt, daß sie sich durch das Deutschstudium und ihre Sprachpartner verändert hätten und *offener, direkter* und *unabhängiger* geworden seien. Diese Veränderungen wurden auch von den deutschen Sprachpartnern bestätigt.

Auch wenn Tandemarbeit in China den Unterricht nicht ersetzen kann, so ist sie

sicher eine sinnvolle und notwendige Ergänzung, von der deutsche und chinesische Studierende sowohl sprachlich als auch persönlich profitieren können.

Literatur

- Braun, Angelika: »Sprachlernaktivitäten im E-mail-Tandem: Erfahrungen mit selbstbestimmtem Lernen im E-mail-Tandem an der Universität Guadalajara, Mexiko«. In: *Akten des IX. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses*. Concepcion, Chile 1998.
- Gick, Cornelia; Wertenschlag, Lukas: »Autonomes Lernen im Tandem«. In: Künzle, Beda; Müller, Martin (Hrsg.): *Sprachen lernen im Tandem*. Freiburg: Universitätsverlag, 1990, S. 173–177.
- Günthner, Susanne: *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer, 1993.
- Herfurth, Hans-Erich: *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München: iudicium, 1993.
- Liang, Yong: »Höflichkeit als interkulturelles Verständigungsproblem. Eine kontrastive Analyse Deutsch/Chinesisch zum kommunikativen Verhalten in Alltag und Wissenschaftsbetrieb, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18 (1992), 65–86.

Welche Rolle spielen Firmenkenntnisse in deutschen und chinesischen Bewerbungsgesprächen?

Am Beispiel des Berufsbereiches »Informationstechnologie«

Shing-lung Chen

1. Zweck der Untersuchung und Forschungsstand zu Bewerbungsgesprächen

Das Bewerbungsgespräche betreffen fast jeden Menschen: Die meisten möchten von der Gesellschaft anerkannt werden und in ihr und für sie Dienste leisten. Die Arbeitsstelle garantiert darüber hinaus die Existenzgrundlage. Zur gespannten Arbeitsmarktlage hat Lepschy folgendes geschrieben:

»Von Fachleuten wird die Zahl der in der Bundesrepublik jährlich neu zu besetzenden Arbeitsplätze auf 2,3 Millionen geschätzt. Das bedeutet, daß täglich Tausende von Bewerbungsgesprächen stattfinden.« (Lepschy 1995: 15)

Das Bewerbungsgespräch ist nicht nur für den Bewerber wichtig, sondern auch für die Firma. Eine falsche Personalauswahl kann den Verlust der Firma verursachen: Tenckhoff weist darauf hin, daß die Folgekosten einer fehlerhaften Personalauswahlentscheidung zwischen 50.000 DM und 250.000 DM liegen (Tenckhoff 1993: 142). Um die besten Mitarbeiter zu finden, damit die Firma konkurrenzfähig bleibt, investiert die Personalabteilung viel Geld und Zeit für die Personalauswahl:

»Im Wissen um die Folgekosten falscher Auswahlentscheidungen sind viele Organisationen bereit, erhebliche finanzielle Be-

träge für eine kompetente, systematische, geplante, jedenfalls vertrauensereckende Vorgehensweise aufzuwenden.« (Laske/Weiskopf 1996: 297)

Bei der Personalauswahl ist das Bewerbungsgespräch die beliebteste Methode. Zu deren Häufigkeit schreibt Shirey:

»[...] the interview continues to be the most widely used selection device in business and industry. The universality of the job interview as a selection device has been formally and informally documented for the past half-century with consistent findings. Only one to seven percent of firms surveyed hire some applicants without a personal interview.« (Shirey 1986: 1)

Die Literatur zum Bewerbungsgespräch läßt sich nach Griefshaber (1987: 6) in drei Gruppen differenzieren:

- a) Ratgeber in Form von Handbüchern (z. B. Böhm/Justen 1990, Dröll 1972, Knebel 1973, Lopez 1975)
- b) Eignungsdiagnostische Untersuchungen (Dunnette/Borman 1979, Schmitt 1976, Triebe 1976)
- c) Linguistische Untersuchungen (Akinaso/Ajirotutu 1982, Gumperz 1979, Komter 1991, Lepschy 1995)

Da die bei c) genannten Untersuchungen nicht dem Verfahren der Diskursanalyse folgen, ist die Bezeichnung »diskursanalytische Untersuchungen« nach Griefshaber

ber verwirrend und sie werden somit hier als »linguistische« Untersuchungen bezeichnet.

Die Ratgeber in Form von Handbüchern bieten nur stichwortartig allgemeine Prinzipien gemäß den Erfahrungen von Praktikern (wie z. B. Personaltrainern) und werden je nach dem Bedarf des Interviewers sowie des Bewerbers, je nach dem Beruf (z. B. *Berufsführer Informatik* 1999) für Führungskräfte sowie Berufsanfänger verfaßt (vgl. Grießhaber 1987: 6; Lepscy 1995: 22).

Die angebotenen Ratschläge wollen Bewerbungsgespräche aller Art generalisieren, doch bleibt durch die Vielfalt der Bewerbungsgespräche eine solche Generalisierung als leere Aussage stehen. Grießhaber kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: »Das Einstellungsgespräch ist ein dynamischer Prozeß, bei dem nicht einfach nach einem Raster Punkte gesammelt [... werden]« (Grießhaber 1987: 31). Eignungsdiagnostische Untersuchungen werden hauptsächlich der Betriebspsychologie und der Personalwirtschaft zugeordnet. Sie beschäftigen sich vor allem mit der Erstellung der Eignungskriterien und mit verschiedenen Auswahlinstrumenten der Personalauswahl (vgl. Lepscy 1995: 22). Dabei wird über die Validität und Reliabilität der Auswahlinstrumente als Bewertungsgrundlage des Bewerbers¹ diskutiert. Aufgrund der subjektiven Faktoren beim Bewerbungsgespräch wird ein strukturiertes Gespräch angestrebt, so daß der Interviewer nur die sachlichen Faktoren des Bewerbers bewertet (Lepscy 1995: 26–27). Ein solches Verfahren hält Laske/Weiskopf für nutzlos:

»Personalauswahl ist ein heikles Geschäft – kostspielig und risikoreich für die meisten Beteiligten. Daran können auch noch so elaborierte Selektionsverfahren grundsätzlich nichts ändern, solange diese darauf abzielen, Individuen, deren Eignung und deren Identität psychometrisch-kriminologisch »auf die Spur zu kommen.« (Laske/Weiskopf 1996: 295)

Um den genauen Ablauf der Bewerbungsgespräche nachvollziehen zu können, muß man die Bewerbungsgespräche aufnehmen und analysieren.

Die wichtigste Literatur, die Bewerbungsgespräche behandelt hat, ist:

- a) Akinaso, F.; Ajitrotutu C. D.: *Performance and ethnic style in job interviews*;
- b) Gumperz, John J. u. a.: *Crosstalk: A Study of Cross-Cultural Communication. Background materials and notes to accompany the BBC film. 1979*;
- c) Komter, Martha: *Conflict and cooperation in job interview. A study of talk, tasks and ideas. 1991*;
- d) Lepscy, Annette: *Das Bewerbungsgespräch. Eine sprechwissenschaftliche Studie zu gelingender Kommunikation aus der Perspektive von Bewerberinnen und Bewerbern. 1995*.

Diese Literatur basiert jedoch (Komter ausgenommen) auf Rollenspielen, also simulierten Bewerbungsgesprächen, die keine realen Bewerbungsgespräche wiedergeben. Außerdem gehen sie entweder von der amerikanischen Konversationsanalyse aus, die sich auf sprachliche Äußerungen beschränkt, oder von der Sprechwissenschaft, die auf der formalen Organisationsstruktur der Gespräche basiert. Dazu Grießhaber:

»Die Problematik besteht in der Gleichsetzung des sprachlichen Rollenspielhandelns

1 Um sprachliche Umständlichkeiten zu ersparen, können sich in dieser Arbeit die beiden Begriffe »Interviewer« und »Bewerber« im Singular sowohl auf deren Pluralform als auch auf die beiden Geschlechter beziehen.

mit dem sprachlichen Handeln in der Realität.« (Grießhaber 1987: 15)

Komter untersuchte statt Rollenspielen 35 authentische Bewerbungsgespräche. Diese bezogen sich auf 16 unterschiedliche Stellenangebote von 10 verschiedenen Firmen in Holland und wurden mit Tonband aufgezeichnet (Komter 1991: 17). Dieses Korpus umfaßt verschiedene Bewerbungsgespräche vom Koch bis zum Universitätslektor. Jedoch verwendet Komter die gleichen Forschungsmethoden wie Gumperz: Ethnomethodologie und US-amerikanische Konversationsanalyse.

Grießhabers Analyse ist bis jetzt die einzige Untersuchung, die dem Konzept der Diskursanalyse folgt und authentische Bewerbungsgespräche erforscht. Seine Arbeit behandelt acht Gespräche, darunter drei mit deutschen und fünf mit türkischen Bewerbern. Die Aktanten sind Jugendliche, die sich um eine Lehrstelle im Lebensmitteleinzelhandel bewerben. Der Nachteil dieser Untersuchung besteht darin, daß Grießhaber die Bewerbungsgespräche nur ausschnittsweise zitiert und keine vollständige Transkription beilegt. Es fällt dem Leser sehr schwer, die behandelten Gespräche nachzuvollziehen. Außerdem handelt es sich um kein hochqualifiziertes Stellenangebot, sondern um eine Lehrstelle. So sind die Ergebnisse zur Fachqualifikation der Bewerber nicht eindeutig.

2. Authentisches Datenkorpus und die Forschungsmethode »Diskursanalyse«

Die Notwendigkeit der Forschung besteht darin, daß bei gespannter Arbeitsmarktlage der Erfolg eines Bewerbungsgesprächs sehr wichtig ist und dies fördert auch deren Erforschung. Trotz ihrer Bedeutung sind Einstellungsgespräche wegen der Schwierigkeiten, authentische Gespräche aufzunehmen, kaum zu untersuchen. Dazu Lepschy:

»Gleichzeitig sind Bewerbungsgespräche das bestgeschützte Geheimnis in sozialen und wirtschaftlichen Institutionen.« (Lepschy 1995: 15)

Als Untersuchungsgegenstand habe ich das Softwareunternehmen »Trend Micro Incorporated« ausgewählt und sowohl in der Mutterfirma Taipeh, Taiwan (www.trend.com.tw) als auch bei ihrer Niederlassung Petershausen, München (www.trendmicro.de), Bewerbungsgespräche bezüglich der Stellen »Sales- und Marketing-Manager« aufgenommen. Die Mutterfirma hat einen taiwanesischen Vertreter zum Bewerbungsgespräch nach Deutschland geschickt. Da er sich zwei Tage verspätet hatte, erfolgten die ersten fünf Gespräche auf Deutsch, die anderen 12 Gespräche sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch und zwei Gespräche nur auf Englisch. Mit den 16 chinesischen Bewerbungsgesprächen¹ ergeben sich insgesamt 35 Bewerbungsgespräche als Datenkorpus.

Außer den Bewerbungsgesprächen verfüge ich über folgendes Material:

- A. Stellenanzeigen als erster Kontakt zu Bewerbern (deutsch und chinesisch);
- B. Selbstdarstellung der Firma (deutsch und chinesisch);
- C. Die Bewerbungsunterlagen (deutsch und chinesisch);
- D. Interne Vorauswahldiskussion und die Vorbereitungsbesprechung für die Bewerbungsgespräche (nur deutsch);

1 Obwohl meine Gespräche aus Taiwan stammen, sprechen sowohl die Interviewer als auch die Bewerber Hochchinesisch und sie werden deshalb »chinesische Bewerbungsgespräche« genannt. Die Bezeichnung »taiwanesisch« kann als Dialekt verstanden werden und erscheint somit verwirrend.

- E. Bewertungsdiskussion bzw. schriftliche Kommentare über die einzelnen Bewerber (deutsch und chinesisch);
 F. Inhalt der verschiedenen Tests (deutsch und chinesisch).

Die mündliche Kommunikation bezieht sich auf die Vorbereitungsbesprechung für die Bewerbungsgespräche, die Bewerbungsgespräche und die Bewertungsdiskussionen, während die schriftliche Kommunikation die Stellenanzeigen, die Bewerbungsschreiben, die Lebensläufe, die Arbeitszeugnisse usw. umfaßt. Diese beiden ergänzen sich und stehen in einem kontinuierlichen Zusammenhang, weil sie sich bezüglich der Informationen eines bestimmten Bewerbers aufeinander beziehen, um die Ermittlung der Handlungsqualitäten des Bewerbungsgesprächs zu vervollständigen und zu erleichtern: Das Bewerbungsschreiben basiert auf der Anzeige und dient als »Vorgriff auf das Vorstellungsgespräch« (vgl. Kranz 1991: 342; Griefßhaber 1987: 87). Die Bewerbungsdiskussion bzw. der schriftliche Kommentar greifen auf die jeweiligen Bewerbungsgespräche zurück.

Als Forschungsmethode verwende ich bei der authentischen Untersuchung die seit 1972 von Ehlich und Rehbein entwickelte *Diskursanalyse*. Im Unterschied zur amerikanischen Konversationsanalyse, die sich nur auf die sprachliche Oberfläche beschränkt, bezieht die Diskursanalyse den gesellschaftlichen Zweck sowie die mentalen Prozesse des Sprechers und des Hörers in die Analyse mit ein. So können trotz der Varietät der sprachlichen Äußerungen die notwendigen Handlungspositionen des Handlungsmusters ermittelt werden, das die grundlegende Struktur des jeweiligen Diskurses darstellt (vgl. Ehlich/Rehbein 1979). Das Untersuchungsmaterial der Diskursanalyse ist hauptsächlich die Kommunikation in Institutionen wie z. B. Arzt-Patient-Kommunikation, in Gerichtsverhandlungen u. ä. Dies gilt auch

für meine Bewerbungsgespräche in einer wirtschaftlichen Institution (dem Softwareunternehmen »Trend Micro«).

3. Kenntnisstand über die neue Firma

Eine der Standardfragen beim Bewerbungsgespräch ist, was der Bewerber von der Firma weiß. Die Ermittlung über Kenntnisse zur Firma kommt oft entweder am Anfang oder mitten im Gespräch vor, aber kaum am Ende des Gesprächs.

Es wird behauptet, daß man einen guten Eindruck beim Interviewer erwecken kann, wenn man viel von der Firma weiß (vgl. Witt 1987). Dazu Jung:

»Fragt man z. B. was der Stellensuchende bereits über den Betrieb weiß, so könnten sich aus der Art seiner Antworten vorsichtige Rückschlüsse auf die Intensität seines Interesses ziehen lassen.« (Jung 1983: 267)

Der deutsche Geschäftsführer der Niederlassung von Trend Deutschland ist ebenfalls der Ansicht, daß der Bewerber damit Integrationswillen zeigen kann, wenn er sich vorher über die Firma gut informiert. Da Trend Deutschland zur Bewerbungszeit erst seit vier, fünf Monaten bestand (Trend Deutschland ist seit März eröffnet, und die Bewerbung fand im August 1996 statt), war es für die Bewerber meistens schwierig, sich über die Firma zu informieren. Deswegen schickte der Interviewer an jeden Bewerber, der zum Gespräch eingeladen wurde, eine Diskette über die Firma. Dann hatte er vor, im Gespräch danach zu fragen, ob der Bewerber die Diskette angeschaut hat. Nach Jung (1983: 267) kann die Feststellung der Firmenkenntnisse bereits bei der Begrüßung im Bewerbungsgespräch erfolgen: Der taiwanische Vertreter, Herr Tang, stellte schon am Anfang des Gesprächs auf eigene Initiative die Firma vor. Daraufhin änderte der deutsche Interviewer seinen Gesprächsplan und ergänzte nach Herrn Tang die Informationen über die Firma.

In Taiwan verhalten sich die Interviewer unterschiedlich. Einige Interviewer berühren diese Thematik überhaupt nicht. Dagegen stellen manche Interviewer die entsprechenden Fragen entweder bereits am Anfang des Gesprächs als Einstieg zur Haupthandlung oder mitten im Gespräch.

Im folgenden wird auf den jeweiligen Zweck der Frage nach Firmenkenntnissen eingegangen. Wegen des begrenzten Umfangs wird für jeden Zweck nur ein Beleg analysiert.

3.1 Firmenkenntnisse als Feststellung des Integrationswillens

Der deutsche Interviewer geht fast bei jedem Bewerber auf den Kenntnisstand zur Firma ein, dies ist somit eine geplante Handlung.

Beispiel 1:

Der Bewerber Josef¹ hat gute Internetkenntnisse und hat vor dem Bewerbungsgespräch die Diskette angeschaut. Deshalb braucht der deutsche Interviewer die Firma nicht vorzustellen.

I: Interviewer; B: Bewerber

177

I: Was wissen Sie über unsere Firma? Haben Sie sich die Demo-Diskette

B:

178

I: mal angeschaut?

Mhm.

Ja.

B: Ich hab mir die Demodiskette angesehen, ich hab mir also ihre

179

I: Mhm.

Ja.

B: Produkte angesehen, diese zehn, elf Produkte, die sie jetzt von Sk, äh, ah,

180

I: ja.

Mhm.

B: Serversaver, der also doch sehr gute Lösung, äh, als, äh, gute Lösung erscheint

181

I: Ja.

B: eben durch die Fernüberwachung, die Ferncontrolling, äh, um den, den Server

182

I: Ja.

B: zu starten, und dann natürlich die, äh, Einplatzsysteme oder Einplatzlösungen, wie,

1 In dieser Arbeit werden sowohl der Bewerber als auch der Interviewer umbenannt, um ihre Anonymität aufrechtzuerhalten.

183

I:	Mhm.
B:	äh, das PC-cillin 95. Oder, ich sag jetzt einmal, den Klassiker, wahrscheinlich,

184

I:	Das ist der Klassiker, da läuft bei Siemens 10.000 Stück (lacht)
B:	den PC-RX, glaub ich. Ja. Ja. oder (lacht)

Nach der Feststellung, ob der Bewerber bei Berufsmessen mitarbeiten kann, will der Interviewer darauf eingehen, was der Bewerber über die Firma weiß (177)¹. Diese Handlung erscheint in der sprachlichen Form der »Frage«. Daran, daß der Interviewer die eigene Firma kennt und doch die Frage danach stellt, erkennt man, daß er durch die Frage kein entsprechendes Wissen gewinnen, sondern feststellen will, ob der Bewerber dieses entsprechende Wissen besitzt. Bevor der Bewerber die Frage beantwortet, fragt der Interviewer ergänzend, ob der Bewerber die von Trend zugeschickte Diskette angeschaut hat (177–178). Daran, daß der Interviewer die Diskette an jeden Bewerber schickt, ersieht man, daß er nicht erwartet, daß der Bewerber außerhalb dieser Firma viel über sie erfahren konnte. Daraus läßt sich vermuten, daß die Niederlassung in Deutschland nicht sehr bekannt ist. Der Interviewer stellt diese Frage, weil er fest-

stellen will, ob der Bewerber Interesse hat, sich mit Hilfe der Diskette über die Firma zu informieren, und somit den Willen zeigt, sich in die Firma zu integrieren. Dadurch, daß der Interviewer dem Bewerber etwas anbietet und danach kontrolliert, ob der Bewerber eine bestimmte Handlung ausführt (Diskette anschauen), gewinnt diese Feststellung eine Qualität wie in der Schule, wo der Lehrer kontrolliert, ob der Schüler die Hausaufgabe erledigt hat. Somit gewinnt diese Frage eine Handlungsqualität als Kontrolle. Die Antwort des Bewerbers ist positiv (178). Im Vergleich zum vorigen Bewerber, dessen Computer die Diskette nicht ablesen kann, ist dies sehr positiv². Dadurch, daß der Interviewer bei den Firmenkenntnissen eher den Integrationswillen als das entsprechende Wissen feststellen will, wird diese Feststellung eher der »Persönlichkeitsqualifikation«³ als der »Ratifizierung der Fachqualifikation« zugeordnet.

1 Da sich der zu analysierende Beleg nicht auf das konkrete Bewerbungsgespräch beschränkt, sondern dessen Funktionen auf fast alle Bewerbungsgespräche übertragen werden können, wird der Beleg als reproduzierbar betrachtet. Somit ist dessen Ausgangszeitform das Präsenz.

2 Die Diskette hat auch die sekundäre Funktion festzustellen, in welchem Zustand der Computer des Bewerbers ist. Erst ein Computer neuen Standes kann die Diskette lesen.

3 Da sich der Begriff »Persönlichkeitsmerkmale« (vgl. Grieshaber 1988) auf ein semantisches Kriterium beschränkt und seine entsprechenden Funktionen weniger aussagen, werden die im folgenden genannten Eigenschaften dem Begriff »Persönlichkeitsqualifikation« (vgl. *Berufsführer Informatik* 1999) zugeordnet. Dieser beschränkt sich hier nicht auf Eigenschaften wie Kontaktfreudigkeit, Teamanpassung, sondern er umfaßt sowohl die Eigenschaften, die zur Erfüllung der Stellenanforderungen und zum Erfolg der Firma führen (wie Zielstrebigkeit, Flexibilität, Leistungsbereitschaft usw.), als auch die Eigenschaften, die der Unternehmenskultur entsprechen (z. B. Veränderungsbereitschaft, Kreativität).

3.2 Firmenkenntnisse als Informieren

Der taiwanesischer Vertreter stellt direkt nach der Begrüßung auf eigene Initiative die Firma vor. Da die Vorstellung der Firma auch eine geplante Handlung des deutschen Interviewers ist, ergänzt er nach Herrn Tang die weiteren Informationen über die Firma. Sowohl Herr Tang als auch der deutsche Interviewer wollen bei der

Darstellung der eigenen Firma zugleich die Aufgaben des Salesmanagers andeuten:

Beispiel 2:

Der Bewerber Wolfgang ist CEO bei einer Firma für Sicherheitsprogramme¹ und möchte sich bei der Antivirussoftwarefirma Trend als Salesmanager bewerben.

T: der taiwanesischer Vertreter Herr Tang

6

B: year. (laughing)	
I:	Mhmm
T:	OK. So I just give you the some kind of company introduction here. So

7

B:	
I:	
T:	I told you my company last year revenue is about 20 million. They in American Intel

8

B:	Are you talking about the Intel Corporation?
I:	
T:	license trendes product. Right. The Intel CPU

20

B:	Mhmm
I:	This is the product developed by our company
T:	Right. And because this

33

B:	
I:	
T:	Because we already have a good name in USA, in Asia. Asia we are in the number one.

1 Der CEO (Chief Executive Officer) entscheidet die Hauptpolitik der Firma. Der Unterschied zwischen dem Antivirus- und dem Sicherheitsprogramm besteht darin, daß das Sicherheitsprogramm nur am unerlaubten Eintreten hindert, während das Antivirusprogramm noch die von Viren infizierten Dateien befreit.

34

B:	Mhmm
I:	
T:	We in Japan is number one, in Taiwan is number one. Now we also have a Korean branch

35

B:	Mhmm
I:	
T:	office, Malaysia office. So, in the Asia, no doubt about it we are number one. But in Ger / in

36

B:	In Italy Mhm
I:	
T:	Europe market, we are only number one in Italy. Yeah but all the other area

37

B:	Ja
I:	
T:	for us. We just think about / We try to leverage / use this new product to leverage in this

38

B:	Ja Ja (laughing)
I:	(laughing)
T:	business. So, that's why we came here looking for new sales manager like you. (laughing)

55

B:	Richtig!
I:	Schutz vor Viren. Wenn Sie zum Beispiel in der Firma arbeiten und Ihren
T:	

56

B:	
I:	Anwendern Zugang zum Internet geben, kann jeder Anwender nach, ich sage mal fünf
T:	

57

B:	
I:	Versuchen kommt er auf die Seiten, die Virenlinks haben. Dann kann er
T:	

58

B:	Mhm
I:	sich über 5000 Computerviren runterladen und damit spielen. Und er holt sich
T:	

129

B:	
I:	natürlich und das ist praktisch die Aufgabe, die wir uns vorstellen zusammen mit einem
T:	

130

B:	
I:	Salesmanager und einem Salesteam von 3 Mitarbeitern, das der Salesmanager
T:	

131

B:	
I:	<u>selbständig</u> steuert. Die Zielvorgabe ist
T:	

Nachdem der deutsche Interviewer kurz auf die Anreisesituation eingegangen ist, stellt Herr Tang auf eigene Initiative die Firma Trend vor (6). Daran, daß diese Vorstellung der Firma am Anfang des Gesprächs vorkommt und der Interviewer – und nicht der Bewerber – die Firma darlegt, sieht man, daß sie sowohl als eine »Entspannung« dient, damit der Bewerber sich langsam auf das Gespräch vorbereitet, als auch dazu, daß der Bewerber einen Bezug hat, mit wem er dann zu tun haben wird. Daraus, daß die Bewerber meistens aus ähnlichen Berufsbereichen stammen und somit potentielle Kunden sein können, läßt sich vermuten, daß diese Firmenvorstellung auch Werbungs- sowie Image-Funktion gewinnt. Somit dient hier die Vorstellung der Firma als Information, aber *nicht als Feststellung des Integrationswillens*. Daran, daß der taiwanesischen Ver-

treter bei der Firmenvorstellung mit dem Gewinn der Firma anfängt (im Jahr 1995 20 Millionen US-Dollar), erkennt man, daß er den Bewerber davon überzeugen will, wie erfolgreich und somit zukunftsorientiert die Firma ist. An der Anschlußhandlung, nämlich daß Herr Tang darauf eingeht, daß Trend mit Intel zusammenarbeitet und Trend noch für Intel Antivirus-Lanprotect entwickelt (7–8), erkennt man, daß er den Bewerber nachvollziehen läßt, daß Trend fast gleichrangig mit Intel ist. Außerdem ist Trend bei Antivirussoftware in Amerika und in Japan sowie in Taiwan führend und will mit der Niederlassung in Deutschland seinen Gewinn erhöhen und seinen Namen in Europa aufbauen (36–38). Damit bezweckt das Bewerbungsgespräch die Suche nach einem Salesmanager, um diese Aufgabe von Trend zu erfüllen (38). Als Tang den

Gewinn von Trend im letzten Jahr erwähnt, zeigt der Bewerber keine Reaktion (7). Daraufhin will er mit der engen Beziehung zu Intel dem Bewerber zu verstehen geben, daß auch Trend ein Großunternehmen ist. Daran, daß sich der Bewerber nun interessiert, was für ein Unternehmen Trend ist, ersieht man, daß diese Darstellungstaktik gewirkt hat (8–9). Nach der Darlegung der Aufgaben in Europa deutet Tang an, daß der Bewerber ein guter Kandidat für die Aufgaben von Trend sei: »So, that's why we came here looking for new sales manager like you« (38). An der Anschlußhandlung, daß Tang noch mittels einiger Fragen feststellen will, ob der Bewerber als Salesmanager geeignet ist, erkennt man, daß diese Andeutung am Anfang des Gespräches noch keine positive Entscheidung ist, sondern eine *Themenlenkung von der Vorstellung der Firma zum Bewerber* zurück, damit er einige Fragen an den Bewerber stellen kann. Somit dient die Firmenvorstellung als Aufwärmung und Einstieg auf das Bewerbungsgespräch.

An dem Phänomen, daß der deutsche Interviewer seit der Anwesenheit von Tang nicht mit der Kontrolle der Diskette den Integrationswillen des Bewerbers feststellt, ersieht man, daß er seinen Gesprächsplan der Firmenvorstellung geändert hat: Tang hat schon am Anfang des Gesprächs die Firma kurz vorgestellt. Dazu ergänzt der deutsche Interviewer noch einen Teil seiner geplanten Handlung (55–58): Zur Übernahme der Thematik von Tang ergänzt der deutsche Interviewer, wofür die Trend-Produkte eingesetzt werden, welche Funktionen sie haben und wieso der große Bedarf auf dem Markt da ist: Mit dem Internetan-

schluß eröffnet jede Firma die Möglichkeit für Virusverbreitung. Durch die Verbreitung der Viren wird der Schaden immer größer (55–58). An der Reaktion, daß der Bewerber statt der Überraschung der anderen Bewerber eine Zustimmung, wie z. B. »richtig« (55), abgibt, ersieht man, daß er von Viren gewisse Kenntnisse hat. An der Anschlußhandlung, daß er als CEO einer Firma arbeitet, die selbst Sicherheitsprogramme entwickelt hat, erkennt man, daß er Fachmann auf diesem Gebiet ist. In diesem Zusammenhang deutet der Interviewer auch die Aufgaben des zukünftigen Salesmanagers an (129–131). Die Firmenvorstellung mit Aufgabenbereichen sowie Anforderungsprofil der neuen Stelle bietet dem Bewerber einen roten Faden, wie er bei der nachfolgenden »Ratifizierung der Fachqualifikation« seine Berufserfahrungen dem Anforderungsprofil entsprechend darstellen kann.

3.3 Firmenkenntnisse als Feststellung der Fachqualifikation

In Taiwan fehlt bei manchen Bewerbungsgesprächen die Feststellung der Firmenkenntnisse. Selbst wenn der Interviewer danach fragt, gibt er im Gegensatz zu Deutschland keine weiteren Informationen über die Firma. Daran läßt sich erkennen, daß diese Feststellung der Firmenkenntnisse doch andere Funktionen hat als nur die der Information.

Beispiel 3:

Herr Chang hat in Amerika »Sales-Marketing« studiert und dort drei Jahre gearbeitet. Nachdem der Interviewer auf die Berufserfahrung des Bewerbers eingegangen ist, will der Interviewer wissen, inwiefern er die Firma kennt.¹

1 Wegen der Inkompatibilität der Software ist es unmöglich, hier den entsprechenden Gesprächstext im Original einzufügen.

68

I: OK, Sie kennen unsere Firma. Was haben Sie von Trend gehört?

B: Mhmhm

69

I: Irgendetwas, was Sie wollen.

B: Über die Firma Trend, in Wirklichkeit habe ich in

70

I: in Amerika schon?

B: Boston, und noch früher in Dallas schon PC-cillin kennengelernt.

71

I:

B: Wenn ich mich nicht irre, schon, es muß die Firma von PC-cillin sein. Als ich in

72

I: Nach dem

B: in Amerika war, hielt ich es für amerikanisch, nämlich damals

73

I: Eindruck sehr ähnlich

B: Nach dem Eindruck sehr ähnlich, von seiner Package

74

I:

B: sowie dem ganzen Image nach sehr amerikanisch. Erst als ich von Amerika zurück-

75

I:

B: kam, habe ich gewusst, daß es taiwanesisch ist. Daß es so gut ist, überrascht

76

I: Ja.

B: mich sehr. Ich weiß, daß es gegen Viren sehr stark ist. Sogar mein Vater hat oft

77

I: Wirklich!

B: erwähnt, daß PC-cillin ein gutes Produkt ist. Er sagte, als der Computer ab-

78

I: Warum er-

B: stürzte, er sagte, daß in Japan fast nur PC-cillin verwendet wird.

83

I: wöhnt er dies?	Oh
B:	Mein Vater unterrichtet an der Uni. Er war oft in Japan und unterrichtet

84

I:	
B:	selbst Informatik. Deswegen hat er oft Kontakt mit diesem Bereich. Er findet

85

I:	Bitte schön. OK. Ja. Was für
B:	Er findet es sehr gut, daß Trend hilft, Viren zu beseitigen.

86

I: welche Produkte kennen Sie außer PC-cillin?	
B:	Ähm, bis jetzt kenne ich nur PC-.

87

I: Mhm. OK.	
B:	cillin.

Nachdem der Interviewer kurz auf den Lebenslauf des Bewerbers eingegangen ist (Studium in Amerika, eine einzige Anstellung bei einer Werbefirma in Taiwan), will er feststellen, was der Bewerber von der Firma weiß: »OK. Sie kennen unsere Firma. Was haben Sie von Trend gehört? Irgendetwas, was Sie wollen« (68–69). Daran, daß der Interviewer sowohl vor als auch nach der Feststellung der Firmenkenntnisse auf die Fachqualifikation eingeht, erkennt man, daß er sich bei der »Ratifizierung der Fachqualifikation« befindet. Mit »OK« (68) will der Interviewer die vergangene Handlung abschließen. An dem Ausdruck »irgendetwas« (69) erkennt man, daß der Interviewer dem Bewerber die Wahl überläßt, das Wissen über die Firma zu liefern. Daran erkennt man, daß der Interviewer kein tiefgehendes Wissen über die Firma erwartet. Der Bewerber äußert aber, er kenne das Trendprodukt »PC-cillin« seit seiner Zeit in Amerika. Damals hielt er dieses Produkt von der Verpackung her

für ein amerikanisches. Als er nach Taiwan zurückgekommen sei, habe er erst erfahren, daß es taiwanesisch sei. Dabei erwähnt er noch, daß – so habe ihm sein Vater erzählt – das Produkt in Japan sehr bekannt sei (76–78). Daraus, daß sich der Interviewer interessiert, weshalb ein älterer Mann (ca. 50 bis 60 Jahre alt) dieses hochtechnische Produkt kenne, und diese Frage nichts mit der Bewerbung zu tun hat, läßt sich vermuten, daß der Interviewer die Wirksamkeit der Werbemaßnahmen von PC-cillin überprüfen will. Der Vater des Bewerbers wurde in Japan promoviert, ist Professor für Informatik an der Universität und kennt den guten Service von Trend. Daran, daß der Bewerber keine Informatikkenntnisse hat und sich doch im Berufsbereich Informationstechnologie bewerben will, erkennt man den Zweck, daß er absichtlich Bezug auf seinen Vater nimmt. Dabei will der Bewerber offenbar einfließen lassen, daß er aus einer Professorenfamilie kommt. Sein Vater ist ein Computerfachmann, und er

wird auch beeinflusst, selbst wenn er nicht Informatik studiert hat; dann will der Interviewer noch wissen, ob der Bewerber andere Produkte als PC-cillin kennt (85–86). Die Antwort des Bewerbers ist negativ: Er kennt nur das Produkt PC-cillin. Daran, daß nach dem Nicht-Wissen des Bewerbers der Interviewer die Firma nicht vorstellt und stattdessen nach den weiteren Produkten von Trend fragt, erkennt man, daß der Interviewer dabei nicht auf die Firmenkenntnisse eingehen, sondern dies als Einstieg in die Produktkenntnisse verwenden will, die der Bewerber für die Erfüllung der mit der neuen Stelle verbundenen neuen Aufgaben braucht. Daraus läßt sich erschließen, daß die Feststellung der Firmenkenntnisse hier zur »Ratifizierung der Fachqualifikation« gehört.

Da die Firmenkenntnisse oft mit dem Produkt und der Software im Zusammenhang stehen, fragt der Interviewer nach der eigenen Firma, weder um die Wissenslücke zu beseitigen noch um sich darüber zu informieren, sondern um auf die ent-

sprechenden Fachkenntnisse zu kommen (Ratifizierung der Fachqualifikation).

3.4 Feststellung der Firmenkenntnisse als Einstieg für das Rollenspiel

Bei den ersten vier Bewerbern fragt der deutsche Interviewer nach den Firmenkenntnissen und dann direkt, ob der jeweilige Bewerber die Diskette angeschaut habe. In diesem Fall dient eine solche Handlung zur Feststellung des Integrationswillens (»Persönlichkeitsqualifikation«). Falls die Antwort negativ ausfällt, ergänzt der Interviewer die Informationen über die Firma. Ab dem 5. Bewerber gewinnen die Firmenkenntnisse eine andere Funktion:

Beispiel 4:

Achim ist Leiter einer kleinen Computerfiliale und will sich als Vertriebsmitarbeiter bewerben. Nach dem schriftlichen Test soll ein Rollenspiel erfolgen. Davor will der Interviewer feststellen, ob der Bewerber die Diskette über die Firma angeschaut hat.

Test (nach ca. 15 Minuten)

306

B:	
I: (...)	lesen, und Sie müssen mich jetzt davon

307

B:	
I:	überzeugen, daß dieses Produkt genau das richtige ist, das war auf dieser Diskette,

308

B:	Mhm. Die hab ich mir nicht angeschaut, weil ich nicht da
I:	die ich mitgeschickt habe.

309

B:	war, aber gut. (lacht verlegen)
I:	Kein Problem. Ich hab da vorgesorgt, dafür, ähm,

310

B:	Mhm.
I:	das ist das Informationsmaterial drüber, und während ich das jetzt hier auswerte,

311

B:	
I:	so circa fünf Minuten haben Sie Zeit, Sie können sich auf dem Zeug auch

312

B:	Mhm
I:	Notizen machen und Sie dürfen, während wir dann reden, praktisch für

313

B:	
I:	dieses Rollenspiel auch diese Unterlagen verwenden. Das heißt, Sie müssen da

Nach dem schriftlichen Test erfolgt ein Rollenspiel. Dabei wird die Verkaufsstrategie getestet. Daran, daß in Deutschland das Rollenspiel fast bei jedem Bewerber vorkommt, ersieht man, daß es nicht als Indikator für eine positive Bewertung funktioniert, sondern eine vorgeplante Handlung ist. Zunächst gibt der Interviewer die Aufgabe bekannt: »Sie müssen mich jetzt davon überzeugen, daß dieses Produkt genau das richtige ist, das war auf dieser Diskette, die ich mitgeschickt habe« (306–308). Leider hat der Bewerber sie nicht angeschaut (309). Im Vergleich zu den vorhergegangenen Bewerbungsgesprächen, bei denen der Interviewer nur kontrolliert, ob der Bewerber die Diskette angeschaut hat, hat der Interviewer hier die Diskette funktional ins Rollenspiel eingebaut, indem die Diskette als Grundlage für das Rollenspiel dient. Daran, daß der Bewerber ohne den Inhalt der Diskette den weiteren Schritt des Bewerbungsgesprächs »Rollenspiel« nicht ausführen und bestehen kann, gewinnt diese Feststellung neben der »Kontroll«- noch eine »Warn«-Qua-

lität. Obwohl der Bewerber somit bei dem schriftlichen Gesamtkommentar negativ bewertet wird, zeigt der Interviewer im Gespräch dafür Verständnis: »Kein Problem, ich habe da vorgesorgt, [...] das ist das Informationsmaterial darüber« (309–310). Dabei erklärt er die Regel: Der Bewerber hat fünf Minuten Zeit zur Bearbeitung der Informationen über das Produkt. Der Bewerber braucht die Informationen nicht auswendig zu lernen, sondern kann diese Informationen beim Rollenspiel anschauen. An dem schriftlichen Kommentar, daß der Bewerber bezüglich des Integrationswillens negativ bewertet wird, erkennt man, daß diese Handlung zwar als Einstieg in das Rollenspiel funktioniert, aber noch ihre geplante Handlungsqualität als Feststellung des Integrationswillens beibehält.

3.5 Firmenvorstellung als Förderung zur positiven Entscheidung des Bewerbers

Wenn die Feststellung der Firmenkenntnisse erst nach der positiven Bewertung des Bewerbers erfolgt, gewinnt sie eine andere Handlungsqualität:

Beispiel 5:

Der Bewerber Tong hat zwei Bewerbungsgespräche bestanden und führt jetzt das dritte Gespräch, und zwar mit

dem Personalchef. Dies deutet an, daß er sehr wahrscheinlich eingestellt wird. Nun redet er mit dem Personalchef über das Gehalt.

159

I: Unklarheiten? Was für einen Eindruck haben Sie von der Firma

B: Mhmhm, fast keine.

160

I: gehabt, bevor Sie hierher kamen? Wieviel wissen Sie von der Firma? Wissen Sie,

B:

161

I: worum es sich bei dieser Firma handelt?

B: Mein Haupteindruck besteht darin, daß sie

165

I: Oh. Ich glaube, die meisten haben einen solchen

B: Antivirussoftware entwickelt.

166

I: Eindruck. Im Jahr 1998 gab es durchschnittlich 7 oder 8 der weltweit am erfolgreichsten

B:

167

I: Unternehmen, Microsoft ist dabei. Eine solche Leistung ist für die Welt und für die Firma

B:

168

I: sehr wichtig. Diese Bewertung ist sogar strenger als die der Teng-Shia-Zeitschrift,

B:

169

I: und es werden weltweit nur wenige Großunternehmen ausgewählt. In Asien hat man

B:

170

I: ungefähr eine Woche später 50 wichtige asiatische Persönlichkeiten ausgewählt,

B:

171

I: darunter auch 7 Taiwanesen, einschließlich von Politikern wie Chen, Shui-bian.

B:

172

I: Trend war ebenfalls unter den 50 asiatischen Vertretern, und zwar unter den 7

B:

173

I: Taiwanesen. Ich glaube insgesamt 7. Deswegen meine ich, daß wir das Personal

B:

174

I: sehr streng auswählen. Weltweit besteht ein Mangel an Softwareingenieuren. In

B:

175

I: Anbetracht der Jahrtausendumstellung werden weltweit Softwareingenieure

B:

176

I: dringend gebraucht, in diesem Fall sogar in Taiwan. In Taiwan ist der Software-

B:

177

I: bereich schlecht entwickelt, weil in den letzten 10 Jahren in Taiwan viel mehr

B:

188

I: Hardware- als Softwareingenieure ausgebildet wurden. Unser Aufnahmeprozentsatz

B:

189

I: beträgt trotzdem weniger als 10 Prozent. Wenn Sie zum Bewerbungsgespräch

B:

190

I: kommen können, sind Sie stärker als viele Leute. Ich sage jedem Bewerber:

B:

191

I: Wenn Sie zum Bewerbungsgespräch von Trend kommen können und mit dem
--

B:

192

I: Interviewer Gespräche führen, ohne durchzufallen, finde ich, daß Sie nicht

B:

193

I: schlecht sind. Deswegen können Sie in dieser Hinsicht auf sich selbst stolz sein.
--

B:

Nach der Feststellung des Einstellungs-termins will der Interviewer feststellen, inwiefern der Bewerber die neue Firma kennt: »Was für einen Eindruck haben Sie von der Firma Trend gehabt, bevor Sie hierher kamen? Wieviel wissen Sie von der Firma? Wissen Sie, worum es sich bei dieser Firma handelt?« (159–161). Der Haupteindruck des Bewerbers besteht darin, daß es eine Antivirussoftwarefirma ist. Daran, daß der Personalchef im Gegensatz zu anderen taiwanesischen Interviewern anschließend doch die Firma vorstellt, erkennt man, daß diese Firmenvorstellung einen Zweck hat. Nach dem Interviewer steht im Bericht einer berühmten Zeitschrift, daß Trend 1999 zu den acht erfolgreichsten Unternehmen auf der Welt gehört. Dadurch, daß der Personalchef erwähnt, daß neben Trend auch Microsoft dabei ist, will er den Bewerber nachvollziehen lassen, daß Trend und Microsoft quasi gleichrangig sind, und somit den Bewerber die Wichtigkeit und die Berühmtheit von Trend erkennen lassen. Außerdem wurden 50 asiatische Persönlichkeiten ausgewählt, unter denen 7 Taiwanesen sind. Sowohl der Chef von Trend als auch Chen, Shiu-bien (der ehemalige Oberbürgermeister von Taipeh,

jetzt Präsident von Taiwan) gehören dazu. Mit der gleichen Taktik, daß der Interviewer den Chef von Trend mit dem Präsidenten von Taiwan gleichrangig setzt, will er dem Bewerber verdeutlichen, wie erfolgreich und somit wie zukunftsorientiert diese Firma ist. Dann geht er darauf ein, daß vor der Jahrtausendumstellung ein großer Bedarf an Softwareingenieuren besteht. Obwohl sich viele bei Trend bewerben, werden weniger als 10% aufgenommen (189). Der Bewerber darf stolz sein, daß er viele Gesprächsrunden bestanden hat und mit den Interviewern und sogar mit dem Personalchef sprechen kann (193). Obwohl der Bewerber sein Interesse an der Stelle wiederholt äußert, kann es sein, daß er bei einer großen Auswahl doch eine Stelle bei einer anderen Firma annimmt. Daran, daß der Personalchef nur positive Seiten und wichtige Erfolge der Firma darstellt und zum Schluß noch andeutet, daß der Bewerber stolz sein dürfe, daß er bei Trend arbeiten könne, erkennt man, daß die Frage nach den Firmenkenntnissen sowie die Vorstellung der Firma die Funktion haben, den Bewerber zu einer positiven Entscheidung zu bewegen, d. h. er versucht den Bewerber zu »kaufen«.

4. Zusammenfassung über die Funktionen der Feststellung der Firmenkenntnisse

Zum Thema Bewerbungsgespräch gibt es zwar viel Literatur, aber nur wenige Untersuchungen basieren auf authentischen Bewerbungsgesprächen. Außerdem beschränken sich solche authentischen Untersuchungen bis jetzt entweder nur auf die Bewerbungsgespräche, obgleich diese nur einen Ausschnitt des ganzen Bewerbungsprozesses darstellen, oder nur auf eine Kultur. Meine Untersuchung umfaßt nicht nur alle Unterlagen des ganzen gesamten Bewerbungsprozesses, sondern konzentriert sich auf den kontrastiven Vergleich zweier Kulturen (deutsch und chinesisch). Obwohl es bekannt ist, daß sich der Bewerber vor dem Bewerbungsgespräch über die Firma informieren sollte, bleibt unklar, in welchen Situationen auf die Kenntnisse der neuen Firma eingegangen wird. In dieser Arbeit wird empirisch untersucht, für welche Zwecke diese Frage behandelt wird, und somit wird eine Orientierung angeboten, wie man sich in Bewerbungsgesprächen verhalten sollte. Die Feststellung der Firmenkenntnisse kommt sowohl in Deutschland als auch in Taiwan einheitlich in der Form der Frage vor, aber kaum in einer Assertion. Dieselbe Feststellung über die Firmenkenntnisse dient verschiedenen Zwecken:

Da der deutsche Interviewer anhand der Firmenkenntnisse den Integrationswillen des jeweiligen Bewerbers feststellen will, läßt sich die Frage der »Persönlichkeitsqualifikation« zuordnen.

Daran, daß in Taiwan der Interviewer nach der Frage nach den Firmenkenntnissen die Firma doch nicht vorstellt, erkennt man, daß diese Frage eine andere Funktion hat, als sie wörtlich darstellt. Da die Firmenkenntnisse mit den Produktkenntnissen in Zusammenhang stehen

und Trend eine Softwarefirma ist, will der Interviewer damit auf die Softwarekenntnisse sowie die mit der Software zusammenhängenden Berufserfahrungen eingehen. Somit dient die Feststellung der Firmenkenntnisse als Einstieg in die »Ratifizierung der Fachqualifikation«. Da sich der Bewerber nach der Anstellung mit der Firma sowie dem Produkt auseinandersetzen muß, dienen die Kenntnisse der Firma als Grundlage für das Rollenspiel. Falls die Feststellung der Firmenkenntnisse erst nach der positiven Bewertung erfolgt, funktioniert sie dann als Förderung zur positiven Entscheidung. Daraus, daß die Interviewer die Firma fast nur in Deutschland vorstellen und die Interviewer in Taiwan hingegen keine Informationen über die Firma anbieten, läßt sich schließen, daß sich die Notwendigkeit der Firmenvorstellung auf Seiten des Interviewers darauf zurückführen läßt, daß die Niederlassung in Deutschland nicht so bekannt ist wie die Mutterfirma in Taiwan.

Literatur

- Akinnaso, F. Niyi; Ajirootutu, Cheryl D.: »Performance and ethnic style in job interviews«. In: Gumperz, John J. (Hrsg.): *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982, 119–144.
- Berufsführer Informatik*. Hrsg. von Axel Westerwelle, Angelika Fuchs und Iris Küppers. Wien: Signum, 1999.
- Böhm, Wolfgang; Justen, Robert: *Bewerberauswahl und Einstellungsgespräch. Ein Leitfaden für die Praxis aus arbeitsrechtlicher und psychologischer Sicht 3*. Berlin: Erich Schmidt, 1990.
- Chen, Shing-lung: *Interkulturelle Kontraste bei deutschen und chinesischen Bewerbungsgesprächen*. Frankfurt a.M.: Lang, 2002 (in Vorb.).
- Dröll, Dieter: *Erfolgreich bewerben. Handbuch für Aufsteiger und Zukunftsplaner*. Frankfurt a.M.: Societäts-Verlag, 1972.
- Dunnette, Marvin D.; Borman, Walter C.: »Personnel selection and classification

- systems«, *Annual Review of Psychology* 30 (1979), 477–525.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: »Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant«. In: Wunderlich, Dieter (Hrsg.): *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt a.M.: Athenäum, 1972, 209–254.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: *Begründen. Kommunikation in der Schule, Arbeitspapier I*. Düsseldorf: Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft, 1975.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: »Sprachliche Handlungsmuster«. In: Soeffner, Hans Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 1979, 243–274.
- Grieffhaber, Wilhelm: *Authentisches und zitierendes Handeln*. Bd. I: *Einstellungsgespräche*. Tübingen: Narr, 1987.
- Grieffhaber, Wilhelm: »Entscheidungsfindung in Einstellungsgesprächen«. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Sprache und Information in Wirtschaft und Gesellschaft*. Tostedt: Attikon, 1988, 486–502.
- Gumperz, John-Joseph: *Crosstalk. A Study of Cross-Cultural Communication*. Background materials and notes to accompany the B.B.C. film. Southall: National Centre for Industrial Language Training, 1979.
- Jung, Michael: »Das Vorstellungsgespräch«, *Personal. Mensch und Arbeit* 7 (1983), 267–270.
- Knebel, Heinz: *Das Vorstellungsgespräch. Vorbereitung, Durchführung, Auswertung*. München: moderne industrie, 1973.
- Knoblauch, Ralf: »Personalauswahl: Neue Wege zur Analyse des Lebenslaufs«, *Personal. Mensch und Arbeit* 5 (1983), 187–190.
- Komter, Martha: *Conflict and cooperation in job interview. A study of talk, tasks, and ideas*. Amsterdam: Benjamins, 1991.
- Kranz, Bettina: »Das Vorstellungsgespräch als Gegenstand der Dialoganalyse«. In: Stati, Sorin; Weigand, Edda; Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): *Dialoganalyse III. Referate der 3. Arbeitstagung Bologna 1990*. Bd. I. Tübingen: Niemeyer, 1991, 341–352.
- Laske, Stephan; Weiskopf, Richard: »Personalauswahl – Was wird denn da gespielt? Ein Plädoyer für einen Perspektivenwechsel«, *Zeitschrift für Personalforschung* 10, 4 (1996), 295–330.
- Lopez, Felix M.: *Personnel interviewing. Theory and practice*. New York: MacGraw-Hill, 1975.
- Lepschy, Annette: *Das Bewerbungsgespräch. Eine sprechwissenschaftliche Studie zu gelingender Kommunikation aus der Perspektive von Bewerberinnen und Bewerbern*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 1995.
- Schmitt, Neal: »Social and situational determinants of interview decisions: Implications for the employment interview«, *Personnel Psychology* 29 (1976), 79–101.
- Shirey, Elizabeth Givens: *A rhetorical analysis of interviewer talk during the job interview questioning process*. Dissertation. The Pennsylvania State University, 1986.
- Stati, Sorin; Weigand, Edda; Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): *Dialoganalyse III. Referate der 3. Arbeitstagung Bologna 1990*. Bd. I. Tübingen: Niemeyer, 1991.
- Tenckhoff, Philipp: »Arbeitsmarkt und Personalbeschaffung«. In: Wittmann, Walter; Kern, Werner (Hrsg.): *Handwörterbuch der Betriebswirtschaft*. Teilbd. 1. 5. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1993, 132–151.
- Triebe, Johannes K.: *Das Interview im Kontext der Eignungsdiagnostik*. Bern: Huber, 1976.
- Westerwelle, Axel; Fuchs, Angelika; Küppers, Iris (Hrsg.): *Berufsführer Informatik*. Wien: Signum, 1999.
- Witt, Frank-Jürgen: »Informationsverhalten und Bewerberselektion«, *Personal. Mensch und Arbeit* 3 (1987), 111–113.

Wirtschaftswissenschaftlich orientierte Studiengänge in deutsch-chinesischen Hochschulkoooperationen

Johannes Balve

0. Vorbemerkung

Die konkreten Erfordernisse eines an der Shanghai International Studies University (SISU) neu eingerichteten Studienganges Deutsch/Wirtschaft sind der Anlaß für einige Überlegungen, die ich zum gegenwärtigen Stand und der Reform des Deutschunterrichts in China anstellen möchte. Die Reformbestrebungen an der Germanistischen Fakultät der SISU sind das Ergebnis eines langjährigen Planungsprozesses in Kooperation mit den deutschen Partneruniversitäten Bayreuth und Heidelberg. Involviert sind hier die wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten sowohl durch Beratung als auch durch Bereitstellung von Kurzzeitdozenten.

Solche Kooperationen sind in der chinesischen Hochschullandschaft Legion und haben schon in anderen Fällen zu Studiengängen geführt, die ähnliche Ziele mit jeweils verschiedenen Methoden und unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten verfolgt haben. Einige dieser Modellstudiengänge sollen hier deshalb beispielhaft dargestellt werden.

Nicht unerheblich für die Reformvorhaben ist die bildungspolitische Rahmensituation. Deutsche und chinesische Bildungspolitik verfolgen hier ihre jeweils eigenen Interessen. Ein weiterer bildungspolitischer Faktor sind die Interessen der beteiligten Hochschulen und der

Geldgeber. Ebenso zu berücksichtigen sind die hemmenden Faktoren, die auf strukturelle historisch bedingte, personelle oder politische Gegebenheiten zurückzuführen sind. Da in China die curriculare Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts von diesen Gegebenheiten in der Vergangenheit abhing und auch heute noch determiniert wird, sind deren Auswirkungen auf Lernverhalten, Motivation und Kommunikation im Unterricht von prägender Bedeutung.

Für eine Neuorientierung sind die spezifischen Anforderungen zu berücksichtigen, die im Hinblick auf die gegenwärtigen und künftigen Ausbildungs- und Berufsziele von entscheidender Bedeutung sind. Grundlegend ist dabei die Frage, inwieweit bestehende Lehrpläne und -ziele den Anforderungen eines berufsqualifizierenden Studiums gerecht werden können bzw. durch welche neuen Akzentsetzungen dies gewährleistet werden könnte. Es soll festgestellt werden, wie der Sprach- bzw. Fachsprachenunterricht und die Landeskunde bei der Verfolgung beruflich relevanter Lernziele didaktisch und inhaltlich zu gestalten wären.

Die berufliche Komponente spielt bei diesen Überlegungen eine besondere Rolle, weil der weitaus größte Teil der Studierenden durch die Aussicht auf berufliche Karrierechancen zu erfolgversprechen-

den Studiengangkombinationen motiviert wird. Daher wird man auch fragen müssen, in welchen beruflichen Segmenten sich die Absolventen etablieren können und wie die Qualifikationsanforderungen der potentiellen Arbeitgeber aussehen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen als Anregung zur Reformierung des Deutschunterrichts verstanden werden. Reformvorhaben benötigen jedoch in China aufgrund der gegenwärtigen personellen und politischen Gegebenheiten an einigen Universitäten Zeit und hängen oft von einer günstigen Konstellation nicht-fachbezogener Faktoren ab. (So haben z.B. die Verhandlungen zwischen der Universität Bayreuth und der SISU über die Einrichtung des hier beschriebenen Studienganges Deutsch/Wirtschaft 10 Jahre gedauert.)

1. Zum Stellenwert der Deutschausbildung in deutsch-chinesischen Hochschulkooperationen

Entgegen dem weltweit zu beobachtenden Trend zur Marginalisierung des Deutschen als Fremdsprache kann man in China immer noch eine starke Nachfrage nach Deutschunterricht beobachten. Neben den Germanistikabteilungen der Universitäten und den DaF-Abteilungen technischer und naturwissenschaftlicher Hochschulen haben auch zahlreiche private Sprachschulen einen regen Zulauf.

Etwa 25 Universitäten bieten derzeit Germanistikstudiengänge an, an denen etwa 1.600 Studierende eingeschrieben sind. Die Tendenz ist steigend (vgl. dazu Herzig 2000: 137). Insgesamt liegen die Schätzungen der an DaF-Abteilungen und -Schulen eingeschriebenen Studierenden zwischen 200.000–300.000. Das Goethe-Institut geht von 20.000 Deutsch-Intensivkursen aus.

Diese Entwicklung hat verschiedene, teilweise ernüchternde Ursachen. Für viele Studierende bedeutet die Zulassung zu einer deutschen Universität in erster Linie das Tor zur westlichen Welt. Die gesellschaftlichen Verhältnisse und der ökonomische Wandel in China haben zu einer starken Orientierung an westlichen Ländern geführt. Das Studium in Deutschland bezieht dabei seine Attraktivität vor allem aus seiner Gebührenfreiheit. Andererseits hat die Nachfrage einen bildungspolitischen Hintergrund, der in der besonderen gesellschaftspolitischen Funktion des Fremdsprachenunterrichts in China wurzelt. In diesem Spannungsfeld orientieren sich die Reformversuche des Deutschunterrichts aus chinesischer Sicht. Dabei spielen Kooperationsabkommen mit deutschen Bildungseinrichtungen eine besondere Rolle, die oft eine schon längere Geschichte haben. Initiativen haben nicht nur die Carl Duisberg Gesellschaft, die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), der DAAD und einige politische Stiftungen ergriffen, sondern auch zahlreiche Universitäten und zunehmend auch Fachhochschulen, die bei ihren Zielen finanziell durch die jeweiligen Bundesländer unterstützt werden.

Solche Kooperationen verfolgen aus chinesischer Sicht einerseits die von der kommunistischen Partei formulierten Ziele der wirtschaftlichen Entwicklung über einen Know-how-Transfer, andererseits tragen sie dem zunehmenden Anpassungsdruck durch die Qualifikationsanforderungen der Arbeitsmärkte Rechnung. Aus deutscher Sicht stehen die Entwicklung wirtschaftlicher Kontakte und die Stabilisierung der politischen Beziehungen im Vordergrund. Die besondere Rolle, die die Hochschulen dabei spielen sollen, wird in der Hochschulstrukturreform akzentuiert, in der eine

Internationalisierung der Hochschulbildung und der wissenschaftlichen Zusammenarbeit gefordert wird.

Welchen Stellenwert die Vermittlung der deutschen Sprache bei der Verfolgung der Ziele deutsch-chinesischer Hochschulkooperationen hat, wird von deutscher Seite bildungspolitisch nicht verbindlich formuliert und hängt vielmehr von äußeren Faktoren wie den vorgegebenen Strukturen in den jeweiligen chinesischen Bildungseinrichtungen, dem Zeitrahmen, der personellen Ausstattung etc. ab. Der kulturpolitische Einsatz der Sprache wird zwar vielerorts gefordert, doch ebenso deutlich konterkariert durch die Akzeptanz der anglophonen Dominanz, die am stärksten im neuen Angebot englischsprachiger Studiengänge an deutschen Universitäten ihren Ausdruck findet. In dem Maße, in dem die traditionelle humanistische Bildungsintention der Fremdsprachenvermittlung an Terrain verliert, gewinnen zweckorientierte Anwendungsbereiche im Kontext des jeweiligen Ausbildungsziels an Bedeutung. DaF versteht sich hier als Fachsprachenunterricht, interkulturelles Kommunikationstraining, Übersetzungswissenschaft.

Im folgenden sollen einige Beispiele deutsch-chinesischer Hochschulkooperationen vorgestellt werden und die Zieldefinitionen der beteiligten Partner vor dem jeweiligen wissenschafts- und bildungspolitischen Hintergrund beleuchtet werden. Bei der Durchführung dieser Kooperationsprojekte läßt sich zeigen, welche neuen Anforderungen an die Deutschausbildung gestellt werden. Am Beispiel der gegenwärtig im Aufbau begriffenen deutsch-chinesischen Wirtschaftsstudienrichtung an der Deutschabteilung der SISU sollen schließlich einige allgemeine Überlegungen zur Reformierung des Deutschunterrichts angestellt werden.

2. Deutsche und chinesische Hochschul- und Bildungspolitik

Vorrangiges Ziel der bildungs- und wissenschaftspolitischen Richtlinien in China ist die Entwicklung der Wissenschaften und der Wirtschaft. Es ist eine Konsequenz der Öffnungspolitik und der zunehmenden Verzahnung der chinesischen Wirtschaft mit der Weltwirtschaft, die mit dem vorbestehenden Beitritt in die WHO noch intensiviert werden wird. Vor diesem Hintergrund geht man davon aus, den Anschluß an westliche Bildungs- und Wissenschaftsstandards schon bald erreichen zu können. Diese, vor dem Hintergrund der tatsächlichen Situation der Bildung und Wissenschaft sehr optimistische Erwartungshaltung (vgl. Harnisch 2000: 244 f.) wird genährt durch den anhaltenden Fluß ausländischer Investitionen in die chinesische Wirtschaft, in der Joint Ventures mit ausländischen Partnern eine wichtige Rolle spielen. Know-how-Transfer ist das Stichwort, das technische und wissenschaftliche Hilfe bezeichnet, die China den Anschluß an westliches Niveau ermöglichen soll. Die hieraus abgeleiteten wissenschafts- und bildungspolitischen Direktiven bestimmen wesentlich die Politik der Hochschul- und Wissenschaftseinrichtungen. Zu nennen ist hier die Eliteförderung (Harnisch 2000: 244), die durch den verstärkten Ausbau einer begrenzten Anzahl chinesischer Schlüsselhochschulen hochqualifizierte Techniker und Wissenschaftler hervorbringen soll. In diesem Zusammenhang sind auch die vielfältigen internationalen Hochschulkooperationen und die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts zu sehen. Studienaufenthalte im Ausland bzw. Gastdozenturen ausländischer Wissenschaftler an chinesischen Hochschulen erhalten hier eine besondere Bedeutung. Know-how-Transfer soll dabei auf verschiedenen Wegen erreicht werden:

- durch die Ausbildung junger Chinesen im Ausland, die nach ihrer Rückkehr in Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung Führungsrollen übernehmen sollen; dieses Konzept war in der Vergangenheit wegen des nachfolgenden »Brain Drain« nicht erfolgreich: Von den insgesamt 300.000 Chinesen, die zwischen 1978 und 1998 im Ausland ihr Studium aufgenommen haben, sind nur ein Drittel zurückgekehrt (vgl. Harnisch 2000: 243);
- durch die Einrichtung von Stiftungs- oder Kurzzeitdozenturen deutscher Wissenschaftler an chinesischen Hochschulen und Bildungseinrichtungen.

Da sowohl ein Auslandsaufenthalt als auch das Hören der Vorlesungen von Gastdozenten eine gute Kenntnis der jeweiligen Fremdsprache voraussetzt, wird Fremdsprachenunterricht zu einem unverzichtbaren Bestandteil dieser Ausbildung. Insbesondere die Fremdsprachenhochschulen, die ursprünglich nach dem sowjetischen Modell der polytechnischen Hochschulen aufgebaut worden sind, haben vom Staat eine weitgehende finanzielle Autonomie erhalten, die sie ermutigt, mit neuen, nicht ausschließlich sprachgebundenen Studienangeboten auf eine sich verändernde Nachfrage flexibel zu reagieren. Bei der Planung und Durchführung dieser Angebote sind sie auf Hochschulpartnerschaften im Ausland angewiesen.

Die politischen und wirtschaftlichen Interessen an Hochschulkooperationen mit China aus deutscher Sicht finden ihre Entsprechung in der bildungspolitischen Forderung, die deutschen Hochschulen zu internationalisieren. Die von den Kultusministern verabschiedete Hochschulstrukturreform erwartet von den Hochschulen

- eine Ausweitung der internationalen Angebote,

- die internationale Anerkennung von Studienabschlüssen,
- die Intensivierung internationaler Kontakte und
- Anstrengungen zur internationalen Vermarktung der Bildungsangebote.

Neben den politischen und wirtschaftlichen Argumenten für eine Intensivierung der internationalen Kontakte spielt auch das Argument der Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen eine wichtige Rolle. Die abnehmende Attraktivität deutscher Hochschulen führte schließlich schon in der Vergangenheit zu einem »Brain Drain« durch Abwanderung der wissenschaftlichen Elite nach Amerika. Durch die Einrichtung attraktiver Studien- und Forschungsprogramme versuchen Hochschulen zunehmend, qualifizierte Studierende und junge Forscher aus dem Ausland nach Deutschland zu holen. Dementsprechend hat deutsches Hochschulmarketing insbesondere graduierte Studenten und Doktoranden im Blick.

Es sind vor allem wirtschaftliche Argumente, die die Forderung nach einer Internationalisierung der Hochschulen forcieren. Durch die Intensivierung von Auslandskontakten zu Führungskräften in der Wirtschaft verbessern sich die Chancen der Wirtschaftskooperationen und der Markterschließung. Insbesondere die Markterschließung ist für China ein vorrangiges Argument. Seit der Debatte um die Anwerbung ausländischer Spezialisten im Computerbereich und die Einführung einer deutschen »Green Card« sind aber auch arbeitsmarktpolitische Aspekte in der Diskussion. Die Aus- bzw. Weiterbildung ausländischer Spezialisten könnte den Mangel an deutschen Arbeitskräften in zukunftsträchtigen Wirtschaftsbranchen beheben helfen. So günstig diese bildungs- und gesellschaftspolitischen Hintergründe für internationale Hochschulkooperationen

auch zu sein scheinen, haben sie doch auch ihre Kehrseiten, die zu Problemen führen können. Zu nennen sind hier vor allem der durch das chinesische Bildungssystem, insbesondere die Folgen der Kulturrevolution, bedingte Mangel an akademisch ausgebildeten Fachkräften und qualifiziertem Lehrpersonal und die sehr engen Grenzen, in denen sich Forschung und Lehre in China frei von staatlichen Einflüssen bewegen können. Hinzu kommt eine Verwaltungsstruktur, die als politisches Kontrollinstrument auch innerhalb der Hochschule Reformprojekte hemmen kann.

3. Deutsch-chinesische Kooperationsmodelle für die Studienkombination Wirtschaft/Deutsch

Die Umsetzung dieser bildungs- und wissenschaftspolitischen Leitideen finden sich in unterschiedlichen Modellversuchen deutsch-chinesischer Hochschulkooperationen. Exemplarisch sollen hier nur einige Kooperationsprojekte im Bereich der Wirtschaftswissenschaften vorgestellt werden, die alle in Shanghai – der chinesischen Wirtschaftsmetropole – angesiedelt sind. Da der Studiengang an der Shanghai International Studies University zum Ausgangspunkt der nachfolgenden curricularen Überlegungen werden soll, werde ich ihn ausführlicher als die anderen darstellen.

Dabei sollen drei Typen der Hochschulkooperation unterschieden werden:

1. von deutschen Hochschulen in China durchgeführte Postgraduierten-Ausbildung;
2. Studienangebote deutsch-chinesischer Institute und Hochschulen in China;
3. von deutschen und chinesischen Hochschulen gemeinsam entwickelte Studiengänge, die in Deutschland und China durchgeführt werden.

3.1 Postgraduierten-Studiengänge

Beispiel: Das Management Program Constance-Shanghai (MPCS) an der Jiao Tong Universität

Trainingsseminare für chinesische Manager bietet in Shanghai das Management Program Constance-Shanghai (MPCS) an der Jiao Tong Universität an. Begonnen wurde mit dem Programm 1984, das in Kooperation mit der Universität Konstanz ins Leben gerufen wurde. Das Programm, das jedes Jahr im Herbst beginnt und im Frühjahr endet, besteht aus drei Teilen:

- dem Business-Programm, das schwerpunktmäßig die Fächer Business Policy, Marketing, Produktionsmanagement, Investitions- und Finanzplanung sowie Personalmanagement enthält;
- einem Sprachenprogramm, das Kenntnisse der deutschen und englischen Sprache vermitteln soll;
- einem Internship in einem deutschen Unternehmen.

Die Kurse wurden von deutschen Gastdozenten der Universität Konstanz und anderer deutscher Universitäten an der chinesischen Gasthochschule durchgeführt. Finanziert wurde das Projekt vom Wirtschaftsministerium des Landes Baden-Württemberg.

Während ursprünglich die Vorlesungen in deutscher Sprache geplant waren, ergab sich bald die Notwendigkeit, die Kurse in englischer Sprache durchzuführen, da die Zeit für den Sprachunterricht offenbar nicht ausreichte, um ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache zu vermitteln.

Ziel der Förderung aus deutscher Sicht ist die Intensivierung deutsch-chinesischer Firmenkontakte. Hierdurch sollen längerfristig durch kulturell bedingte Differenzen verursachte Handelshemmnisse überwunden werden.

3.2 Studienangebote deutsch-chinesischer Institute und Hochschulen in China

Beispiel: Das Chinesisch-Deutsche Hochschulkolleg (CDHK)

Das 1998 an der Tongji Universität eingerichtete CDHK ist eine deutsch-chinesische Institutsgründung, die von dem chinesischen Erziehungsministerium und dem Auswärtigen Amt initiiert wurde. Der DAAD wurde mit der Durchführung des Projekts beauftragt. Das CDHK bietet MA-Studiengänge für Studierende mit Bachelor-Abschluß u. a. in dem Fach Wirtschaftswissenschaften an. Die dreijährige Studiendauer beginnt mit einem halbjährigen Intensivstudium der deutschen Sprache, das auf die in deutscher Sprache gehaltenen Vorlesungen vorbereiten soll. Neben den deutschsprachigen werden auch chinesischsprachige Veranstaltungen durchgeführt. In die Curricula der Fachstudien sollen auch Fachsprachkurse und Kurse zur interkulturellen Kommunikation integriert werden. Der Master-Abschluß dieses zweisprachigen Studiums wird sowohl in China als auch in Deutschland anerkannt und berechtigt an deutschen Universitäten zur Promotion. Das Lehrpersonal setzt sich aus Professoren der Tongji Universität, den Lehrstuhlinhabern deutscher Universitäten (Bochum, Berlin, München, Konstanz) sowie den von der deutschen Industrie (Siemens, VW Shanghai etc.) finanzierten Stiftungsprofessuren zusammen.

Vorrangige Ziele dieser Einrichtung sind die Intensivierung der deutsch-chinesischen Zusammenarbeit in der Wirtschaft und die Entwicklung deutsch-chinesischer Forschungsprojekte. Neben der Multiplikatorenfunktion künftiger chinesischer Absolventen in Führungspositionen soll die Präsenz dieses Instituts die deutsche Position in dem wichtigen Wirtschaftsstandort Shanghai stärken helfen.

3.3 Von deutschen und chinesischen Hochschulen gemeinsam entwickelte Studiengänge

Beispiel: Die Studiengangskombinationen Deutsch/Wirtschaft an der Shanghai International Studies University (SISU)

Am germanistischen Fachbereich der Fremdsprachenhochschule Shanghai müssen zwei Studienrichtungen unterschieden werden: Das Germanistikstudium mit Wirtschaft als Ergänzungsfach und das Studium mit Wirtschaft als gleichwertigem Hauptfach.

Die erste Studienrichtung ist im Kern ein Deutschstudium mit berufsorientierter Erweiterung in wirtschaftswissenschaftlichen Fächern. Ab dem dritten Studienjahr hören die Studierenden bei Heidelberg Wirtschaftswissenschaftlern, die als Kurzzeitdozenten nach Shanghai kommen, zweimal im Jahr (April/September) über jeweils 1–2 Monate Einführungen in die Betriebs- und Volkswirtschaftslehre. Englisch ist ein ganzes Studium begleitendes obligatorisches Nebenfach, das immerhin mehr als die Hälfte des Deutschstudiums ausmacht. Das Studium wird nach vier Jahren mit dem Bachelor abgeschlossen.

Während der Studiengang Deutsch mit Ergänzungsfach Wirtschaft schon seit einigen Jahren in Kooperation mit der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Heidelberg durchgeführt wird, hat das Doppelstudium Deutsch/Wirtschaft, das in Kooperation mit der Universität Bayreuth realisiert wird, im Wintersemester 2000 begonnen. Das Studium dauert vier Jahre und wird mit einem Bachelor in Germanistik und einem Vordiplom in Wirtschaftswissenschaften abgeschlossen. Die Vordiplomprüfung, die von Bayreuther Wirtschaftswissenschaftlern abgenommen wird, berechtigt dann zur Aufnahme eines zweijährigen wirtschaftswissenschaftlichen Hauptstudiums in Bayreuth, das mit dem

Master in Wirtschaftswissenschaft abgeschlossen wird.

Das Curriculum für die ersten beiden Jahre enthält im wesentlichen die für das Germanistikstudium vorgesehenen Lehrveranstaltungen. Dieser Teil des Studiums soll auf die in deutscher Sprache gehaltenen wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesungen im dritten und vierten Jahr vorbereiten. Auch das Nebenfach Englisch ist obligatorisch, für das etwa genauso viele Stunden wie für das Deutschstudium vorgesehen sind.

In der zweiten Phase, die schon im dritten Semester beginnt, werden dann zunehmend Fachkenntnisse in Wirtschaftswissenschaften auf chinesisches und deutsch vermittelt. Die Studierenden des Doppelstudiums erhalten neben den in die Betriebs- und Volkswirtschaft einführenden Kursen ab dem dritten Semester Vorlesungen in den Fächern Mathematik, Statistik, betriebliches Rechnungswesen, Wirtschaftsinformatik, Mikro-/Makroökonomie, Betriebliche Funktionen, General Management, Rechtliche Grundlagen. Diese Veranstaltungen sollen – abgesehen von den mathematischen Fächern – von Bayreuther Wirtschaftswissenschaftlern als Kurzzeitdozenten in Shanghai durchgeführt werden. In die dritte Phase des wirtschaftswissenschaftlichen Hauptstudiums an der Universität Bayreuth treten die Studenten ein, die das Vordiplom und die DSH-Prüfung zur Feststellung ausreichender Deutschkenntnisse erfolgreich bestanden haben. In das zweijährige Hauptstudium ist ein viermonatiges betriebliches Praktikum in einem deutschen Unternehmen integriert.

Die Austauschprogramme mit den beiden deutschen Universitäten Heidelberg und Bayreuth sehen auch Chinesischunterricht für jeweils vier deutsche Studierende pro Semester vor, der von der SISU in Shanghai, aber auch von Gastdozenten

aus Shanghai in Deutschland angeboten wird. Einige der nach Deutschland geschickten Gastdozenten werden auch in Teilbereichen der Wirtschaftswissenschaften fortgebildet, um nach ihrer Rückkehr Lehrtätigkeiten im wirtschaftswissenschaftlichen Grundstudium übernehmen zu können.

Die Germanistikabteilung der SISU verfolgt mit der Einführung des neuen Studienganges eine Erhöhung der Attraktivität ihres Studienangebotes. Dies ist die Konsequenz, die aus der zunehmenden Marginalisierung der deutschen Sprache gegenüber dem Englischen und dem Wettbewerbsdruck durch konkurrierende Studienangebote anderer Universitäten gezogen wurde. Die Hochschule versucht damit den Anforderungen des Arbeitsmarktes und den Interessen zahlungskräftiger Studierender gerecht zu werden.

Indem geplant ist, langfristig die Bayreuther Kurzzeitdozenten durch eigene, in Bayreuth ausgebildete Lehrkräfte zu ersetzen, wird die Etablierung eines eigenständigen Undergraduate-Studienganges in Wirtschaftswissenschaften angestrebt.

Aus Sicht der deutschen Partneruniversitäten stellt eine Erhöhung der Zahlen ausländischer Studierender eine Verbesserung der Position im internationalen Bildungswettbewerb dar. Der wirtschaftswissenschaftliche Studienschwerpunkt des Bayreuther China-Programms entspricht den von der bayerischen Landesregierung verfolgten Zielen einer Intensivierung der Wirtschaftsbeziehungen mit den chinesischen Handelszentren und wird dementsprechend auch finanziell gefördert.

3.4 Einschätzung der Kooperationsprojekte hinsichtlich ihrer Zielsetzungen

Die verschiedenen hier dargestellten Studienprogramme unterscheiden sich zunächst hinsichtlich der Ausbildungsziele.

Während das MPCS eher eine Zusatzqualifikation für berufstätige Akademiker bietet, führen die Programme der SISU und des CDHKs in der Regel zu einem ersten akademischen Abschluß, der sowohl in China als auch in Deutschland anerkannt wird. Während das Studienprogramm des CDHKs bereits einen BA an einer chinesischen Universität voraussetzt und damit auf einem höheren Hochschulbildungsniveau ansetzt, beginnt das Programm an der SISU bereits mit dem Grundstudium (Bachelor-Programm), an welches sich ein wirtschaftswissenschaftliches Hauptstudium an der Partneruniversität Bayreuth anschließen kann.

Das Programm des CDHKs scheint sowohl die bildungs- als auch wirtschaftspolitischen Zielsetzungen in idealer Weise erfüllen zu können, einerseits durch die Entwicklung von internationalen Wirtschaftskontakten qua Stiftungsdozenten deutscher Unternehmen, andererseits durch die Etablierung eines Studienprogrammes in deutscher Sprache und nach deutschem Muster im Ausland. Die Kürze der Ausbildungsdauer und das Ansetzen auf dem höheren akademischen Niveau eines Graduiertenstudiums verspricht die relativ schnelle Heranbildung qualifizierter Führungskräfte, die möglicherweise als künftige Entscheidungsträger in den deutsch-chinesischen Wirtschaftsbeziehungen eine Rolle spielen könnten. Anders als beim MPCS, das auch die letztgenannten Ziele verfolgt, ist im CDHK-Studiengang der Erwerb fundierter Kenntnisse der deutschen Sprache unverzichtbarer Bestandteil des Ausbildungsprogramms. Über die Sprache erhält dann auch die Vermittlung landeskundlicher Inhalte Einzug in den Ausbildungsgang, womit eine Basis für interkulturelle Kompetenzbildung geschaffen wird.

Während das MPCS und das CDHK-Programm bereits durchgeführt werden, ist der SISU-Studiengang noch im Aufbau begriffen. Hier ist der Fremdspracherwerb vorrangig. Das Fachstudium soll auf diesem aufsetzen. Mit dem Bachelor-Abschluß der Fächerkombination Deutsch/Wirtschaft sollen gute Fremdsprachenkenntnisse und Grundkenntnisse der Wirtschaftswissenschaften nachgewiesen werden. Erst nach Abschluß des wirtschaftswissenschaftlichen Hauptstudiums in Bayreuth wird ein dem CDHK-Abschluß gleichwertiger und in Deutschland anerkannter Abschluß erreicht und damit die Voraussetzung für den Aufstieg in eine Führungsposition gegeben. Ob die künftigen chinesischen Absolventen aber ihre berufliche Zukunft in Deutschland bzw. einem anderen westlichen Land oder in China suchen werden, ist derzeit schwer vorherzusagen. Es ist auch noch offen, wie viele der gegenwärtig eingeschriebenen Studenten tatsächlich ihr Studium in Deutschland fortsetzen werden. Es ist durchaus vorstellbar, daß für viele mit dem Bachelor-Studienabschluß der Eintritt ins Berufsleben beginnt. Daher halte ich ein nicht ausschließlich auf ein deutsches Fachstudium ausgerichtetes, sondern auch die beruflichen Anforderungen der Arbeitswelt in China – insbesondere Shanghai – berücksichtigendes Curriculum für notwendig. Dies würde auch den künftigen chinesischen Hauptfachstudenten in Bayreuth den beruflichen Einstieg nach der Rückkehr in ihre Heimat erleichtern.

Nachdem in dem SISU-Programm zwei verschiedene Studiengänge einer deutschen und einer chinesischen Universität fusioniert wurden, sollte nun darüber nachgedacht werden, wie die verschiedenen Fächer in einem neuen Curriculum in einer Weise aufeinander bezogen werden können, die die berufliche Qualifikation

für den Arbeitsmarkt berücksichtigt. Hier stellt sich vor allem die Frage, wie die gegenwärtige Deutschausbildung zu reformieren wäre, um diesen neuen Anforderungen gerecht zu werden.

4. Externe Anforderungskriterien an das Studienprogramm: Arbeitsmärkte und Studierende

Nur wenige Studierende der Germanistik an chinesischen Hochschulen erwartet heute noch eine berufliche Karriere in klassischer Form. Lehrerpositionen an Schulen und Hochschulen erfordern eine relativ lange Ausbildung und sind schlecht bezahlt. Der Arbeitsmarkt für Übersetzer und Dolmetscher ist wettbewerbsintensiv und schmal. Die Aussicht, als Sekretärin in einem deutsch-chinesischen Joint Venture zu arbeiten, hat nur eine geringe Attraktivität.

Was bleibt, ist der Wunsch, eine höhere akademische Qualifikation zu erwerben, am besten durch ein Studium im westlichen Ausland. Dabei rangiert als »Traumstudium« Wirtschaftswissenschaft an erster Stelle (vgl. Hernig 2000: 148 f.). Auf diese Nachfrage reagiert die SISU mit der neuen Studienkombination. Damit erhofft man sich für die Studierenden auf den inzwischen deregulierten chinesischen Arbeitsmärkten eine Verbesserung ihrer Wettbewerbspositionen.

Die beiden Studiengänge Deutsch/Wirtschaft als Doppelstudium und Germanistik mit Wirtschaft als Ergänzungsfach verfolgen nicht die gleichen Ziele. Während das erste auf ein weiterführendes wirtschaftswissenschaftliches Studium in Deutschland vorbereiten soll, bietet das zweite eine berufsrelevante Zusatzqualifikation.

Für die curricularen Überlegungen sollten die intendierten Zielsetzungen einer arbeitsmarktgerechten Ausbildung vorrangig berücksichtigt werden. Da weder die deutsche noch die chinesische Seite

dabei den deutschen Arbeitsmarkt im Blick hat, sollte sich die Ausbildung vor allem an den Anforderungen vor Ort, das heißt in den entwickelten Wirtschaftszonen der Volksrepublik orientieren.

Die Studienkombination Deutsch/Wirtschaft scheint vor allem für Tätigkeiten in deutsch-chinesischen Joint Ventures zu qualifizieren. Arbeitsplätze in Joint Ventures sind besonders begehrt, da sie im Vergleich mit den staatlichen Betrieben und Einrichtungen ein überdurchschnittliches Gehalt versprechen und die Möglichkeit bieten, Erfahrungen mit dem Ausland durch Auslandskontakte zu machen.

1997 wurde in Shanghai eine Befragung deutscher Unternehmen mit dem Ziel durchgeführt, Einstellungskriterien für chinesische Bewerber zu eruieren (Jin Zhao 1999: 582–600). Die Umfrage ergab, daß zwar nicht Detailwissen, aber doch Grundbegriffe der Betriebswirtschaftslehre und der Volkswirtschaft vorausgesetzt werden. Für sehr wichtig werden Kenntnisse der Industrie- und Handelsbetriebe, der Finanzbuchhaltung, des Rechnungswesens und der Gesetzmäßigkeiten der Marktwirtschaft (Markt-Preis) eingeschätzt. Erwünscht sind auch Kenntnisse des Banken- und Kreditwesens, der Außenwirtschaftslehre und der Wirtschaftspolitik. Die Anforderungen, die an Deutschkenntnisse gestellt werden, sinken nach dieser Untersuchung mit der zunehmenden Größe der Betriebe. Während in multinationalen Konzernen die Verkehrssprache in der Regel Englisch ist, werden Deutschkenntnisse in kleinen und mittelständischen Betrieben, die von den Stammhäusern in Deutschland abhängig sind, höher geschätzt.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam eine Untersuchung in Hong Kong (Hess 1994), die ergab, daß in deutschen Unternehmen mit einer starken Bindung an die

deutsche Zentrale unternehmensinterne Gespräche und Telefonate sowie die Geschäftskorrespondenz mit deutscher Kundschaft überwiegend auf deutsch geführt werden, während dies in multinationalen Unternehmen kaum noch der Fall ist. In diesen Segmenten des Arbeitsmarktes hat eine Deutschausbildung, die vor allem die Ausbildung kommunikativer Fertigkeiten und interaktiver Kompetenz zum Ziel hat, eine berufsrelevante Funktion. Beide Untersuchungen ergaben auch, daß nur geringe Anforderungen an Kenntnisse branchenspezifischer Fachterminologien gestellt werden. Dieses lernen Berufsanfänger als Trainees meist ohnehin durch Training-on-the-job.

5. Vorschläge für eine Reformierung des Deutschstudiums

5.1 Ausgangssituation

Wie auch an anderen chinesischen Universitäten orientiert sich der an der SISU angebotene integrierte Deutschunterricht an außeruniversitär vorgegebenen Prüfungsanforderungen und Lehrmaterialien.

Der Schwerpunkt liegt laut Lehrplan in der ersten Phase auf Kompetenzerwerb im schriftlichen Ausdruck (Aufsatz), Leseverständnis, Hören/Sprechen, Grammatik. Im zweiten Teil des Studiums wird besonderer Wert auf Wortschatzarbeit, Übersetzung, Dolmetschen, Literatur und teilweise auch auf Landeskunde/Kultur gelegt. Obligatorisch sind fächerübergreifende Veranstaltungen wie Sittliche Erziehung, Marxismus/Maoismus, Sport.

Die auf zentrale Lehrwerke bezogenen Lehrmethoden des Deutschunterrichts orientieren sich bei der Textproduktion weitestgehend an vorgegebenen Verstehensmustern, die oft auswendig gelernt werden. Dementsprechend geringer Wert wird auf die Fähigkeit zu Transferleistun-

gen gelegt. Auch in der mündlichen Sprachvermittlung wird vor allem das Ziel verfolgt, eine linguistische, auf normgerechte Reproduktion von Sprachstrukturen bezogene Kompetenz aufzubauen. Kaum vermittelt werden kommunikative Fertigkeiten in variierenden Anwendungssituationen alltags-, berufs- und wissenschaftssprachlicher Kontexte. Auch auf fortgeschrittenem Niveau werden Themen nach weitgehend vorstrukturierten Mustern erörtert.

Vor diesem Ausbildungshintergrund sind die Studenten auf die wissenschaftlichen Seminare der deutschen Gastdozenten, in denen die Fähigkeit zu selbständigem Wissenserwerb und Transferleistungen erwartet wird, nur unzureichend vorbereitet.

Die Ursachen für diese Schwierigkeiten liegen einerseits in dem noch konfuzianisch geprägten Bildungswesen, andererseits in der anerzogenen Hörigkeit in einem Ein-Parteien-Staat, die teilweise auch noch in den Strukturen einiger Universitäten manifest ist und zu divergierendem Denken grundsätzlich nicht ermutigt. Gleichwohl gibt es hiervon abweichende Ansätze, insbesondere bei den jüngeren, in Deutschland ausgebildeten Germanisten, die sich im Zuge des Generationenwechsels schon bald durchsetzen könnten bzw. an manchen Universitäten oder Abteilungen schon durchgesetzt haben.

5.2 Das fachübergreifende Deutschstudium

Der berufliche Wert einer Fremdsprache wie Deutsch muß vor allem als Zusatzqualifikation neben einer fachlichen Ausbildung betrachtet werden, will man sich nicht auf die Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern beschränken. Diese Zusatzqualifikation muß vor allem im allgemeinsprachlichen Bereich erwor-

ben werden, der die berufliche Anwendung ermöglicht.

Lernziele, die aufgrund der beruflichen und fachlichen Anforderungen an den kombinierten Studiengang zu berücksichtigen wären, sind fachliche, kommunikative und soziale Handlungskompetenz, produktives divergierendes Denken und die Fähigkeit, selbständig Wissen zu erwerben.

Hieraus ergeben sich Konsequenzen für den Sprachunterricht wie für die Landeskunde. Grundsätzlich sollte Sprachunterricht die Kenntnis der sprachlichen Regeln nicht als Ziel definieren, dem die Wahl geeigneter Beispiele untergeordnet wird. Vielmehr ist die kommunikative Funktion der Sprache verstärkt zu berücksichtigen, die die inhaltliche Mitteilung ins Zentrum jeder Äußerung stellt. Wird dies berücksichtigt, können auch fachlich relevante Inhalte sehr viel früher vermittelt werden, als dies in einem überwiegend an Grammatikprogressionen orientierten Deutschunterricht der Fall ist. Auf diese Weise lassen sich auch neue inhaltliche Schwerpunkte früher thematisieren.

Gerade in der Kombination des Deutschstudiums mit einem Fachstudium sollten die Übergänge von der Thematisierung allgemeinen landeskundlichen Wissens zu den studienrelevanten Fachgebieten fließend gestaltet werden. Um diesen Übergang noch zu beschleunigen, sollte parallel zum Deutschunterricht schon bei Studienbeginn ein Grundwissen der Wirtschaftswissenschaften auf Chinesisch vermittelt werden. Um auf die Fortsetzung des Studiums in Deutschland

vorzubereiten, sollten landeskundlich relevante Inhalte¹ vermittelt werden, die eine Orientierung in der fremden Kultur ermöglichen, ferner Fertigkeiten, wissenschaftliche und allgemeine Themen in schriftlichen und mündlichen Vermittlungsformen zu verstehen, zu analysieren und eigenständig zu erörtern. Hier müsste der Deutschunterricht bereits Vorbereitungsfunktionen übernehmen, die sonst von den Studien- und Vorbereitungskollegs geleistet werden. Neben der Vermittlung des landeskundlichen Basiswissens über die deutschsprachigen Länder sollte schon früh damit begonnen werden, in Kulturthemen einzuführen. Erfahrungsgemäß eignen sich vor allem Universalthemen wie Familie, Arbeit, Freizeit, Wohnformen, Partnerschaften etc. für die lebendige Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur, weil das Selbstverständnis der eigenen Kultur notwendigerweise in die Auseinandersetzung einbezogen wird. So verstandene Landeskunde sollte in nichtsprachliche Bedingungen und Regelwerke von Kommunikation in den deutschsprachigen Ländern einführen mit dem Lernziel, kommunikative Zusammenhänge in der fremden Kultur richtig zu deuten und sich selber in diesem Spannungsfeld kultureller Verschiedenheiten zu orientieren. Kommunikative Kompetenz wird so durch selbständigen Wissenserwerb in Kontexten erworben.

Für die Didaktik des Deutschunterrichts bedeutet dies den Abschied von ausschließlich kognitiv orientierten Modellen. Die Verbindung von kognitiven und affektiven Verstehensweisen in einem

1 Das im Unterricht als Standardwerk verwendete Lehrbuch zur deutschen Landeskunde mit dem Titel *Die Bundesrepublik Deutschland von heute. Eine landeskundliche Übersicht. Herausgegeben von der SISU (1996)* ist teilweise ideologisch gefärbt. Beispielsweise enthält es zu folgenden Themen die Unterthemen: Generationskonflikt: Unzufriedenheit, seelische Verarmung; Kapitalistische Arbeitsformen: Ausbeutungsformen, Entfremdung; ausländische Arbeitnehmer: Ausländerhaß.

ganzheitlichen Lernprozeß bezieht nach den neuen Erkenntnissen der Lernpsychologie persönliche Erfahrungshorizonte ein, die eine reflektierende Verarbeitung der Lerninhalte gewährleisten (vgl. Barmeyer 2000: 168 f.). Gegenüber einer passiven Wissensaneignung hat ein eher affektiv handlungsorientierter Lernstil neben dem Motivationseffekt den Vorzug, auf die selbständige Anwendung angeeigneten Wissens vorzubereiten. Eine in diesem Sinne ganzheitlich verfahrenende Didaktik sollte zumindest im fortgeschrittenen Deutschstudium die bisher getrennt vermittelten mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen durch kommunikatives Handeln verbinden.

Traditionell hat die Germanistikausbildung in China auch literaturwissenschaftliche Schwerpunkte. Es stellt sich die Frage, inwieweit deren Integration in einen reformierten Studiengang sinnvoll ist.

Die Arbeit mit vorzugsweise kurzen literarischen Texten kann einen anderen Zugang zur Auseinandersetzung mit Besonderheiten einer fremden Kultur eröffnen. Literatur konfrontiert mit den Erfahrungen von Individuen in der Welt und im Wertesystem einer Gesellschaft. Liebe, Tod oder die Konflikte zwischen Individuum und Gesellschaft sind die kulturübergreifenden Themen, auf deren Folien sich die jeweils unterschiedlichen kulturellen Ausprägungen beobachten und vergleichen lassen. Literaturunterricht in diesem Sinne verstanden würde nicht nur einen Beitrag zum Verständnis der fremden Zielkultur leisten, sondern zur Reflexion auf die eigenen hermeneutischen Verstehensbedingungen anregen und damit die Bedingtheit des eigenen Wertesystems zum Thema machen. Die Berücksichtigung der Kulturkontraste bei der literaturwissenschaftlichen Analyse ist ein schon seit längerem gefordertes Anliegen der Auslandsgermanistik

(Hernig 2000: 43 ff.), mit dem ernst gemacht werden sollte, um vor allem zur interkulturellen Kompetenzbildung beizutragen.

Um das Ziel einer berufsorientierten Ausbildung zu erreichen, müssten bereits in das Grundstudium (Bachelor) Praktika integriert werden. Hierdurch werden nicht nur berufspraktische Kenntnisse erworben, sondern auch schon Kontakte geknüpft, die nach dem Studium genutzt werden können. Gegenwärtig sind Studierende – abgesehen von der Vermittlung kurzzeitiger (unbezahlter) Übersetzerjobs durch die Universität – weitgehend darauf angewiesen, sich während des letzten Studienjahres selbst Praktikumsplätze zu suchen. Dies überfordert die meisten, zumal ihr Studienprogramm normal weiterläuft und sie sich parallel auch schon um Stellen bewerben müssen. Die Universität könnte hier in einer Gemeinschaftsaktion mit ihren deutschen Partneruniversitäten Kontakte zu Unternehmen knüpfen, die als Arbeitgeber infrage kämen. Praktika sollten schon ab dem 5. Semester angeboten werden, möglichst in den Sommersemesterferien (ca. 2 Monate). Ferner können Alumniprogramme, Gastvorträge und Campus-Messen wichtige Dienste bei der Herstellung, Pflege und Intensivierung von Kontakten leisten.

5.3 Das fachbezogene Deutschstudium

In der Studienrichtung Deutsch/Wirtschaft, die auf ein wirtschaftswissenschaftliches Studium in Deutschland vorbereiten soll, wird man Wert auf die Entwicklung von Fertigkeiten zur Aufnahme, Verarbeitung und Vermittlung von Wissenschaftsinformationen legen müssen. Dies setzt Textsortenkenntnisse, Fertigkeiten im Halten von Referaten und dem Verfassen von Protokollen voraus. Von zentraler Bedeutung ist die Fähigkeit, mit fachlichen Wissensbeständen

umgehen zu können. Da die Wirtschaftswissenschaften, anders als andere Wissenschaften (z. B. die Ingenieurwissenschaften), nur begrenzt über einen Fachwortschatz verfügen und viele der fachwissenschaftlichen Ausdrücke aus der Allgemeinsprache oder dem Englischen abgeleitet sind, sollte allerdings weniger Wert auf eine isolierte Vermittlung von Fachtermini als auf die Kontexte gelegt werden, in denen sprachliche Besonderheiten zum Ausdruck kommen. Ich verstehe den Terminus Fachsprache (in Anlehnung an Fluck 1985) als eine Vielzahl von Sprachverwendungssituationen im fachlichen Kontext. In diesem Sinne ist auch Wirtschaftsdeutsch nicht auf die Vermittlung von in der Wirtschaft üblichen Begrifflichkeiten zu verengen. Schließlich garantieren die Kenntnisse fachsprachlicher Lexik und syntaktischer Präferenzen noch nicht die richtige sprachliche Verwendung

In beiden Studienrichtungen mit Wirtschaft als Ergänzungsfach bzw. zweitem Hauptfach sollten vor allem die unterschiedlichen schriftlichen und verbalen Kommunikationssituationen in einem Unternehmen und zwischen den Unternehmen berücksichtigt werden. Auch internationale Studiengänge, die auf Managementaufgaben vorbereiten, legen einen besonderen Wert auf kommunikative Kompetenz. Hierzu gehört die Fähigkeit, Informationen adressatenbezogen zu vermitteln (Kammhuber 2000). Verständlichkeit in der Darstellung und im Ausdruck setzt das Eingehen auf die Erwartungshaltung und den Kenntnisstand des Adressaten voraus. Indem die eigene Position und die des Gesprächspartners reflektiert wird, entsteht die Grundlage für interagierendes Handeln, das auf kommunikative Anforderungen im Berufsleben flexibel reagiert.

Eine aufgeschlossene Grundhaltung ist besonders wichtig, weil in den berufsre-

levanten Unternehmen Deutschkenntnisse überwiegend in den Bereichen der Pflege von Geschäftskontakten und der Kundenbetreuung gefragt sind. Kommunikative Kompetenz meint hier nicht ausschließlich sprachliche, sondern auch soziale. Gefragt ist die Funktion des Mediators zwischen den Geschäftswelten zweier Kulturen. Genau an den Nahtstellen divergierender Wissens- und Handlungsbereiche sind die Schlüsselpositionen angesiedelt, die über den Erfolg oder Mißerfolg internationaler Unternehmungen entscheiden können. Managementpositionen in diesem Bereich verlangen nicht nur Fachwissen, eine genaue Kenntnis beider Kulturen und Sprachen, sondern auch interkulturelle Kompetenz auf einem hohen Niveau (Rösler 1999: 19).

6. Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation

Kulturbedingtes Mißverstehen hat stärkere Auswirkungen auf zwischenmenschliche Kontakte als rein sprachlich bedingtes (vgl. Hasenstab 1999: 191). Eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenz in diesem Sinne ist auch Voraussetzung für den beruflichen Erfolg im Bereich internationaler Wirtschaftsbeziehungen. Die Kenntnisse sozialer, hierarchischer und funktionsbezogener Unterschiede zwischen Gesprächspartnern müssen dementsprechend um die Dimension der verschiedenen kulturellen Orientierungssysteme ergänzt werden. So verstandenes Fremdverstehen in diesem Sinne setzt die selbständige Erweiterung der Kenntnis fremdkultureller Kommunikationsregeln und Handlungsmuster voraus. Erst durch die Fähigkeit, eigene und fremde Kommunikations- und Handlungsweisen in ihrer kulturell bedingten Determiniertheit zu erkennen, können Handlungsmöglichkeiten und -grenzen erschlossen werden. Dieser

Kompetenzerwerb stellt eine wichtige Voraussetzung für die Vermeidung von interkulturellen Verstehensproblemen und daraus resultierenden kommunikativen Barrieren dar. Der Wert einer um diese Dimension erweiterten Ausbildung zeigt sich insbesondere in Berufsbereichen des internationalen Handels und im Management internationaler Konzerne, wo interkulturell bedingte Mißverständnisse am häufigsten auftreten und für die Geschäftsbeziehungen verheerende Folgen haben können.

Interkulturelles Management ist ebenso wissens- als beziehungsorientiert. Kommunikationsstärke, Empathie, Flexibilität und Kreativität werden in verantwortlichen Positionen internationaler Kooperationen zunehmend vorausgesetzt.

Welchen Beitrag kann die Reformierung des Deutschstudiums im Hinblick auf dieses Ausbildungsziel leisten? Anregungen liefert das gegenwärtig an der Quindao Universität zusammen mit der Universität Bayreuth im Aufbau begriffene interkulturelle Deutschstudium (vgl. Bauer 2000: 482–886 und Hernig 2000: 233 ff.). Die Integration einer wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung in Kooperation mit der Wirtschaftsfakultät und der Universität Bayreuth ist geplant.

Es kann nicht darum gehen, Kataloge kulturspezifischer Differenzen als Wissen zu vermitteln. Kulturbedingte Spezifika können auch nicht durch eindeutige Gesprächssituationen vermittelt und nach Regeln gelernt werden, da sie der Verschiedenheit realer Situationen nicht gerecht werden. Jedoch sollten die aus stereotypen Wahrnehmungsmustern resultierenden Mißverständnisse in der Kommunikation bewußt gemacht und reflektiert werden. Es sollte auch eine Sensibilität für fremde soziale Umgangsformen, eine Einsicht in kulturabhängige Rollenstrukturen sowie Kenntnisse über Verhal-

tensspielräume in sozialen Situationen vermittelt werden (Thomas 2000). Während das Erkennen der Verschiedenheiten eine differenziertere Betrachtung auch der eigenen Verhaltensweisen ermöglicht, kann das Erkennen von kulturüberschneidenden Gemeinsamkeiten zur wichtigen Grundlage für die Entwicklung sozialer Kompetenz im Bereich der internationalen Wirtschaftskommunikation werden.

7. Vorschläge für die Integration berufssprachlicher Lernziele in den wirtschaftsorientierten Deutschunterricht

Lesen:

- Verständnis innerbetrieblicher Kommunikation: Mitteilungen, Produktions- und Absatzpläne, Notizen, Protokolle, Memoranden;
- Verständnis zwischenbetrieblicher Kommunikation: Verträge, Geschäftsbriefe, Einladungen, Werbespots, Prospekte, Verhandlungsprotokolle;
- Lesekompetenz für Veröffentlichungen: Geschäftsberichte, Pressemitteilungen, Bilanzen, branchen- und fachbezogene Zeitschriften- und Zeitungsartikel, Fallstudien, populärwissenschaftliche Texte zum Wirtschaftsgeschehen;
- Lesetechniken:
 - Fachlexik begreifen;
 - Funktion des Textes erkennen;
 - Aufbau des Textes erkennen;
 - Abbildungen, Kurven und Diagramme im Textzusammenhang verstehen und interpretieren;
 - Vorwissen und kulturspezifisches Wissen beim Lesen einbringen;
- Informationsbeschaffung (Bibliotheken, Fachzeitschriften, Internet, Magazine, Dokumentationen, Wirtschaftsnachrichten, Vorlesungen).

Textproduktion:

- schriftliche Kompetenz innerbetrieblich: Mitteilungen, Notizen, Protokolle, Memoranden;
- schriftliche Kompetenz zwischenbetrieblich: Verträge, Geschäftsbriefe, Einladungen, Verhandlungsprotokolle;
- schriftliche Kompetenz für Veröffentlichungen: Werbespots, Prospekte, Berichte.

Mündliche Kommunikation:

- Gesprächsroutinen in wechselnden beruflichen Situationen (Rollenspiele, Gruppenarbeit);
- Monologische und dialogische Vermittlung fachlicher Inhalte: Referat, Vortrag, Bericht, Fragestrategien, Kritik/Ergänzungen, Darstellung eines Sachverhaltes anhand von Schaubildern und Tabellen, Vergleiche verschiedener Positionen;
- innerbetrieblich: Informationsgespräche, Besprechungen, Mitteilungen, Anweisungen, Terminabsprachen, Konferenzen;
- zwischenbetriebliche Kommunikation: Telefonate, Verhandlungs- und Verkaufsgespräche, Kundenkontakte.

Landeskunde:

Kenntnis der deutschsprachigen Länder und Verständnis ihrer kulturellen Besonderheiten in folgenden Bereichen:

- Staat/Politik: politische Institutionen (Verfassung, Parlament, Regierung), politische Organisationen (Parteien, Verbände, Vereinigungen), Föderalismus;
- EU-Politik: Europäisierung nationaler Politik;
- Die deutsche Geschichte (Kurzer Überblick vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Vertiefung: Geschichte Deutschlands seit der Teilung);
- Gesellschaft: Arbeit/Freizeit, Wohnformen, Familie, Partnerschaft, Religionen, ökonomische und soziale Rah-

menbedingungen, öffentliche Kommunikation (Medien);

- Themen von aktueller Bedeutung (Beispiel: Ausländer in Deutschland, der Euro, »Aufbau Ost«, zwei Kulturen – eine Nation, moderne Lebensformen, Geschlechterbeziehungen);
- Wirtschaftsgeographie: Städte, Regionen, Ballungsräume, demographische Fakten, alte/neue Bundesländer, Infrastruktur;
- Wirtschaft: Soziale Marktwirtschaft, der europäische Binnenmarkt, Verkehr, Umwelt, Innovationen, Wirtschafts- und Sozialpolitik.

Interkulturelle Kompetenz:

durch Vermittlung sowie Bewußtmachung von Wissen und Training auf folgenden Kommunikationsebenen:

- Lexik: soziale Konnotationen;
- Paraverbale Faktoren (Rhythmus, Lautstärke, Gliederung, Pausen);
- Nichtverbale Faktoren (Mimik, Gestik, Körperdistanz, Körperhaltung, Blickkontakt);
- Intentionen von Sprechhandlungen;
- Gesprächsorganisation;
- Direktheit/Indirektheit von Äußerungen;
- Formulierungsalternativen in Abhängigkeit von Situation, Alter, Geschlecht, Status, Machtposition;
- Kulturspezifische Werte;
- Kulturspezifisches Handeln und Handlungsalternativen.

Literatur

Barmeyer, Christoph I.: *Interkulturelles Management und Lernstile*. Frankfurt am Main; New York 2000.

Bauer, Ulrich u. a.: »Die Zusammenarbeit des IIK Bayreuth mit ausländischen Universitäten 1990–2000«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Kommunikation. Konzepte Inhalte Funktionen. Festschrift und Leistungsbild des Instituts für*

- Internationale Kommunikation und Auswärtige Kulturarbeit (IIK Bayreuth) aus Anlaß seines zehnjährigen Bestehens*. Möhnese: Résidence, 2000, 471–487.
- Fluck, Hans-Rüdiger: »Deutsch als Fremdsprache in der VR China – Vermittlung und Anwendung«, *Zielsprache Deutsch* 9, 1 (1985), 9–16.
- Harnisch, Thomas: »Bildung und Wissenschaft«. In: Staiger, Brunhild (Hrsg.): *Länderbericht China*. Darmstadt: Primus, 2000.
- Hasenstab, Michael: *Interkulturelles Management. Bestandsaufnahme und Perspektive*. Berlin: Wissenschaft und Praxis (Sternfels), 1999.
- Hernig, Marcus: *China und die interkulturelle Germanistik*. München: iudicium, 2000.
- Hess, Hans Werner; Wingate, Ursula: »Ab und zu schreibt sie mal 'nen deutschen Satz«. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in Hong Kong«, *Info DaF* 21, 5 (1994), 519–533.
- Jin Zhao: »Wirtschaftsumfrage bei Unternehmen in China. Eine Umfrage unter möglichen Arbeitgebern für Germanistikabsolventen«, *Info DaF* 26, 6 (1999), 582–600.
- Kammhuber, Stefan: »Kommunikationskompetenz als Schlüsselqualifikation«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Kommunikation. Konzepte Inhalte Funktionen. Festschrift und Leistungsbild des Instituts für Internationale Kommunikation und Auswärtige Kulturarbeit (IIK Bayreuth) aus Anlaß seines zehnjährigen Bestehens*. Möhnese: Résidence, 2000, 189–194.
- Rösler, Dietmar: »Fachsprachenlernen im Spannungsfeld von fachlicher Spezialisierung und Bildungsanspruch«. In: Steinmüller, Ulrich (Hrsg.): *Deutsch international und interkulturell. Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Zweit-, Fremd- und Fachsprache*. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1993 (Werkstattberichte Nr. 5 der Interkulturellen Forschungs- und Arbeitsstelle der TUB), 203–212.
- Thomas, Alexander: »Zur Fremdheitsthematik in der interkulturellen Managementausbildung«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Kommunikation. Konzepte Inhalte Funktionen. Festschrift und Leistungsbild des Instituts für Internationale Kommunikation und Auswärtige Kulturarbeit (IIK Bayreuth) aus Anlaß seines zehnjährigen Bestehens*. Möhnese: Résidence, 2000, 189–194.

Prognose der Sprachlernbefähigung ausländischer Studienbewerber – eine neue Anforderung an das Fach Deutsch als Fremdsprache

Dong Li Hua

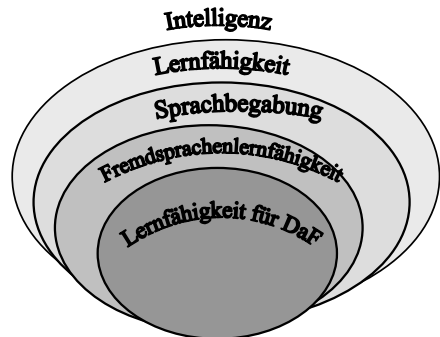
1. Vorbemerkung

An der deutschen Botschaft Peking hat im Jahr 2001 eine Prüfkommision die Arbeit aufgenommen. Ihre Aufgabe ist zunächst die Prüfung und Bewertung der Zeugnisse, die die Hoch- und Fachhochschulbewerber aus China vorlegen. Darüber hinaus soll sie unter fachlicher Anleitung des DAAD auch die Studienbefähigung der Bewerber testen. Bei Bestehen der Tests kommen die Bewerber in den Genuß eines vereinfachten Visums-Antragsverfahrens. Diese Regelung entlastet die Visumsstellen, die der Flut der Antragsteller für ein Studienvisum kaum noch gewachsen sind. Damit können die oft noch sehr jungen Bewerber einen Hinweis erhalten, ob ihr Plan eines Auslandsstudiums eine begründete Aussicht auf einen erfolgreichen Abschluß hat. Gegebenenfalls können Bewerber vor Fehlplanungen und den damit verbundenen persönlichen und wirtschaftlichen Risiken geschützt werden. Die folgenden Ausführungen fassen Überlegungen und bereits früher gemachte Erfahrungen zu dieser Aufgabenstellung zusammen.

2. Testtheorie und Testpraxis für Deutsch als Fremdsprache – eine Bestandsaufnahme

Die Vorhersage des Lernerfolgs beim Erlernen einer Fremdsprache – in unserem Fall Deutsch als Fremdsprache als Vor-

aussetzung für ein erfolgreiches Studium von chinesischen Studienbewerbern an einer deutschen Fachhochschule – wird in der einschlägigen Fachliteratur, insbesondere der Pragmalinguistik und der Lernpsychologie, auf den Hintergrund umfassenderer Lernbefähigungen projiziert und mit ihnen versuchsweise korreliert. Uns interessiert in diesem Zusammenhang die Frage, ob wir mit Hilfe der so gewonnenen Aussagen in einem möglichst frühen Stadium, idealerweise noch vor der Aufnahme der Sprachausbildung und auf jeden Fall vor der Ausreise nach Deutschland, zuverlässig vorhersagen können, ob der Interessent, Bewerber oder Kandidat die nötigen Sprachkenntnisse für ein erfolgreiches Studium erwerben kann und ob er – unabhängig von der Sprachlernbefähigung – den fachlichen und persönlichen Anforderungen eines Auslandsstudiums gewachsen ist.



Die Abbildung veranschaulicht die un-mittelbar einleuchtende, aber lernpsychologisch, lerntheoretisch, lernphysiologisch und neurologisch vorerst nicht nachweisbare Annahme, die Lernfähigkeit für Deutsch sei in aufsteigender Hierarchie oder als Teilmenge in die Fremdsprachenlernfähigkeit, die Sprachbegabung, die allgemeine Lernfähigkeit und letztlich in die Intelligenz eingebettet. Dazu gibt es Theorien und Modelle, aber keine gesicherten Erkenntnisse (vgl. Hacker 2000: 160–170). Die Abbildung fußt neben den beschriebenen Unwägbarkeiten auf der unbewiesenen Annahme, *Lernerfolg* sei in direkter Proportionalität mit *Lernbefähigung* korreliert. P. Pimsleur (1962: 15–26) hat – gestützt auf empirische Untersuchungen – für amerikanische Französischlerner nachzuweisen versucht, daß Lerner mit hoher Lernmotivation bessere Sprachlernleistungen erreichten als Lerner mit geringerer Lernmotivation. D.J. Hacker (2000: 160–170) wiederum ist der Frage nachgegangen, mit welcher Zuverlässigkeit gute, mittlere und schlechtere Sprachlerner ihren eigenen Lernerfolg vorhersagen, und hat herausgefunden, daß bei den besten Lernern – also dort, wo der Lernerfolg gesichert und die Vorhersage am wenigsten nötig war – auch die Vorhersage am genauesten war und bei den schlechteren am ungenauesten. Schließlich hat Clarke (1980: 222) festgestellt, daß der renommierte Sprachlernbefähigungstest MLAT (= Modern Language Aptitude Test) zwar den Lernerfolg von amerikanischen Japanisch-Lernern zuverlässiger prognostiziert als den von Deutschlernern, aber insgesamt mit unbefriedigender Zuverlässigkeit. Er wies auch nach, daß der Sprachlernerfolg bei Lernern, die den Sprachunterricht als Wahlfach besuchten, besser war als bei denen, die Sprache im Pflichtfach lernten.

So tastend und wenig abgesichert sich die einschlägige Forschung zur Vorhersagbarkeit von Sprachlernerfolg bzw. Sprachlernbefähigung auch darstellen mag, so wahrscheinlich ist es, daß der Erfolg nicht nur von der Befähigung, wie immer diese definiert und festgestellt werde, sondern von persönlichen Faktoren wie Motivation und Identifikation mit dem Lerngegenstand (mit)bestimmt wird. Es steht also kein erprobtes und bewährtes Testinstrumentarium zur Verfügung, mit dem allein sich Sprachlernerfolg erwiesenermaßen zuverlässig vorhersagen ließe.

Selbst die Validität von Sprachlernerfolgstests, mit denen Lernerfolge überprüft und objektiv bewertet oder Sprachbeherrschungsgrade mit beschriebenen Standards verglichen und gegebenenfalls zertifiziert werden, gibt weiterhin Anlaß zu Kontroversen unter Wissenschaftlern und Sprachlehrern. Dabei schien der Altmeister des Testens, Robert Lado (1961), auf der Grundlage des Strukturalismus *das* objektive und handhabbare Testsystem gefunden zu haben. Mit der Überwindung des strukturalistischen Sprachvermittlungsansatzes geriet jedoch auch das darauf basierende Testen und Prüfen erneut in eine Diskussion, die bis heute nicht abgeschlossen ist. Die logische Forderung des kommunikativen Sprachvermittlungsansatzes, die sprachliche Handlungskompetenz des Prüflings unter realen Anwendungsbedingungen zu messen, scheitert nicht nur am Fehlen der dazu erforderlichen Instrumente, sondern vor allem an den ökonomischen, personellen, räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen, unter denen sich Tests und Prüfungen vollziehen. So findet sich der Lehrer nach andernorts stattgefunderer gründlicher Erforschung des Erforderlichen und Unverzichtbaren in der Praxis doch wieder beim leicht korrigierbaren und unbestreitbar objektiv anmutenden

Multiple-Choice-Test wieder, denn er kann das Tagesgeschäft nicht anhalten, sondern hat in kürzester Frist nachvollziehbare Auskunft darüber zu geben, ob dieser oder jener Kursteilnehmer das Klassenziel erreicht hat und welcher nicht.

»Agnosticism concerning the testability of language skill, though common among linguists, cannot be shared by the classroom teacher who is commissioned with the responsibility of finding out how well Juanito and his friends speak English. The teacher cannot wait for the linguists, psycholinguists, sociolinguists, etc. to resolve all of their controversies of learning and language. The teacher must do something even if it is wrong.« (Oller 1971: 3)

Von den Linguisten und Lernpsychologen der unterschiedlichsten Sparten ist also in absehbarer Zeit keine einvernehmliche Lösung der Testproblematik zu erwarten. Diese gelangten gar in ihren empirischen Untersuchungen zu gegenläufigen Befunden: So lehnt Lado (1967: 218) das Diktat als Testaufgabe ab: »Das Diktat ist sicherlich kein schlechtes methodisches Mittel und sollte darum auch nicht verworfen werden; es gibt allerdings bessere Prüfungsformen«, während Oller (1975: 25–36) beim Diktat unter allen Teilleistungen die höchste Übereinstimmung mit der Gesamtleistung feststellte, sich dieses Ergebnis aber auch nicht erklären, sondern es nur erstaunt zur Kenntnis nehmen kann.

Es ist also angezeigt und angesichts des bestehenden Handlungsdrucks ohnehin unausweichlich, eine pragmatische Lösung mit möglichst hoher theoretischer Absicherung zu erarbeiten. Dazu einige Vorüberlegungen:

Testen und Prüfen findet üblicherweise mit der Absicht statt, die Beherrschung eines Lernpensums zu messen (Wochentest, Kurstest), einen erreichten Kenntnisstand mit einem vordefinierten Standard zu vergleichen (= Feststellungsprüfung, z. B. die Prüfung zum *Zertifikat Deutsch*,

zum *Zertifikat Deutsch für den Beruf*, zum Hochschulzugang, für das *Kleine Sprachdiplom* etc.) oder – und das ist der Hauptgegenstand dieser Untersuchung – um die Sprachlernbefähigung vorauszusagen. Die Trennung in drei Test- bzw. Prüfungskategorien ist bei Licht besehen nicht zwingend, denn jeder Durchnahmetest prognostiziert und bescheinigt geradezu einen Anspruch, orientiert sich erklärtermaßen oder unausgesprochen an einem eingeführten Kompetenzniveau und entscheidet über die Teilnahme am nächsten Kursabschnitt. Die prognostische Seite von Durchnahme- und Feststellungsprüfungen kommt weniger ins Blickfeld, weil solche Prüfungen einen Einschnitt in einem laufenden Lernprozeß markieren und über die Erfolgsaussichten für die Fortsetzung dieses Prozesses eine Aussage abgeben oder weil sie am erklärten Ende eines Lernprozesses stehen, auf den Lernerfolg zurück- und auf den Verwendungserfolg ausblicken. Dabei wird unterstellt, daß der festgestellte Lernerfolg im Hinblick auf die zurückgelegte Lernstrecke das exakte Maß für den Anwendungserfolg in der Zukunft abgibt.

Ganz anders stellt sich die Ausgangslage bei der Prognose des Sprachlernerfolgs chinesischer Fachhochschulbewerber dar, die in der Schule Englisch, aber eben noch kein Deutsch gelernt haben. Die vorhandenen Englischkenntnisse, wie immer diese zustande gekommen sind, und die persönliche Eignung, die sich aus dem fremdsprachenbezogenen Arbeitsverhalten, der Studienmotivation und den persönlichen Eigenschaften zusammensetzen, sind die einzigen, überwiegend schwer bewertbaren Parameter, aus denen die Prognose abgeleitet werden muß. Im folgenden gehen wir auf die spezifische Motivationslage etwas ausführlicher ein, bevor wir uns der technischen Seite der Prognoseermittlung zuwenden.

3. Die aktuelle Bedarfssituation in China und Deutschland für Auslandsstudien

In China hat das Studium im Ausland eine lange Tradition. Bereits in den zwanziger Jahren gab es einen starken Andrang von chinesischen Studienbewerbern ins Ausland. Bekannte Politiker, Wissenschaftler und Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens wie zum Beispiel Zhou En Lai, Deng Xiao Ping, Lu Xun, Hu Shi und andere haben im Ausland studiert, die Geisteswissenschaftler eher in Europa, die Naturwissenschaftler überwiegend in den USA und in Japan. Eine zweite Welle von chinesischen Auslandsstudenten erreichte in den fünfziger Jahren die ehemalige Sowjetunion, wie der heutige Generalsekretär der Kommunistischen Partei Jiang Zhe Ming. Dieser Austausch kam aus politischen Gründen Anfang der sechziger Jahre zum Erliegen. Erst seit der Öffnung 1978 ging für Chinesen wieder die Tür zum Ausland auf. Absolventen chinesischer Universitäten bekamen staatliche Stipendien für ein Postgraduierten-Studium im Ausland, aber nur in geringer Zahl. Mit dem wirtschaftlichen Aufschwung wuchs der Bedarf an ausländischem Know-how insbesondere seit Mitte der neunziger Jahre sprunghaft, denn ein ausländischer Hochschulabschluß eröffnet lukrative Karrieremöglichkeiten in der boomenden Wirtschaft.

Gleichzeitig blieb das Studienplatzangebot in China immer empfindlicher hinter dem Bedarf zurück. Wohlhabende Familien griffen die bestehende Tradition auf und setzten ihre finanziellen Möglichkeiten ein, um ihren Kindern ein Studium im Ausland zu ermöglichen. Die Zahl der chinesischen Stipendien reduzierte sich. Gleichzeitig stellte das Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) die Finanzierung von Auslandsstudien in

Deutschland ein, so daß es zu einem empfindlichen Rückgang ausländischer Studienbewerber an deutschen (Fach-)Hochschulen kam. Die für ausländische Studenten reservierte Studienplatzquote wurde bei weitem nicht mehr ausgeschöpft. An den Studienkollegs der Fachhochschulen kam es bis zum Ende der neunziger Jahre zu einer existenzbedrohenden Mangelsituation.

Die Zulassung chinesischer Bewerber an deutschen Fachhochschulen setzt neben den nachzuweisenden Sprachkenntnissen ein mindestens einjähriges Studium an einer chinesischen »key university« voraus. Dieses wiederum erfordert, daß der Bewerber in China die zentrale Aufnahmeprüfung für ein Hochschulstudium (Gaokao) bestanden hat.

Es ist notwendig, auf die »Gaokao« an dieser Stelle etwas näher einzugehen, um die Problematik des damit verbundenen Auswahlverfahrens verständlich zu machen. Jährlich bewerben sich in China viel zu viele Abiturienten auf viel zu wenige Studienplätze. Die Schere zwischen Angebot und Nachfrage öffnet sich von Jahr zu Jahr weiter. Der Gaokao-Kandidat kann bei seiner Anmeldung neun Wunschuniversitäten und drei Wunschfächer nennen. Wenn er nun für seine Wunschuniversität nicht die ausreichende Punktzahl erreicht oder wenn die für seine Provinz reservierten Studienplätze an dieser Hochschule durch Bewerber mit höheren Punktzahlen besetzt sind, wird ihm vielleicht ein Platz an einer rangtieferen Hochschule angeboten. Nicht selten findet sich der Bewerber nach Ablegung der Gaokao in der dreifach mißlichen Lage wieder, daß er die nötige Punktzahl für keine seiner Wunschuniversitäten erreicht hat und also nicht studieren kann oder daß er die erforderliche Punktzahl für eine seiner Wunschuniversitäten zwar erreicht hat, nicht aber für eines seiner Wunschfächer,

so daß er etwas studieren muß., was er gar nicht wollte, oder daß er drittens von Bewerbern anderer Provinzen mit niedrigerer Punktzahl, aber höherer Studienplatzquote verdrängt wird. Die Gaokao ist für den Kandidaten im Vorfeld ein Vabanque-Spiel. Wenn er sich viel zutraut, bewirbt er sich auf eine begehrte Hochschule mit einem begehrten Studienfach und steht am Ende vielleicht mit leeren Händen da. Vorsichtshalber könnte er aber auch weit unter seinen Bewerbungsmöglichkeiten bleiben. Dann fällt ihm weniger zu, als er hätte erreichen können, wenn er verwegener gewesen wäre.

Auch angesichts dieses unbefriedigenden Verfahrens der Studienplatzvergabe – und nicht nur angesichts des Studienplatzmangels – ist es verständlich, daß Chinesen, die es sich finanziell leisten können, vielleicht gerade noch die Gaokao ablegen, mit ihren Gedanken aber bereits im Ausland sind. Diese Nachfrage nach Studienplätzen im Ausland traf auf die beschriebene, inzwischen so nicht mehr bestehende günstige Angebotssituation für ausländische Studienbewerber nach Deutschland.

Die chinesischen Studienbewerber lassen sich in zwei Gruppen einteilen:

1. Bewerber mit den beschriebenen üblichen Zugangsvoraussetzungen (Gaokao und zwei Semester Studium). Dieser formale Anspruch fußt auf der stillschweigenden Annahme, daß sie die beste Gewähr für die Erreichung des Studienziels bietet und damit auch für den Erwerb der sprachlichen Qualifikation. Ob allerdings diese Annahme zutrifft, erweist sich erst nach der Einreise in die Bundesrepublik.
2. Bewerber, denen aufgrund einer ministeriellen Sondererlaubnis das Studium im Heimatland erlassen ist, die aber mindestens das Abschlußzeugnis des 12-jährigen chinesischen Primar-

und Sekundarschulsystems besitzen. Diese Bewerber haben entweder die Gaokao bestanden, wollen von dem damit verbundenen Studienplatzangebot aber keinen Gebrauch machen, oder sie haben die Gaokao nicht bestanden oder sich ihr gar nicht gestellt. Da für diese Gruppe verbindliche *formale* Anforderungen fehlen, besteht einerseits das Risiko, daß Erfolgsprognosen leichtfertig aufgrund subjektiver Einschätzungen abgegeben werden, aber andererseits eröffnet sich die Chance, eine *inhaltliche* Prognose der fachlichen, sprachlichen und persönlichen Eignung zu stellen, die Entscheidung für das Auslandsstudium bei fehlender fachlicher und sprachlicher Eignung rechtzeitig zu korrigieren und die damit verbundenen Risiken zu mindern.

Beispielsweise ist in Baden-Württemberg die Zahl der chinesischen Fachhochschulbewerber zwischen 1995 bis 1999 von 50 auf 290 gestiegen. Damit erhöhte sich der Anteil der Chinesen an den ausländischen Studienbewerbern von 4% auf 15% in nur vier Jahren. Es kamen Kooperationen zustande zwischen

- einzelnen deutschen Bundesländern und einzelnen chinesischen Provinzen;
- einzelnen deutschen Hochschulen und einzelnen chinesischen Hochschulen;
- privaten Initiatoren aus Deutschland oder China und, ganz allgemein gesprochen, deutschen Bildungsträgern.

4. Fachhochschul-Programme im Vergleich

Diese Kooperationen haben eine Differenzierung der Bewerbergruppen hervorgebracht, die oben schon unter dem Gesichtspunkt der Bedarfslage beschrieben wurde und nun unter dem Gesichtspunkt der auf ihre Sprachlernbefähigung angewandten Prognose-Instrumente noch einmal ins Blickfeld kommt: Die

vielfältigen bilateralen staatlichen und Hochschulpartnerschaften haben zunächst die zuerst genannte Gruppe im Auge, bemühen sich aber aufgrund der oben genannten Bedarfslage auch um die zuletzt genannte Gruppe.

Verschiedene Typen von Kooperationen und die dabei angewandten Ablaufmodelle zeigt beispielhaft die Übersicht (S. 496):

Die unter 4. genannten *sonstigen* Anbieter haben wesentlich dazu beigetragen, daß die Vermittlung von chinesischen Studienbewerbern ins Zwielficht geraten ist. Früher wurden diese Programme ausschließlich im Rahmen des staatlichen Fachhochschul-Stipendienprogramms von der Carl Duisberg Gesellschaft e. V. Köln (CDG) als Mittlerorganisation durchgeführt. Nach dem Auslaufen der staatlichen Förderung sind sie der Initiative öffentlich-rechtlicher Hochschuleinrichtungen und privater Berater überlassen, so daß bei mangelnder Kontrolle auch Anbieter tätig werden, die die behördlichen Voraussetzungen nicht kennen oder an ihrer Schaffung nicht interessiert sind, die notwendigen Partnerschaften nicht aufgebaut haben und allenfalls dubiose Sprachkursangebote bereithalten in der vagen Annahme, daß sich dann schon ein »Abnehmer« für die Absolventen solcher Maßnahmen finden werde: Fachliche Seriosität wird durch kurzichtiges Gewinnstreben verdrängt, bis hin zur Fälschung von Zeugnissen und Schönung von Testergebnissen.

Darüber hinaus unterscheiden sich die Mittler durch zwei Aspekte:

1. In der Beziehung zum chinesischen Nachfrager: Im Fall der Programme 1 und 2 akquirieren die Mittlerorganisationen unter Rentabilitätsabwägungen auf dem freien Markt. Motor ist der betriebswirtschaftliche Zwang, möglichst viele Anwärter ins Programm zu

übernehmen. Im Fall des Programms 3 wurde auf Initiative eines chinesischen Partners, nämlich der Tanghu-Oberschule in Shuangliu (Provinz Sichuan), eine auf Dauer angelegte Fachpartnerschaft mit den deutschen Mittlern geknüpft. Diesen legt die Tanghu-Schule eine Vorschlagsliste vorausgewählter Kandidaten vor, damit sie eine Erfolgsprognose hinsichtlich der sprachlichen und fachlichen Anforderungen stellen und dauerhafte Kooperationen mit deutschen Studienkollegs und Fachhochschulen aufbauen.

2. In der Abfolge, in der die verschiedenen Prognose-Instrumente zur Anwendung kommen: Bei den Programmen 1 und 2 hat die sprachliche Vorbereitung begonnen, bevor die fachliche Eignungsprüfung stattgefunden hat. Eventuell würde nach mehrmonatigem Sprachkurs die weitere Teilnahme am Programm verweigert, weil im Nachhinein das Fehlen der fachlichen Eignung festgestellt wurde. Schlimmstenfalls sind die Programmträger nach mehrmonatiger, möglicherweise erfolgreicher Teilnahme des Bewerbers am Sprachkurs nicht mehr frei, ihn wegen mangelnder fachlicher Eignung vom Programm auszuschließen. Weil sich aber die fachliche zur sprachlichen Eignung wie der Zweck zum Mittel verhält, stehen in Programm 3 die fachliche und sprachliche Eignungsprognose am Anfang des Programms und gehen Hand in Hand. Des weiteren wird in Programm 1 dem gewerblichen Mittler die Erfolgsprognose überlassen. Nachdem in Programm 3 eingangs die fachliche Eignung in Form des Mathematiktests über die weitere Teilnahme am Programm entschieden hat, erfolgt die Prognose der erforderlichen Sprachlernbefähigung in aufeinander aufbauenden Schritten.

	1. Studienkollegs Konstanz und Kaiserslautern 1998	2. Studienkollegs Dortmund und Saarbrücken 1999/ 2000	3. Studienkollegs Coburg und Köln 1999/2000	4. Sonstige
Grundlagen	Erlaß der zuständigen Kultusministerien und Studienplatzzusage der beteiligten Fachhochschulen auf der Basis von freier Anwerbung von Interessenten auf dem chinesischen Markt	Erlaß der zuständigen Kultusministerien und Studienplatzzusage der beteiligten Fachhochschulen auf der Basis von freier Anwerbung von Interessenten auf dem chinesischen Markt	Erlaß der zuständigen Kultusministerien und Studienplatzzusage der beteiligten Fachhochschulen auf der Basis eines Kooperationsabkommens mit der Tanghu-Schule	Anwerbung von Interessenten auf dem heimischen Markt
Partner	Import und Export-Beratungs-GmbH	China-Büro der CDC	deutsche Berater als Mittler zwischen der Tanghu-Schule und den deutschen Partnern	keine
Auswahl	Am Beginn des Verfahrens: Sprach- und Intelligenztest durch Import- und Export-Beratungs-GmbH Am Ende des Sprachkurses Aufnahmeprüfung ans Studienkolleg (Mathematik und Deutsch)	Am Beginn des Verfahrens: – sprachlich (Sprachlernbefähigungstest, s. u.) durch Sprachkurs-träger Während des Sprachkurses in Deutschland: – fachlich (durch Studienkolleg)	Am Beginn des Verfahrens: – Vorauswahl der Bewerber durch die Tanghu-Schule – fachlich (Mathematik-Aufnahmeprüfung des Studienkollegs) – sprachlich (Sprachlernbefähigungstest; s. u.) – persönlich (Interview; Beteiligte: Berater, Studienkollegs, Tanghu-Schule)	private Sprachkurs- und andere Bildungsträger in Deutschland
Sprachkurs	4–5 Monate in China	– 4 Monate in China – Abschlußtest – 4 Monate in Deutschland	– 3 Monate in China – Abschlußtest vor Erteilung der Visa – ein Semester in Deutschland – Aufnahmeprüfung ans Studienkolleg	von unterschiedlicher Dauer und Güte in Deutschland
Studium	an der FH Konstanz und in technischen Fächern an der FH Kaiserslautern	an der FH Dortmund und Saarbrücken	an den Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen und Bayern	ungeklärt

5. Die Zusammenarbeit zwischen der Tanghu-Schule und den Studienkollegs Köln und Coburg

Die Kooperation zwischen der Tanghu-Schule und den Studienkollegs Köln und Coburg blickt inzwischen auf mehrere routinemäßige Programmdurchläufe nach gleichem Muster zurück. Diese sich andeutende Kontinuität in Form und Inhalt sowie die Tatsache, daß uns die Dokumentation dieses Programms am besten zugänglich ist, legen eine eingehendere Beschäftigung mit diesem Projekt nahe, zumal auch andere Programmträger sich diese Struktur inzwischen zu eigen gemacht haben.

Stufe 1

Anmeldung/Vorauswahl: Die Tanghu-Schule lädt eigene Abiturienten und Abiturienten aus der Umgebung zur Bewerbung ein, prüft Zeugnisse und persönliche Unterlagen auf Erfüllung der Mindestvoraussetzungen und verschafft sich einen ersten persönlichen Eindruck vom Bewerber.

Stufe 2

Auswahl durch eine Kommission, bestehend aus Vertretern der beteiligten Studienkollegs, der deutschen und chinesischen Programminitiatoren: Ermittelt wird

- die fachliche Eignung anhand des Mathematik-Tests der Aufnahmeprüfung ans Studienkolleg; damit wird die fachliche Befähigung für ein Fachhochschulstudium als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung als gegeben angesehen;
- die Sprachlernbefähigung anhand eines schriftlichen Tests, der scheinbar den Leistungsstand in Englisch feststellt, in Wirklichkeit jedoch den Umgang mit Sprache und unbekanntem Sprachmitteln (Erschließen, Schlußfolgern, Analogiebildungen, Raten usw.,

siehe dazu weiter unten) ermittelt, und anhand eines Interviews auf Englisch, das dieselben Ziele verfolgt und darüber hinaus einen persönlichen Gesamteindruck vermitteln soll;

- die persönliche Eignung anhand eines Interviews in der Muttersprache.

Auf dieser Grundlage erfolgt die Zulassung in die

Stufe 3

Dreimonatiger vorbereitender Sprachkurs in China: Um als Prognose-Instrument tauglich zu sein, muß der Sprachkurs auf die sprachliche Handlungsfähigkeit in Deutschland ausgerichtet sein. Die erworbenen Sprachfertigkeiten nähern sich an die reale Verwendungsabsicht im deutschen Alltag an. Damit stellt der schriftliche und mündliche Abschlußtest eine weitere Prognose über den voraussichtlichen Erfolg der notwendigen Integration in den deutschen Studien- und Lebensalltag dar, vor der die Teilnehmer jetzt unmittelbar stehen. Im Sinne einer externen Qualitätskontrolle wird der Test von einem Vertreter der deutschen Programmträger abgenommen. Vom Bestehen hängt die Erteilung des Einreisevisums ab.

Stufe 4

Vorbereitender Sprachkurs in Deutschland: Er findet an den beteiligten Fachhochschulen statt und ist der Vorbereitung aufs Studienkolleg gewidmet. Er dient jetzt nicht mehr in erster Linie der Präzisierung der Erfolgsprognose, sondern dem Erwerb des erforderlichen Leistungsstands sowie der Integration ins neue Lebensumfeld. Kern ist der Sprachunterricht, der um Mathematik- und Physikunterricht in deutscher Sprache sowie um Maßnahmen zur Förderung der Beteiligung am studentischen und

gesellschaftlichen Leben ergänzt wird. Diese Stufe schließt mit der Aufnahmeprüfung ins Studienkolleg ab.

Diese mehrstufige Prognose der Sprachlernbefähigung gewährleistet es, den möglichen persönlichen und wirtschaftlichen Schaden für den Bewerber möglichst gering zu halten und den größtmöglichen Nutzen zu erzielen. Unter persönlichem Schaden verstehen wir dabei die voreilige (weil unter falschen Annahmen erfolgte) Einengung der Lebensplanung auf ein Auslandsstudium und die Enttäuschung von unabgesicherten Erwartungen. Auf Stufe 1 und 2 bestehen für den Bewerber keinerlei bzw. nur sehr geringe Risiken, nach Stufe 3 besteht das Risiko lediglich in einer finanziell und zeitlich überschaubaren Investition in einen Sprachkurs. Wenn der erwartete Ertrag ausbleibt, ist trotzdem noch kein nennenswerter Schaden eingetreten. Vorausgesetzt, die fachliche Eignung ist zweifelsfrei festgestellt, können Teilnehmer, die mit nicht eindeutigen Resultaten aus der Auswahl auf *Stufe 2* hervorgegangen sind, auf dieser Stufe ihre Perspektive weiter klären. Erst mit der Ausreise nach Deutschland wächst das persönliche und wirtschaftliche Risiko erheblich, ist aber durch das Risikomanagement auf den vorhergehenden Stufen kalkulierbar geworden. Ein Programmabbruch sollte wirklich der absolute Ausnahmefall sein.

Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, daß diejenigen Bewerber, die die Stufen 1–3 erfolgreich durchlaufen haben, ganz überwiegend im ersten Anlauf – einige wenige nach einer Wiederholung des Vorbereitungskurses in Deutschland – ins Studienkolleg aufgenommen werden. Es kann jetzt vorhergesagt werden, daß es danach keine Ausfälle mehr geben wird.

In Programmen, die die Auswahl praktisch darauf beschränken, am Ende eines langen Sprachkurses in China über die Aufnahme ans Studienkolleg zu entscheiden, wurde folgende Bilanz gezogen:

- Die Anforderungen in den naturwissenschaftlichen Fächern werden im allgemeinen problemlos oder überdurchschnittlich gut erfüllt. Trotzdem gibt es Abbruchquoten von zum Teil über 50 Prozent, und dies zu einem Zeitpunkt, an dem bereits beträchtlicher persönlicher und wirtschaftlicher Aufwand erfolgt ist.

Daraus wurden folgende Konsequenzen gezogen:

- Hinsichtlich des Leistungsstands: Erhöhung der Stundenzahl im vorbereitenden Sprachkurs um mehr als das Doppelte auf 1000 Stunden. Diese Konsequenz knüpft zwar richtig an der Erkenntnis an, daß nicht fachliche, sondern sprachliche Defizite für das Scheitern ausschlaggebend waren. Aber es ist eine rein quantitative Maßnahme, die von allen anderen Faktoren wie Ort, Inhalt und Instrumenten des Sprachkurses absieht. Auch und vor allem die Frage nach einem zuverlässigen Auswahlverfahren wird nicht gestellt. Diese drängt sich aber angesichts der Tatsache auf, daß ja 40 bis 50 Prozent der Programmteilnehmer das angestrebte Ziel auf der Basis des bisherigen Kursumfangs erreicht haben.
- Hinsichtlich der Auswahlinstrumente: Nachweis der erfolgreichen Teilnahme an der Hochschulzulassungsprüfung (Gaokao, siehe oben). Diese Konsequenz unterstellt, daß man damit die »besseren« Teilnehmer erreicht. Sie steht aber im Widerspruch zu der Feststellung, daß das Scheitern vor allem sprachliche Ursachen hat. Im Hinblick auf die Prognose der Sprachlernbefähigung kann die Hochschulzulassung

prüfung lediglich Zufallstreffer landen. Zudem wird damit die bildungspolitische Absicht der Sonderprogramme aufgehoben, diejenigen am deutschen Studienangebot partizipieren zu lassen, die im Heimatland nicht wegen mangelnder Studienbefähigung, sondern wegen der oben beschriebenen Notlage auf der Strecke geblieben sind. Um die Studienbefähigung festzustellen, sind eigene Instrumente notwendig, unter denen der Beurteilung der Sprachlernbefähigung zentrale Bedeutung zukommt.

6. Prognoseinstrumente und -verfahren zur Messung der Sprachlernbefähigung

Auf vorhandene Deutschkenntnisse bezogene Durchnahme- und Feststellungstests müssen in unserem Zusammenhang außer Betracht bleiben, denn die Kandidaten haben noch keine Deutschkenntnisse. Aus dem gleichen Grund sind auch die Einstufungstests, die das Goethe-Institut, die Carl Duisberg Centren und viele andere Sprachkursanbieter entwickelt haben und verschicken, untauglich; denn diese Tests durchsuchen den Vorkenntnisstand des Interessenten nach den Bestehensstufen des eigenen Kurssystems auf »verwertbare« Vorkenntnisse. Unterhalb der jeweils zweiten Stufe wird der Interessent mit bruchstückhaften Vorkenntnissen als »falscher« Anfänger und der Interessent ohne nachgewiesene Deutschkenntnisse als »0-Anfänger« eingestuft. »0-Anfänger« gelten als die denkbar homogenste Lernergruppe überhaupt, denn sie kann man bei der Klassenbildung bedenkenlos in einer Gruppe zusammenfassen und der Unterricht kann mit Band 1, Lektion 1, Seite 1 beginnen.

Diese Gewißheit ist in den letzten Jahren, insbesondere durch die Erfahrungen in Aussiedlerkursen, ins Wanken geraten, denn der formale Bildungsstand, der Al-

phabetisierungsgrad, das Alter, die Motivation, die soziale Integration (Sbereitschaft) und viele andere Einflußgrößen mehr bestimmen den Sprachlernerfolg in höherem Maß als das Lehrwerk, der Lehrer, die Methode, die verfügbaren Unterrichtsmedien und sogar die Zahl der Unterrichtsstunden.

Der typische Zielgruppenvertreter für die anstehende Prognoseaufgabe ist also ein chinesischer »0-Anfänger« im Alter von ca. 18 Jahren, Abiturient mit Englisch als erster und einziger Schulfremdsprache, interessiert an einem Fachhochschulstudium in Deutschland.

1. Der Ansatz des Ausbildungszentrums für Deutsche Sprache (AFDS) Beijing

Die Hauptaufgabe des AFDS ist die sprachliche Vorbereitung von chinesischen Fachkräften auf eine berufliche Fortbildung in Deutschland. Außerdem werden am AFDS die von der CDC betreuten Fachhochschulbewerber ausgewählt; dort findet auch der erste Teil des Deutschkurses statt. Wie im Tanghu-Programm entscheidet auch hier die erfolgreiche Teilnahme darüber, ob der Bewerber das Programm in Deutschland fortsetzen kann.

Das AFDS nimmt vor der Sprachausbildung oder in deren ersten Tagen einen Englischtest ab, mit dem der aktuelle Stand der Englischkenntnisse als Maß für die Lernbefähigung hinsichtlich des Deutschen ermittelt wird. Er besteht aus 80 komplexen Multiple-Choice-Aufgaben zu Strukturen und Wortschatz sowie drei Sachtexten aus Geschichte, Psychologie und Wirtschaft von mittlerer Fachlichkeit. Beim Mathematiktest lautet die Annahme: Wer die gestellten Aufgaben bewältigt, rechtfertigt die Erwartung, auch den Stoff des Fachstudiums zu bewältigen. Entsprechend lautet die Schlußfolgerung hier: Wer so viel Eng-

lisch gelernt hat, wird auch die Anforderungen in Deutsch erfüllen.

Im Fall der 30- bis 40-jährigen Teilnehmer an einer beruflichen Fortbildungsmaßnahme (in der Regel Stipendiaten der Carl Duisberg Gesellschaft oder der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung) sind die damit gewonnenen Ergebnisse sehr interpretationsbedürftig. Denn deren Schulzeit liegt relativ weit zurück und die berufliche oder sonstwie motivierte Befassung mit der englischen Sprache ist von Person zu Person sehr unterschiedlich. Während bei dieser Gruppe die Prognose zunächst keinen Einfluß auf den weiteren Verbleib im Programm hat, sondern die Beteiligten lediglich im Hinblick auf zu erwartende Lernschwierigkeiten vorwarnen soll, entscheidet der Test im Fall der Gruppe der Fachhochschulbewerber über die Aufnahme ins Programm. Der mündliche Teil des Tests zielt im Unterschied zu den schriftlichen Prüfungsaufgaben weniger auf die Erhebung eines erreichten Kenntnisstands ab, sondern stützt sich stärker auf den Umgang mit Sprache. Er umfaßt folgende Teile:

- Vier Fragen zur Person, verbunden mit der Aufforderung, sie in möglichst gutem Chinesisch zu beantworten,
- Vorlesen eines englischen Texts,
- Nachsprechen von sechs kurzen deutschen Sätzen oder Wörtern.

Muttersprache, Zweitsprache und Zielsprache werden gleichrangig eingesetzt zur Ermittlung der Wortflüssigkeit in der Muttersprache, der phonetischen Kodierungsfähigkeit und der auditorischen und reproduktiven Fähigkeiten. Deutlich zielt dieser Teil auf allgemeinere kognitive Voraussetzungen ab als auf den engeren Bereich der wie, wo und wann auch immer erworbenen anderweitigen Fremdsprachenkenntnisse.

2. Der Ansatz der Carl Duisberg Centren GmbH Köln (CDC)

Die CDC wendet einen Einstufungstest an, dem sich alle Kursteilnehmer bei Sprachkursbeginn routinemäßig unterziehen. Neben den bereits vorhandenen Deutschkenntnissen, die in den Teil- bzw. Hilfsfertigkeiten Leseverständnis, Hörverständnis, Grammatik, Diktat und schriftliche Produktion getestet werden, enthält er noch die Aufgabe »Abschreiben eines deutschen Textes« (auch für 0-Anfänger) in knapp bemessener Zeit. Damit soll die Konzentration, die Schreibgewandtheit und die Fähigkeit zur Überwindung der Berührungsgangst mit Unbekanntem einschätzbar werden. Auch bei dieser Aufgabenstellung geht es also um Fähigkeiten, die den eigentlichen Sprachkenntnissen vorgelagert und als Lernvoraussetzungen von Bedeutung sind.

Die Aufgaben zum Lese- und Hörverständnis und zur Grammatik – also sprachliche Aufgaben im engeren Sinn – weisen einen nach Kursstufen graduieren aufsteigenden Schwierigkeitsgrad auf, so daß dem Prüfling im Verlauf jeder Teilfertigkeit die Sprachkenntnisse »ausgehen«. Für die Zuverlässigkeitsprognose der Einstufungsentscheidung ist nicht nur und nicht einmal in erster Linie die insgesamt erreichte Punktzahl wichtig, sondern die Punktzahl pro Kursstufe. Wenn ein Prüfling unterhalb der Maximalpunktzahl auf einer höheren Kursstufe ebenso viele oder gar mehr Punkte erzielt als auf einer niedrigeren Kursstufe, dann deutet dies auf eine disparate und erklärungsbedürftige Lerngeschichte hin. Die Aufgaben zur schriftlichen Produktion sind der hauptsächliche Prüfstein für eine Einstufung jenseits der Grundstufe, ebenso wie das zweite Diktat, während das erste Diktat im Hinblick auf die Grundstufe 1 ausgewertet wird. Schließlich wird der Prüf-

ling befragt, als wie schwierig er die einzelnen Testteile empfand. Eine Diskrepanz zwischen Ergebnis und Einschätzung ebenso wie die Disparität der Ergebnisse pro Kursstufe informiert den einstufigen Kursleiter über die Notwendigkeit eines Einstufungsgesprächs, gibt ihm zusätzliche Indizien bei Zwischenlagen und weist ihn auf möglichen Korrekturbedarf der Einstufungsentscheidung hin.

3. *Der Ansatz der Fachhochschule Konstanz*
Das Studienkolleg der Fachhochschule Konstanz setzte in seinem Sonderprogramm für chinesische Fachhochschulbewerber einen Auswahl-Test ein, der ähnlich wie der Test des AFDS aus zwei Teilen besteht:

- Leseverständnis in Englisch, bestehend aus vier populärwissenschaftlichen Sachtexten aus den Bereichen Medizin, Geschichte, Parapsychologie und Technik mit jeweils 5 Multiple-Choice-Fragen. Auch hier liegt die Gleichung »Gute Englischkenntnisse = Positive Lernprognose für Deutsch« zugrunde.
- Demgegenüber entfernt sich der zweite Teil gänzlich von der Erhebung unmittelbar sprachlicher Kenntnisse oder Fertigkeiten und wendet sich im Sinne unserer Eingangsüberlegungen dem sprachfernen Bereich der allgemeinen Intelligenz zu, um von dort auf den Erfolg im bevorstehenden Spracherwerbsprozeß zu schließen. Er bedient sich dabei bekannter Testverfahren, bei denen die Probanden Gesetzmäßigkeiten in der Anordnung grafischer Elemente erkennen bzw. aus ihrer Anordnung rekonstruieren müssen.

Damit folgt der Test dem Ansatz der Psycholinguistik, demzufolge der Fremdsprachen-Lernbefähigung eine Reihe kognitiver Basisfaktoren zugrunde

liegen. Ulrich Esser (1982: 76–81) weist in diesem Zusammenhang auf die Prozesse des paarassoziativen Lernens, des induktiven Regelerwerbs, der semantischen Integration und der Analogiebildung hin, die er für »Grundprozesse des FS-Erwerbs« hält (vgl. Esser 1982: 78). Er bietet verschiedene Verfahren an, die anhand von Bildern und Symbolen prüfen, inwieweit die Probanden (Pb) über diese Faktoren verfügen. Er beschreibt folgende Testreihe:

Vorgegeben wird den Pb eine Teilmenge von »Sätzen« in einer ikonischen Kunstsprache. Die Pb erhalten die Instruktion, die Organisationsprinzipien dieser ikonischen Kunstsprache zu »entdecken«. In einer anschließenden Testphase werden richtig und falsch gebildete Sätze sowie alte und neue Sätze vorgegeben und die Pb haben zu entscheiden, ob die Sätze richtig oder falsch sind.

Die Aufgaben im Konstanzer Test ähneln dieser Testanordnung. Esser (1982: 78) schlägt diesen sprachfernen Weg vor, weil er an sprachnäheren Bemühungen um eine Theorie der Sprachlernbefähigung moniert, daß der erworbene Kenntnisstand gemessen wird und daß sie »nur zu Theorien kleiner Reichweite über die FS-Lernbefähigung führen. Die eigentlich kognitiven Voraussetzungen sind ›tiefer‹ bzw. ›sprachferner‹ anzusiedeln und zu suchen«.

Nun geht es im Gegensatz zum Anliegen dieses Ansatzes bei den Beurteilungs- und Auswahlverfahren für die chinesischen Fachhochschul-Bewerber nicht um einen Beitrag zur Faktorenanalyse der Sprachlernbefähigung, sondern allenfalls um die Nutzbarmachung dieser Grundlagenforschung für die praktische Fragestellung: Mit welcher Wahrscheinlichkeit können die Kandidaten in der gegebenen Zeit die erforderlichen (deutschen) Sprachkenntnisse erwerben, um Studienkolleg und Studium möglichst reibungs-

los zu durchlaufen? Im Lichte dieser Fragestellung ist der Weg über die »sprachferne« Ebene der allgemeinen Intelligenz, der Lernfähigkeit und möglicherweise der Sprachbegabung eher ein wenig sachdienlicher Umweg.

4. Der Ansatz der Tanghu-Schule

Der schriftliche Teil des Vortests der Tanghu-Schule umfaßt:

1. Angaben zur Person und zur Einschätzung des Kenntnisstandes in der englischen Sprache. Testanliegen: Wie stellt sich der Kandidat einer alltäglichen Sachaufgabe?
2. Eine begrenzte Zahl von Multiple-Choice-Aufgaben zur Grammatik. Diese in gewisser Weise zufällig und absichtslos ausgewählten Aufgaben bieten Gelegenheit, erstmals eine Teilmenge von thematischem, an dieser Stelle vielleicht noch unbekanntem und »schwierigem« Vokabular zu präsentieren und im weiteren Testverlauf immer wieder aufzugreifen.
3. Abschreiben eines englischen Textes. Diese Aufgabenstellung ist bereits aus dem Einstufungstest der CDC als Mittel zur Prüfung der Konzentrationsfähigkeit, der Schreibgewandtheit und der Fähigkeit zur Überwindung der Berührungsangst mit Unbekanntem geläufig:

I caught sight of her in a London theatre.
 In answer to her waving I went over during the interval and sat down beside her. It was long since I had seen her. If someone had not mentioned her name I hardly think I would have recognized her.
4. Das folgende Leseverständnis bezieht sich auf den Text in Aufgabe 3. Die Fragen vom Typ »Stimmen die folgenden Sätze mit dem Text überein?« wälzen ebenfalls Vokabular um, das im darauf folgenden Hörverständnis relevant wird.

5. Die bisher eingeführten Elemente sind in das verhältnismäßig anspruchsvolle Hörverstehen eingebettet. Es ist lösbar durch Rückgriff auf die in den Aufgaben 3 und 4 gewonnenen Erkenntnisse, und die in Aufgabe 5 gewonnenen Erkenntnisse können Lücken in den vorhergehenden Aufgaben schließen helfen.

6. Im Diktat müssen die Kandidaten schließlich nur noch das bekannte Inventar wiedererkennen und reproduzieren. Wie schon Oller (1975) festgestellt hat, haben sich hier alle übrigen Testergebnisse wie in einem Brennglas gebündelt: Wer im Diktat ein gutes Ergebnis erzielt hat, hat auch in den anderen Aufgaben gut abgeschnitten und umgekehrt.

7. Zuordnung bedeutungsgleicher englischer und deutscher Sätze, Übersetzung deutscher Sätze ins Englische. Auch diese Sätze stammen aus dem in den vorhergehenden Aufgaben präsentierten Kontext. Mit diesen letzten beiden Aufgaben soll festgestellt werden, inwieweit der Prüfling mit der Verwandtschaft der beiden Sprachen erschließend und ratend wirtschaften kann. Dabei soll auch die außersprachliche Logik – Länge der Sätze, Interpunktion, Vorkommen von Ziffern – herangezogen werden. Hier geht der Test geradezu den umgekehrten Weg wie der Konstanzer Test: Während dieser von der formalen Logik auf die Sprachlernbefähigung schließt, gibt im Tanghu-Test die Sprachlernbefähigung einen Hinweis auf den zielorientierten Einsatz der Logik.

Alle Testaufgaben prüfen, vordergründig betrachtet, die Englischkenntnisse. In Wirklichkeit bietet jedoch die inhaltliche und damit die sprachlich-lexikalische Klammer einen Ansatz, die von Esser für einen effizienten Spracherwerb geforderten Fähigkeiten zum paarasso-

ziativen Lernen, zum induktiven Regelerwerb, zur semantischen Integration und zur Analogiebildung zu überprüfen.

Es schlägt sich im Prüfungsergebnis entscheidend nieder, ob die Prüflinge diese eingebauten Hilfestellungen erkennen und rückwirkend nutzen. Den erfolgreichen Prüfling wird man öfters zurückblättern sehen, während sein Mienenspiel Aha-Erlebnisse verrät.

Die beiden mündlichen Gespräche – in chinesischer und englischer Sprache – haben keinen Prüfungscharakter. Sie sollen die schriftlich erhobenen Ergebnisse anreichern, absichern und Zweifelsfälle klären helfen.

7. Die Validität der Prognose im Tanghu-Programm

Erste Teilgruppe

Die erste Teilgruppe legte ihren Auswahltest im Mai 1999 in Chengdu ab. Die Mathematikprüfung wurde vom Leiter des Studienkollegs Köln abgenommen, die schriftliche Sprachprüfung von zwei in Deutsch als Fremdsprache ausgewie-

senen Fachleuten entwickelt und abgenommen. Die beiden Interviews wurden in getrennten Sitzungen von den chinesischen Programmverantwortlichen auf Chinesisch und von den drei deutschen Partnern auf Englisch abgenommen. Der Mathematik-Test bestand aus gleichgewichteten Aufgaben zur elementaren und zur höheren Mathematik. Die elementare Mathematik galt als Ausschlusskriterium. Insgesamt bestätigte sich die Erwartung, daß die elementare Mathematik sicher beherrscht wird. Die Testergebnisse zeigten beim Übergang zur höheren Mathematik einen glatten Abbruch – allerdings auf höherem Niveau als beim durchschnittlichen deutschen Studienbewerber –, der mit der schulischen Stoffdurchnahme exakt zusammenfiel. Der Sprachtest bestätigte die Mathematik-Ergebnisse ganz überwiegend. Bei einigen signifikanten Abweichungen ergaben die beiden mündlichen Interviews einleuchtenden Aufschluß.

Die Ergebnisse im Überblick:

* ✓✓ = sehr guter Eindruck; ✓ = guter Eindruck; ** = ✓✓ = sehr sicher; ✓ = sicher

	Name	Alter	Studienwunsch	Prüfungsergebnisse				Anmerkungen
				Mathematik in %	Sprache in %	Interviews*	Entscheidung**	
1	C.Q.	17	Informatik	92,9	86	✓✓	✓✓	sehr guter Bewerber
2	C.Y.	17	Versicherungswesen	85,7	78	✓✓	✓	gute Bewerberin
3	D.Y.	18	BWL	75,7	71	–	–	mit Bedenken zugelassen
4	D.Q.	17	Informatik	80	65	✓	✓	Diskrepanz zwischen Mathematik und Sprache
5	G.J.	21	Bankwesen (?)	61,4	88	✓✓	✓✓	solide Bewerberin, trotz Diskrepanz

	Name	Alter	Studienwunsch	Prüfungsergebnisse				Anmerkungen
				Mathematik in %	Sprache in %	Interviews*	Entscheidung**	
6	H.A.	25	BWL	44,3	83	✓✓	✓✓	gute Bewerberin, Diskrepanz aufgeklärt
7	J.Yi.	18	Chemie-Ingenieur	82,9	84	✓✓	✓✓	sehr guter Bewerber
8	J.Yu.	21	Wirtschaft (?)	80	95	✓✓	✓✓	sehr gute Bewerberin
9	L.J.	18	BWL	97	64	–	✓	mit Bedenken zugelassen
10	L.S.	21	Versicherungswesen	71	68	✓	✓	befriedigende Bewerberin
11	L.L.	20	Informatik	82,9	70	✓	✓	guter Bewerber
12	L.T.	18	Informatik	82,9	79	✓✓	✓	gute Bewerberin
13	L.Y.	21	Versicherungswesen	100	97	✓✓	✓✓	überragende Bewerberin
14	W.H.	17	Architektur (?)	98,6	91	✓✓	✓✓	überragender Bewerber
15	W.J.	17	BWL (?)	90	91	✓✓	✓✓	sehr gute Bewerberin
16	W.R.	25	?	77	85	✓✓	✓✓	überragende Bewerberin
17	W.X.	17	Versicherungswesen	87,1	65	?	✓	befriedigende Bewerberin
18	W.Q.	17	Architektur	90	61	✓	✓	guter Bewerber
19	W.T.	23	BWL	100	56	–	–	mit Bedenken zugelassen
20	Z.L.	18	Informatik	92,9	89	✓✓	✓✓	sehr gute Bewerberin
21	Z.H.	23	BWL	78,6	95	✓✓	✓✓	überragender Bewerber
22	Z.J.	18	?	85,7	74	–	–	befriedigende Bewerberin
23	Z.Z.	18	BWL	98,6	65	–	–	Diskrepanz unaufgeklärt, mit Bedenken zugelassen

Die Ergebnisse des Abschlußtests aus dem vorbereitenden Sprachkurs in Chengdu (Sept. 99), der Aufnahmeprüfung ins Studienkolleg Köln bzw. Coburg (Februar/März 2000) und des Studienkollegs (1. Semester, August 2000):

	Name	Prüfungsergebnisse			Anmerkungen
		Abschluß Chengdu in %	Aufnahme Studienkolleg in % (02./03.2000)	Studienkolleg 1. Semester (07/2000)	
1	C.Q.	74	72,44 (Köln)		
2	C.Y.	82	70,12 (Köln)		
3	D.Y.	47	nicht bestanden (Coburg)	<input type="checkbox"/>	Wiederholung in Köln, extreme Fehlzeiten
4	D.Q.	78	knapp bestanden (Coburg)		
5	G.J.	78	67,44 (Köln)		
6	H.A.	82	63,95 (Köln)		
7	J.Yi.	82	71,40 (Köln)		
8	J.Yu.	85	80,93 (Köln)		
9	L.J.	69	nicht bestanden (Coburg)	<input type="checkbox"/>	Wiederholung in Köln
10	L.S.	80	49,30 (Köln), nicht bestanden	<input type="checkbox"/>	Wiederholung in Köln
11	L.L.	66	64,65 (Köln)		
12	L.T.	81	knapp bestanden (Coburg)		
13	L.Y.	90	gut bestanden (Coburg)		
14	W.H.	84	73,02 (Köln)		
15	W.J.	79	65,35 (Köln)		
16	W.R.	82	71,51 (Köln)		
17	W.X.	72	52,67 (Köln) nicht bestanden	<input type="checkbox"/>	Wiederholung in Köln
18	W.Q.	69	62,91 (Köln)		
19	W.T.	71	nicht bestanden (Coburg)	<input type="checkbox"/>	Wiederholung in Coburg
20	Z.L.	82	66,40 (Köln)		
21	Z.H.	93	gut bestanden (Coburg)		
22	Z.J.	72	51,63 (Köln) nicht bestanden	<input type="checkbox"/>	Wiederholung in Köln
23	Z.Z.	65	nicht bestanden (Coburg)	<input type="checkbox"/>	Wiederholung in Coburg

Kein Teilnehmer konnte die in der Auswahl bei Nr. 3, 9, 19 und 23 aufgekommenen Bedenken zerstreuen. Die Ergebnisse des Auswahltests wurden durch den Sprachtest sehr überwiegend bestätigt, meist sogar im Sinne einer linearen Fortschreibung, so daß sich bereits vor der Ausreise nach Deutschland eine klare Prognose für den aufbauenden Sprachkurs und die Aufnahmeprüfung ins Studienkolleg ergab, die sich dann auch bestätigte. Die 7 Programmteilnehmer, die in Köln bzw. in Coburg den Sprachkurs wiederholten, bestanden ausnahmslos

die Aufnahmeprüfung ins Studienkolleg. Die Teilnehmerinnen Nr. 4 und 12, die in Coburg die Aufnahmeprüfung ins Studienkolleg knapp bestanden, müssen das erste Semester wiederholen.

Zweite Teilgruppe

Die zweite Teilgruppe legte ihren Auswahltest im Dezember 1999 in Chengdu (Provinz Sichuan) ab. Der Ablauf war sinngemäß wie bei der ersten Teilgruppe. Der schriftliche Abschlußtest erfolgte Ende März 2000.

Die Ergebnisse im Überblick:

	Name	Prüfungsergebnisse (alle Noten in %) und Zulassungsentscheidungen						
		Auswahl Chengdu Math. Sprache Interv.			Zulassungs- entscheidung	Abschluß Cheng- du (03.2000)	Aufnahme Studienkolleg	
1	C.S.	51	55	57,5	nicht zugelassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	C.Y.	97	82	78,5	++	77,5 zugelassen	bestanden: 53,3/90	
3	D.K.	94	68	84	+	55,3 zugelassen	bestanden: 62,2/90	
4	H.D.	54	55	70,5	Bedenken	55 nicht zugelassen	<input type="checkbox"/>	
5	L.S.	95	86	85	++	79,5 zugelassen	bestanden: 69,1/90	
6	L.Y.	77	70	53,5	Bedenken	50,3 nicht zugelassen	<input type="checkbox"/>	
7	L.L.	94	64	89	+	60,3 zugelassen	bestanden: 50,6/90	
8	L.H.	32	57	25	nicht zugelassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9	L.S.	100	80	84	++	74,5 zugelassen	bestanden: 71,7/90	
10	L.X.	94	89	84,5	++	78 zugelassen	bestanden: 75,3/90	
11	M.L.	93	95	87,5	++	82,5 zugelassen	bestanden: 70,0/90	
12	S.X.	40	32	26	nicht zugelassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13	T.Y.	88	55	75	Bedenken	57,5 zugelassen	nicht bestanden, Wiederholung in Coburg mit guter Prognose	
14	W.H.	65	59	72,5	Bedenken	70 zugelassen	bestanden: 60,0/90	
15	W.M.	94	63	77,5	+	65 zugelassen	bestanden: 50,0/90	
16	Y.Y.	96	92	81	++	86 zugelassen	bestanden: 50,6/90	
17	Z.K.	70	70	80	+	63,3 zugelassen	bestanden: 50,8/90	
18	Z.Y.	60	45	35	nicht zugelassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Die in der Auswahl bei Nr. 4, 6, 13, und 14 aufgetretenen Bedenken konnten Nr. 13 und 14 während des Sprachkurses in China zerstreuen. Allerdings bestand Nr. 13 die Aufnahmeprüfung ins Studienkolleg nicht und wiederholt den Sprachkurs in Coburg mit guter Prognose. Die nicht zugelassenen Teilnehmer haben durchweg unterdurchschnittliche oder unzureichende Kenntnisse in Mathematik. Insofern sind die Mathematikergebnisse mit den Sprachkenntnissen korreliert. Die Ergebnisse des Auswahltests wurden durch den Sprachtest sehr überwiegend bestätigt, meist sogar im Sinne einer linearen Fortschreibung, so daß sich bereits vor der Ausreise nach Deutschland eine klare Prognose für den aufbauenden Sprachkurs und die Aufnahmeprüfung ins Studienkolleg ergibt, die sich dann auch bestätigt.

Dritte Teilgruppe

Diese Gruppe stellte sich im Juni 2000 der Auswahl. Nr. 21 und 22 konnten die Bedingungen für eine endgültige Zulassung ins Programm während des vorbereitenden Sprachkurses nicht erfüllen und erhielten kein Einreisevisum. Alle anderen haben im ersten Anlauf nach dem fortführenden Sprachkurs in Deutschland die Aufnahme ins Studienkolleg mit guten und sehr guten Noten geschafft. Für Nr. 1, 6 und 15 erwägt das Studienkolleg die Zulassung zum Studium nach nur einem Semester für den Fall, daß sich die sehr günstige Prognose nach dem 1. Semester des Studienkollegs bestätigt. Damit haben sich bei dieser Gruppe die entwickelten Prognoseinstrumente zuverlässig bewährt.

	Name	Mathem.	Sprache	Interv.	Entscheidung
1	L. Y.	94	94	80	Zulassung
2	Z.Q.	100	86	80	Zulassung
3	G.L.	93	93	80	Zulassung
4	Z.Y.	96	90	80	Zulassung
5	X.X.	87	89	85	Zulassung
6	L.J.	95	91	75	Zulassung
7	Z.D.	91	85	80	Zulassung
8	Z.S.	87	84	85	Zulassung
9	Z.J.	83	89	80	Zulassung
10	W.M.	96	78	75	Zulassung
11	G.A.	79	84	85	Zulassung
12	L.L.	97	84	65	Zulassung
13	Z.L.	88	72	75	Zulassung
14	H.J.	84	70	80	Zulassung
15	H.W.	97	66	65	Zulassung
16	L.C.	61	87	80	Zulassung
17	Z.R.	75	87	65	Zulassung

	Name	Mathem.	Sprache	Interv.	Entscheidung
18	F.Y.	83	75	60	Zulassung
19	G.W.	63	78	55	Zulassung
20	L.P.	84	59	45	Zulassung
21	L.J.	96	33	10	bedingt zugelassen
22	S.Q.	61	46	25	bedingt zugelassen
23	Z.Y.	85	26	10	nicht zugelassen
24	Y.H.	35	42	10	nicht zugelassen
25	F.X.	11	26	20	nicht zugelassen

Literatur

Clarke, Sinclair O.: »The Correlation between Aptitude Scores and Achievement Measures in Japanese and German«. In: Oller, John W.; Perkins, K. (Hrsg.): *Research in Language Testing*. Rowley Mass.: Newbury House, 1980, 219–232.

Esser, Ulrich: »Ein allgemeinspsychologischer Ansatz zur Diagnose der Fremdsprachenlernbefähigung«, *Deutsch als Fremdsprache* 19 (1982), 76–81.

Hacker, Douglas J. et al.: »Test Prediction and Performance in a Classroom Context«, *Journal of Educational Psychology* 92, 1 (2000), 160–170.

Heller, Kurt A. (Hrsg.): *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*.

Bern; Göttingen; Toronto: Hans Huber, 1991.

Lado, Robert: *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longmans, Green & Co., 1961.

Lado, Robert: *Moderner Sprachunterricht*. München: Hueber, 1967.

Oller, John W.: *Testing Language Skills. Revised version of a paper delivered at the 1971 TESOL convention*. New Orleans 1971, 3.

Oller, John W.: »Dictation: a test of grammar based expectancies«, *English Language Teaching* 30 (1975), 25–36.

Pimsleur, Paul: »Foreign Language Learning Ability«, *Journal of Educational Psychology* 53 (1962), 15–26.

Lernen lernen – Lehrerausbildung für morgen?¹

Ni Jenfu

1. Einleitung

Im Rahmen des Tagungsthemas möchte ich heute über den Magisterstudiengang Deutsch als Fremdsprache an meiner Universität, der Universität Nanking, referieren (dieser Teil wurde im vorliegenden Beitrag ausgelassen). Anschließend möchte ich zwei Aspekte aus unserem Themenkreis aufgreifen und kurz darauf eingehen:

- a) die Aus- und Fortbildung heute und
- b) die Aus- und Fortbildung für die Zukunft,

wobei mein Augenmerk auf den zweiten Aspekt gerichtet wird.

Die Frage ist nun für mich nicht mehr die, ob die Aus- und Fortbildung der chinesischen Deutschlehrer fortgesetzt werden soll oder nicht, denn für mich ist es selbstverständlich, die Nachwuchskräfte fachlich wie fachdidaktisch weiter zu qualifizieren. Gerade in der Hinsicht sind die freundlichen Bemühungen des Goethe-Instituts Peking in den letzten Jahren lobenswert. Wenn ich von der Aus- und Fortbildung spreche, kommt es mir vielmehr darauf an, wie die Weichen dafür gestellt werden sollen. Da fühle ich mich herausgefordert, durch die geänderte und die sich rasch verän-

dernde Situation. So bemühe ich mich zu lernen, umzulernen und umzudenken.

2. Lehrerausbildung heute

Für die Fremdsprachenerziehung Chinas möchte ich eine »Fünf-Finger-Theorie« vorschlagen. Folgende fünf Säulen sind m. E. unentbehrlich:

- a) curriculare Forschung
- b) Lehrwerkentwicklung
- c) Leistungskontrolle (dazu allgemeine Lernkontrolle und die dem jeweiligen Lehrplan entsprechende überregionale Prüfung und die Prüfungsordnung)
- d) Fremdsprachenlehr- und -lernforschung (in unserem Fall die DaF-Forschung)
- e) Lehrerausbildung.

Die fünf »Finger« bilden sich zu einer ganzheitlichen Einheit, sie ergänzen sich, bedingen sich und sind miteinander verzahnt. Wenn ein »Finger« zu kurz greift, dann funktionieren die anderen »Finger« auch nicht mehr richtig.

Die Lehreraus- und -fortbildung ist für die DaF-Ausbildung und Fremdsprachenerziehung von entscheidender Bedeutung und Tragweite. Das ist für China deshalb besonders wichtig, weil die meisten angehenden Deutschlehrer keine

1 Hierbei handelt es sich um einen überarbeiteten Auszug aus meinem Referat im Rahmen der vom Goethe-Institut Peking im Oktober 1999 in Peking veranstalteten Tagung zum Thema »Die Qualifizierung von chinesischen Deutschlehrern – Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern im Rahmen des Aktionsplans für den Aufschwung des Bildungswesens in China im 21. Jahrhundert«.

pädagogische und fremdsprachendidaktische Ausbildung erhalten haben. Zwar ist die DaF-Didaktik keine hinreichende Voraussetzung für qualifizierten Deutschunterricht, wohl aber eine notwendige. Die wissenschaftlich wie empirisch fundierten fachdidaktischen Überlegungen, die im Ausbildungsseminar in aller Regel sehr gut vermittelt werden, können zwar nicht garantieren, daß immer richtige didaktisch-methodische Entscheidungen getroffen werden, aber sie können den Lehr- und Lernprozeß besser und bewußter beeinflussen als der Unterricht allein. Wenn der fachdidaktische Reflexionsrahmen zerstört wird, ist der Unterricht zur Blindheit verurteilt: Er wird methodisch veralten, es werden Inhalte unkritisch übernommen; er wird als Meisterlehre tradiert werden; man bleibt fachdidaktisch dabei, von anderen Kolleginnen und Kollegen im Lande und vom Ausland nachahmend zu lernen, man macht Fehler und weiß nicht, warum; man macht Fortschritte und weiß ebenfalls nicht, weswegen. Lehreraus- und -fortbildung bietet nicht nur eine fachdidaktische Aus- und Weiterbildung an, sondern auch fachliche Weiterqualifizierung in sprachlicher, interkultureller und landeskundlicher Hinsicht. Nicht zuletzt wird auf den Aus- und Fortbildungsseminaren über die Situation im eigenen Land diskutiert und nach neueren Strategien gesucht, um die immer neue Situation antizipatorisch zu meistern. Die Aus- und Fortbildungsseminare sind um so bedeutsamer, wenn nicht nur Übungsformen und Unterrichtsmodelle präsentiert (was leider öfters der Fall war und ist), sondern auch Probleme fachdidaktisch besprochen, didaktische Ansätze herausgearbeitet und unsere Nachwuchskräfte auf die Zukunft vorbereitet werden.

Seit seiner Gründung im Jahre 1988 hat das Goethe-Institut Peking in Zusam-

menarbeit mit der Fremdsprachenhochschule (heute: Fremdsprachenuniversität) Peking mehrere Seminare zur Aus- und Fortbildung veranstaltet, was einen wichtigen Beitrag zur fachlichen und fachdidaktischen Qualifizierung der chinesischen Deutschlehrer geleistet hat. Das kann ich sehr gut einschätzen, weil ich auch ein Goethe-Schüler war. Die ersten wichtigen Anstöße zur DaF-Forschung habe ich 1978–1979 vom Goethe-Institut in Deutschland bekommen. In den 90er Jahren wurde ich öfter vom Goethe-Institut Peking als Referent zu Goethe-Seminaren eingeladen. Auf meinen (in der Regel eintägigen) Seminarveranstaltungen versuchte ich immer, die jungen chinesischen Deutschlehrer in die allgemeine und die chinesische DaF-Forschung einzuführen. So haben wir – die Goethe-Seminarleiter, die Teilnehmer und ich – festgestellt, daß die Gastvorträge mit dem Aus- und Fortbildungsprogramm der Goethe-Seminare gut zusammenpaßten. Die Rückmeldungen der Seminar Teilnehmer sind ermutigend: Die Seminare wurden ausnahmslos positiv beurteilt. Als sehr fruchtbar wurde die didaktische und landeskundliche Deutschlandreise, die manchmal mit dem jeweiligen Seminar in China gekoppelt wurde, bewertet. So möchte ich hiermit den Wunsch äußern, daß die Lehreraus- und -fortbildung als eine Bildungspolitik festgehalten und diese Politik von beiden Seiten, d. h. sowohl von der chinesischen Seite (vertreten durch die Chinesische Bildungskommission und die Universitäten) als auch von der deutschen Seite (vertreten durch die deutschen Außeninstitutionen, z. B. das Goethe-Institut Peking und das Goethe-Institut Hongkong sowie den DAAD) fortgesetzt wird. Nur so könnten die chinesischen Institutionen, wo Deutsch bzw. Germanistik als Hauptfach, Deutsch als Zweite Fremdsprache oder Deutsch in Intensivkursen

gelernt wird, mit fachlich qualifizierten Lehrkräften versorgt werden. Nur so könnte der »Finger« der Lehrerausbildung flink und kräftig werden.

3. Lehrerausbildung für die Zukunft

Wenn wir heute von Aus- und Fortbildung sprechen, dann sollten wir den Blick in die Zukunft richten. Wir bilden Nachwuchskräfte weniger für heute als vielmehr für morgen aus. Was bedeutet das? Hiermit möchte ich nur den Aspekt des Lernen Lernens herausgreifen, weil in den letzten Jahren hier in unserem Kreis viel darüber diskutiert wird und weil die Auszubildenden es zunächst verstehen sollen, Lernen zu lehren und zu lernen. Das sollte m. E. im Lichte der pädagogischen Diskussion erhellet, fachbezogen und fächerübergreifend betrachtet werden. Dabei sollten geeignete Prinzipien herausgearbeitet und innovatives, lebenslanges und autonomes Lernen berücksichtigt werden.

3.1 Impulse aus der chinesischen pädagogischen Diskussion

Seit den ausgehenden 70er Jahren bis in die Mitte der 80er Jahre wurde in China eine groß angelegte pädagogische Diskussion geführt. In deren Mittelpunkt standen die Zielsetzungen der Intelligenzentwicklung, der Könnensentwicklung und der Lernkompetenzförderung. Seit den 90er Jahren findet in China eine weitere reformpädagogische Diskussion statt. Es dreht sich diesmal um das Bildungskonzept der Schlüsselqualifikationen. In der Mittelschuldiskussion wird gefordert, neben dem Wissenserwerb Schlüsselqualifikationen zu vermitteln und die Schüler umfassend zu erziehen, Prüfungen, insbesondere die Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium, angemessen (d. h. zugunsten der Schlüsselqualifikationen und Könnensförderung) durchzuführen und neue Könnens-

und Schlüsselqualifikationen-orientierte Bewertungskriterien für die Hochschulzulassung zu entwickeln. In der Hochschuldiskussion wird allgemein dafür plädiert, ein breiteres Qualifikationsspektrum zu gewinnen, z. B. neben den Fachqualifikationen (die durch ein Nebenfach oder ein zweites Hauptfach und mehrere Wahlfächer erweitert werden sollen) auch Zusatzqualifikationen zu vermitteln. Dazu zählen Fremdsprachen ebenso wie die Bereitschaft, sich anderen Menschen und Einsatzgebieten gegenüber zu öffnen. Die Fähigkeit zu kommunizieren, zu moderieren und zu überzeugen, ist Grundvoraussetzung für die geforderte Teamfähigkeit. Bastler im Labor, Einzelkämpfer und Spezialisten sind nicht mehr gefragt. Persönlichkeit, Kommunikationsfähigkeit, Medienkompetenz, fließendes Englisch, Interdisziplinäres Wissen, Transferfähigkeit, die Fähigkeit, Probleme zu lösen, Flexibilität und praktische Erfahrungen werden erwartet. Unsere Aus- und Fortbildung kann und sollte m. E. nicht an dieser pädagogischen Diskussion vorbeigehen, besonders deswegen, weil sich die Studierenden heutzutage mehr und mehr auf die neue Situation einstellen.

Die Studierenden der Germanistik an meiner Universität wissen beispielsweise heute, daß die Zeiten, in denen sie sorgenlos in ihre berufliche Zukunft schauen und Hochschulabsolventen unter einer Vielzahl von Stellenangeboten wählen konnten, vorbei sind. Man findet nicht auf Anhieb einen ausbildungsadäquaten beruflichen Einstieg. Gute Ergebnisse bei den Prüfungen, gute Kenntnisse in der deutschen Sprache und das eine oder andere Praktikum reichen heute nicht mehr aus. Die Unternehmen erwarten mehr als das an den Hochschulen erlernte Wissen: Für sie werden bei Bewerbungen die sog. »Weichfaktoren« (»soft factors«, d. h. Zusatzqualifikatio-

nen) im Vergleich zu den sog. »Hartfaktoren« (»hard factors«, d. h. Fachqualifikationen) immer wichtiger. Zur Zeit sieht die Situation so aus: Neben dem Hauptstudium der Germanistik, das auch durch marktorientierte Kurse wie z. B. Wirtschaftsdeutsch, Jura-Deutsch, Dolmetscher-Deutsch, Übersetzung von Technik- und Wissenschaftstexten, Deutsche Kultur, Deutsche Geschichte, Deutsche Landeskunde bereichert wird, werden ein Nebenfach und mehrere Wahlfächer studiert (zur Wahl stehen im Moment Fächer wie z. B. Computertechnik, Informatik, Elektronik, Betriebswirtschaft, Handelsmanagement, Englisch, Sekretärwesen im Außenhandel, Finanz- und Bankwesen, Jura u. a.). Viele Studierenden planen schon im Studium für die Zukunft. Die einen überlegen sich, wie sie durch Zusatzqualifikationen, Praktika, fließendes Englisch und Medienkompetenz bessere Chance auf dem Arbeitsmarkt gewinnen können. Die anderen möchten sich frühzeitig auf den Berufsstart vorbereiten, sie suchen Kontakt zu Firmen und potentiellen Arbeitgebern (meistens Joint-Ventures) und wollen sich fit machen für die Bewerbung und das Vorstellungsgespräch. Dazu wird eine Kontakt- und Absolventenmesse mit den wichtigen, in Nanking niedergelassenen deutschen Firmen oder Förderungsgesellschaften für internationale Wirtschaftskooperation veranstaltet. Wieder andere bewerben sich in zunehmendem Maße um einen Studienplatz in Aufbaustudiengängen in China (z. B. Magisterstudium an einer Deutschabteilung oder an einem Forschungsinstitut) oder um einen Studienplatz in Deutschland. In diesem Fall wollen die meisten das Studienfach wechseln und mit den marktgängigen, für die chinesische Entwicklung sehr gefragten Fächern anfangen. Ein Studium für Doppelhauptfachqualifikationen mit Bachelor-Abschlüssen in Ger-

manistik und Deutschem Recht wurde in einer interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen dem Germanistikinstitut und dem Institut für Wirtschafts- und Rechtswissenschaft – einem Kooperationsprogramm zur Juristischen Magisterausbildung zwischen der Universität Nanking und der Universität Göttingen – seit 1998 in die Tat umgesetzt und ist bei den Studierenden der Germanistik beliebt.

3.2 Impulse aus der internationalen pädagogischen Diskussion

In den 60er Jahren entwickelte Jerome Bruner in Anknüpfung an die konstruktivistische ontogenetische Epistemologie Jean Piagets das Modell des *entdeckenden Lernens*. Ausgehend von der Annahme, daß die Schule in jedem Fall nur exemplarisches Wissen vermitteln kann, stellt sich für Bruner als vordringliche Aufgabe dar, den Schülern die Kompetenz zur Entwicklung allgemeiner Problemlösestrategien zu vermitteln. Der Zentralbegriff ist dabei derjenige der Transferförderung, d. h. die Lerner sollen dazu befähigt werden, ihr erworbenes Wissen in andere Anwendungsbereiche zu übertragen und dort anzuwenden. D. P. Ausubel vertritt die Auffassung, daß das Lernen in sinnvollen Aufgaben und Übungen stattfinden soll. Nach dem Konzept des *sinnvollen Lernens* sollen das Vorwissen, die Lern- und Kulturerfahrungen für Lernaufgaben aktiviert werden. Wichtig für Bruner und Ausubel ist, im Lernprozeß produktives Wissen zu vermitteln, nicht totes Wissen, das durch tradiertes Lernen und Auswendiglernen erworben wird (vgl. Müller 1997: 83; Ni Jenfu 1995: 149). Diese Forschungsergebnisse wurden in die fremdsprachendidaktische Diskussion aufgenommen. Es wurde allgemein gefordert, Fremdsprachenlernen in sinnvollen Situationen und entdeckenden Lernhandlungen durchzuführen.

In den 70er Jahren wurde das Schlüsselqualifikationen-Konzept – angeregt durch zwei internationale Studienberichte – für die berufliche Bildung entwickelt, mit der Intention, vor allem das berufliche Bildungswesen radikal zu reformieren. Zum einen durch den Lernbericht des Club of Rome¹ von 1979, zum anderen durch den FAURE-Report von 1973.

In dem Lernbericht des Club of Rome wurde zwischen dem *tradierten Lernen* und dem *innovativen Lernen* unterschieden:

»Tradiertes Lernen, das wir als den Erwerb festgelegter Auffassungen, Methoden und Regeln definieren, um bekannte, sich wiederholende Situationen zu bewältigen, ist die Art des Lernens, die dazu dient, ein existierendes System oder eine etablierte Lebensform zu erhalten«. (Club of Rome 1979; zitiert nach Marotzki 1996: 16)

Das innovative Lernen sei eine Art des Lernens, »die Veränderung, Erneuerung, Umstrukturierung und Transformation hervorbringen kann« (Marotzki 1996: 16). Das tradierte Lernen diene dem status quo, das innovative Lernen hingegen der Vorbereitung auf neue Situationen.

In dem Bildungsbericht von FAURE-Report wurde das Konzept des *lebenslangen Lernens* eingeführt (vgl. Heuer 1997). Demnach werden Bildungsinhalte zu rasch veraltenden Variablen. Man spricht von Halbwertzeiten des Wissens. Wissen wird zum Verfallsprodukt. Kontinuität wird für formale Kategorien wie Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz erwartet. Bei Vermittlung dieser Fähigkeiten sollen zugleich bestimmte Haltungen erzeugt werden wie die Bereitschaft zur berufli-

chen Flexibilität und zum lebenslangen Lernen – Lernen der Schlüsselqualifikation und Anpassungsfähigkeit an den Wandlungsprozess. Daher sollen sich die Menschen lebenslang ausbilden lassen. So erscheint es notwendig, das Bildungswesen adäquat zum erwarteten Strukturwandel zu verändern.

In Deutschland wird eine Neuorientierung des Bildungssystems angestrebt. Nach der Meinung des ehemaligen Präsidenten der Bundesrepublik Deutschland Roman Herzog (1997) soll sich das deutsche Bildungssystem im 21. Jahrhundert durch sechs Eigenschaften auszeichnen:

1. Wertorientiertheit
2. Praxisbezug
3. Internationalität
4. Vielgestaltigkeit
5. Wettbewerbsfähigkeit
6. Vernünftiger Umgang mit der Ressource Zeit.

Zum Wertekatalog sollen auch Persönlichkeitsbildung (dazu neben der Kritikfähigkeit, Sensibilität und Kreativität auch das Vermitteln von Werten und sozialen Kompetenzen) und Vermittlung von Tugenden (Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Solidarität und Disziplin, vor allem aber der Respekt vor dem Nächsten und die Fähigkeit zur menschlichen Zuwendung) gehören. Wissen über wirtschaftliche Zusammenhänge und eine Vertrautheit mit den neuen Medien sollen vermittelt werden. Projektorientiertes und praxisbezogenes Lernen, interdisziplinäres und fächerübergreifendes Lernen sollen gefordert und gefördert werden. Auf die permanente Modernisierung der Berufsausbildung soll das deutsche Berufsbil-

1 Der *Club of Rome* ist eine allgemeine, lockere Vereinigung von Wissenschaftlern aus den unterschiedlichsten Bereichen, gegründet im Jahre 1968 in Rom, also in einer Zeit, in der sich gerade ein Umweltbewusstsein zu entwickeln begann. (In Deutschland gibt es die Deutsche Gesellschaft des Club of Rome.) 1972 veröffentlichte der *Club of Rome* seine erste Studie *Die Grenzen des Wachstums*. 1979 die zweite Studie: *Bericht für die achtziger Jahre – Zukunftschance Lernen*.

dungssystem »durch neue Ausbildungsverbände, fächerübergreifende Rotationsmodelle, Stärkung von Schlüsselqualifikationen usw.« reagieren. Die Explosion des Wissensstoffes führe nicht nur zu einer Vermehrung, sondern auch zu einem raschen Veralten von Wissen:

»Statt also alle Studierenden mit unendlichem Detailwissen auf den letzten Stand der Forschung zu bringen, müssen wir noch stärker ihre Fähigkeit schulen, Informationen auszuwählen und zu bündeln, sich Daten, Fakten und Probleme selbst zu erarbeiten. Wir müssen sie also das Lernen lehren – und nicht nur an den Hochschulen.« (Herzog 1997)

Ein Blick in das deutsche *UNI-Magazin* (z. B. die Hefte 2–6 (1997), 1 und 3 (1998)) genügt schon, um festzustellen, welches Anforderungsprofil die deutschen Unternehmen an die Berufseinsteiger stellen: Persönlichkeit, Soziale Kompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Selbstbewußtsein, Selbständigkeit, Kreativität, Flexibilität, Mobilität, Teamfähigkeit, Lernkompetenz, Medienkompetenz, Interdisziplinäres Wissen, Transferfähigkeit, Fairneß, Konsensfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Überzeugungsfähigkeit, Durchsetzungskraft, Organisationsvermögen, Engagement, Entscheidungsfähigkeit, Auslandserfahrungen, Praktika u. a.

Der Trend geht heute deutlich dahin, daß die Studierenden schon während des Studiums für die Zukunft planen. Die deutschen Studierenden der Germanistik besuchen beispielsweise recht früh mehrere Kurse außerhalb des eigentlichen Fachstudiums wie z. B. Sprach- und EDV-Kurse. Sie nehmen aktiv an Ringveranstaltungen und Veranstaltungen des deutschen Arbeitsamtes teil. Außerdem werden der Zusatzstudiengang »Deutsch als Fremdsprache« und Kurse für Rhetorik- und Sprecherziehung veranstaltet. Als besonders wichtig werden Berufs-

praktika in verschiedenen Berufssparten beurteilt. Denn oft gehören gerade Berufs- und Praxiserfahrungen zu den entscheidenden Einstellungskriterien.

Jürgen Rüttgers (1997) sah in der deutschen Schulreform fünf Ansatzpunkte, die einen neuen Schulkonsens tragen sollten:

1. Einigung über die Werte, die die Schule vermitteln soll, z. B. Präsenz des Wissens und Problemlösungskompetenz, Kooperation und Kommunikation im Team, Stabilität, Toleranz und Ausdauer.
2. Schule muß die jungen Menschen zu lebenslangem Lernen motivieren: Das »Lernen zu lernen« muß zum lebenslangen Lernen führen und wird zur Schlüsselqualifikation in der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts. Die Schule muß darauf vorbereiten.
3. Die Schule muß besser auf die Arbeits- und Berufswelt vorbereiten: Die Begabungen müssen durch ein qualitativ besseres Angebot gefördert werden, um »die effektivsten Lernjahre des ganzen Menschenlebens optimal zu nutzen«. Wichtige Lebensbereiche wie Wirtschaft, Technik und Beruf sind in den Schulbüchern umfassend darzustellen, moderne Technologien, Veränderungen der Arbeit und die Globalisierung sind zu thematisieren. Berufswelt und »unternehmerische Selbständigkeit« sind stärker in der Schulbildung zu verankern.
4. Die Schule muß die grundlegenden Kulturtechniken vermitteln: Zu den Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Verständnis für Prinzipien der Demokratie und Verantwortungsbewußtsein gehört auch die Medienkompetenz durch »Schulen ans Netz«, um den sinnvollen Umgang mit Medien zu lernen.

5. Schulen muß in der politischen Debatte ein viel größeres Gewicht gegeben werden.

Das deutsche Gymnasium, genauer gesagt die gymnasiale Oberstufe, reagiert auf die Diskussion um das Schlüsselqualifikationen-Konzept mit einem deutlichen Trias-Zielkonzept: »Vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit« (Marotzki/Meyer/Wenzel 1996: 8, 67, 71 f., 308 f., 365, 398). Die Schüler sollen verstärkt auf Schlüsselqualifikationen wie etwa Selbstständigkeit, Kreativität, Studierfähigkeit und Teamfähigkeit vorbereitet werden (Marotzki/Meyer/Wenzel 1996: 7). Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen soll gestärkt werden (Kunze 1995: 317 zum KMK-Beschluß 1995). Diese Bildungsziele sind in den neu verabschiedeten Bildungsplänen verankert. Schultzhector weist darauf hin:

»Die Bildungspläne enthalten einige wesentliche Neuerungen. Die Umgestaltung der Fachlehrpläne in Jahrgangspläne und die Aufnahme von Pädagogischen Leitgedanken unterstreichen die stärkere Orientierung der Inhalte am Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler. Stoffentlastung und inhaltliche Konzentration eröffnen zusätzliche pädagogische Freiräume und schaffen die Grundlage für teamorientierte Lehr- und Lernformen. Mit ihnen können zukunftsweisende Schlüsselqualifikationen wie Selbstständigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Teamfähigkeit und Methodenkompetenz vermittelt werden. Zu

den wichtigen Neuerungen gehört schließlich die Ausweisung von fächerverbindenden Themen. Mit der damit verbundenen Stärkung ganzheitlicher und vernetzter Denk- und Sichtweisen tragen wir – mit dem Blick in die Zukunft – einem zentralen Erfordernis schulischer Bildung Rechnung«. (Schulze-Hektor 1994)

Diese Tendenz zeigt sich noch deutlicher in den neu entwickelten Sprachbüchern für Gymnasien. Besonders interessant sind die in den Sprachbüchern vertretene didaktische Progression und das methodische Herangehen zum Textverfassen. Sie geben Aufschluß sowohl für das fremdsprachliche Schreiben (z. B. im chinesischen Deutschunterricht) als auch für das muttersprachliche (z. B. im chinesischen Muttersprachenunterricht).¹

Das Bildungskonzept der Schlüsselqualifikationen wird aber auch kritisch beurteilt. Man spricht nicht mehr allgemein von Schlüsselqualifikationen; wenn überhaupt, dann werden eher konkrete Zielsetzungen genannt. 1995 hat die deutsche KMK eine Experten-Kommission beauftragt, ein Gutachten mit Empfehlungen zur Reform der gymnasialen Oberstufe vorzulegen. Bemerkenswerterweise wurden die Schlüsselqualifikationen dabei nicht benannt. Kunze weist darauf hin:

»Das [...] Konzept der Schlüsselqualifikation betrachten die Experten wegen seiner begrifflichen Unschärfe und wenig ganzheitlichen Sicht für ungünstig und stützen

1 In China wird z. Zt. ein multiuniversitäres Großprojekt zum Thema »Kontrastive Analyse der chinesischen und ausländischen Sprachbücher (für Muttersprachenunterricht)« durchgeführt, um neue Ansätze und Anregungen für die Entwicklung der neuen Lehrpläne und Sprachlehrwerke für chinesische Schüler zu gewinnen. Ich bin zuständig für deutsche Sprachbücher für Gymnasien. Dank der freundlichen Hilfe von Dr. Eva Schoenke und der freundlichen Unterstützung durch die Verlage Westermann, Klett und Neckar habe ich zwei Sprachlehrwerke (*Klartext – Sprachbuch für Klasse 5–10 im Gymnasium*. Braunschweig: Westermann, 1997–98; *textnah – Sprachbuch für die Klassen 5–9 im Gymnasium*. Stuttgart; Leipzig u. a.: Klett, 1995–98) und die Lehrpläne für das Gymnasium (*Bildungsplan für das Gymnasium 5.–13. Schulklasse. Lehrplanheft 4/1994*. Hg. vom Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg. Stuttgart 1994) geschenkt bekommen, wofür auch hier mein herzlicher Dank ausgedrückt werden soll.

sich statt dessen auf Forschungen zur Entwicklung von Lernkompetenzen. Diese legen nahe, Lernprozesse so zu organisieren, daß sie orientiert sind (1) am Transfer von systematisch Erlerntem auf neue Fälle, (2) an komplexen Problemen, (3) an der Individualentwicklung des Lernenden, (4) an aktiven Lernprozessen und (5) an kooperativen Lernformen.« (Kunze 1996: 309)

Herz stellt fest: »Lernkompetenz aufzubauen, ist das zentrale Ziel im Haus des Lernens.« (Herz 1995: 378)

Einen Widerspruch zwischen dem Schlüsselqualifikationen-Konzept und dem Konzept der Lernkompetenzförderung sehe ich jedoch nicht, da die Lernkompetenz für mein Verständnis wohl die allerwichtigste Schlüsselqualifikation ist und da sie fachbezogen wie fächerübergreifend gefordert und gefördert werden kann und soll.

Wie wir feststellen können, gibt das Schlüsselqualifikationen-Konzept unserer Fachdiskussion neue Impulse. Innovatives Lernen und lebenslanges Lernen sollen gefördert werden. Wissen über den Tellerrand des eigenen Fachbereichs hinaus ist gefordert. Denn gerade dies erwarten heute die Unternehmen in zunehmendem Maße von den Berufseinsteigern. Andererseits kann und sollte dieses Konzept aber keine konkreten Handreichungen für die Aus- und Fortbildung anbieten. Was tun? Die Pädagogen können theoretisieren, die pädagogisch Handelnden (= die Lehrenden) müssen aber handeln. Das erfordert spezifisch von uns – den Lehrenden und den Ausbildungsseminarleitern – einen bedeutsamen Einstellungs- und Rollenwandel. In den Seminaren sollte nicht nur fachliches und fachdidaktisches Wissen vermittelt, sondern es sollte auch der Erwerb von Schlüsselqualifikation mit berücksichtigt werden. Die Auszubildenden sollten befähigt werden, Lernen zu lernen und Lernen zu lehren, d. h. die didaktischen Handlungen lernfördernd zu gestalten.

3.3 Lernen lernen – fachbezogen betrachtet

Man sollte also die Sprache nicht nur lernen, sondern sie auch besser, rationaler, effektiver und selbständiger lernen. Dazu müssen die Lernkompetenzförderung als ein legitimes Anliegen betrachtet, ihre Zielaspekte erfaßt und das Methodenrepertoire durch geeignete didaktische Prinzipien (z. B. das »Doppelziel-Prinzip«, siehe Kapitel 4 im vorliegenden Beitrag) und methodische Entscheidungen in die Praxis umgesetzt und erweitert werden (vgl. Ni Jenfu 2001). Lernen ist ein umfassender Begriff. Er beinhaltet folgende Kompetenzen bzw. Fähigkeiten, die ich bei anderer Gelegenheit erläutert habe (vgl. Ni Jenfu 1995: 148–158):

- a) Lerntechniken,
- b) Lernstrategien,
- c) Transferfähigkeiten,
- d) Problemlösefähigkeiten,
- e) Fähigkeiten zur Lernsteuerung.

Lernen lernen betrifft – fachbezogen gesehen – flächendeckend das ganze Fachstudium, in unserem Fall fördert es den Erwerb des Sprachwissens, der Fertigkeiten und schließlich des sprachkommunikativen Könnens. Gerade dies sollte bei der Aus- und Fortbildung thematisiert werden. Die Auszubildenden sollten diese Fähigkeit durch aktiven Anteil an Seminarveranstaltungen entwickeln. Dazu sollten sie zu einer neuen Lernhaltung erzogen werden. Sehr oft ist es so, daß man gegen die eigene Lehr- und Lerntradition arbeiten muß (vgl. Ni Jenfu 2001).

3.4 Lernen lernen – fächerübergreifend gesehen

Fächerübergreifend betrachtet, kann die Konzeption der Lernkompetenzförderung das Lernen anderer Fächer positiv beeinflussen. In dem Fall ist die Lernkompetenz eher eine Meta-Qualifikation, etwa in dem Sinne, daß die Methoden-

kompetenz im Fremdsprachenunterricht auf die Lernsituationen anderer Fächer übertragen werden kann. Wer also Fremdsprachen rationell lernen kann, kann im Prinzip in anderen Fächern gut lernen. Die Lernerfahrungen, die der Lerner in anderen Fächern erworben hat, wirken sich wechselseitig auf das Fremdsprachenlernen aus. Damit meine ich nicht nur das akademische Studium, sondern auch die Intelligenzentwicklung und die Persönlichkeitsbildung. Dadurch, daß der Lerner im Fremdsprachenunterricht selbständiger und effektiver arbeitet, werden seine Denkfähigkeit, Kreativität, Wahrnehmungsfähigkeit, Flexibilität, Auffassungsfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Urteilsfähigkeit u. a. mit entwickelt, wird seine Persönlichkeit selbständig, kooperativ, lern-dynamisch und interkulturell geprägt. Das wird heute noch wichtiger, wenn man von den Studierenden Schlüsselqualifikationen verlangt. Die Lernkompetenz ist also der »Goldene Schlüssel«, nach dem die Lehrenden und Lernenden streben. Die (künftigen) Deutschlehrer sollten sich diesen Schlüssel aneignen. Erst dann können sie den Unterricht lernfördernd gestalten. Der Weg zu diesem Schlüssel sollte auch im Ausbildungsseminar gezeigt werden.

3.5 Innovatives Lernen

Das innovative Lernen betont stärker antizipatorische und partizipatorische Momente, die aufgrund teilweise dramatischer Entwicklungen (Bevölkerungswachstum, Umweltverschmutzung, Ressourcenknappheit, Wohlstandsgefälle, Arbeitslosigkeit usw.) im globalen Maßstab zur Sicherung der Überlebensfähigkeit der Menschheit von wachsender Bedeutung sind. Es fordert dazu heraus, neu über den Erziehungsbegriff und den Lernbegriff nachzudenken. Das wissensorientierte tradierte Lernen sollte geän-

dert werden. Das könnensorientierte und zukunfts zugewandte innovative Lernen sollte gefördert werden. Das fordert, den Lernprozeß antizipatorisch und partizipatorisch zu gestalten. Die antizipatorischen und partizipatorischen Elemente im Lernprozeß zu stärken, bedeutet, den Lernprozeß so zu arrangieren, daß die Lernenden in hohem Maße zu Teilnehmenden werden und selbständig arbeiten. Diese Forderungen sind gerade für den chinesischen Fremdsprachenunterricht und für die Aus- und Fortbildung chinesischer Deutschlehrer relevant. In Band III des Aufsatzbandes *Texte verfassen* (Ni Jenfu / Kong Deming / Stoephasius 2001) wird beispielsweise von den Lernenden in zunehmendem Maße Selbständigkeit bei der Aufgabenbewältigung verlangt. Aufgaben sollen selbständig erschlossen werden, Lernschwierigkeiten sollen selbständig herausgearbeitet werden, Lernschritte sollen selbständig und aktiv mitgestaltet werden, neuere Lernwege (z. B. am Computer schreiben und Informationen im Internet recherchieren) sollen selbständig beschritten werden, Lernerfahrungen sollen selbständig erfaßt und für weitere Lernaufgaben verfügbar gemacht werden.

3.6 Lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen ist eine generelle Anforderung an uns alle. Es fällt aber nicht vom Himmel, es fängt schon im Fachstudium an. Damit ist der Fremdsprachenunterricht gefordert, das Lehren und Lernen so zu gestalten, daß die Lernerträge und Lernerfahrungen auf das eigenverantwortliche und effektive Weiterlernen vorbereiten. Dabei ist die Lernkompetenz gezielt zu fordern und zu fördern, insbesondere die Fähigkeit, die Lernerträge und Lernerfahrungen auf weitere Lernsituationen zu übertragen. Die Lernübertragung sollte sich nicht nur auf das eigene

Fachstudium beschränken, sondern sich auch gezielt fächerübergreifend auswirken. Wer besser und rationeller lernt, sollte sich besser und bewußter auf die Zukunft vorbereiten. Das Lernen nach dem Studium stellt eine Fortführung des Lernens dar. Das lebenslange Lernen ist um so wichtiger, je mehr unsere von einer permanenten technisch-wissenschaftlichen Revolution der Industriekulturen geprägte Welt alle Menschen zwingt, sich immer neu zu orientieren und damit beständig Neues zu entdecken und zu lernen. Für die Entwicklungsländer wie die VR China bedeutet dies eine doppelte Aufgabe: einmal sollen sie von den Industrieländern das Positive lernen und das Negative (z. B. Umweltprobleme wegen des Konsumverhaltens) vermeiden; zum anderen sollen sie von den eigenen Gegebenheiten ausgehen, eigene Intelligenz voll entfalten, völlig Neues lernen und entdecken, dem eigenen Kulturschatz neue Impulse verleihen. Es ist wichtig, Fähigkeiten zu entwickeln, die expandierenden Informationsfluten effektiv zu verarbeiten und neue Erkenntnisse zu erschließen und verfügbar zu machen, ferner Fähigkeiten zu fördern, das Lernen zu lernen, dies vor allem, weil die Lernstrategien und -techniken sowie weitere Komponenten der Lernkompetenz weniger schnell veralten als die Informationen und Technologien selbst (vgl. Ni Jenfu 1995: 150). So gesehen genügt es für den Seminarleiter bei weitem nicht mehr, das Seminarprogramm der Ausbildung durchzuarbeiten, die Seminarstunden mit Übungsformen auszufüllen. Für mein Verständnis ist es die eigentliche Aufgabe eines Seminarleiters, den Auszubildenden den Weg zum Lernen Lernen und Lehren zu zeigen, z.B. wie und warum man die Fremdsprache unterrichtet, wie man die Lernerträge selbstständig verarbeitet, die Lernerfahrungen für weitere Lehr- und Lernaktivitäten mobilisiert.

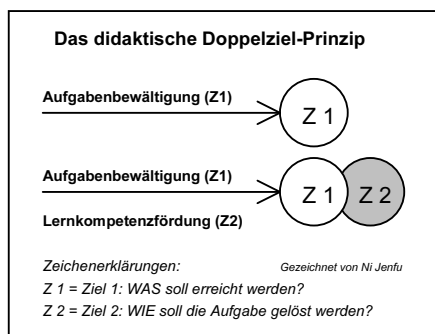
3.7 Autonomes Lernen

Ein Trainieren von Lerntechniken und Lernstrategien hat immer zum Ziel, die Lernenden zu bewußtem, effektivem und selbstgesteuertem Lernen zu befähigen, d. h. sie zu autonomem Lernen zu erziehen. Lernerautonomie ist gerade im Kontext des lebenslangen Lernens wichtig. Es wird von Erwachsenen und somit von unseren Deutschlehrern erwartet, daß sie sich im Beruf selbständig in Fremdsprachen weiterbilden. Ein Grund dafür liegt nach K. Müller darin, daß die Bedeutung des lebenslangen Lernens stetig zunimmt (vgl. Müller 1997: 98). Keine schulische oder universitäre Ausbildung kann heute mehr ein Wissen garantieren, mit dem man dann jahrzehntelang einen Beruf ausüben kann. Die Vermittlung von Wissen tritt damit gewissermaßen in den Hintergrund gegenüber der Forderung, in den genannten Bildungseinrichtungen eher das Lernen selbst zum Lerngegenstand zu machen. Ein weiterer Grund dafür liege in der Erwartung, daß kein totes Schulwissen erworben wird, das dann nie in Handlungswissen umgesetzt wird, sondern daß vielmehr durch die enge Verknüpfung von Interesse, Eigeninitiative und Selbststeuerung wirkliches transferfähiges produktives Wissen entsteht. Junge Deutschlehrer in der Aus- und Fortbildung sollten also die Fähigkeit erwerben, autonom zu arbeiten und autonomes Lernen zu organisieren.

4. Das »Doppelziel-Prinzip«

Die Lernkompetenz kann nicht durch gelegentliche, punktuelle Lehrverfahren und Kunstgriffe optimal entwickelt werden. Sie muß durch alle möglichen Förderkonzeptionen entfaltet und gefördert werden, beispielsweise im Lehr- und Lernprozeß, im Laufe der eigenen Entwicklung, durch lernfördernde Unterrichtsprinzipien, durch anregendes Lehren und sinnvolles Lernen (vgl. Ni Jenfu

1989: 364). Dazu ist, so möchte ich vorschlagen, das »Doppelziel-Prinzip« (gemeint ist das Ziel der *Aufgabenbewältigung* und das Ziel der *Lernkompetenzförderung*) als ein durchgängiges didaktisches Prinzip sowohl für den Sprachunterricht als auch für die Aus- und Fortbildung zu praktizieren. Dabei wird das Ziel der Aufgabenbewältigung durch den Lernstoff und die Lernstufe bestimmt und das Ziel der Lernkompetenzförderung wirkt sich auf den ganzheitlichen und langfristigen Lernprozeß aus (vgl. Ni Jenfu 1995). Dieses Prinzip kann durch das folgende Schaubild verdeutlicht werden:



Man kann sehen, daß jede Aufgabe einen inhaltsbezogenen Zielaspekt 1 (Z1) und einen lernkompetenzbezogenen Zielaspekt 2 (Z2) hat. Man kann auch sehen, daß es zwei unterschiedliche Ziel-Prinzipien gibt: das obige Einziel-Prinzip (das ist bloß das Ziel der *Aufgabenbewältigung*) und das untere Zweiziel-Prinzip (sowohl *Aufgabenbewältigung* als auch *Lernkompetenzförderung*).

Das Ziel der Aufgabenbewältigung ist ein inhaltsbezogener Aspekt. Es betrifft das, was durch die jeweilige Aufgabe intentional und inhaltlich erreicht werden soll. So hat z. B. folgende Aufgabe: *Lesen Sie den Text einmal durch und beantworten Sie die Frage: Worum geht es im Text?* das Thema/den Hauptinhalt des Textes

zum Ziel/Inhalt. Wenn das Thema/der Hauptinhalt des Textes richtig genannt worden ist, gilt der Inhalt als richtig verstanden und das Ziel als erreicht. Das ist ein pragmatischer Zielaspekt. Diese Aufgabe impliziert aber einen anderen Zielaspekt, der sich auf die Lernkompetenz bezieht, d. h. auf die Frage: *Wie kommt der Lerner zur Lösung dieser Aufgabe?* Daß er nämlich die Lerntechniken und Lernstrategien aufgabenadäquat eingesetzt und die Aufgabe effizient erfüllt hat, zeigt, daß er über die Fähigkeiten verfügt, solche Aufgaben zu lösen. Die Wirklichkeit sieht aber anders aus: Nicht jeder Lerner hat diese Fähigkeit, im Gegenteil, die meisten haben sie nicht. Ein Lerner hat beispielsweise die Aufgabe und den Text zwar verstanden, kann sie aber nicht richtig lösen. Statt das Thema/den Hauptinhalt des Textes zu nennen, hat er ausführlich über den ganzen Text berichtet und hier und da einen Kommentar eingefügt. Hier setzt ein wichtiger Zielaspekt an. Die Fähigkeit, Lernaufgaben selbständig zu erfüllen, bezeichne ich als Lernfähigkeit. Somit ist eine Frage nach dem zweiten Ziel gestellt: die Lernkompetenz gezielt zu fördern. Aber das zweite Ziel ist nicht der Schatten des ersten Ziels, sondern ein eigenständiger Zielaspekt. Wir können erst dann von der Lernkompetenzförderung reden, wenn dieser Zielaspekt herausgearbeitet und didaktisch thematisiert wird.

Wie werden die Lernfähigkeiten erworben? Dazu gibt es zwei Wege: der eine ist der herkömmliche Lernweg, wo der Lerner die Lernfähigkeiten im Laufe des Lernens unbewußt aufnimmt. In den Lehrwerken gelten diese Lernfähigkeiten als Lernvoraussetzungen, d. h. sie werden nicht erlernt, sondern einfach »geschafft« oder vorausgesetzt. Der andere Weg ist ein bewußter, zielgerichteter Lernweg, d. h. beim Lösen der Aufgaben

soll nicht nur die Frage: *WAS soll erreicht werden?* (Zielaspekt 1), sondern auch die Frage: *WIE komme ich zu dieser Aufgabe? Welche Erfahrung habe ich dabei gemacht?* (Zielaspekt 2) beantwortet werden, also die Frage: *Welche Lerntechniken und Lernstrategien soll ich zur Lösung dieser Aufgabe einsetzen? Welche Arbeitsschritte soll ich zur Lösung meiner Aufgabe beschreiten?* Beim ersten Lernweg praktiziert man das Einzelziel-Prinzip, beim zweiten das Doppelziel-Prinzip. Der erste Weg ist ein langsamer, ineffektiver, der zweite Weg hingegen ist m. E. ein relativ schneller, effektiverer. Aber dieser bewußte Weg kommt nicht aus sich selbst heraus. Er realisiert sich durch den gezielten Einsatz des didaktischen Doppelziel-Prinzips durch die Lehrperson.

Die Lernkompetenz entwickelt sich aus zielgerichteten pädagogischen Handlungen. Diese Handlungen werden durch die Lehrperson realisiert. Die sich in der Aus- bzw. Fortbildung befindliche Lehrperson sollte in die Lage versetzt werden, diese pädagogischen Handlungen lernfördernd zu planen, zu steuern und durchzuführen. Das ist m. E. viel wichtiger als nur Übungsstunden exemplarisch zu präsentieren und Zusatzmaterial auszuteilen. Mit anderen Worten: den Auszubildenden keinen »Fisch« servieren, sondern sie »fischen« lehren (siehe Ni Jenfu 1993).

5. Statt eines Schlußwortes: Blick in die Zukunft

Anfang der 80er Jahre haben wir uns in China um eine Neu- bzw. Umorientierung in der DaF-Forschung bemüht (vgl. Ni Jenfu 1989; 1991: 208–214; 1995: 18–41). Kommunikativ-kognitiver Fremdsprachenunterricht wurde bei uns zum

Schlagwort (vgl. Ni Jenfu 1989; Hess 1992: 473, 567–569). Heute befinden wir uns in einer neuen Situation, die etwa durch folgende Aspekte gekennzeichnet wird:

- weitere Betonung des sprachkommunikativen Könnens (pauschal auch *Handlungsfähigkeit* oder *Kommunikationsfähigkeit* genannt) als übergeordnetes, dominierendes Groblernziel
- weitere Betonung der allgemeinen Könnensentwicklung
- weitere Betonung der sinnvollen und kommunikativen Unterrichtsgestaltung
- verstärkte Betonung der Persönlichkeitsbildung und Intelligenzförderung im Fachstudium
- verstärkte Betonung der Lernkompetenzförderung
- verstärkte Betonung des selbständigen, kooperativen, autonomen und interkulturellen Lernens
- verstärkte Betonung des handlungs-, aufgaben- und themenorientierten Unterrichts
- verstärkte Betonung der Sprachfertigkeiten des Lesens und des Schreibens, insbesondere des Textverfassens
- verstärkte Betonung des Lernprozesses
- verstärkte Betonung des medienunterstützten Unterrichts
- verstärkte Betonung des fächerübergreifenden und des fächerverbindenden Studiums
- verstärkte Betonung der marktgängigen Studienfächer
- verstärkte Betonung des lebenslangen Lernens
- verstärkte Betonung des interdisziplinären Lernens und des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen.¹

¹ Dabei möchte ich jedoch davor warnen, das Zentralanliegen des Fremdsprachenlehrens und -lernens zum Opfer des sog. Erwerbs von Schlüsselqualifikationen werden zu lassen.

Neue Tendenzen zeichnen sich in der Aufgaben- und Übungsgestaltung im DaF-Unterricht seit den 70er Jahren deutlich ab. Übungstypologie, Aufgabentypologie (vgl. Häussermann/Piepho 1996; Ni Jenfu 1992: 44–55), textlinguistisch fundierte Aufgaben und Übungen (vgl. Ni Jenfu 2000: 61–72), interkulturell und fremdhermeneutisch orientierte Aufgaben und Übungen (vgl. Ni Jenfu 2000: 61–72), sinngemäße wie sinnabwandelnde Sprachvariationsaufgaben und -übungen, interpretierende Beschreibung von Tabellen, Diagrammen und Schaubildern als authentischer Textarten, lernkompetenzfördernde Aufgaben und Übungen und kommunikatives, prozessorientiertes und interkulturelles Aufsatzschreiben (vgl. Ni Jenfu 1996 ff.; Ni Jenfu/Hua Zongde/Lehker/Otte 1995; Ni Jenfu/Kong/Stoephasius 2001).

Seit den 70er Jahren haben wir in der Fachdiskussion viel vom Lerner geredet, was sich in Schlagworten wie Lernziel, lernerzentriert, Lerntechniken und -strategien, eigene Verantwortung des Lerners niedergeschlagen hat. Mein Eindruck: Wir haben zu viel vom Lerner, zu wenig von uns selbst, den Lehrenden, gesprochen. Ich glaube, ob eine Übungsstunde lernfördernd, lernzielorientiert und lernerzentriert stattfindet, hängt in institutionellen Lernsituationen in hohem Maße vom Lehrer ab. Er plant, steuert, moderiert und geht mit den Lernenden durch didaktische Entscheidungen, die vorher geplant oder durch gegebene Situationen entstanden sind. Sein Ziel ist: Lernen zu lehren. Lernen und Lehren sind zwei Seiten derselben Sache. Ohne lernförderndes Lehren kann nicht vom lernfördernden Lernen die Rede sein. In China spricht man vom »Anregenden Lehren«. Das ist eine Konzeption, die das Lernen und das Denken fördern soll. Sie geht davon aus, daß das Lehren das Lernen und das Denken anregt und unter-

stützen kann. Nach ihr soll es die Aufgabe des Lehrers sein, die Lerner anzuregen, aktiv zu denken, eigene Initiativen und Aktivitäten zu entfalten, ihn Lernen zu lehren, ohne ihn zu belehren (vgl. Ni Jenfu 1989: 364). Wenn wir Lernen lehren wollen, müssen wir es verstehen, Lernen zu lernen. Ein Lehrer sollte in der Aus- und Fortbildung im Seminar mitbekommen können, eine neue Lern- und Lehrhaltung zu gewinnen, eigene Aufgaben lernfördernd zu entwerfen, neue Ideen für weitere Arbeit zu entwickeln. So gesehen hat der Seminarleiter eine doppelte Aufgabe: Einerseits soll er selbst Lernen lernen und lehren. Andererseits soll er seine »Schüler« – die Auszubildenden – zu dieser neuen Lern- und Lehrhaltung hinführen.

So möchte ich bei dieser Gelegenheit anregen, daß wir uns schon jetzt Gedanken machen, uns fachdidaktisch und organisatorisch auf die geänderte und die sich schnell verändernde Situation einzustellen und die Zukunft dabei ständig im Blick zu haben. Weiterhin zu führen und zu intensivieren ist, wie ich es mir wünsche, die Nachwuchsausbildung. Besonders wichtig scheint mir, wie oben angedeutet, den Lernenden und Lehrenden/Auszubildenden die Schlüsselqualifikation der Lernkompetenz zu vermitteln und sie mit den lernfördernden didaktischen Prinzipien vertraut zu machen.

Literatur

- Ausubel, David P.; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen: *Psychologie des Unterrichts*. Bd. 1 und Bd. 2. Aus dem Amerikanischen ins Deutsche übertragen von Walther Vontin. 2. völlig neu überarbeitete Auflage. Weinheim; Basel: Beltz, 1980 (Originalauflage 1968).
- Brunner, Jerome S.: *The Relevance of Education*. New York 1971. Deutsche Fassung: *Die Relevanz der Erziehung*. Ravensburg 1973.

- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): *UNI-Magazin*.
- Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard: *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium, 1996.
- Herz, Otto: »Das Gymnasium als gute Schule«. In: Marotzki, Winfried; Meyer, Meinert A.; Wenzel, Hartmut (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996, 369–380.
- Herzog, Roman: *Aufbruch in der Bildungspolitik – Rede auf dem Berliner Bildungsforum am 5. November 1997*. Text siehe: <http://www.wiwiss.fu-berlin.de>.
- Hess, Hans Werner: *Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: iudicium, 1992.
- Heuer, Ulrike: *Schlüsselqualifikationen – kein Thema für die politische Bildung? Überlegungen zu einer spannungsreichen Bewältigungsstrategie gesellschaftlichen Wandels* (unveröffentlichtes Manuskript, 20 Seiten, März 1997).
- Kunze, Ingrid: »Empfehlungen zur Reform der gymnasialen Oberstufe. Zum Gutachten der KMK-Expertenkommission vom Oktober 1995«. In: Marotzki, Winfried; Meyer, Meinert A.; Wenzel, Hartmut (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996, 303–319.
- Marotzki, Winfried: »Lernen, Erziehung und Bildung«. In: Marotzki, Winfried; Meyer, Meinert A.; Wenzel, Hartmut (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996, 15–37.
- Marotzki, Winfried; Meyer, Meinert A.; Wenzel, Hartmut (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996.
- Müller, Klaus: »Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 77–112.
- Ni Jenfu: »Zur Positionsbestimmung der Intelligenz- und Lernkompetenzförderung im Zielkonzept des chinesischen Fremdsprachenunterrichts«. In: *DAAD Dokumentationen und Materialien: »Chinesisch-Deutsches Germanistentreffen 1986 Peking«*. Bonn 1989, 359–365.
- Ni Jenfu: »Einflüsse der ausländischen Fremdsprachenforschung auf China«, *InfoDaF* 2 (1991), 208–214.
- Ni Jenfu: »Aufgabentypologie im Sprachkurs Deutsch als Fach- und Gemeinsprache«, *InfoDaF* 1 (1992), 44–55.
- Ni Jenfu: »Fisch geben oder fischen lehren?«, *Fremdsprache Deutsch* 1 (1993), 46–50.
- Ni Jenfu: »Aufgabe und/oder Übung?«, *Fremdsprache Deutsch* 1 (1994), 14–17.
- Ni Jenfu: »Lernkompetenzförderung – ein legitimes Anliegen des Fremdsprachenunterrichts«, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3 (1995), 148–158.
- Ni Jenfu: »Germanistik in der Volksrepublik China«, *IDV-Rundbrief* (Fachorgan des Internationalen Deutschlehrerverbandes) H. 55, Oktober 1995, 18–41.
- Ni Jenfu: *Tendenzen der Aufgaben- und Übungsgestaltung im DaF-Unterricht seit den 70er Jahren*. Unveröffentlichtes Buchmanuskript, vorbereitet 1996 Nanking, verbessert 1997 München, überarbeitet für ein GI-Ausbildungsseminar Peking 1997, überarbeitet für ein GI-Seminar Peking 1998, überarbeitet für ein Schreibseminar Shanghai 1998.
- Ni Jenfu: »Die Tochter in der Rezeption der Tochter«. In: Piepho, Hans-Eberhard; Kubanek-German, Angelika (Hrsg.): *I beg to differ* – Beiträge zum sperrigen interkulturellen Nachdenken über eine Welt in Frieden. Festschrift für Hans Hunfeld. München: iudicium, 1998, 247–269.
- Ni Jenfu: »Textlinguistik und Aufsatzschreiben«, *Sprache & Sprachen* 23/24 (2000), 61–72.
- Ni Jenfu: »Gegen die eigene Lehr- und Lerntradition arbeiten«. In: Pan Yaling; Schlenker, Wolfram (Hrsg.): *Intensivkurse Deutsch in China*. Peking: Foreign Trade Education Press, 2001, 115–142.
- Ni Jenfu; Hua Zongde; Lehker, Marianne; Otte, Susanne: *»Texte verfassen«*. Bd. 1 und Bd. 2, Uni-Verlag der Universität Nanking 1995; Bd. 3 von Ni Jenfu; Kong Deming; Stoephasius, Jutta. Nanking: Uni-Verlag der Universität Nanking, 2001.
- Peccei, Aurelio (Hrsg.): *Studien des Club of Rome*. 1. *Die Grenzen des Wachstums*; 2.

-
- Bericht für die achtziger Jahre –Zukunftschance Lernen.* Wien; Zürich; Innsbruck: F. Molden, 1979.
- Piepho, Hans-Eberhard; Kubanek-German, Angelika (Hrsg.): »*I beg to differ*« – Beiträge zum sperrigen interkulturellen Nachdenken über eine Welt in Frieden. Festschrift für Hans Hunfeld. München: iudicium, 1998.
- Rüttgers, Jürgen: *Was soll Schule heute leisten?* Vortrag im September 1997, Text siehe <http://www.msn.de> oder: <http://www.cdusu.bundestag.de>.
- Schultz-Hector, Marianne: *Vorwort zum Bildungsplan für das Gymnasium. Lehrplanheft 4/1994 Baden-Württemberg.* Stuttgart: Neckar 1994.

Aus der Arbeit des FaDaF

Bericht über die 29. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kiel vom 24.–26. Mai 2001¹

Die 29. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) fand vom 24.–26. Mai 2001 an der Christian-Albrechts Universität Kiel statt und wurde vom Vorstand des Fachverbandes gemeinsam mit dem Lektorat Deutsch als Fremdsprache der Universität Kiel in 4 Themenschwerpunkten und dem Forum Deutsch als Fremdsprache vorbereitet und durchgeführt. Selbstverständlich gehörten auch zu dieser Tagung wieder eine umfangreiche Präsentation von Fachbüchern durch Verlage, die Mitgliederversammlung des FaDaF, Treffen von Lehrkräften für DaF und gesellige Rahmenveranstaltungen (Interessierte können Informationen über die Ergebnisse einzelner Treffen erhalten bei der *Geschäftsstelle des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*, Am Welfengarten 1, D-30167 Hannover, Tel. 0511-7265716; Fax 0511-7264008; e-mail: Koreik@mbox.fsz.uni-hannover.de.

Themenschwerpunkt 1: Sprachenpolitik und europäische Politik

(Evelyn Müller-Küppers, Mainz; Albert Raasch, Saarbrücken; Bernd Wintermann München)

»Mehrsprachigkeit in Europa« – dieses Rahmenthema beleuchteten die einzelnen Themenschwerpunkte der Kieler Jahrestagung aus unterschiedlichen Per-

spektiven. Die Perspektive des Themenschwerpunktes 1 war eine sprachenpolitische: Unter dem Titel »Sprachenpolitik und europäische Mobilität« sollten hier nicht nur Referentinnen und Referenten aus den eigenen (DaF-) Reihen zu Wort kommen, sondern Vertreterinnen und Vertreter politischer und kultureller Institutionen sowie anderer Wissenschaftsbereiche ihre Meinung zur Rolle des Deutschen in der europäischen Sprachenlandschaft kundtun.

In der ersten Plenarveranstaltung wurden der Themenschwerpunkt und damit auch die ganze Tagung mit einem Streitgespräch eröffnet: Der Romanist Albert Raasch (Kiel), der Informatiker Axel Hunger (Duisburg) und Jochen Umlauf (DAAD, Bonn) diskutierten – zwar nicht sehr kontrovers, aber doch mit unterschiedlicher Fokussierung – die Fragen: Hat Deutsch als Wissenschaftssprache – differenziert nach Publikations-, Kongreß- und Instruktionssprache – noch eine Zukunft? Wie sieht die Realität aus? Ist es wünschenswert, daß Deutsch als Wissenschaftssprache eine Zukunft hat?

Welche Folgen hätte es für die Wissenschaft, die Gesellschaft, die deutsche Sprache, wenn Deutsch als Wissenschaftssprache aufgegeben würde? Die oft hitzig und pauschal geführte Debatte wurde hier auf ihren rationalen Kern geführt: Es geht – wie Albert Raasch es formulierte – nicht um das Englische statt des Deutschen oder umgekehrt, sondern es geht um die Mehrgleisigkeit des wissenschaftlichen Diskurses (der nicht nur

1 Der Sammelband zur Tagung wird unter dem Titel *Mehrsprachigkeit* als Heft 65 der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache (MatDaF)« im Frühjahr 2002 erscheinen.

in Englisch, sondern auch in anderen Sprachen geführt wird), und wir brauchen die Kompetenzen zur Transposition. Die Verpflichtung der Wissenschaft zur Übersetzung in ihre jeweilige Gesellschaft hinein betonte auch Axel Hunger, wenn er auch die Bedeutung des Englischen angesichts der Wettbewerbssituation und der ökonomischen Bedingungen für die deutschen Hochschulen deutlich hervorhob.

Um die Arbeits-/Berufssprache Deutsch ging es dann am ersten Tagungsnachmittag: Die Vorteile und Chancen, in einer Grenzregion zu leben, zu studieren und zu arbeiten wurden im Beitrag von Martina Schmode (Kiel) und A. Wilhelm Zickfeldt (Oslo) »Arbeitsprache Deutsch« und weitere Projekte des Deutsch-Norwegischen Studienzentrums an der Universität Kiel« deutlich. Die Referenten stellten das »Deutsch-Norwegische Studienzentrum« vor, das als gelungenes Beispiel für eine langjährige intensive, grenzüberschreitende, interkulturelle Zusammenarbeit dieser Universität mit norwegischen Partneruniversitäten angesehen werden kann. Aus den zahlreichen Aktivitäten griffen sie das Projekt »Arbeitsprache Deutsch« heraus, bei dem in Kooperation zwischen Kiel und Oslo ein Programm entwickelt wurde, das dazu dienen soll, nicht nur norwegischen Studierenden, sondern auch in Wirtschaft und Verwaltung Tätigen zu ermöglichen, in Projekten verantwortlich mitzuarbeiten, die Deutschkenntnisse erfordern.

In dem Beitrag »Der betriebliche Bedarf an Deutschkenntnissen in Europa« berichtete Sonja Vandermeeren (Kiel) über ihre im Rahmen des DFG-Projektes »Die Stellung der deutschen Sprache in Europa: Politik, Wissenschaft, Wirtschaft« durchgeführten Untersuchungen in Unternehmen in Frankreich, den Niederlanden, Polen und Ungarn. Aus ihren

Fremdsprachenbedarfsanalysen, die sie über Kriterien wie objektiver Bedarf (Frequenz der ausländischen Geschäftskontakte), subjektiver Bedarf (Managerbefragung), subjektiver mitgeteilter Mehrbedarf und objektiver Mehrbedarf operationalisierte, leitete sie Vorschläge und Forderungen für den berufsorientierten Sprachunterricht bzw. für die europäische Sprachenpolitik ab.

Im Rahmen seines Aktionsprogramms zur Förderung der Attraktivität des Studienstandorts Deutschland hat der DAAD in den vergangenen drei bis vier Jahren an über 70 Universitäten und Fachhochschulen die Einrichtung zahlreicher auslandsorientierter/englischsprachiger Studiengänge initiiert und gefördert. Gundel Kurtz (Kaiserslautern) gab in ihrem Beitrag einen Überblick darüber, »wie Deutsch als Fremdsprache in der Praxis englischsprachiger Studiengänge an deutschen Hochschulen verankert ist«, und praktische, innovative Tipps, wie die Lehrgebiete diese neuen Rahmenbedingungen nutzen sollten, um im Bereich der hochschulorientierten Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache neue Konzepte zu entwickeln.

Der studentischen Mobilität dienen soll auch das von Martin Hahn (Berlin) vorgestellte multimediale Lern-/Übungs-/Informationsprogramm EUROMOBIL. Dieses Programm vermittelt nicht nur wichtige Informationen zur Vorbereitung auf ein Auslandsstudium in Deutschland, Großbritannien, Finnland und Ungarn, sondern enthält auch ein kurzes studienbezogenes Sprachtrainingsprogramm für die jeweilige Landessprache. Als ein erfolgreiches Modell im Rahmen der TEMPUS- und PHARE-Projekte präsentierte Livia Adamcova (Bratislava) das Austauschprogramm der Comenius-Universität Bratislava mit der Humboldt-Universität Berlin und der Thames Valley University London zur Fortbildung von

Deutsch- bzw. Englischlehrerinnen und -lehrern. Der Titel ihres Beitrags: »Fremdsprachenlehrer-Ausbildung für ein vereinigtes Europa – Konzeption, Entwicklung und Ablauf der Neugestaltung der Deutschlehrerausbildung an der Comenius Universität Bratislava«. Schwerpunkte der Neugestaltung der Lehrerausbildung sind die Verstärkung der sprachpraktischen Ausbildung, die Didaktik als Prinzip der gesamten Ausbildung und die Entwicklung der Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation. Der Selbstbestimmung der Studierenden und dem partnerschaftlichen Verhältnis zwischen Dozenten und Studierenden kommt dabei besondere Bedeutung zu. Zum Thema »Der (nicht nur) schulische Fremdsprachenunterricht im Europa des 21. Jahrhunderts und die Rolle, die Deutsch dabei spielt und spielen sollte« referierte Hans-Jürgen Krumm (Wien). Ausgehend von den sprachenpolitischen Überlegungen, daß Sprachen in der Öffentlichkeit grundsätzlich nicht gleich gewertet und nachgefragt würden und die Forderung nach Mehrsprachigkeit auf Widerstände stoße und deshalb von Politik und Medien bildungspolitisch öffentlichkeitswirksam unterstützt werden müsse, gab der Referent sodann fremdsprachendidaktische Antworten auf die Forderung nach einer europäischen Mehrsprachigkeit, die durch folgende Perspektiven charakterisiert waren: 1. Die europäischen Sprachen sollten in erster Linie als Entdeckungsreise durch Europa gelernt werden. 2. Schule und Gesellschaft müssen Gebrauch von der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der Schüler machen. 3. Auch curricular muß ein Mehrsprachigkeitskonzept verwirklicht werden. 4. Das Internet ist nicht per se ein Allheilmittel, durch entsprechende Aufgabenstellungen aber sinnvoll in den Lernprozeß zu integrieren. 5. Nicht der »native speaker«, sondern der interkultu-

relle Sprecher ist das Ziel des Deutschunterrichts in einer mehrsprachigen Welt.

Albert Raasch beschloß – unter dem Thema »Das Europäische Jahr der Sprachen – was kann, was soll es bewirken?« – den zweiten Tagungstag mit Antworten (die er durchaus als Forderungen interpretiert wissen wollte) auf die Frage, was das »Europäische Jahr der Sprachen« über 2001 hinaus bewirken kann und soll. Der Referent verspricht sich vom Europäischen Sprachenjahr vor allem eine Bewußtseinsbildung für die Notwendigkeit und die Wünschbarkeit der Mehrsprachigkeit, in der dann auch das Deutsche seinen Platz findet.

So wie der Themenschwerpunkt ganz bewußt mit Referenten eröffnet worden war, die nicht dem Berufsfeld Deutsch als Fremdsprache im engeren Sinne entstammten, so wurde er am Samstagvormittag auch beschlossen: Als Vertreterin der Politik sprach die stellvertretende Leiterin der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, Marie-Gabriele von Malsen-Tilborch, über die »Konsequenzen der ›Konzeption 2000 für die Auswärtige Kulturpolitik‹ für das Fach Deutsch als Fremdsprache«. Ebenso wie die übrigen Referentinnen und Referenten des Themenschwerpunktes sah sie sich einem interessierten und sachkundigen Publikum gegenüber, das die Gelegenheit zu einer engagierten Diskussion über Ziele und Möglichkeiten einer Förderung der deutschen Sprache nutzte.

Themenschwerpunkt 2: Lernpsychologische und vermittlungsmethodische Aspekte der Mehrsprachigkeit

(Frank G. Königs, Marburg; Anke Stöver-Blahak, Hannover)

Ziel des Themenschwerpunktes war es, den Aufbau von Mehrsprachigkeit sowohl aus lernpsychologischer als auch aus vermittlungsmethodischer Perspek-

tive zu betrachten. Dabei sollten sowohl konzeptuelle Überlegungen vorgestellt als auch praktische Implikationen behandelt werden.

Franz-Joseph Meißner (Universität Gießen) stellte sein Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik vor. Unter dem Titel »Transferbasen. Grundlagen der Mehrsprachigkeitsarbeit – lernpsychologisch und vermittlungsmethodisch« plädierte er für einen umfassenden Mehrsprachigkeitsbegriff, auf dessen Grundlage die Kenntnis mehrerer Sprachen vor allem als Chance für den Aufbau der Kompetenzen einer weiteren Fremdsprache begriffen werden sollte. Anhand des Beispiels der romanischen Sprachen führte er aus, daß die Bewußtmachung in die strukturellen Gesetzmäßigkeiten einer Sprache als wichtige Grundlage dafür benutzt werden kann, Kenntnisse in einer weiteren – möglicherweise verwandten – Fremdsprache aufzubauen. Die Möglichkeit negativer Transfers sei zwar gegeben, jedoch erlaubten die möglichen Interferenzquellen bei entsprechendem methodischem Vorgehen eine Beschleunigung und längerfristige Verfestigung angemessener zielsprachlicher Kenntnisse in einer weiteren Fremdsprache. Vor diesem Hintergrund plädierte er dafür, neben dem Sprachbewußtsein auch das Sprachlernbewußtsein stärker im Unterricht in einer weiteren Fremdsprache zu verankern. Dies setzt entsprechende methodische Maßnahmen voraus, von denen er einige in seinem Vortrag ansprach. Ernst Apeltauer (Universität Flensburg) berichtete über »Motivation und Mehrsprachigkeit. Veränderungsprozesse während der Aneignung«. In seinem Vortrag stellte er Ergebnisse einer Befragung vor, die er bei Studierenden durchgeführt hat, die entweder über Dänisch oder Englisch als vorangehend gelernte Sprache verfügen. Seine Ergebnisse deuten an, daß der vorangehende Englischerwerb

bei Dänischlernern motivationelle Erwartungshaltungen fördert, die derzeit im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht nur partiell erfüllt werden können. Seinen Ergebnissen zufolge sind die positiven Assoziationen, die Lerner mit dem Englischen verbinden, deutlich zahlreicher, als diejenigen, die sie sich vom Deutscherwerb erhoffen. In seinem Vortrag ging er unter anderem der Frage nach, auf welchen Ursachen diese Unterschiede möglicherweise beruhen.

Stefanie Eschenlohr (Universität Hongkong) befaßte sich mit der »Viert-Sprache Deutsch: Über die Rolle des Englischen für den Deutscherwerb im postkolonialen Hongkong«. Deutschlerner in Hongkong sind in aller Regel bereits mindestens zweisprachig, da sie in aller Regel über hinreichende Kenntnisse in Kantonesisch, modernem Standardchinesisch und Englisch verfügen. Für den Bereich der Schriftsprachlichkeit kommen darüber hinaus noch Kenntnisse aus dem geschriebenen Standardchinesisch hinzu. Anhand empirischer Daten konnte sie drei Transfertypen unterscheiden: Neben dem Transfer aus der jeweiligen Muttersprache spielt insbesondere der Transfer aus dem Englischen eine Rolle. Letzterer läßt sich noch einmal differenzieren zwischen einem Transfer aus dem Standardenglischen auf der einen Seite und aus der Interlanguage im Englischen auf der anderen. Die unterschiedlichen Transfererscheinungen bezogen sich sowohl auf die Lexik als auch auf die Syntax. Sie lassen allerdings erkennen, daß trotz der dominanten Rolle des Englischen bei der Transferbildung auch die sprachstrukturell weiter entfernte Muttersprache nicht ohne Einfluß auf den Erwerb des Deutschen bleibt.

Karin Kleppin (Universität Leipzig) legte in ihrem Vortrag »Der Beitrag des Tandemlernens für den Aufbau von Mehrsprachigkeit« zunächst die Grundlagen

des Tandemlernens und die besonderen Möglichkeiten dar, die dieses Lehr- und Lernkonzept für den Aufbau von Mehrsprachigkeit beinhaltet. Dabei hob sie insbesondere auf die Bedeutung der Aushandlungsprozesse ab, die sich im Rahmen des Tandemlernens sowohl auf den Lerngegenstand als auch auf den Lernweg beziehen. Aus vermittlungsmethodischer Perspektive ist im Zusammenhang mit dem Tandemlernen insbesondere eine fundierte Lernberatung von großer Bedeutung. Die Referentin stellte die Grundzüge eines Beratungskonzepts vor, das sich nicht nur auf sprachliche Aspekte beziehen darf, sondern gleichermaßen erziehungswissenschaftliche und psychologische Komponenten enthalten muß. In diesem Zusammenhang berichtete sie von einer Initiative des Herder-Instituts, den angemessenen Besuch von Veranstaltungen zur Lernberatung im Rahmen der Ausbildung von Deutsch als Fremdsprache-Lehrern gesondert zu zertifizieren.

Susanne Hecht (Universität Genua) stellte das »Neurolinguistische Programmieren im Sprachunterricht« vor. Sie schilderte zunächst die Grundlagen, die diesem methodischen Verfahren zu eigen sind. Diese Grundlagen betreffen die Muster, Strukturen und Prozesse, die Lernende bei der Integration neuen Wissens in vorhandene Wissensbestände ausprägen. Dabei ist es unter anderem ein Ziel des neurolinguistischen Programmierens, den Lernenden den Zugang zu oft verschütteten oder blockierten Fähigkeiten zu verschaffen, um sie auf dieser Grundlage darin zu unterstützen, neue Fähigkeiten zu entwickeln. Anhand eines Experiments demonstrierte sie die VAKOG-Hypnose, mit deren Hilfe Lernende visuell, akustisch, kinästhetisch, olfaktorisch und gustatorisch angeregt werden sollen. Im Anschluß an dieses Experiment zeigte sie anhand von Videoaus-

schnitten, in welchem Umfang sich das Lernverhalten italienischer Deutschlerner in einem umfassenden Sinne durch Einsatz des neurolinguistischen Programmierens deutlich verbessert hat.

Im Rahmen des Themenschwerpunkts fand ein Workshop von Roland Forster (Studienkolleg Saarbrücken) zum Thema »Ästhetische Kommunikation. Von der Leselehre zum Textsprechen beim Aufbau von Mehrsprachigkeit« statt. Entsprechend der eingangs vorgenommenen Einordnung, die Sprachwissenschaft arbeitet mit einem System, die Sprechwissenschaft dagegen mit einem Prozeß, wurden die workshop-TeilnehmerInnen durch einen Prozeß geführt, in dem sie zunächst an einem kurzen Sachtext und danach an Lyrik mit verschiedenen Methoden Sprechfassungen erprobten und erarbeiteten. Am Ende entstanden in äußerst lebhaften und produktiven Gruppenarbeiten von zwei Gedichten Sprechfassungen. Bei deren Erstellung und auch beim anschließenden Vortragen wurde sehr deutlich, wie sehr der Weg vom sinnerfassenden Lesen zum interpretierenden Lesen auch ein Weg der Sprach-, Literatur- und Kulturaneignung ist – und somit eine sinnvolle, vor allem motivierende Methode beim Aufbau von Mehrsprachigkeit.

Dem Themenschwerpunkt zugeordnet war der Plenarvortrag von Inge Christine Schwerdtfeger (Ruhr-Universität Bochum). Unter dem Titel »Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht – Zwei Seiten einer Medaille?« arbeitete sie heraus, welche unterschiedlichen Interpretationen die Leiblichkeit im Kontext unterschiedlicher pädagogischer Ansätze erfahren hat. Sie konnte zeigen, daß Leiblichkeit je nach herrschender – politischer oder wissenschaftlicher – Strömung für ganz unterschiedliche Ziele instrumentalisiert worden ist. In ihrem Vortrag zeigte sie unter

anderem, wie die Betonung der Leiblichkeit unter bestimmten ideologischen Aspekten mißbraucht worden ist – insbesondere im Nationalsozialismus – und wie umfassende Erkenntnisse zu einem ganzheitlich verstandenen Lernkonzept bisweilen lernerunangemessen instrumentalisiert worden sind. Ihr Vortrag verstand sich als Plädoyer dafür, die Lernenden in ihrer Ganzheit ernstzunehmen und schlagwortartige Forderungen zum Auf- und Ausbau von Mehrsprachigkeit durch gezielte und umfassende vermittlungsmethodische und lernpsychologische Elemente zu überwinden.

Der ursprünglich geplante Vortrag von Klaus Müller (Universität Eichstätt) über »Gestalthafte Prozesse beim Zweitspracherwerb« wurde kurzfristig abgesagt.

Themenschwerpunkt 3: Anforderungsprofile in der DaF-, DaZ-, DaM-Ausbildung. Berufsqualifikation

(Wilhelm Grieshaber, Münster; Barbara Krischer, Berlin)

Im Mittelpunkt des Themenschwerpunktes 3 stand die Diskussion um neue Anforderungsprofile in der DaF-, DaZ-, DaM-Ausbildung. In einem zusammenwachsenden Europa werden Mobilität, Internationalität und Interkulturalität als entscheidende Qualifikationen für den persönlichen Erfolg, aber auch für die Gestaltung einer gemeinsamen Zukunft angesehen. Auf die aufgrund der zunehmenden Mobilität entstehende veränderte Situation haben die allgemeinbildenden Schulen in den europäischen Ländern reagiert; sie haben die o.g. Qualifikationen bereits als fächerübergreifende Lernziele in ihre Schulprogramme aufgenommen. An deutschen Schulen steigt der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die nicht monolingual und monokulturell aufwachsen. Aufgrund dieser veränder-

ten Bedingungen sehen sich Lehrende wie Lernende neuen Anforderungen gegenübergestellt: In der täglichen Arbeit an den Schulen kommt es zu vielfältigen Kontaktsituationen zwischen deutschen Muttersprachlern und Lernern, die Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache sprechen, auf die die Lehrenden bisher nicht in ausreichendem Maße vorbereitet werden. Hier müßte eine Reform der universitären Ausbildungslehrgänge ansetzen.

Ruprecht S. Baur (anstelle des verhinderten Christoph Chlosta) skizzierte zunächst die verschiedenen Sichtweisen auf das Fach Deutsch an Schulen und in der Hochschulgermanistik, um damit Fragen nach den Gemeinsamkeiten der Vermittlung und der Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur anzustoßen. Insbesondere wurde der Frage nachgegangen, ob eine eigene DaZ-Ausbildung sinnvoll sei. Da diese Lösung zur Abschiebung der Probleme auf »die Spezialisten« führe, solle stattdessen ein integrativer Ansatz verfolgt werden, bei dem alle für die neuen Aspekte der Vermittlung des Deutschen zuständig seien. Als Spezifikum für DaF/DaZ erweise sich der oft gegebene Kontrast zu einer konkreten Sprache/Kultur, was allerdings nicht neu sei, da sich die Germanistik früher im Verhältnis zum Latein positioniert habe. Im Kern plädierte Baur für eine obligatorische Grundausbildung aller Studierenden in DaF/DaZ. Aktuell stehe die Fortbildung im Zentrum. Die Diskussion betraf alle Aspekte, berührte besonders die Stellung von DaF/DaZ (warum nicht doch ein eigener Bereich?), den Stellenwert der Fertigkeiten, die Kontrastivität/Interkulturalität sowie die Einbeziehung der Fachlehrer, die auch mit DaZ-Lernenden zu tun haben.

Claudia Riemer knüpfte an Überlegungen der letzten Jahrestagung an: Man hatte erkannt, daß die Deutschlehraus-

bildung durch die Integration von DaF-/DaZ-Studienelementen der gegenwärtigen Situation eher gerecht werden könne. Lehrende müssen mit Phänomenen der Lernautsprache bekannt gemacht werden und über ein solides Grundwissen über die Zweitsprachenerwerbsforschung verfügen, um mit Problemen im schulischen Alltag besser umgehen zu können. Anhand ausgewählter mündlicher und schriftlicher Performanzdaten von Lernern mit nicht-deutscher Muttersprache wurden Aspekte der Spracherwerbs- bzw. Mehrsprachigkeitsforschung und Lernautsprachenforschung diskutiert.

Bernt Ahrenholz stellte in seinem Beitrag grammatische und sprachwissenschaftliche Komponenten vor, die für die Ausbildung von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrern als relevant angesehen werden können. Er geht davon aus, daß grammatisches Grundwissen in Verbindung mit Erkenntnissen der Gesprochenen-Sprache-Forschung, der Sprachlehr- und -lernforschung, der Zweitsprachenerwerbsforschung sowie der Fremdsprachendidaktik, was Progression und Vermittlung betrifft, zu verbinden ist. Diskutiert wurden in diesem Zusammenhang die Fragen, was eine angemessene Beschreibung bestimmter Sprachbereiche im Hinblick auf deren Vermittlung im Unterricht ist, welche Besonderheiten gesprochener Sprache vorliegen, ob sich daraus Hilfestellungen für die Entschlüsselung des zielsprachigen Inputs etc. ergeben, welche Erkenntnisse aus der Erforschung der Lernautsprache in der Zweitsprachenerwerbsforschung vorliegen, welchen Einblick in die Lernschwierigkeiten solche Erkenntnisse gewähren und ob aus diesen Erkenntnissen Konsequenzen für den Sprachunterricht gezogen werden können (u. v. m.). Das Konzept eines solchen Lernmoduls wurde in dem Beitrag in seinen Grundzügen ent-

wickelt und am Beispiel der Personen- und Objektreferenz illustriert.

Sabina Schroeter-Brauss diskutierte in ihrem Beitrag die zu erlernenden Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht unter dem Blickwinkel des Anforderungsprofils eines DaF-Lehrenden. Dabei vertrat sie die Auffassung, daß Kenntnisse, die im DaF-Studium erworben werden, sich auch für den muttersprachlichen Unterricht nutzen lassen und umgekehrt. Speziell diskutierte sie die Frage, wie sich bei der Lehre der vier Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und der Übersetzungsfertigkeit die beiden Disziplinen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Muttersprache gegenseitig günstig beeinflussen können.

Gegenstand des Beitrags von Melanie Brinkschulte war die Integration praktischer Unterrichtstätigkeit in die didaktische Ausbildung am Beispiel des Schreibens. An zwei Transkriptausschnitten aus der kooperativ angeleiteten Textproduktion wurden unterschiedliche Planungsprozesse beim Schreiben veranschaulicht, die so der Behandlung in der Ausbildung zugänglich gemacht werden. An den Ausschnitten wurde exemplifiziert, wann Revisionen durchgeführt werden und wann sie sinnvoll sind bzw. sein können. Der Beitrag führte zu dem Vorschlag, über authentische Daten eine Verzahnung von Theorie und Praxis herbeizuführen. Die Diskussion berührte die Qualifikation bzw. Qualifizierung von TutorInnen, die Art der Anleitung, das Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit sowie das Verhältnis von Textsorten und Textsortenwissen für das Schreiben.

Claus Altmayer beschäftigte sich mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis in eigenständigen DaF-Studiengängen. Er plädierte dafür, diesen Gegensatz durch den beide integrierenden Begriff der Wissenschaft zu ersetzen. In Bezug auf Studi-

engänge unterschied er zwischen solchen mit Dominanz der Wissenschaft oder der Praxis. Er entwickelte vier Begründungsstränge: gegen ineffiziente, traditionelle Lehrformen (Vorlesungen, Referat), Anforderungen der Wissensgesellschaft, Wissenserwerb als aktiver Vorgang und Handlungswissen in seinem Bezug zu wissenschaftlichem Wissen. Als Lösungsansatz plädierte er für problemorientiertes Lernen bei der Lösung konkreter Fälle.

Torsten Ostermann wies darauf hin, daß DaF-Studierende aus dem Ausland, die einen Teil ihres Studiums an einer deutschen Universität verbringen, feststellen müssen, daß ein Teilbereich ihres bisherigen Studiums – die Landeskunde – nicht angeboten wird. Landeskunde ist aber ein obligatorisches Element der DaF-Ausbildung, und die Erwartungen diesbezüglich sind im Auslandsstudium besonders hoch. Daher wurde in gemeinsamen Seminaren zur Nahbereichs-Landeskunde erprobt, wie diese Perspektive und Interessen auch für hiesige Germanistikstudenten nutzbar gemacht werden können. Der Referent stellte heraus, daß DaM-Studenten durch das Darstellen der eigenen Region viel über sich und ihre Kultur im Vergleich zu anderen Kulturen lernen. Dabei wird dann deutlich, daß die Auseinandersetzung mit Vertretern des Faches DaF Einblicke eröffnet, wie Landeskunde auch in den muttersprachlichen Deutschunterricht integriert werden könnte.

Silvia Demming stellte erste Ergebnisse ihrer Doktorarbeit zum Thema Binnendifferenzierung und heterogene Lernergruppen vor. In diesem Kontext wurden DaF-Lehrkräfte interviewt, die in vom Sprachverband Deutsch finanzierten Kursen ausländische Arbeitnehmer unterrichten. Ziel der Untersuchung war, zu erfahren, welche Konzepte die Lehrenden haben, wenn sie mit heterogenen

Gruppen arbeiten. Vorgestellt wurde die Auswertung dieser Interviews unter dem Aspekt ›Selbstreflexion von Lehrenden in Sprachverbandskursen‹. Nach Ansicht der Referentin stellen sowohl das sog. ›reflective teaching‹ als auch die Evaluation von Unterricht Qualitätskriterien dar, die der Arbeit des Sprachverbandes und anderen Bildungsträgern zukommen und intensiv weiter betrieben werden sollten.

Helmut Daller stellte Auswertungen von Befragungen englischer DaF-Studierender (1998–2001) vor, die als Teil ihres englischen Universitätsstudiums ein Praktikum in deutschen Betrieben absolvieren. Ziel der Umfrage war es, ein möglichst detailliertes Bild über die Anforderungen der Berufspraxis zu gewinnen. Ein wesentliches Ergebnis war der Vorrang der mündlichen Sprachkenntnisse. Formale Aspekte des Spracherwerbs (z. B. grammatische Korrektheit) treten dabei hinter funktionalen Aspekten (Verhandlungssicherheit etc.) in den Hintergrund. Fähigkeiten zu Problemlösung, Teamarbeit, Verhandlungen, Präsentation in der Fremdsprache Deutsch sowie die Fähigkeit, sich auf die Besonderheiten der Zielkultur einzustellen, wurden vor dem Hintergrund der ›transferable skills‹ dargelegt; gleichzeitig wurde die Relevanz der ethnographischen Forschungsansätze für die Weiterentwicklung des Curriculums DaF besprochen.

Der Vortrag von Prof. Dr. Röber-Siekemeyer mußte wegen Krankheit abgesagt werden.

Alles in allem verließ man den Themenschwerpunkt mit dem Gefühl, ein Thema von großer Aktualität behandelt zu haben: Wegen der sich rasch ändernden Situation an den schulischen Lernorten in Deutschland, dem zunehmenden Anteil an Lernern mit nicht monolingualem oder monokulturellen Hintergrund hat

sich auch ein entsprechend großer Bedarf nach einer besseren Vorbereitung der Lehrenden auf diese Situation entwickelt. Wie im Jahr zuvor wurde gefordert, sich für eine möglichst rasche Umsetzung der Reformvorschläge für die betroffenen universitären Ausbildungsgänge einzusetzen.

Themenschwerpunkt 4: Nachweis von Sprachkenntnissen im europäischen Verbund

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

Zum Auftakt des durchgehend gut besuchten Themenschwerpunktes 4, der unterschiedliche Ansätze zum Nachweis von Sprachkenntnissen im europäischen Verbund vorstellte und verglich, berichtete Hartmut Weber von der Universität Trier über das Leonardo-Projekt PRO-LANG. Ziel dieses Projekts war die Entwicklung eines gemeinsamen Analyse- und Beschreibungsinstrumentariums zur Ermittlung und systematischen Darstellung von Fremdsprachenkompetenzen: Dabei ging es gleichermaßen um die Bedarfsanalyse von Fremdsprachenkompetenzen, die in beruflichen Funktionen und Handlungskontexten notwendig sind, wie um die Kompetenzanalyse im Hinblick auf die Fremdsprachenkompetenzen, die einzelne Arbeitnehmer bzw. Sprachanwender für berufliche Verwendungszwecke erworben haben.

Während es bei dem von Weber vorgestellten Projekt um die Erstellung von spezifischen Anforderungs- und Kompetenzprofilen ging, lag den von Susanne Oberdvermann und Anne Sass, beide Dozentinnen in der Sprachabteilung der Firma Henkel in Düsseldorf, vorgestellten berufsbezogenen Sprachstandards der vom Europarat angeregte *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen (Common Euro-*

pean Framework = CEF) zu Grunde. Der *Gemeinsame Referenzrahmen* durchzog als roter Faden den ganzen Themenschwerpunkt und bildet auch die Grundlage für dieses gemeinsam vom Deutschen Industrie- und Handelstag (DIHT), der Weiterbildungstestsysteme GmbH (WBT) und dem Bundesverband Deutscher Privatschulen (VDP) erarbeitete berufsbezogene CEF, das sprachliche Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz unter Bezug auf die vier Fertigkeiten und 6 Stufen A1 bis C2 differenziert beschreibt und in einer europaweit gültigen Skala meßbar macht.

Mit der zehnstufigen Eurocentres-Kompetenzskala stellte Jannie Roos einen Vorläufer der sechsteiligen Skala des Europarats vor. Ein auf den Kompetenzskalen aufbauendes Lern- und Evaluationssystem ist in allen Schulen der Stiftung Eurocentres verbindlich eingeführt. Seine konkreten Auswirkungen auf den Unterricht sowie die Evaluation der Leistungen von Kursteilnehmern stellte die Referentin, die selbst Leiterin des Eurocentrums Köln ist, anschaulich dar. Es ist die Grundlage für die differenzierte personalisierte Aussage über den aktuellen Sprachstand des Lerners. Das am Kursende ausgegebene Zertifikat trägt somit dem Bedürfnis der Kursteilnehmer, Trainer und Sponsoren nach Transparenz Rechnung.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

Der Plenarvortrag zu Beginn des zweiten Tages hatte den *Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen (ER)* zum Thema. Jürgen Quetz (Universität Frankfurt/Main), der mit einer kleinen Gruppe die deutsche Übersetzung besorgt hatte, führte in die Grundlagen und Ziele ein. Der Referenzrahmen wird einen nicht zu überschätzenden Einfluß auf alle Bereiche des

Sprachenlernens und -lehrens haben (<http://www.goethe.de/referenzrahmen>).

Das Sprachen-Portfolio des Europarats und ein Portfolio für die Universität

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) im Hochschulbereich stellte Brigitte Forster Vosicki (Universität Lausanne) vor. ESP bezieht sich auf den ER und hat zum Ziel, pädagogische Neuerungen wie selbstgesteuertes Lernen, mehrsprachige Ausbildung, Projektarbeit usw. zu unterstützen und den Nachweis von Sprachkenntnissen europaweit zu ermöglichen.

Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaus A1-A2-B1-B2

Im Rahmen eines D-A-CH-Projektes (d. h. als vereinte Bemühung der Länder, in denen Deutsch die/eine nationale Sprache ist) werden für die unteren Niveaustufen des ER z. Z. Lernzielinventare erarbeitet. Helen Schmitz und Hans Simon-Pelanda (beide Goethe-Institut München) berichteten über den Stand der Arbeiten.

Canadian Language Benchmarks

Der Einsatz von Kompetenzskalen hat in einigen Ländern, darunter die klassischen Einwanderungsländer, eine längere Tradition. Obwohl in den grundsätzlichen Kategorien mit den Ansätzen des ER (bzw. den darin enthaltenen Kompetenzskalen) vergleichbar, weisen die CLB einige interessante Unterschiede auf, die Gerhard von der Handt (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) herausstellte. Diese bestehen u. a. in objektsprachlichen Beispielen.

Ein Portfolio für Schule und Bildung

Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/NRW hat eine Version des ESP für Schulen entwickelt, die nach der

Erprobung allen Schulen in NRW zum Einsatz angeboten wird. Andere Bundesländer überprüfen z. Z., ob sie sich dem Projekt anschließen. Eike Thürmann (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/NRW) stellte die wesentlichen Bestandteile des ESP vor: Sprachen-Paß, Sprachen-Biographie und Dossier.

Niveau-Zuordnung von Sprachkenntnissen auf computeradaptiver Grundlage

Ebenfalls auf der Grundlage des ER wurde von den Mitgliedern der ALTE (Association of Language Testers in Europe) der computeradaptive Test Communicat entwickelt. Sibylle Bolton (Goethe-Institut München) erläuterte die Prinzipien und führte die Arbeitsweise an Beispielen vor.

Die drei Vorträge des Samstagvormittags standen unter dem gemeinsamen Titel »Die Niveaustufen des Europarates als Basis für die Entwicklung studienrelevanter Tests«.

Als erste untersuchte Hiltraut Casper-Hehne (TU Braunschweig) die Beziehung, die zwischen der DSH und den Europarat-Stufen besteht. Da in der zeitlichen Abfolge die DSH dem Referenzrahmen lange vorangegangen ist, konnte die Aufgabe nur darin bestehen, nachträglich die DSH in ihren verschiedenen Komponenten und Ausprägungen zu den Stufen des Referenzrahmens in Beziehung zu setzen. Den konkreten Anknüpfungspunkt bildete dabei die DSH-Rahmenordnung, in der die allgemeinen Anforderungen der einzelnen Teile der DSH festgeschrieben sind. Zudem flossen natürlich Erfahrungen in der Durchführung der DSH sowie bei der Erstellung des DSH-Prüferhandbuchs in den Vergleich mit ein. So konnte es nicht überraschen, daß die einzelnen DSH-Teilprüfungen und damit auch die gesamte Prüfung jeweils auf dem Niveau C1 bis C2 anzusiedeln sind, wobei Casper-

Hehne jedoch im Detail deutliche Unterschiede feststellte.

Umgekehrt stellt sich das Verhältnis zwischen Europarat bzw. ALTE Niveaustufen und TestDaF dar. Dieser erst in den letzten 3 Jahren neu entwickelte Test für ausländische Studienbewerber orientierte sich im ganzen und mit seinen vier Teilprüfungen an den ALTE-Niveaustufen 3 bis 5 bzw. den Stufen B2 bis C2 des Europarats. In ihrem Vortrag gingen Gabriele Kniffka, freie TestDaF-Mitarbeiterin, und Ingrid Rissom vom TestDaF-Institut in Hagen besonders auf die Skalen zur Beschreibung der Niveaustufen für die vier Fertigkeitbereiche Hörverstehen, Leseverstehen, mündlicher und schriftlicher Ausdruck ein. Insbesondere für die beiden produktiven Fertigkeiten wurden dabei differenzierte Leistungsbeschreibungen und Bewertungskriterien erstellt, deren Entwicklung in diesem Vortrag ausführlich dargestellt wurde.

Als letztes für den Hochschulbereich relevantes Zertifikat, das hochschulspezifische und hochschuladäquate Fremdsprachenkenntnisse (in verschiedenen Sprachen) bescheinigt, stellte Johann Fischer (Universität Tübingen) das UNICert vor. Er diskutierte dabei besonders die hierbei notwendige Anpassung der Stufenbeschreibungen an die bei UNICert wichtige Studien- und Fachsprachenspezifik auf den höheren Niveaustufen.

Obwohl formal nicht zum Themenschwerpunkt 4 gehörig, reflektierte auch Inge C. Schwerdtfeger in ihrem abschließenden Plenarvortrag die Diskussion über den Allgemeinen Referenzrahmen des Europarats und knüpfte eine Reihe kritischer Anmerkungen daran. Den von ihr befürchteten Tendenzen zur Uniformierung und Entsinnlichung des Lernens stellte sie ihr sehr eindringliches, geistesgeschichtlich fundiertes Plädoyer für die Leiblichkeit im Fremdsprachenlernen und für ganzheitliches Lernen ent-

gegen. Damit sprach sie gerade für die Teilnehmer, die sich zuvor drei Tage lang mit den Grundlagen und Auswirkungen des Europäischen Referenzrahmens beschäftigt hatten, eine deutliche Warnung vor den Gefahren aus, die ein solches Instrument für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit sich bringen kann.

Forum Deutsch als Fremdsprache

(Renate Henkenborg-Schröder, Oldenburg)

Matthias Jung; Rüdiger Riechert; Andreas Westhofen: »Online-Praxis DaF: Die WWW-Redaktion des IIK Düsseldorf«

Fünf große Deutsch-Sides werden momentan vom IIK-Düsseldorf gestaltet, u. a. die DaF-Portale www.deutsch-als-fremdsprache.de und www.wirtschaftsdeutsch.de.

Was 1996 mit einer Link-Liste für Wirtschaftsdeutsch begann, wurde im Laufe der Zeit derart verstärkt, daß das zehnköpfige Team inzwischen monatlich etwa 12.000 newsletters an interessierte Online-Nutzer verschickt. Auf diese Weise ist die Online-Arbeit zu einem wesentlichen Bestandteil des IIK-Angebots geworden (ca. 10% des Umsatzes). In ihrem Beitrag gaben Matthias Jung, Rüdiger Riechert und Andreas Westhofen einen Einblick in die praktische Arbeit der Redaktion, die u. a. in der virtuellen Zusammenarbeit mit Kollegen außerhalb Düsseldorfs, dem Austausch mit den Nutzern sowie in der Bereitstellung von Online-Diskussionsforen usw. besteht.

Klaus Blex; Torsten Schlak: »Die Relevanz der Fremdsprachenerwerbsforschung im Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache«

Wer Deutsch als Fremdsprache lehren möchte, sollte wissen, wie Sprachen gelernt werden. Dieser sich hieraus ergebenden Bedeutung der Fremdsprachenerwerbsforschung für das DaF-Studium

wird leider an deutschen Hochschulen nicht adäquat Rechnung getragen. Eine Auswertung von Vorlesungsverzeichnissen deutscher Hochschulen führte Klaus Blex (Bielefeld) zu diesem Ergebnis. Die Folgen einer solchen Vernachlässigung liegen, so Blex, auf der Hand: mangelhafte berufliche Vorbereitung, Ausbleiben einer Profilbildung des Faches DaF, fehlende Identifikation mit dem Fach, keine Festigung von DaF als Hochschulfach. Daraus ergeben sich u. a. die Forderungen nach einer breiten Verankerung der Fremdspracherwerbsforschung und Forschungsmethodologie in das obligatorische Lehrangebot der Studiengänge. Selbstverständlich gehört dazu die Sicherstellung einer entsprechenden finanziellen und personellen Ausstattung.

Giuseppina Piccardo Randone: »Deutschunterricht in Italien«

In ihrem Beitrag »Deutschunterricht in Italien« berichtete Giuseppina Piccardo Randone (Universität Genua) zunächst über den aktuellen Stand des Deutschunterrichts in Italien. Im italienischen Schulsystem werde Deutsch fast ausschließlich als zweite Fremdsprache nach Englisch und Französisch gelehrt. Eine wesentlich größere Bedeutung als in der Schule spiele Deutsch in der Erwachsenenbildung. Eine neue Perspektive könne sich allerdings durch die gerade verabschiedete Schulreform ergeben, wonach schon ab der ersten Klasse die 1., ab der sechsten Klasse die 2. Fremdsprache einsetzen soll. Nach Frau Piccardos Einschätzung gebe es gute Chancen für das Deutsche, sich als 2. Fremdsprache zu etablieren. Im weiteren Verlauf ging sie auf die große Bedeutung der europäischen Mobilitätsprogramme (Sokrates, DAAD- Stipendien) für die Intensivierung des Deutsch-Spracherwerbs und die bisher eher eingeschränkten Berufsaussichten für Leute mit guten Deutschkenntnissen ein.

Jin Zhao: »Wirtschaftsdeutsch-Unterricht für Germanistikstudenten in China – Woher kommt es? Wo ist es? Wohin geht es?«

(Petra Hoffmann)

Die aus den Anforderungen der aktuellen chinesischen Wirtschaftsgesellschaft hervorgegangene Erweiterung der Germanistikausbildung in China durch die Disziplin »Wirtschaftsdeutsch« war Gegenstand des Vortrages von Jin Zhao (Marburg/Shanghai). Ausgehend von der Erläuterung der spezifischen Aufgabe, die die Germanistik in China zunehmend mit der Vorbereitung ihrer Absolventen auf deren Einsatz in der Wirtschaft hat, gab die Referentin einen Überblick über den Stellenwert des Unterrichts »Wirtschaftsdeutsch« als Bestandteil der Germanistikausbildung an den chinesischen Universitäten und Hochschulen (Umfang der Lehrveranstaltung, Inhalte, Lehrmaterialien) und zog Schlußfolgerungen für dessen fachlich-inhaltliche Profilierung, aus denen sich vielfältige Forschungsaufgaben ergeben können.

Gunther Dietz: »Pluralsektion bei ungarischen Deutschlernern – Eine Analyse von Retrospektionsdaten«

Aufgrund seiner relativen strukturellen Komplexität gehört die Wahl der korrekten Pluralform für Deutschlernende zu den schwereren Kapiteln der deutschen Grammatik. In seinem Vortrag stellte Gunther Dietz (Ingolstadt) die Ergebnisse seiner retrospektiven Untersuchung vor, in der 22 Informanten mit Hilfe eines Kunstwort-Tests nach den Gründen ihrer jeweiligen Pluralzuweisung befragt wurden. Dabei wurden als Kategorisierungskriterien das Zurückgreifen auf Pluralbildungsregeln, Analogiebildung und »Sprachgefühl« zugrunde gelegt. Die Pluralbildung wird im allgemeinen nicht explizit unterrichtet, so daß auch die Ergeb-

nisse der Untersuchung zeigen, daß in erster Linie eher ein induktiver Regelerwerb, besonders im Hinblick auf Auslautkriterien, stattfindet.

Kathleen Breitkopf: »Mütter und Väter lernen Deutsch – das Berliner Modell zur sprachlichen Integration von Migranten« (*Petra Hoffmann*)

Seit 2½ Jahren werden in Berlin die sogenannten »Eltern-« oder »Mütterkurse« angeboten, die sich als »Deutschkurse für Eltern von Schülern nicht deutscher Herkunft« verstehen und in der fachlich-inhaltlichen Verantwortung der Berliner Volkshochschulen liegen. Kathleen Breitkopf stellte die Ziele, Aufgaben, Inhalte und Besonderheiten dieses Projektes vor, erläuterte den organisatorischen Regulierungsrahmen und zog eine Zwischenbilanz zu konkret erreichten Ergebnissen, die sie mit drei Videosequenzen medial illustrierte. Die Arbeit in diesen Kursen fand nicht nur das rege Diskussionsinteresse im Auditorium, sondern erfreut sich auch wachsender Beliebtheit insbesondere in der genannten Berliner Mütterklientel. Immerhin 3800 Teilnehmer kann die Initiative bereits für sich verbuchen.

Carsten Hennig: »Welche Grammatik braucht der Mensch? Ein Grammatikführer für Deutsch als Fremdsprache stellt sich vor«

Aufgrund der immer größer werdenden Zahl an Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache und der daraus entstehenden Problematik, für bestimmte Zwecke die geeignete zu finden, arbeiten Mathilde und Carsten Hennig (Timisoara, RO) an einem Grammatikführer, mit dem Ziel, einerseits den Nutzern die qualitative Auseinandersetzung mit dem Angebot zu erleichtern, aber auch die Beschäftigung mit einer Grammatikendidaktik anzuregen. In den Führer aufgenommen werden insgesamt 22 Gramma-

tiken des Deutschen (13 didaktische, 9 linguistische) und nach üblichen Lehrwerkanalyse-Kriterien besprochen. Dies wurde anhand von zwei Beispielen (*Grammatik in Feldern; Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache*) erläutert und diskutiert.

Edgardis Garlin; Angela Guadatiello: »DaF in Kinderschuhen«: Deutschkurse in (Schul-) Kindergärten – ein Praxisbericht«

Über ein Gemeinschaftsprojekt der GE-SUS e. V. und der Evangelischen Ausländerarbeit in Münchener Kindergärten berichteten Edgardis Garlin und Angela Guadatiello (beide München). Nicht alphabetisierte Kinder verschiedener Nationalitäten werden in Kleingruppen in sprachlicher und sozialer Hinsicht auf ihren Eintritt in die Grundschule vorbereitet. Anhand eines Videomitschnitts gaben die Referentinnen einen anschaulichen Einblick in die praktische Arbeit und machten deutlich, wie wichtig die Förderung der Mehrsprachigkeit im Vorschulalter für die Chancengleichheit von Kindern nichtdeutscher Muttersprache ist. Ohne gute Deutsch-Kenntnisse wäre der schulische Mißerfolg der Kinder bereits vorprogrammiert. Insbesondere durch die Zusammenarbeit mit den Eltern lernen die Kinder, ihre Mehrsprachigkeit nicht nur zu akzeptieren, sondern sie als Selbstvertrauen schaffende Chance zu sehen.

Sabine Jentges: »Von Physikern, alten Damen und Mitmachern« oder »Wie Deutsch wirklich zu einer Sprache wird«: Der Einsatz dramatischer Texte im DaF-Unterricht war das Thema des Vortrages von Sabine Jentges (Marburg). Am Beispiel einer Inszenierung des Dürrenmatt-Dramas »Der Besuch der alten Dame« im DaF-Unterricht zeigte sie die positive Wirkung auf die Sprachentwicklung, die

Lernfähigkeit und Motivation sowie die gruppendedynamischen Prozesse bei den DaF- Studierenden auf. Darüber hinaus werde auf diese Weise ein integrativer DaF-Unterricht mit gleichzeitiger Vermittlung von Literatur, Landeskunde und Sprache ermöglicht. Belegt wurden diese Thesen durch eine Vielzahl von

schriftlich niedergelegten Äußerungen der Studierenden selbst. Schließlich ging Frau Jentges aber auch darauf ein, daß die szenische Arbeit im DaF-Unterricht einer umfangreichen Vorbereitung von der Umschreibung des Textes über die Beschaffung von Kostümen und Requisiten bis hin zu den Proben bedarf.

Tagungsankündigungen

Einladung zur 30. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 30. Mai bis 1. Juni 2002 an der Ludwig-Maximilians-Universi- tät München

Der Vorstand des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) lädt alle Interessierten zur nächsten Jahrestagung nach München ein, wo das Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik der Ludwig-Maxi-

milians-Universität München die organisatorische Vorbereitung dieser Tagung übernommen hat. Es werden vier Themenschwerpunkte sowie eine weitere Rahmenveranstaltung aus aktuellem Anlaß 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:

	Themenschwerpunkte (Arbeitstitel)	Für die Koordination verantwortlich:
TSP 1:	Die Vielperspektivität in Literatur und Literaturvermittlung	Dr. Michael Ewert (München) <i>ewert@daf.uni-muenchen.de</i> Dr. Uwe Koreik (Hannover) <i>koreik@fsz.uni-hannover.de</i> Prof. Willie van Peer Ph.D. (München) <i>vanPeer@daf.uni-muenchen.de</i> Dr. Renate Riedner (München) <i>riedner@daf.uni-muenchen.de</i> Gisela Schroth (Düsseldorf) <i>schroth@sprachforum.de</i>
TSP 2:	Neue Methoden der Grammatikvermittlung	Dr. Gabriele Graefen (München) <i>graefen@daf.uni-muenchen.de</i> Dr. Evelyn Müller-Küppers (Mainz) <i>kueppers@mail.uni-mainz.de</i> Prof. Dr. Inge C. Schwerdtfeger (Bochum) <i>ingec.schwerdtfeger@ruhr-uni-bochum.de</i>
TSP 3:	Einheit von Fach- und DaF-Unterricht	Peter Dammeier (Köln) <i>peter.dammeier@uni-koeln.de</i> Dr. Marie-Luise Frein-Plischke (Kaiserslautern) <i>studienkolleg@verw-kl.fh-kl.de</i>
TSP 4:	Integration von Präsenz- und Online-Lernen mit neuen Medien	Dr. Matthias Jung (Düsseldorf) <i>iik@uni-duesseldorf.de</i> Prof. Dr. Jörg Roche (München) <i>roche@daf.uni-muenchen.de</i>

Themenschwerpunkt 1: Die Vielperspektivität in Literatur und Literaturvermittlung

Seit der Forderung Harald Weinrichs nach einer Einbeziehung von Literatur als einer »Erscheinungsform für die Komplexität des Lebens« in den DaF-Unterricht nicht nur »etwa erst in die Oberstufe oder die Mittelstufe, sondern [...] in die ersten Lektionen des Sprachunterrichts« (1983) hat sich viel getan, wie ein Blick u. a. in die DaF-Lehrwerke der letzten Jahre zeigt. Stark geprägt wurde die Diskussion um die Rolle der Literatur und ihrer Vermittlung u. a. durch das Konzept einer Hermeneutik kulturräumlicher Fremde (Krusche, Wierlacher u. a.). Begriffe wie z. B. »Das Eigene und das Fremde«, »Perspektivenwechsel« u. a. prägten die Diskussion und bildeten den Hintergrund für zahlreiche Publikationen. Dem gegenüber steht der Vorwurf, daß diese Ausrichtung sich die »konkreten Fragestellungen der literarischen Praxis [...] jedoch nicht zu ihrem Thema gemacht und insofern keine fremdsprachliche Literaturdidaktik aufgebaut« habe. Auch stehe »der Nachweis kulturspezifischer Lektüren bislang aus« (Ehlers 2001).

In diesem Themenschwerpunkt soll die Möglichkeit bestehen, neuere Erkenntnisse hinsichtlich der Bedeutung einer perspektivischen Vielfalt für Literatur und Literaturvermittlung im Unterricht zu erörtern, Praxiskonzepte darzustellen sowie einer sachorientierten Diskussion über die Rolle der Literatur für Deutsch als Fremdsprache ein weiteres Forum zu eröffnen.

Koordination:

Dr. Michael Ewert

Institut für Deutsch als Fremdsprache/
Transnationale Germanistik

Ludwig-Maximilians-Universität
Ludwigstr. 27
80539 München
Fax: 089/2180-3999
Tel.: 089/2180-3849
e-mail: ewert@daf.uni-muenchen.de

Dr. Uwe Koreik
Fachsprachenzentrum
Universität Hannover
Am Welfengarten 1
30167 Hannover
Tel.: 0511/762-5716
Fax: 0511/762-4008
e-mail: koreik@fsz.uni-hannover.de

Prof. Willie van Peer Ph.D.
Institut für Deutsch als Fremdsprache/
Transnationale Germanistik
Ludwig-Maximilians-Universität
Ludwigstr. 27
80539 München
Tel.: 089/2180-2188
e-mail: vanPeer@daf.uni-muenchen.de

Dr. Renate Riedner
c/o Institut für Deutsch als Fremdsprache/
Transnationale Germanistik
Ludwig-Maximilians-Universität
Ludwigstr. 27
80539 München
Tel.: 08152/8384
e-mail: riedner@daf.uni-muenchen.de

Gisela Schroth
Sprachforum Heinrich Heine
Johannes-Weyer-Str. 1
40225 Düsseldorf
Tel.: 0211/330072
Fax: 0211/330076
e-mail: schroth@sprachforum.de

Themenschwerpunkt 2: Neue Methoden der Grammatikvermittlung

Die Vermittlung und das Lernen von Grammatik sind heute wieder sehr stark in das Interesse der Lehrenden und Lernenden gerückt. Ist der Grammatikunter-

richt auf dem Wege in eine neue Richtung oder gibt es mehrere? Die Bezeichnung »post-kommunikativer Fremdsprachenunterricht« wird immer häufiger gebraucht.

Unterschiedlichste Schwerpunktsetzungen und methodische Ausrichtungen sind im Unterricht anzutreffen, z. B. die Entdeckung eines ganzheitlich-leiblichen Grammatikunterrichts und parallel dazu die Wiederentdeckung des kognitiven Grammatikunterrichts, die Vermittlung von Strategien und Techniken des (eigenständigen) Lernens von Grammatik, die Berücksichtigung neuerer Ergebnisse einer funktionalen Betrachtung grammatischer Strukturen und grammatischen Wissens mit spezifischem Interesse an gesprochenen und geschriebenen Texten, die Nutzung von Sprachgefühl und Regelwissen (Sprachbewußtheit) bei Deutsch als zweiter oder dritter Fremdsprache, Überlegungen zur Rolle des Grammatikunterrichts im Kontext des Europäischen Referenzrahmens.

Die Arbeit in diesem Themenschwerpunkt verfolgt das Ziel, Methoden der Grammatikvermittlung und des Grammatiklernens vor dem Hintergrund neuerer kognitiver, emotionaler, linguistischer und didaktischer Konzepte zu beleuchten und, wenn möglich, Schwerpunkte dieser neuen Entwicklungen zu dokumentieren.

Koordination:

Dr. Gabriele Graefen
 Institut für Deutsch als Fremdsprache/
 Transnationale Germanistik
 Ludwig-Maximilians-Universität
 Ludwigstraße 27
 80539 München
 Tel.: 089/2180-3892
 Fax: 089/2180-3999
 e-mail: graefen@daf.uni-muenchen.de

Dr. Evelyn Müller-Küppers
 Fremdsprachenzentrum
 Johannes Gutenberg-Universität
 Postfach 3980
 55099 Mainz
 Tel.: 06131/392-3188
 Fax: 06131/392-4327
 e-mail: kueppers@mail.uni-mainz.de

Prof. Dr. Inge C. Schwerdtfeger
 Seminar für Sprachlehrforschung
 Ruhr Universität
 44780 Bochum
 Tel.: 0234/322-5181
 Fax: 0234/32-14-577
 e-mail: ingec.schwerdtfeger@ruhr-uni-bochum.de

Themenschwerpunkt 3: Einheit von Fach- und DaF-Unterricht

In diesem Themenschwerpunkt soll der Frage der Kooperation von Fach- und DaF-Unterricht nachgegangen werden. Es

- sollen die neueren Ergebnisse der Fachsprachenforschung/Spracherwerbsforschung (u. a. Ergebnisse von Forschungen zum Erwerb von Fachinhalten in einer Fremdsprache) vorgestellt werden, um zu erörtern, inwiefern diese Ergebnisse für die Unterrichtspraxis nutzbar gemacht werden können;
- soll der Stellenwert der Fachsprache in der studienvorbereitenden, studienbegleitenden und der berufsbezogenen Sprachausbildung DaF bestimmt werden;
- soll festgestellt werden, inwiefern die Studienerfolge ausländischer Studierender durch Kooperation von Sprachlehrkräften im Bereich Deutsch als Fremdsprache und KollegInnen aus den Fachbereichen verbessert werden können.

Koordination:

Peter Dammeier

Staatliches Studienkolleg

Universität zu Köln

Dürener Str. 368

50935 Köln

Tel.: 0221/435768

e-mail: peter.dammeier@uni-koeln.de

Dr. Marie-Luise Frein-Plischke

Staatliches Studienkolleg

Fachhochschule Kaiserslautern

Morlauerer Str. 31

67547 Kaiserslautern

Tel.: 0631/3724-704

Fax: 0631/3705899

e-mail: studienkolleg@verw-kl.fh-kl.de

Themenschwerpunkt 4: Integration von Präsenz- und Online-Lernen mit neuen Medien

Der derzeitige Trend der Sprachausbildung wird insbesondere im beruflichen Bereich stark von dem Konzept des »E-Learnings« und damit verbunden von umfangreichen Investitionen in die technologische Infrastruktur geprägt. Gerade Handelskammern und Industrie setzen auf »E-Lernen« am Arbeitsplatz oder zu Hause, Verlage und Sprachschulen suchen fieberhaft nach Konzepten. Statt starre CD-Lernprogramme über das Internet absolvieren zu lassen, besteht die Herausforderung heute darin, standardisierte Selbstlernmodule, individuelle Tutorierung (per Mail oder Video-/Audiokonferenz sowie elektronische Systeme) und Präsenzphasen in einen effizienten Lernprozeß zu integrieren. Das verlangt aber auch neue Kompetenzen von Lehrenden (»Teletutoren«) wie Lernenden (»Lernerautonomie«). Der Themenschwerpunkt versucht daher, Erfahrungen aus der Praxis zu vermitteln und eine Vorstellung davon zu geben, wie die Entwicklung in den

nächsten Jahren für Deutsch als Fremdsprache verlaufen wird.

Koordination:

Dr. Matthias Jung

Institut für Internationale

Kommunikation e.V.

Heinrich-Heine-Universität

Universitätsstr. 1/21.32

40225 Düsseldorf

Tel.: 0211/81-15182

Fax: 0211/81-12537

e-mail: iik@uni-duesseldorf.de

Prof. Dr. Jörg Roche

Multimedia Forschungs- und

Entwicklungslabor

Institut für Deutsch als Fremdsprache/

Transnationale Germanistik

Ludwig-Maximilians-Universität

Prinzregentenstraße 7

80538 München

Tel.: 089/2180-5928

Fax: 089/2180-5936

e-mail: roche@daf.uni-muenchen.de

Rahmenveranstaltung: Spannungen in der Welt – Spannungen im Klassenzimmer

Mit diesem Programmschwerpunkt versuchen wir, auf Veränderungen in der weltweiten Begegnungssituation von Kulturen, Religionen wie Systemen zu reagieren, wie sie sich in den Terroranschlägen in New York und Washington manifestiert haben und wie sie sich in den nachfolgenden Ereignissen fortgesetzt haben und fortsetzen. Der Titel »Spannungen in der Welt – Spannungen im Klassenzimmer« gibt die thematische Orientierung, die wir verfolgen werden und in einem Plenarvortrag sowie drei Workshops umsetzen wollen. Die Entwicklung des konkreten Programms wird auf unserer Homepage zu verfolgen sein und mit der nächsten Programmveröffentlichung vorliegen.

Koordination:

Prof. Dr. Hans Barkowski

Institut für Auslandsgermanistik/
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Friedrich-Schiller-Universität

07740 Jena

Tel.: 03641/944-350

Fax: 03641/944-352

e-mail: barkow@phil.uni-jena.de

Es wird auch in München selbstverständlich das **Forum Deutsch als Fremdsprache** geben, eine bewährte Plattform für aktuelle, von den Themenschwerpunkten unabhängige Beiträge, mit Erfahrungsberichten, neuen Konzepten und Lehrmaterialien. Bis zur Festlegung der Koordination werden die Vorschläge erbeten an die Geschäftsstelle (s. u.).

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

Interessentinnen und Interessenten, die einen Beitrag zu einem der Themenschwerpunkte anbieten möchten, wenden sich möglichst direkt an die angegebene Koordinatorinnen und Koordinatoren oder an die Geschäftsstelle.

Weitere Auskünfte erteilt die

Geschäftsstelle des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache

Fachsprachenzentrum

Universität Hannover

Am Welfengarten 1

30167 Hannover

Tel.: 0511/762-19334 · Fax: 0511/762-4008

e-mail: lau-fadaf@fsz.uni-hannover.de

»Deutschunterricht und medialer Wandel«: 14. Symposium Deutschdidaktik – Jena, 22.–26. September 2002

Verändert sich die Welt unseres symbolischen Handelns durch die neuen Medien? Die in der Tradition etablierten Grenzen zwischen Wirklichkeitswahrnehmung und Fiktionserfahrung, zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, zwischen Autorschaft und Rezeption werden in Frage gestellt. Medien und medial vermittelte Inhalte strukturieren heute den Alltag, die Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie die Verständigungspraxis von Kindern und Jugendlichen. Die Präsenz der Medien wird dichter, Darbietungsformen werden komplexer und variationsreicher, die Darbietungsgeschwindigkeit nimmt zu. Ein Teil der Kinder bewegt sich versiert in den neuen Medienwelten, andere nicht; sie finden keinen intensiveren Zugang; daher verstärken sich die Tendenzen einer durch die Medien vorangetriebenen Polarisierung der Gesellschaft. Gleichzeitig stehen sich in öffentlichen Diskursen über die Mediatisierung unserer Kultur Medieneuphorie und konservative Skepsis gegenüber.

Einfache Oppositionen – Medienkultur gegen Lese- und Schreibkultur – haben sich theoretisch und empirisch als nicht haltbar erwiesen. Was wir konstatieren können, ist ein medial geprägter Wandel der für unsere Lebenswelt maßgeblichen Symbolsysteme, ihrer Interaktionsformen und deren Ausprägung in Mustern, insbesondere der Sprache in mündlicher und schriftlicher Kommunikation. Kontinuierlicher Veränderung unterworfen sind zum Beispiel die mit sprachlichen Handlungen des Berichtens, Informierens, Erklärens und (Geschichten-) Erzählens traditionell verbundenen norma-

tiven Ansprüche, Orientierungen und Konventionen. Damit einher geht eine auf schnelles Erfassen und Betroffenheit ausgerichtete Rezeptionsweise, die das Verstehen, aber auch die vertiefende Auseinandersetzung behindert.

Medien vermitteln Inhalte und modulieren Vorstellungen optisch und akustisch, sie bilden dabei spezifische, teils neue technische, ästhetische und symbolische Gestaltungs- und Ausdrucksformen aus. In ihren Erfahrungen mit solchen technologischen Innovationen sind die Lernenden den Lehrenden häufig weit voraus. Zugleich aber bedürfen sie professioneller Begleitung und Anregung, um das vielfältige Potential der Medien, nicht zuletzt deren technische Hilfsmöglichkeiten im Sinne der (kritischen) Erweiterung und Vertiefung eigener ästhetischer Erfahrung und symbolischer Kompetenzen zu nutzen. Für die Beobachtung, Analyse und Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen bedarf es genauerer Einsichten, wie mediale Formung auf Inhalte wirkt, ob alle Inhalte in allen Medien vermittelbar sind, wie Lernende Mediales wahrnehmen und wie sie damit umgehen. Konzepte eines medienintegrierten Deutschunterrichts sind ebenso zu diskutieren wie die Medienwissenschaften als Bezugsdisziplinen der Deutschdidaktik. Die Medien haben sich in ihrem Ineinandergreifen mit Sprache und Literatur, den traditionellen Gegenstandsfeldern des Deutschunterrichts, als eine große Herausforderung für alle Lernbereiche erwiesen: Medien betreffen das Fach Deutsch in seinem Kern.

Daher wird sich das 14. Symposium Deutschdidaktik mit dem Thema »Deutschunterricht und medialer Wandel« auseinandersetzen.

Wie wirkt sich der mediale Wandel auf Gesellschaft und Schule, auf Kinder und Jugendliche, auf Kommunikations- und Lernprozesse aus?

Welche Bedeutung hat (fiktionale) Literatur im Medienkontext, wie wandeln sich Textrezeptions- und -produktionsprozesse, wie verbinden wir verschiedene Sinneseindrücke zur ästhetischen Wahrnehmung? Wie wird mit Medien erzählt, dialogisiert, in Perspektive gebracht?

Gibt es neue Kanonbildungen, die medien-spezifisch entstehen oder als System aus verschiedenen medialen Präsentationsformen?

Ist in Zeiten von E-Mail, Chat und SMS jede Art von Sprachgebrauch tolerabel und angemessen, oder gibt es neue Regeln, Nettiquette? Wie können neue Stile und Stilisierungen thematisiert und reflektiert werden? Welche Rolle spielen dabei Sprache und Sprachbewußtheit?

Wie wirkt sich das große Angebot von Lernsoftware und Internet auf Lernende aus? Welche mündlichen Muster lassen ihre Herkunft aus der Medienwelt erkennen?

Wie kann der Deutschunterricht sinnvolle Mediennutzung begleiten und kritische Reflexion anregen? Schränken Medien durch ihr breites (zugleich selektives) Angebot die Chance zur Offenheit, Vielfalt und Toleranz in der Gesellschaft ein, oder tragen sie zur Bereicherung bei? Wie lassen sich die durch Medien eröffneten Perspektiven ergänzen und zur Herstellung größerer Chancengleichheit nutzen?

Diese Fragen werden in den folgenden Sektionen bearbeitet, zu denen wir um Beiträge bitten:

1. Kanonbildung bei audiovisuellen Medien

Hans Dieter Erlinger (Siegen), Bodo Lecke (Hamburg); *Kontaktadresse: Lecke@erzwiss.uni-hamburg.de*

2. Schreibprozeß und Schreibdidaktik im medialen Wandel in der Sekundarstufe

Inge Blatt (Hamburg), Astrid Müller (Hamburg); *Kontaktadresse: blatt@erzwiss.uni-hamburg.de*

3. Die Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen als Chance für den Literaturunterricht?
Christine Garbe (Lüneburg), Gerhard Rupp (Düsseldorf); *Kontaktadresse: garbe@uni-lueneburg.de*
4. Ästhetische Bildung multimedial
Kaspar H. Spinner (Augsburg), Jutta Wermke (Osnabrück); *Kontaktadresse: kaspar-h.spinner@phil.uni-augsburg.de*
5. Sprachreflexion im medialen Umfeld
Tanja Kurzrock (Lüneburg), Ann Peyer (Aarau/Zürich); *Kontaktadresse: apeyer@access.ch*
6. Erzählen lernen – Lernen durch Erzählen: Narrativität als Gegenstand und Lernmedium im medialen Umfeld
Ulf Abraham (Würzburg), Petra Wierler (Berlin); *Kontaktadresse: abraham@mail.uni-wuerzburg.de*
7. Förderung von Multiperspektivität mit audiovisuellen und interaktiven Medien im Deutschunterricht
Dieter Matthias (Köln); *Kontaktadresse: dieter.matthias@worldonline.de*
8. Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht der Sekundarstufen I und II
Volker Frederking (Erlangen-Nürnberg), Petra Josting (Bielefeld); *Kontaktadresse: vrfreder@ewf.uni-erlangen.de*
9. Mündlichkeit – Muster aus der Medienwelt?
Helga Kotthoff (Fulda); *Kontaktadresse: helga.kotthoff@Sk.fhn-fulda.de*
10. Schriftspracherwerb und (neue) Medien in der Primarstufe
Erika Brinkmann (Siegen), Albrecht Bohnenkamp (Siegen); *Kontaktadresse: brinkmann@erz-wiss.uni-siegen.de*
11. Deutschunterricht, Berufsweltbezug und neue Medien
Karl-Heinz Jahn (Darmstadt), Monika Wyss Kolb (Zürich); *Kontaktadresse: khjahn@aol.com*
12. Methoden und Arbeitstechniken des Umgangs mit neuen Medien
Hartmut Jonas (Greifswald), Kurt Rose (Greifswald); *Kontaktadresse: jonash@mail.uni-greifswald.de*
13. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Lernen mit neuen Medien
Hans Barkowski (Jena), Hermann Funk (Jena); *Kontaktadresse: Barkow@phil.uni-jena.de*
14. Kindermedien als Herausforderung für die Deutschdidaktik
Susanne Hecker (Köln), Bettina Hurrelmann (Köln); *Kontaktadresse: Bettina.Hurrelmann@uni-koeln.de*
15. Wirklichkeit und Fiktion / Information und Unterhaltung als Problem der Medienerziehung – Medienkritik als Teilkompetenz im Deutschunterricht
Matthis Kepser (Freiburg i. Br.), Irmgard Nickel-Bacon (Köln); *Kontaktadresse: kepsers@uni-freiburg.de*

Postermarkt, Workshops

Da das Jenaer Symposium selbst im medialen Wandel stattfindet und diesem in seiner Gestaltung, wo dies sinnvoll erscheint, entsprechen will, wird ein virtueller Postermarkt als Ideenbörse eingerichtet, der nicht nur die vielfältigen Präsentationsmöglichkeiten der neuen Medien nutzbar macht, sondern es auch gestattet, die Posterarbeiten über die eigentliche Symposiumszeit hinaus zu verlängern und via Netz zu diskutieren. Angeboten werden können Konzeptionen und Ergebnisse von Forschungsprojekten oder Lehrveranstaltungen, die mit dem Symposiumsthema in Verbindung stehen, einschlägige Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsentwürfe, Dokumentationen ihrer Verwirklichung u. a. m. Posterpräsentationen können aber auch im Rahmen von

Workshops stattfinden, die ihrerseits der methodischen und medialen Aufbereitung von Ergebnissen der Unterrichtsforschung dienen sollen.

Kontaktadresse: Michael.Krejci@uni-jena.de

Anmeldung von Sektionsvorträgen, Workshops oder Postern bitte mit Exposé, maximal eine Seite, bis zum 1.12.2001 an die jeweils angegebene Kontaktadresse. Symposium Deutschdidaktik

Kontaktadresse:

Prof. Dr. Michael Krejci
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Germanistische Literaturwissenschaft
Fürstengraben 18
D-07740 Jena
Tel. 03641-944-250
Fax: 03641-944 252
Michael.Krejci@uni-jena.de
<http://www.Symposion-Deutschdidaktik.de/SDD2002>

Über die Autoren/Abstracts

Johannes Balve

Dr. phil.; Studium der Germanistik mit Promotion in Literaturwissenschaft. Postgraduierntenstudium in BWL/Marketing und Verlagsmanagement. Z. Zt. DAAD-Lektor in Shanghai. Tätigkeiten als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Katholischen Universität Eichstätt, als Gastprofessor an Germanistischen Fakultäten in Macerata (Italien), Atlanta (USA) und Oulu (Finnland). Forschungsschwerpunkte im Bereich der interkulturellen Germanistik und der Wirtschaftskommunikation.

Shing-lung Chen

Associate-Professor Dr.; von 1990–1994 Stipendiatin des DAAD mit Promotion im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München. 1994–1996 a. o. Professorin am Institut für Germanistik an der Fu-Jen Universität Taipei, seit 1996 beim German-Department der ersten Technischen Universität Kohsiung. Von August 1999 – Juli 2000 Forschungsjahr an der Universität Innsbruck für das Projekt »Interkulturelle Kontraste bei deutschen und chinesischen Bewerbungsgesprächen« (mit finanzieller Unterstützung des Fonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung FWF).

Dong Li Hua

Geb. 1960; von 1978–1982 Studium der Germanistik in Wuhan an der Tongji Medizinischen Universität. Von 1982–1986 Dolmetscherin am Institut für Biogas in Chengdu. Seit 1986 zunächst Dozentin an der Deutschabteilung des Sprachen-Aus-

bildungszentrums der Sichuan-Universität, dann Leiterin. Von 1992 bis 1996 Germanistikstudium und Aufbaustudium für das Lehramt Deutsch als Fremdsprache an der Gesamthochschule Kassel.

Jenfu Ni, Prof.

Geb. 1938; Studium der Germanistik an der Universität Nanjing, seit 1964 Lehrer für Deutsch an der Universität Nanjing; 4 längere Forschungsaufenthalte in Deutschland: 1978/79 an der Universität Freiburg (mit Betreuung durch das Goethe-Institut), 1989–1991 an den Universitäten Freiburg und Gießen, 1997 (auf Einladung des DAAD) an der Universität München und am Goethe-Institut München, 2000 (dreimonatiger Studienaufenthalt auf Einladung des DAAD) an den Universitäten Bremen, München, Eichstätt, Hannover.

1986–1989 Stellvertreter der Germanistikabteilung der Universität Nanjing; 1991 bis 1993 Leiter. 1988–1997 der Stellvertreter der Chinesischen Prüfungskommission für die PGS-Prüfung (= Prüfung für das Deutsch-/Germanistikstudium an chinesischen Hochschulen und Universitäten). Ausarbeitung der PGS-Ordnung (= Ordnung zur Durchführung der PGS-Prüfung, in chinesischer und deutscher Fassung) und Modellprüfungen. 1992–1997 Mitglied der Chinesischen Fachkommission zur Anleitung und Beratung der Fremdsprachlehr- und -lernforschung im Hochschulwesen zum Fachbereich Deutsch/Germanistik als Hauptstudienfach an Hochschulen und Universitäten. Zahlreiche richtungweisende wissenschaftliche Publikationen.

Inge C. Schwerdtfeger

Professorin für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum.

Jutta Stoephasius

1985–1992 Studium der Fächer Deutsch als Fremdsprache, Sinologie und Kommunikationswissenschaften an der Universität München. 1987–1988 Studienaufenthalt an der Tongji-Universität Shanghai; 2000–2001 englischsprachiges MBA-Studium der City University Seattle; Praktikum am Management-Training-Center (MTC) der Hanns-Seidl-Stiftung in Hangzhou/VR China. 1990–1991 Sprach-

unterricht beim Carl Duisberg Sprachkolleg, im Rahmen eines DAAD-Praktikums an der Fremdsprachenhochschule Tianjin/China und am Aus- und Fortbildungszentrum Tianjin. 1992/93 Goethe-Lehrerin in Turku/Finnland; 1993–1994 DaF-Lehrerin an verschiedenen Institutionen. 1994–1996 DAAD-Lektorin in Veliko Tarnove/Bulgarien; 1996–1999 DAAD-Lektorin an der Nanjing Universität/China; 1999–2000 Lehrauftrag an der Universität Tübingen im Rahmen eines Reintegrationsstipendiums des DAAD. Forschungsprojekt über deutsch-chinesische Sprachpartnerschaften.

<p><i>Info DaF 28, 5 (2001), 431–442</i></p> <p>Inge C. Schwaerdlfeger: Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht – zwei Seiten einer Medaille?</p> <p>Angesichts der Wendungen der kulturwissenschaftlichen Disziplinen hin zur Leiblichkeit des Menschen und des steigenden Interesses an der Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen an diesem Konzept der Leiblichkeit ist es wichtig, der im Thema dieses Vortrages gestellten Frage nachzugehen, weil besonders in den letzten Jahren ganzheitliches Lernen zu einer Art ahistorischem modischen Trend geworden ist, der sich aus sich selbst zu speisen scheint. Die Autorin verfolgt mit diesem Beitrag das Ziel, wichtige historische Wurzeln des ganzheitlichen Lernens offenzulegen, um so die Verschränkungen und vor allem aber die zentralen Unterschiede von ganzheitlichem Lernen und Leiblichkeit zu verdeutlichen. Es zeigt sich dabei, daß die Unterschiede zwischen beiden Konzepten gewichtig sind.</p>	<p><i>Info DaF 28, 5 (2001), 443–454</i></p> <p>Jutta Stoepphassius: Sprachenlernen im Tandem an der Nanjing Universität, VR China</p> <p>An der Nanjing Universität in der VR China findet schon seit vielen Jahren ein Sprachtausch zwischen chinesischen und deutschen Studierenden statt. Die Autorin war von 1996 bis 1999 als DAAD-Lektorin an der Nanjing Universität und hat in diesem Zeitraum die Tandems beobachtet und Erhebungsdaten zu über 50 Tandems gesammelt. In dem vorliegenden Beitrag werden die Fragebogenuntersuchungen und Leitfadeninterviews ausgewertet und analysiert. Dabei geht es sowohl um die Erwartungen und Ziele der Studierenden vor Beginn der Sprachpartnerschaften als auch um die Erfahrungen der Studierenden mit der Tandemarbeit. Neben der vorwiegend quantitativen Auswertung der Fragebögen gibt die Auswertung der Interviews Aufschluß über die Themen und Inhalte sowie über die Interaktion und das Lernen im Tandem.</p>
<p><i>Info DaF 28, 5 (2001), 455–473</i></p> <p>Shiing-Iung Chien: Welche Rolle spielen Firmenkenntnisse in deutschen und chinesischen Bewerbungsgesprächen? Am Beispiel des Berufsbereiches »Informationstechnologie«</p> <p>Die Untersuchung umfaßt alle Unterlagen eines kompletten Bewerbungsprozesses. Sie konzentriert sich dabei besonders auf den kontrastiven Vergleich zweier Kulturen. Es wird empirisch untersucht, zu welchem Zweck auf die Frage nach Kenntnissen über die Firma eingegangen wird; damit soll eine Orientierungshilfe für Bewerbungsgespräche angeboten werden.</p>	<p>Anhand von Themen wie der Bombardierung der chinesischen Botschaft in Belgrad und der chinesischen Medien wird das unterschiedliche Kommunikationsverhalten von Chinesen und Deutschen dargestellt. Außerdem wurde untersucht, welche Faktoren für das Gelingen eines Tandems maßgeblich sind und welche Gründe zum vorzeitigen Abbruch eines Tandems führen.</p>

<p><i>Info DaF 28, 5 (2001), 490–508</i></p> <p>Dong Li Hua: Prognose der Sprachlernbefähigung ausländischer Studienbewerber – eine neue Anforderung an das Fach Deutsch als Fremdsprache</p> <p>Angesichts der sprunghaft angestiegenen Zahl chinesischer Studienbewerber für deutsche (Fach)Hochschulen und der hohen, auch persönlichen Investitionen in ein Auslandsstudium stellt sich immer dringlicher die Frage nach der persönlichen Eignung und der Sprachlernfähigkeit der Bewerber. Die Autorin hat zusammen mit einem deutschen Beraterteam ein Test- und Prüfungsverfahren entwickelt, erprobt und erfolgreich eingesetzt, mit dem sie mit großer Zuverlässigkeit aus dem Umgang mit den Englischkenntnissen auf die Lernfähigkeit für die deutsche Sprache rückschließt, noch bevor der Deutschunterricht begonnen hat. Die Erfolge zweier Teilgruppen an den Studienkollegs Köln und Coburg bestätigen fast ausnahmslos die sehr frühe Prognose. Das ausführlich</p>	<p><i>Info DaF 28, 5 (2001), 474–489</i></p> <p>Johannes Balve: Wirtschaftswissenschaftlich orientierte Studiengänge in deutsch-chinesischen Hochschulkooperationen</p> <p>Der Beitrag behandelt die Frage, wie in neu eingerichteten wirtschaftswissenschaftlich orientierten Studiengängen deutsch-chinesischer Hochschulkooperationen der Deutschunterricht im Hinblick auf die Zielsetzungen der Programme reformiert werden müsste. Es werden einige solcher Modellstudiengänge vorgestellt. Einer eingehenden Analyse wird dabei der Wirtschaftsstudiengang an der Germanistischen Fakultät der Shanghai International Studies University unterzogen, der in Kooperation mit den Universitäten Bayreuth und Heidelberg aufgebaut wird. Um Maßstäbe für die Erfolgsaussichten und eine Basis für die Zielorientierung zu finden, werden die bildungspolitischen und arbeitsmarktrelevanten Rahmenbedingungen untersucht. Auf dieser Grundlage wird der Entwurf eines reformierten Deutsch-Curriculums entwickelt.</p>
<p>dargelegte und begründete Auswahlverfahren kann als neuer und praxiserprobter Weg zur Messung von sprachlicher Lern- und Studierfähigkeit gelten.</p>	<p><i>Info DaF 28, 5 (2001), 509–523</i></p> <p>Ni Jiefu: Lernen lernen – Lehrerausbildung für morgen?</p> <p>Lernen lernen wird als ein Konzept für die Lehrerausbildung für morgen vorgeschlagen. Ausgehend von der positiven Einschätzung der Lehrerausbildung durch das Goethe-Institut Peking fordert der Autor dazu auf, den Blick in die Zukunft zu richten. Lernen lernen als Schlüsselkompetenz sollte sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden, insbesondere die in der Ausbildung und Fortbildung, interpretiert werden. Das bedeutet eine doppelte Aufgabe für den Seminarleiter: die Auszubildenden zu einer neuen Lehr- und Lernhaltung anzuleiten, die gesellschaftliche, pädagogische und fachdidaktische Entwicklung in China und im Ausland im Auge zu behalten und Anregungen für ihre eigene Arbeit zu gewinnen.</p>