

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 6

28. Jahrgang

DAAD

Dezember 2001

Inhalt

Artikel	<i>Jürgen Quetz</i> Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen	553
DaF im Ausland	<i>Heinz Bouillon und Véronique Vlieghe</i> Die Stellung der deutschen Sprache in belgischen Unternehmen. Untersuchung des Gebrauchs und Bedarfs im Geschäftsalltag	564
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Richard Hinkel</i> Sind ›native speaker‹ wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive in DaF-Unterricht und Auslandsgermanistik	585
	<i>Susanne Vitz</i> Übersetzung mit <i>First-Class</i> – ein didaktischer Gewinn?	600
	<i>Eva Schoenke</i> Informationen deutlich strukturieren + unterschiedliches kulturelles Wissen integrieren = Effizienzsteigerung in der universitären Lehre?	605
Bericht	Wissenschaftlich schreiben und reden lernen – Ein Bericht aus dem »Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik« der LMU München (<i>Konrad Ehlich und Melanie Moll</i>)	615
Rezension	Jürgen Koppensteiner: Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken (<i>Arnold Leitner</i>)	619

(Fortsetzung umseitig)

Tagungs- ankündigungen	Fachtagung »Phonetik und Interkulturelle Kommunikation« vom 14.–16. Februar 2002 im Heinrich-Fabri-Institut der Universität Tübingen in Blaubeuren bei Ulm	622
	Fachtagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache: »Studi- umsbegleitende Sprachvermittlung – Hilfen zur Lernbeschleunigung« vom 3.–4. Mai 2002 an der Technischen Universität Braunschweig	623
Über die Autoren		624
Abstracts		625
Inhaltsverzeichnis der Nummern 1–6, 28. Jahrgang (2001)		627

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen¹

Jürgen Quetz

1. Eine alltagsweltliche Veranschaulichung

Wenn Sie in einen Baumarkt gehen und Schrauben, Dübel und Schraubenzieher kaufen möchten, freuen Sie sich, daß zu 6er-Schrauben ein 6er-Dübel paßt, und wenn es sich um Kreuzschlitzschrauben handelt, ist der passende Schraubendreher (nicht -zieher!) ebenfalls schnell gefunden. Genauso erfreut registriert man, wenn der elektrische Rasierapparat auch im Ausland immer häufiger in die Steckdosen im Bad paßt – und ärgert sich, wenn der Föhn *nicht* in die Steckdosen paßt, aus denen der Strom für den Fernseher im Zimmer kommt. Was lernen wir daraus? Normen – oder auch Standards – sind wichtig. Wir brauchen sie, um das Alltagsleben überschaubarer zu machen. Gemeinsame Europäische Standards sind manchmal besonders hilfreich.

Ebenso wichtig ist eine einheitliche Terminologie, weil sie die Kommunikation erleichtert. In einem zusammenwachsenden Europa ist es unerlässlich, daß diejenigen Menschen, die in einem bestimmten Bereich arbeiten, eine Terminologie benutzen, die alle in gleicher Weise verstehen: Der Heimwerker möchte sich darauf verlassen, daß bei seinen Schrauben und Dü-

beln – ganz gleich, von welchem Hersteller er sie kauft – die Angabe »6« immer auch »6« bedeutet und nicht nur im System eines einzigen Herstellers eine willkürlich festgesetzte Bedeutung hat.

So nämlich verhält es sich oft mit den Bezugswissenschaften, die wir in unserem Gewerbe – der Sprachlehre – zu Hilfe nehmen, wenn wir uns verständigen wollen: Unsere linguistischen Kollegen z. B. sind sich keineswegs darüber einig, wie man bestimmte Erscheinungen benennt – oft nicht einmal darüber, ob man sie korrekt identifiziert hat. Denken Sie nur an die Diskussion um eine adäquate Grammatikterminologie! Das gleiche gilt eigentlich für alle Teilgebiete der Linguistik. Wie heißt z. B. ein Redebeitrag eines Sprechers in einem Diskurs? »Move«? »Turn«? »Sprechakt«? Ich erspare es mir, andere wichtige Bezugswissenschaften wie die Lernpsychologie, die Lerntheorie, die Erst- und Zweitspracherwerbsforschung usw. auf ähnliche Schwierigkeiten hin abzuklopfen: Probleme im Umgang mit ihnen gibt es in reicher Zahl.

2. Qualifikationsnachweise

Probleme gibt es aber nicht nur bei der Benennung von Sachverhalten, sondern

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den Plenarvortrag zum Themenschwerpunkt 4: »Nachweis von Sprachkenntnissen im europäischen Verbund« im Rahmen der 29. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vom 24.–26. Mai 2001 an der Universität Kiel. Der Beitrag wird ebenfalls abgedruckt im Sammelband zur Tagung, der in der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache« (MatDaF) als Bd. 65 im Frühjahr 2002 erscheinen wird.

vor allem dann, wenn es darum geht, Inhalte (aber auch Mogelpackungen) zu identifizieren. Bei Qualifikationsnachweisen – Sprachzeugnissen – entdeckt man nämlich bei genauerem Hinsehen manches Problem. Zwar gibt man sich in der institutionalisierten Erwachsenenbildung schon immer größte Mühe, Abschlüsse so genau zu beschreiben, daß jeder, der eine Prüfung ablegen will, zuverlässig erfahren kann, was er oder sie vorher lernen muß oder wie gut seine oder ihre Kenntnisse sein sollten.

Nun gibt es aber Anbieter von Sprachkursen, die sich bislang erfolgreich um solche klaren Kompetenzbeschreibungen oder Lernzielanforderungen herumgedrückt haben – teils aus Nachlässigkeit, teils aus geschäftlichen Gründen. Ich denke jetzt gar nicht einmal unbedingt an die kleine Feriensprachschule an der englischen Südküste, bei deren Kursen Tennis, Reiten und der abendliche Besuch im Pub zum zentralen Curriculum gehören. Ich meine hier den größten Anbieter von Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik – das öffentliche Schulwesen. Und dort meine ich vor allem die gymnasiale Oberstufe. Der Sprachstand vieler Abiturienten könnte kaum buntscheckiger sein. Der Grund: Die Lernziele der Abiturprüfungen sind in der Regel eher inhaltlich als sprachlich definiert, so daß es meist gar nicht klar ist, was Abiturienten sprachlich können sollen. Die Kompetenzniveaus, die den Kultusbürokratien vorschweben, bleiben unklar. Das Resultat: Mit dem deutschen Abitur darf man zwar in Deutschland alles studieren, auch Englische Philologie; in England darf man aber u. U. gar nicht studieren, nicht einmal Elektrotechnik, wenn das Kompetenzniveau in Englisch, wie es in der einschlägigen Cambridge-Prüfung gemessen wird, für ein Studium in Großbritannien nicht hinreicht. Und so gibt es in Deutschland Studierende der Anglistik, die das First

Cambridge Certificate in English (FCE) nicht schaffen würden, weil ihr Schulenglisch dafür nicht ausreicht.

Hier entdecken wir ein echtes Ärgernis. Was ist eine Qualifikationsbestätigung wert, wenn die Institutionen, die sie vergeben, ihre Karten bedeckt halten und sich um Vergleiche drücken? Zum Glück soll das jetzt bald ein Ende haben, weil die KMK sich energisch darum bemüht, die Bundesländer endlich auch auf nachvollziehbare Standards einzuschwören. Aber auf welche?

3. Soll der Europarat jetzt alles regeln?

Vergleiche kann man nämlich nur anstellen, wenn man die Parameter, mit deren Hilfe man Produkte vergleicht, vorher festgelegt hat. Das ist so wie bei den 6er-Schrauben: Wenn man weiß, was »6« bedeutet, kann man Dübel zurückweisen, auf denen zwar »6« steht, in denen 6er-Schrauben aber keinen Halt haben. Gefragt wäre also eine Art »internationaler Standardisierungsausschuß«, der den Fremdsprachendidaktikern zu einem konzeptuellen Rahmen verhilft, auf den sie sich beziehen können, wenn sie unterschiedliche Produkte oder auch Theorien, curriculare Ansätze, Lehr- und Lernmaterialien, Methoden, Prüfungen usw. beschreiben und vergleichen wollen. Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR)* könnte diese wichtige Funktion durchaus übernehmen und wird das hoffentlich auch tun.

Bislang hat nämlich jede Institution ihr Süppchen alleine gekocht. 16 Kultusministerien haben 16 Rahmenpläne für den Fremdsprachenunterricht in allen Schulformen gebastelt, wobei vom Frühbeginn bis zum Abitur jeder seine Steckenpferchen reiten konnte. Auch in der Erwachsenenbildung ist man sich nicht so sicher, ob man kollegial oder kompetitiv verfahren sollte: Schließlich wirbt man oft um die gleiche Kundschaft. Wer also steht so

weit über den Dingen, daß seine Standards konsensfähig sein könnten?

Der Europarat, genauer der Rat für kulturelle Zusammenarbeit in Europa, hat eine lange, integrativ wirkende sprachpolitische Tradition. Schon 1968 – beim berühmten Symposium in Rüslikon – wurde eine Politik begonnen mit dem Ziel,

»[...] die Qualität der Kommunikation unter Europäern mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund zu verbessern. Dies geschieht, weil eine verbesserte Kommunikation zu größerer Mobilität führt und zu vermehrten direkten Kontakten, was wiederum zu einem besseren Verständnis und zu besserer Zusammenarbeit führt. Der Europarat unterstützt Lern- und Lehrmethoden, die jungen Menschen, aber auch älteren Lernenden helfen, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu entwickeln, die notwendig sind, um im Denken und Handeln unabhängiger zu werden und in ihren Beziehungen zu anderen Menschen verantwortungsbewusst und kooperativ zu handeln. Auf diese Weise trägt die Arbeit auch zur Förderung eines demokratischen staatsbürgerlichen Bewusstseins bei.« (GeR, Kapitel Hinweise für Benutzer)¹

In regelmäßigen Abständen wurden curriculare Dokumente veröffentlicht, die neue Standards setzten und dem Fremdsprachenunterricht in Europa wichtige Impulse gaben. *Threshold Level* (1975) und seine Ableger *Un Niveau-Seuil*, *Kontaktschwelle Deutsch* und andere standen am Beginn dieser Entwicklung. Ein weiterer ordnender Eingriff lag also nahe – und er liegt mit dem *Referenzrahmen* jetzt vor.

4. Darstellung des Referenzrahmens

Lassen Sie mich zunächst sagen, was der Referenzrahmen *nicht* ist.

- (1) Er ist *kein* Curriculum! Er ist ein Rahmenplan, ein Bezugs- oder Referenzrahmen für alles, was mit dem Lernen und Lehren von Sprachen und mit der Beurteilung von Sprachkenntnissen zu tun hat.
- (2) Der *Referenzrahmen enthält nichts eigentlich Neues*. Er will den Fremdsprachenunterricht nicht revolutionieren. Er ist einfach ein Dokument, das möglichst viele Parameter, die das Lernen und Lehren von Sprachen beeinflussen, zu erfassen, darzustellen und zu systematisieren versucht. Auf einigen Gebieten allerdings ist das, was mehr oder minder bekannt war, so gut und schlüssig und auf so viel besserer empirischer Basis dargestellt, daß es fast doch schon etwas Neues ist: Ich meine hier die Beschreibungen von Kompetenzniveaus, die Skalen mit Deskriptoren von Sprachkompetenz.
- (3) Der *Referenzrahmen will nicht normativ sein*:

»Eins wollen wir aber von vornherein klarstellen: Wir wollen Praktikern NICHT sagen, was sie tun sollen, oder wie sie etwas tun sollen. Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten. Es ist nicht die Aufgabe des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* festzulegen, welche Ziele die Benutzer anstreben oder welche Methoden sie dabei einsetzen sollten.« (GeR, Hinweise für Benutzer)²

1 Da die deutsche Fassung des *Referenzrahmens* zur Zeit nur auf der Homepage des Goethe-Instituts erschienen ist (eine Druckfassung bei Langenscheidt ist in Vorbereitung), fällt das Zitieren schwer: Ich beschränke mich daher auf die Angabe des Kapitels/ Unterkapitels, in dem sich das Zitat findet.

2 Die folgenden Passagen schließen sich oft eng an die Hinweise für Benutzer an bzw. an den allgemeinen Überblick in Kapitel 1, ohne daß dies jedes Mal genau ausgewiesen würde. Für die Darstellung der Inhalte des GeR in einem meist frei formulierten Plenarvortrag erschien mir dieses Verfahren aus rhetorischen Gründen angemessen. Im folgenden werden daher auch nur längere wörtliche Übernahmen als Zitat ausgewiesen.

Nur: Weil vieles so gut und empirisch abgesichert erfaßt ist, wird es auch normative Kraft entfalten – auch wenn die politisch schlitzohrigen Verfasser dies weit von sich weisen.

Der *Referenzrahmen* ist mit zwei Hauptzielen verfaßt worden: Er soll Praktiker aller Art im Sprachenbereich (und das schließt die Lernenden mit ein!) ermutigen, über alle Fragen des Fremdsprachenunterrichts nachzudenken; dies umfaßt sprachpolitische und curriculare Aspekte ebenso wie lerntheoretische und Aspekte des Sprachenlernens und des Sprachgebrauchs. Und er soll es Praktikern erleichtern, sich untereinander auszutauschen und ihren Lernenden zu erläutern, welche Ziele sie ihnen zu erreichen helfen wollen und wie sie dies zu tun versuchen.

In *Kapitel 1* werden die sprachpolitischen Ziele des Europarats erläutert. Wer direkt oder indirekt mit dem Lehren oder Lernen von Sprachen befaßt ist, sollte seine »Arbeit an den Bedürfnissen, der Motivation, den Dispositionen und den verfügbaren Mitteln der Lernenden [...] orientieren. Dies bedeutet, daß man Antworten suchen muß auf Fragen wie:

- Wer sind die *Lernenden* (Alter, Geschlecht, sozialer und Bildungshintergrund, usw.);
- Was werden sie *mit der Sprache tun* müssen?
- *Was müssen sie lernen*, um in der Lage zu sein, die Zielsprache zum Erreichen dieser Ziele einzusetzen?
- Über welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen verfügen ihre *Lehrenden*?
- usw.«

Auf der Basis einer solchen Analyse der Sprachlern- und Sprachlehrsituation kann man dann klar und explizit die Ziele formulieren, die in Hinblick auf die Bedürfnisse der Lernenden sinnvoll, gleichzeitig aber auch unter Berücksichtigung ihrer persönlichkeitsbezogenen Fertigkeiten

und Ressourcen realistisch sind. Das ist eine Tradition, mit der wir bereits seit *Threshold Level* vertraut sind, wo man auch bei den Bedürfnissen der potentiellen Zielgruppen ansetzt, um daraus die zu lehrenden Sprachmittel abzuleiten.

Dieser Appell richtet sich auch an Bildungsverwaltungen, Prüfungsanbieter, Autorinnen und Autoren sowie Verleger von Lehrmaterial usw., um ein kohärentes Angebot an die Lernenden zu schaffen. Alle Beteiligten müssen im Rahmen eines überschaubaren Systems miteinander kommunizieren können. Wie in *Kapitel 1* erklärt, ist der *Referenzrahmen* zu diesem Zweck entwickelt worden. Und um seine Aufgabe zu erfüllen, muß er also bestimmten Kriterien genügen: Er muß umfassend, transparent und kohärent sein.

Diese Kriterien werden auch in *Kapitel 1* erläutert. Eine Anmerkung zum Begriff »umfassend« ist aber vielleicht auch schon hier angebracht. »Umfassend« bedeutet, daß man im *Referenzrahmen* wirklich alles findet, was man benötigt, um Ziele, Methoden und Produkte zu beschreiben – aber auch vieles weit darüber hinaus. Der *Referenzrahmen* ist also eine Art Steinbruch für die Arbeit vieler – einschließlich all des Schotters und Gerölls, die die meisten Benutzer sicher gar nicht haben wollen.

Das System der Parameter und Kategorien in *Kapitel 2*, das dann in den *Kapiteln 4* und *5* ausführlicher erläutert wird, soll ein klares Bild der Kompetenzen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen) vermitteln, die Sprachverwender mit wachsender Spracherfahrung aufbauen und die sie dazu befähigen, über sprachliche und kulturelle Grenzen hinaus zu kommunizieren (d. h. kommunikative Aufgaben und Handlungen in den verschiedensten Lebensbereichen – mit all ihren Bedingungen und Beschränkungen – auszuführen). In den Worten des *Referenzrahmens*:

»Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfaßt die Handlungen von Menschen, die [...] eine Vielzahl von *Kompetenzen* entwickeln, und zwar *allgemeine*, besonders aber *kommunikative Sprachkompetenzen*. Sie greifen in verschiedenen *Kontexten* [...] auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie *sprachliche Aktivitäten* ausführen, an denen (wiederum) *Sprachprozesse* beteiligt sind, um *Texte* über bestimmte *Themen* aus verschiedenen *Lebensbereichen* (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie *Strategien* ein, die für die Ausführung dieser *Aufgaben* am geeignetsten erscheinen.« (GeR, Kapitel 2)

Dieses linguistische, soziolinguistische, pragmalinguistische und sprachdidaktische Gefüge bildet – und deshalb ist es nützlich – den konzeptuellen Rahmen für alles, was folgt.

Und das ist vor allem das ganz wichtige *Kapitel 3*, in dem die Gemeinsamen Referenzniveaus vorgestellt werden, mit deren Hilfe man Fortschritte der Lernenden

beim Aufbau ihrer Sprachkompetenz in den Kategorien des Beschreibungssystems festhalten kann. Dieses Kapitel ist gewissermaßen der »ideologische Kern« des Referenzrahmens. Man muß es genau kennen, wenn man das Dokument angemessen nutzen will. Elemente dieser Referenzniveaus sind schon seit den 70er Jahren aus den damals entstandenen Curricula des Europarats (s. o.: *Threshold Level* u. a.) bekannt. Man benutzt hier im Grunde die klassische Aufteilung in Grund-, Mittel- und Oberstufe und nimmt dabei eine weitere Teilung in je eine höhere bzw. niedrigere Stufe vor. Das System des Referenzrahmens schlägt der Einfachheit halber eine Buchstaben-Ziffern-Kombination sowie Verzweigungen wie in einem »Hypertext« vor; das System geht von einer Unterteilung in drei große Referenzniveaus A, B und C aus:

A Elementare Sprachverwendung		B Selbständige Sprachverwendung		C Kompetente Sprachverwendung	
/	\	/	\	/	\
A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2
(<i>Break-through</i>)	(<i>Waystage</i>)	(<i>Threshold</i>)	(<i>Vantage</i>)	(<i>Effective Operational Proficiency</i>)	(<i>Mastery</i>)

(GeR, Kapitel 3)

Wie sind diese Stufen nun inhaltlich gefüllt? Tabelle 2 aus dem *Referenzrahmen* – die Globalskala – soll dies illustrieren. Sie ist die zentrale und wichtigste Skala, an der sich alle anderen orientieren.

Die Deskriptoren, die vorgeschlagen werden, sind nicht nur einfach »erfunden«: Sie wurden in einem Schweizer Projekt von Brian North, Günter Schneider u. a. (vgl. Schneider/North 2000) empirisch validiert und basieren auf jenen, die »von Gruppen muttersprachlicher wie nicht-muttersprachlicher Leh-

render aus verschiedenen Bildungssektoren und mit sehr unterschiedlicher Sprachkenntnis und Lehrerfahrung als »transparent«, »nützlich« und »relevant« beurteilt« wurden (GeR, Kapitel 3). Jeder einzelne Deskriptor wurde in drei Sprachen mit Hunderten von Probanden überprüft, und die Skalen wurden mit Hilfe statistischer Verfahren hergestellt. Näheres dazu dokumentieren die *Anhänge A* und *B* über das Schweizer Projekt, auf dem dieses Element des *Referenzrahmens* basiert.

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, daß ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben..
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Dennoch sind die Deskriptoren nur Empfehlungen und in keiner Weise verpflichtend; sie dienen als Basis für weiteres Nachdenken, für Diskussionen und weiteres Handeln, sollen aber nicht etwa Entscheidungen vorwegnehmen. Ein solches System von Referenzniveaus ist aber als Kalibrierungsinstrument für Praktiker aller Art wichtig, weil sie jetzt mit stabilen und anerkannten Meß- und Formatstandards arbeiten können.

Wichtig ist auch, daß nicht nur diese allgemeine Kompetenzskala angeboten wird, sondern daß auch viele der einzelnen Parameter der Sprachkompetenz in Skalen erfaßt werden. *Kapitel 4* und *5* enthalten ca. 50 weitere Skalen zu folgenden großen Bereichen:

1. Typen von kommunikativen Aktivitäten in den vier Fertigungsbereichen
2. Sprachliche Mittel (Umfang, Korrektheit, ...)
3. Pragmalinguistische und Diskurskompetenz (Flüssigkeit, Kohärenz, ...)

Bei (1) findet man z. B. unter »Interaktion« Skalen zu »Informationsaustausch«, »Zielorientierte Kooperation«, »Konversation«, »Formelle Diskussion und Besprechungen«; bei »Mündliche Produktion« finden sich Skalen zu Untertypen wie »Öffentliche Ankündigungen/Durchsagen machen«, »Vor Publikum sprechen« usw. Unter »Schreiben« findet man »Formulare und Fragebögen ausfüllen«, »Artikel für Zeitungen, Zeitschriften, Rundschreiben usw. schreiben«, »Plakate herstellen«, »Berichte, Mitteilungen usw. schreiben«, »Kreatives Schreiben«, »persönliche Briefe oder Geschäftsbriefe schreiben« usw. Zu den Skalen für (2) Sprachliche Mittel gehören »Wortschatzspektrum« und »Wortschatzbeherrschung« sowie ähnliche Skalen zu grammatischer und phonetischer Kompetenz. Die (3) pragmalinguistische und Diskurskompetenz erfassen Skalen wie »Flexibilität«, »Sprecherwech-

sel«, »Themenentwicklung« sowie »Kohärenz« und »Kohäsion«. Dieses Vorgehen macht es möglich, für verschiedene Lernende oder Lernergruppen sehr differenzierte Profile zu erstellen.

Kapitel 6 ist methodischen Fragen gewidmet. Wie wird eine Sprache erworben oder gelernt? Was können wir tun, um diesen Erwerbs- oder Lernprozeß zu erleichtern? Dieses Kapitel ist allerdings ein wenig unbefriedigend. Es soll darin keine bestimmte Methode vorgeschrieben oder empfohlen werden, man präsentiert lediglich Optionen und lädt zur Reflexion eigener Positionen ein. Das mag zwar im Rahmen eines solchen »Rahmen«-Dokuments legitim sein. Die Parameter, mit denen Sprachlehre beschrieben wird, sind allerdings so allgemein und abstrakt gehalten, daß man damit alles erfassen kann – veraltete Ansätze wie auch aktuelle Trends. Nichts davon wird aber als »gute Praxis« explizit erwähnt. Hier zeigt sich ein Mangel solcher monumentalen Kataloge: Wer alles erfassen will, kann nicht mehr gezielte Empfehlungen geben, und dies ist m. E. gerade in dem Bereich wenig hilfreich, der im Zentrum des Interesses vieler Nutzer dieses Dokuments steht. Insgesamt bemerke ich dazu noch, daß die Verfasser des *Referenzrahmens* das Feld der Sprachlerntheorien offenbar nicht so wichtig nehmen wie die linguistischen Bereiche, die ihren Kompetenzskalen zugrunde liegen. Der Hinweis darauf, daß die aktuelle Zweitspracherwerbsforschung keine »praktisch umsetzbaren Erkenntnisse« gebracht habe, ist eine sehr verkürzte Sicht der Dinge. Fast alles, was heute im Sprachunterricht aktuell und innovativ ist, basiert nämlich m. E. auf einer expliziten (gerade in Kiel erwähnenswert: Henning Wodes Engagement für Frühbeginn und Bilingualen Sachfachunterricht!) oder impliziten Umsetzung dieser Forschungen – und sei es auch nur in der Form, daß sie den theoretischen

Boden vorbereitet hat, auf dem ein platter Instruktivismus und ein lehrerzentrierter Unterricht nicht mehr konsensfähig sind. *Kapitel 8* widmet sich dann dem zweiten wichtigen Aspekt des *Referenzrahmens* – der Mehrsprachigkeit, die in Europa ein immer dringlicheres sprachpolitisches Postulat geworden ist. Es ist ein erklärtes Ziel des Europarats, die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz von Menschen zu fördern, weil sie sich den kommunikativen Herausforderungen stellen müssen, die das Leben in einem vielsprachigen und multikulturellen Europa bietet. Wir stehen ja in Europa vor dem schwierigen Problem, daß die englische Sprache alle anderen dominiert, daß es fast schon einen *linguistic imperialism* (Phillipson 1992) gibt. Es wird also höchste Zeit, daß die »kleineren« europäischen Sprachen sich wehren und daß alle Bildungsinstitutionen Strategien entwickeln, diesen Prozeß zumindest aufzuhalten – ihn umzukehren dürfte ja realistischlicherweise kaum möglich sein. Für die Schulen bedeutet das, daß man Sprachencurricula entwickeln muß, die dritten und weiteren Fremdsprachen mehr Platz einräumen als bisher. Dabei muß man aber auch konzeptuell umdenken, um echte Mehrsprachigkeit zu fördern. Was man dabei bedenken muß, zeigt das Projekt »Deutsch nach Englisch« (Neuner 1996), das im Rahmen des Projekts »Synergieeffekte beim Sprachenlernen« vom Goethe-Institut getragen wird. Ähnliches findet man für die Romanischen Sprachen im Frankfurt-Gießener Projekt »EuroComRom« – Europäische Kommunikation in den Romanischen Sprachen – bzw. in Arbeiten zur Mehrsprachigkeit (vgl. Meißner/Reinfried 1998) –, in denen die Auswirkungen der Kenntnis einer romanischen Sprache auf das Erlernen einer weiteren untersucht werden. Dieses 8. Kapitel ist äußerst lesenswert vor allem für Deutschlehrende im Aus-

land, die dem Druck der Konkurrenz des Englischen ausgesetzt sind. Wie kann man Sprachenangebote so organisieren, daß man die Kompetenzen von Menschen in bereits gelernten Sprachen nutzbar machen kann für den Erwerb weiterer Sprachen? Muß man immer wieder mit »Guten Tag, ich heiße Sabine« beginnen? Muß man immer wieder die gleichen Standardsituationen (»Im Restaurant«, »Beim Arzt«) üben, oder kann man Handlungskompetenz in diesen Bereichen bereits voraussetzen? Wie kann man das Sprachbewußtsein der Lernenden besser nutzen? Und vor allem: Welche Rolle spielt die Mehrsprachigkeit, mit der die meisten Lernenden in Europa heute auf Grund von Migration oder regionalen Besonderheiten ohnehin schon das Lernen einer weiteren Sprache beginnen? *Kapitel 9* ist schließlich der Frage der Beurteilung und der Leistungsmessung gewidmet; es erläutert die Relevanz des *Referenzrahmens* für die Beurteilung des sprachlichen Könnens und des Lernerfolgs und widmet sich dann Beurteilungskriterien und verschiedenen Ansätzen der Leistungsmessung. Dieses Kapitel ist für mich ein etwas mißglückter Versuch, verschiedene Formen der Leistungsmessung und verschiedene Probleme bei der Gestaltung von Tests transparent zu machen. Das alles kann man leichter verständlich und genauer in zahlreichen aktuellen angelsächsischen Publikationen nachlesen (etwa McNamara 2000): Das Kapitel selbst verliert sich in einer endlosen terminologischen Kompilation, die letztlich doch nicht das leistet, was sie eigentlich leisten sollte – nämlich den aktuellen Umschwung von »Bewertung« zur »assessment/Beurteilung« und vor allem zu Verfahren der Selbstbeurteilung plausibel zu machen. Dies wäre nämlich wichtig für ein bemerkenswertes Folgeprodukt zum *Referenzrahmen*, das *Europäische Sprachenportfolio*.

5. Die Bedeutung des Referenzrahmens für den Fremdsprachenunterricht in Europa

Die vorzüglichste Leistung, die der *Referenzrahmen* erbringen könnte, ist, daß er für Überschaubarkeit und Vergleichbarkeit bei Prüfungen und Qualifikationen, bei Kursangeboten und Lernzielen, bei Lehrmaterialien und Medienangeboten sorgen könnte. Voraussetzung dafür wäre allerdings, daß er ernstgenommen und nicht ausgeplündert, willkürlich adaptiert und als Mogelpackung benutzt wird. Ich begrüße diese Funktion, auch wenn sie Normierungen mit sich bringt. Als Hochschullehrer der Anglistik bin ich es nämlich z. B. leid, daß im Dienst ergraute, sprachdidaktisch ahnungslose Studienräte Generationen von Gymnasiasten ins Leben entlassen haben, ohne ihnen verwertbare und kommunikativ sinnvolle Sprachkenntnisse vermittelt zu haben.

Der *Referenzrahmen* könnte außerdem Anstoß zu neuen Curricula, Lehr- und Prüfungsplänen geben – sofern die Bildungsplaner ihn nicht als lästige Fessel betrachten. Die sorgfältig empirisch erprobten Deskriptoren der Sprachgebrauchskompetenz verdeutlichen, was man unter kommunikativem Fremdsprachenunterricht zu verstehen hat. Sie üben somit einen gewissen Innovationsdruck auf konservativere Richtungen des Fremdsprachenunterrichts aus.

6. Einige kritische Anmerkungen

1. In ersten besorgten Kommentaren ist zunächst auf die statische Natur aller Festschreibungen hingewiesen worden: Sie führe leicht zur *Erstarrung*. Das kann man aber hoffentlich zurückweisen: Der *Referenzrahmen* will ja kein »Reverenzrahmen« sein, dem man ehrfurchtsvoll Tribut zollt!

2. Eine weitere vehemente Kritik bezieht sich auf das Menschenbild, das der *Refe-*

renzrahmen propagiert: berufliche Funktionalität unter Verzicht auf alles Kreative in Lernprozessen. Hier schließen meine eigenen Bedenken an. Welcher *Lernbegriff* steckt hinter dem Kompetenzkonzept der Skalen? »Kann ... verstehen« heißt es in einer Reihe der Skalen zu rezeptiven Fertigkeiten. Der Raum zwischen *kann* und *verstehen* ist gefüllt mit allerlei linguistischen Konzepten (welche Texte? in welchen Situationen? unter welchen Einschränkungen? usw.) – *verstehen* allerdings bleibt ohne Erklärung im Raum. Wie laufen Verstehensprozesse ab? Was genau geschieht bei »Globalverstehen«? Ein psycholinguistischer Verstehensbegriff ist aber sprachdidaktisch wichtig – zumindest auf den Niveaus C1 und C2. Hier greift der Referenzrahmen m. E. viel zu kurz. Als Basis für methodische Planungen im Fremdsprachenunterricht kann ich ihn also nicht empfehlen.

Die Deskriptoren in den Skalen mögen ja für Zwecke der Beurteilung, vielleicht sogar für Zwecke der Angebotsplanung nützlich sein – mich erinnern sie aber auch an die guten alten Operationalisierungen von Lernzielen in behavioristischen Ansätzen des Sprachunterrichts – an Stöckchen, über die der dressierte Pudel springen muß: Kann er's, hat er das Lernziel erreicht. Ist ein solcher Verzicht auf andere Lernziele zugunsten der (beruflichen) Tüchtigkeit vertretbar?

3. Dazu kommt, daß der *Schwierigkeitsbegriff*, der sich hinter den Skalierungen verbirgt, in verschiedenen kulturellen Kontexten fragwürdig wird. Gerd von der Handt hat mich darauf hingewiesen, daß die Transaktion »Einkaufen« z. B. in der Ukraine eine hohe Sprachkompetenz erfordert: Man diskutiert Verfügbarkeit und Qualität, feilscht um Preise usw. und benötigt dafür ein reiches Repertoire an Redemitteln, vielleicht sogar auf Niveau C1. In einem deutschen Supermarkt muß man noch nicht einmal »Guten Tag« sa-

gen können, sondern nimmt die Waren aus dem Regal. Sind die für »Transaktionen« im Alltag benötigten Kompetenzen also tatsächlich niedriger einzustufen als die Fähigkeit, sich an einer Diskussion über ein Fachthema zu beteiligen? Zweifellos ist der *Referenzrahmen* eurozentrisch – aber schließlich erhebt er ja auch nicht den Anspruch, global zu sein.

4. Die Autoren des Referenzrahmens betonen immer wieder, daß man ihn nach eigenen Bedürfnissen nutzen sollte: Ab Kapitel 3 findet sich dieser Hinweis mit fast schon gebetsmühlenartiger Regelmäßigkeit. Das ist schön und gut: Ein Referenzrahmen soll keine Vorschriften machen. Aber gleichzeitig schafft man so das Problem der *Beliebigkeit*. Machen Sie die Probe aufs Exempel: Man kann mit Hilfe der im Referenzrahmen aufgeführten Skalen und Kategorien auch einen Sprachunterricht beschreiben (und rechtfertigen – es gibt ja keine Empfehlungen!), den wir alle sicher nicht mehr vertreten wollen: Wählt man die Skalen zu formalen Sprachmitteln aus und kombiniert sie mit einer Auswahl aus den unscharfen lerntheoretischen und methodischen Kapiteln, so könnte Robert Lado seine Audiolinguale Methode der sechziger Jahre als skalierten Ansatz zur Schulung der Sprachkompetenz deklarieren. Das macht mißtrauisch, denn obgleich der *Referenzrahmen* nicht normativ wirken will: Der totalen Beliebigkeit sollte ein solches deskriptives System nun auch nicht gerade Tür und Tor öffnen. Tut es das – und weist nur dezent darauf hin, daß der Europarat in einer Reihe anderer

Broschüren durchaus moderne Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts befürwortet –, dann öffnet er sich dem Mißbrauch: Unter dem Siegel des Europarats kann dann jeder Filou seine private Sprachenschule mit dem Anschein der Wohlständigkeit versehen: Schließlich benutzt er ja ausgewählte Kategorien aus dem *Referenzrahmen*.

5. Und noch eine Beobachtung aus der Praxis der Arbeit mit den Deskriptoren. In ganz Europa sitzen jetzt wahrscheinlich erwachsene Menschen mit Schere und Leimtopf und basteln sich eigene Deskriptorensysteme. Dabei müssen sie dann entscheiden, ob eine »Routinesituation« schwieriger zu bewältigen ist als eine »vorhersehbare« – weil das unter Umständen die Schlüsselbegriffe für die Zuordnung eines Deskriptors zu einem bestimmten Niveau sind. Bei dieser Arbeit weiß man spätestens nach einer Stunde nicht mehr, was man warum wie entschieden hat. Einige der Adaptationen, die es mittlerweile bereits gibt, zeigen deutliche Spuren solcher Frustrationen. Aber auch das ist legitim! Schließlich fordert der Europarat ja direkt dazu auf: »Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollen bedenken und [...] entscheiden/feststellen/angeben ...«¹ – warum also nicht auch dran herumbasteln?!

Dazu kommt: Die *Sprache der Deskriptoren*² reizt oft zu grimmigen Anmerkungen! Nur ein einziges kleines Beispiel soll das belegen; im *Referenzrahmen* wimmelt es von solchen Fällen! In der Skala »Kohärenz« (Kapitel 5) heißt es z. B.

-
- 1 Diese »Nachdenk«-Kästen ziehen sich durch das ganze Dokument; sie sollen die Benutzer dazu anregen, die angebotenen Kategorien bei eigenen Planungen sinnvoll zu nutzen.
 - 2 Die Formulierungen der Deskriptoren wurden direkt aus dem Schweizer Projekt zur Entwicklung der Deskriptoren übernommen; eine sprachliche Überarbeitung war in der Übersetzung nicht möglich, um die Kompatibilität mit anderen Projekten nicht in Frage zu stellen.

»C1 Kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, daß er/sie Mittel der Gliederung sowie der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung beherrscht.«

»Strukturiert« und »Gliederung« sind »doppelt gemoppelt«; vielleicht sollte es besser heißen: »Kann klar und fließend sprechen und verwendet dabei geeignete Mittel zur Verknüpfung und Gliederung«.

»B2 Kann eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln verwenden, um seine/ihre Äußerungen zu einem klaren, zusammenhängenden Text zu verbinden; längere Beiträge sind möglicherweise etwas sprunghaft.«

»Sprunghaft« hat aber weniger mit Sprache als mit gedanklicher Disziplin zu tun, und der ganze Deskriptor sollte besser lauten: »Kann mit einfachen Verknüpfungsmitteln seine/ihre Äußerungen zu einem klaren, zusammenhängenden Text verbinden«. Passagen dieser Art werfen die Frage auf, wie man in Anbetracht solcher sprachlichen Formulierungen die Deskriptoren überhaupt »validieren« oder »kalibrieren« konnte.

6. Und *last but not least* – der *Neuigkeitswert* des Dokuments ist begrenzt; es hat sein Verfallsdatum bereits aufgedruckt. Die Wissenschaften sind dazu verpflichtet, ihre Erkenntnisse zu mehren, und müssen deshalb immer wieder ihre Paradigmen, ihre Konzeptionen (und auch ihre Terminologie) revidieren – was bedeutet, daß auf manchen Feldern die weiterziehende Karawane bereits heute den Ansatz des Referenzrahmens hinter sich gelassen hat.

7. Fazit

Um aber nicht auf einem zu pessimistischen Ton zu enden: Dieses monumentale Dokument ist mit Sicherheit die größte sprachpolitische Leistung, die der Europarat seit dem *Threshold Level*

Projekt vollbracht hat. Seine Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht in Europa werden beträchtlich sein. Nicht nur die Fachdiskussion hat neue Impulse erhalten – überall brüten bereits Kommissionen und Arbeitskreise über den Konsequenzen, die sich für ihre Arbeitsbereiche vor allem aus den Referenzniveaus ergeben. Was kann einer Publikation besseres widerfahren? Sie setzt etwas in Bewegung!

Literatur

- Coste, David; North, Brian; Sheils, Joe; Trim, John L. M.: *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference*. Strasbourg, 2000 und Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Im Internet: <http://www.coe.int/framework>.
- Goethe-Institut (Hrsg.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. (Übersetzung: Jürgen Quetz u. a.) München: Langenscheidt, 2001, auch <http://www.goethe.de/referenzrahmen>.
- McNamara, Tim: *Language Testing*. Oxford: OUP, 2000.
- Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Markus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 1998.
- Neuner, Gerhard: »Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die Drittsprache Deutsch«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 4 (1996), 211–217.
- Phillipson, Robert: *Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP, 1992.
- Schneider, Günter; North, Brian: *Fremdsprachen können – was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur; Zürich: Rüegger, 2000.
- van Ek, Jan A.; Trim, John L. M. (1993): *Threshold Level 1990. A revised and extended version of the Threshold Level by J. A. van Ek*. Strasbourg: Council of Europe, 1975.

Die Stellung der deutschen Sprache in belgischen Unternehmen

Untersuchung des Gebrauchs und Bedarfs im Geschäftsalltag

Heinz Bouillon und Véronique Vlieghe

Einleitung

Sowohl Wirtschaftswissenschaftler als auch Sprachwissenschaftler sind sich darin einig, daß Fremdsprachenkenntnisse nicht nur ein zusätzlicher Vorteil im weltweiten Wettbewerb sind, sondern eine der wichtigsten Komponenten des Auslandsgeschäfts. Möglichst viele Sprachen sind gefragt, denn die Hoffnung, Englisch könnte jede Sprachbarriere in der Wirtschaft durchbrechen, scheint nicht mehr in allen Fällen zu genügen. Die Häufigkeit, mit der Unternehmen eine Sprache als Fremdsprache verwenden, kann enorm divergieren (von »nie« bis »die ganze Zeit«). Aus der Verwendungshäufigkeit läßt sich die Stellung dieser Sprache ableiten. Der Stellenwert der Fremdsprachen ist überall auf der Welt anders (vgl. Ammon 1991a: 242).

Es ist unmöglich, den ganzen betrieblichen Fremdsprachengebrauch einer Region in Zeiteinheiten aufzuteilen und dann die Verwendungshäufigkeiten der beteiligten Sprachen zu ermitteln (vgl. Ammon 1991b: 15 ff.). Wir müssen uns stattdessen mit Schätzungen durch Unternehmen begnügen. Obwohl diese lei-

der nur grobe Quantifizierungen liefern und sich manchmal widersprechen, sind sie dennoch interessant.

Was die deutsche Sprache betrifft, kann man sagen, daß sie unter den drei- bis fünftausend Sprachen dieser Welt in der Tat eine der »größten« ist. Linguisten und Politiker neigen dazu, ihrer eigenen Sprache einen höheren Beliebtheitsgrad oder ein höheres Verwendungspotential zuzuschreiben als anderen. Deshalb ist die Stellung in der Weltkonkurrenz eben oft unterschiedlich. So findet man, je nach den Gesichtspunkten, die deutsche Sprache zwischen Rang 3 (z. B. wenn die Kaufkraft mit einbezogen wird, vgl. Ammon 1991b: 51) und Platz 15 (Bouillon i. Dr.). Sprachen können kulturell zur Geltung gebracht werden, haben politische Akzeptanz, doch wenn es ums Lernen geht, steht oft die ökonomische Stärke im Vordergrund. Wenn man von »ökonomischer Stärke« einer Sprache spricht, handelt es sich eigentlich um die Wirtschaftskraft ihrer Sprecher. Die internationalen Kontakte der Sprecher einer Sprache sind in der Regel intensiver, wenn sie über eine größere ökonomische Stärke verfügen. Sie

können sich dann internationale Kontakte, wie Geschäftsverbindungen, Aufenthalte zum Sprachstudium im Ausland, Studienangebote für Ausländer und andere Aktivitäten eher leisten, die zur Stärkung der internationalen Stellung der Sprache beitragen.

Weiterhin kann man die ökonomische Stärke der Sprachen nicht nur bezüglich der Muttersprachler, sondern auch entsprechend den Fremdsprachensprechern berechnen. Das ergibt ein zum Teil anderes Bild, das für Deutsch vor allem im Vergleich mit dem Französischen und Spanischen weniger günstig aussieht. Als *erste* und *zweite* Fremdsprache in Belgien steht Deutsch weit hinter dem Englischen und Niederländischen/Französischen zurück (vgl. Kern 1983: 31ff.). Daß der Bedarf an Deutschkenntnissen in Industrie und Handel durch das Angebot der Unterrichtsträger wenigstens im nördlichen Teil Belgiens noch nicht gesättigt ist, zeigt die Untersuchung von Kris Smets von der Universität Antwerpen (vgl. Smets 1983). Aber auch die flämischen Universitäten vermitteln das Bild, daß mehr Deutschkenntnisse erwünscht als vorhanden sind. Der sich daraus ergebende Schluß kann nur lauten: Schulabgänger verfügen über zu geringe Deutschkenntnisse. Um diesen Abstand zu messen, haben wir belgischen Managern einige Fragen zum Verhältnis Gebrauch/Bedarf gestellt. Wieviel wird Deutsch gebraucht, wieviel könnte es gebraucht werden?

Daß die Fremdsprachenausbildung sehr bedeutsam für den Außenhandel ist, trifft für kleine exportabhängige Länder wie Belgien besonders zu. Für sie ist Fremdsprachenunterricht zur Selbstverständlichkeit geworden. Die fremdsprachen-tüchtigen Unternehmen verdanken ihren Erfolg jedoch zum größten Teil noch ihren eigenen Maßnahmen zur Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen, weniger der Schule.

Den Unternehmensleitern soll in diesem Beitrag deutlich gemacht werden, daß sie Maßnahmen zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse ihrer Mitarbeiter treffen sollten. Sollte ihnen dies nicht bewußt sein, könnten ihnen wegen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse etliche Auslandsgeschäfte entgehen. Zum Wettbewerb gehört auch die sprachliche Flexibilität, da der Fremdsprachengebrauch mit Sicherheit den Exporterfolg beeinflusst.

1. Die Umfrage

Diese Untersuchung wurde während des Jahres 1998–1999 durchgeführt. Es ging darum, mittels einer Befragung von Unternehmen den zwischenbetrieblichen Fremdsprachengebrauch zu untersuchen, wobei die Verwendung des Deutschen in den Geschäftskontakten zwischen deutschen Unternehmen und Unternehmen aus dem nicht-deutschsprechenden Teil Belgiens in den Mittelpunkt gerückt wurde.

Um den Fremdsprachenbedarf belgischer Unternehmen mit dem eigentlichen Fremdsprachengebrauch vergleichen zu können, wurde eine breit angelegte Umfrage unter flämischen und wallonischen Managern, leitenden Angestellten und anderen Firmenmitarbeitern durchgeführt. Die Fragebögen wurden mit der Post versandt und die gesammelten Antworten wurden computergestützt analysiert.

Als exemplarischer Sektor wurden Betriebe in ganz Belgien gewählt, die im Import-Export und in der Herstellung von Geräten und Maschinen für Landwirtschaft, Gartenbau und Viehzucht tätig sind. Der Sektor umfaßt sowohl die Branche der Mechanik und des Maschinenbaus (Ausrüstungen für die Landwirtschaft) als auch diejenige der Eisen-, Blech- und Metallverarbeitung (Basismetallverarbeitung, Landwirtschaftswerkzeug und Handwerkzeug). Dabei sind sowohl Unternehmen des flämischen Teils

als auch des wallonischen Teils Belgiens berücksichtigt worden. (Aus diesem Grund wurden zwei unterschiedlich sprachige Fragebögen erstellt: Ein französischer Fragebogen für Wallonien und ein niederländischsprachiger für Flandern.)

Die ausgewählten Betriebe wurden der Datenbank des »FEDAGRIM-Verbands« und des »FABRIMETAL-Verbands« entnommen. Alle verzeichneten Firmen der Branche Landmaschinenbau und Metallverarbeitung für die Landwirtschaft (mit Exportzielrichtung Deutschland) wurden angeschrieben und bekamen einen Fragebogen zugesandt. Es wurden insgesamt mehr als 174 Unternehmen angeschrieben: 82 in Flandern und 92 in Wallonien.

70 Betriebe haben den Fragebogen ausgefüllt zurückgeschickt (47 aus Flandern und 33 aus Wallonien). Dies ergab eine endgültige Rücklaufquote von 40% für ganz Belgien (die Rücklaufquoten betragen jeweils 57% für Flandern und 36% für Wallonien).

Im Ergebnis wird durch die Umfrage der Deutschgebrauch und -bedarf der genannten Unternehmen detailliert erfaßt und die Verwendung der deutschen Sprache wird mit dem Gebrauch anderer Sprachen verglichen. Außerdem wurde die Einstellung der Manager der Unternehmen zum Deutschgebrauch sowie die

Maßnahmen der Unternehmen zur Förderung von Fremdsprachenkenntnissen analysiert. Dabei werden nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle Aspekte behandelt.

Die durchgeführte Untersuchung befaßt sich auch mit der Frage, ob es Zusammenhänge zwischen dem Fremdsprachen- bzw. Deutschgebrauch/-bedarf und den Variablen Ort des Geschäftskontakts (Flandern/Wallonien), Art des Unternehmens (mit/ohne Filiale), Unternehmensgröße (Beschäftigtenzahl) und Art der Transaktion (Import/Export) gibt. Diese Arbeitsweise hat es ermöglicht, sowohl auf Gemeinschaftsebene als auch auf Betriebsebene und nationaler Ebene Vergleiche anzustellen.

2. Geschäftsbeziehungen der befragten belgischen Unternehmen

Wenn die belgischen Unternehmen nach dem Ausmaß ihrer Geschäftsbeziehungen zu Deutschland aufgeschlüsselt werden, zeigt sich, daß die Mehrzahl regelmäßig Geschäftskontakte mit Deutschland pflegt. Deutschland ist in der Tat ihr wichtigster Handelspartner.¹

Für die Handelskontakte von flämischen und wallonischen Unternehmen der Landwirtschaftsindustrie ergibt sich folgendes Bild:

Flandern / Wallonien

Direkte Geschäftskontakte für Wallonien mit	Anzahl	in %
Deutschland	17	25,00%
Frankreich	14	20,59%
Italien	11	16,18%
Niederlande	9	13,24%
GB	7	10,29%

¹ Was dieses Ergebnis beeinflusst haben könnte, ist, daß der Fragebogen sich vor allem auf den Deutschgebrauch in den Unternehmen konzentriert, auch die vorhergehende Auswahl der angeschriebenen belgischen Unternehmen könnte eine Rolle dabei gespielt haben.

Direkte Geschäftskontakte für Wallonien mit	Anzahl	in %
Schweiz	5	7,35%
Spanien	4	5,88%
Österreich	2	2,94%
Luxemburg	1	1,47%
Insgesamt	70	100%

Tabelle 1: Geschäftsbeziehungen für Wallonien

Direkte Geschäftskontakte für Flandern mit	Anzahl	in %
Deutschland	30	33,71%
Frankreich	26	29,21%
Italien	11	12,36%
Schweiz	7	7,87%
Niederlande	6	6,74%
GB	5	5,62%
Luxemburg	3	3,37%
Spanien	1	1,12%
Österreich	0	0,00%
Insgesamt	89	100%

Tabelle 2: Geschäftsbeziehungen für Flandern

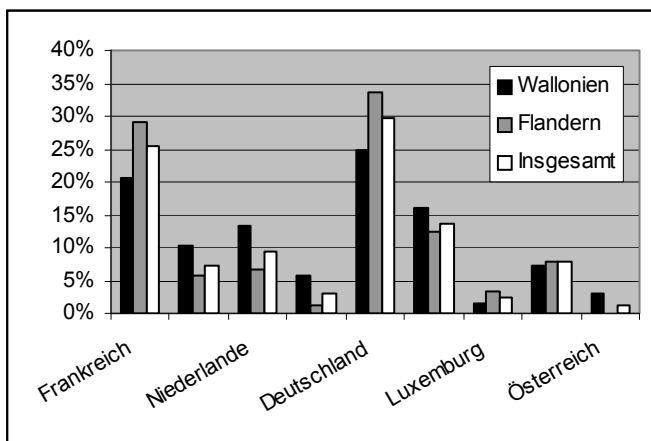


Abbildung 1: Direkte Geschäftskontakte für Wallonien und Flandern

Flandern exportiert und importiert deutlich mehr nach/von Deutschland als Wallonien: 34% bzw. 25%. Dabei bleibt Deutschland der wichtigste Geschäftspartner für ganz Belgien. Man stellt auch fest, daß Frankreich ein größerer Handelspartner für Flandern als für Wallonien ist, und das obgleich dafür im allgemeinen Französisch (oder Englisch) benutzt werden muß, d. h. daß die flämischen Unternehmen sich fast immer anpassen müssen und in einer anderen Sprache als in ihrer Landessprache sprechen müssen. Bemerkenswert ist auch, daß Luxemburg mehr Handelsgeschäfte mit Flandern als mit Wallonien pflegt, und dies trotz größerer geographischer Distanz. Schließlich scheint Italien ein Land zu sein, das nach Frankreich für den Import und Export von Landmaschinen und Metallbearbeitungen eine erhebliche Rolle in der belgischen Wirtschaft spielt.

Was den Unterschied nach Unternehmensgröße der befragten Unternehmen betrifft, läßt sich sagen, daß ein von der Beschäftigtenzahl abhängiger Unterschied ausgemacht werden kann. Größere Betriebe haben signifikant häufiger Geschäftsbeziehungen mit Deutschland als kleinere.

Wir gehen von einer grundsätzlichen Unterscheidung der beiden Begriffe Sprachengebrauch und Sprachenbedarf aus. Unter Sprachengebrauch versteht man die effektive Verwendung einer Sprache in einer gewissen Situation; unter Sprachenbedarf versteht man die Tatsache, daß eine gewisse Sprache in einer gewissen Situation von Nutzen ist (aber vielleicht nicht gebraucht wird). So kann in einer Geschäftssituation Deutsch als sehr nützlich empfunden werden (Bedarf), doch beide Partner wählen z. B. Englisch, weil einer der beiden über zu wenig Deutschkenntnisse verfügt. Der Gebrauch ist das, was tatsächlich stattfindet, der Bedarf, was stattfinden könnte bzw.

müßte. So kann ein Betrieb versuchen, seinen Bedarf zu decken, wenn z. B. ein neuer Manager oder eine neue Sekretärin eingestellt wird, die über die gewünschten Fähigkeiten verfügt.

3. Fremdsprachengebrauch der befragten belgischen Unternehmen

Neigen Manager im Kontakt mit ausländischen Geschäftspartnern eher dazu, die Adaptation (Verwendung der Landessprache des Geschäftspartners), die Standardisierung (Verwendung des Englischen als Lingua franca) oder die Nicht-Adaptation (Verwendung der eigenen Landessprache) zu verwenden?

In Wirklichkeit ist eine Wirtschaftsinteraktion selten völlig einsprachig. Sprachwechsel gehören in den meisten Fällen einfach zum interaktiven Prozeß. Die Landessprache des Kunden und das Englische als Lingua franca können zum Beispiel abwechselnd gebraucht werden.

3.1 Einstellung der Betriebsleiter in unserem Sektor

Es folgen die Antworten auf zwei allgemeine Fragen:

Welche sind die wesentlichsten Fremdsprachen für den Handel?

Hier wird vorausgesetzt, daß Mitarbeiter belgischer Unternehmen sowohl über Englischkenntnisse als auch über Kenntnisse der Landessprache ihrer Geschäftspartner verfügen. In der Tat sind die Manager der Meinung, daß sowohl Französisch für flämische Unternehmen als auch Niederländisch (für wallonische Firmen) die Sprachen sind, die am wichtigsten sind, um Handel in Belgien zu treiben. Die Adaptation überwiegt also deutlich, während Englischkenntnisse weniger wichtig und Deutschkenntnisse, eher unwichtig sind. Es sollte allerdings bemerkt werden, daß der Unterschied zwischen Standardisierung (Gebrauch von Englisch als Lingua franca) und Ad-



Abbildung 2: Sprachengebrauch für den flämischen und wallonischen Handel

aptation (Deutschgebrauch im Kontakt mit Deutschland) nicht sehr groß ist.

Abbildung 2 läßt erkennen, daß die überwältigende Mehrheit der wallonischen Firmen am häufigsten ihre eigene Sprache in Geschäftskontakten benutzt. Diese Firmen befinden sich öfter in einer Position der Nicht-Adaptation als die flämischen Manager, deren Sprache ja auch weniger verbreitet ist. Die wallonischen Manager befürworten auch eher die Standardisierung als die flämischen, die sich mehr an die Sprache der deutschen Geschäftspartner anpassen. Deutsch wird, wie die Abbildung zeigt, am wenigsten in Wallonien gebraucht.

Vor allem die Manager exportierender Unternehmen nehmen an, daß die Verwendung der Muttersprache ihrer Geschäftspartner relevant sein kann für den geschäftlichen Erfolg des Unternehmens. Das bestätigt auch die Verwendungshäufigkeit der deutschen Sprache. Ein Überblick über den Wichtigkeitsgrad der verschiedenen Sprachen zeigt für die importierenden gegenüber exportierenden belgischen Firmen folgende Situation:

Importierende Firmen verwenden verhältnismäßig wenig Deutsch, während exportierende Unternehmen verhältnismäßig viel Deutsch benutzen. Es liegt

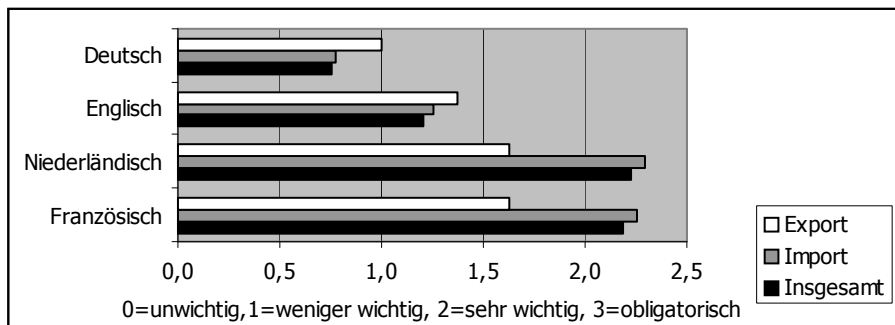


Abbildung 3: Sprachengebrauch für den Handel von belgischen importierenden und exportierenden Unternehmen in der Landwirtschaftsindustrie. (Die Zahlen sind ein Durchschnittsergebnis aller Antworten.)

somit auf der Hand, daß diese exportierenden Firmen im Kontakt mit Deutschland eher die Adaptation verwenden, während die anderen sich in einer anderen Fremdsprache verständigen. Die Standardisierung, d. h. die Verwendung

von Englisch als Lingua franca, findet auch häufig statt.

Welche Art der Fremdsprachenkompetenz (Lesefähigkeit, Verständnis der gesprochenen Sprache, Sprechfähigkeit, Schreibfähigkeit) wird besonders benötigt?

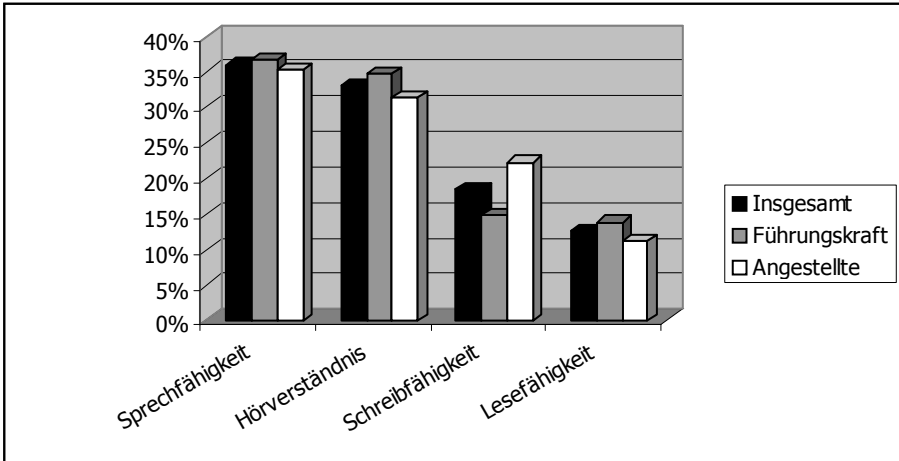


Abbildung 4: Rangfolge der von den Führungskräften und Angestellten benötigten Sprachfertigkeiten

Sprechen, d. h. mündliche Kommunikation, wird sowohl von den Führungskräften als auch von den anderen Angestellten als besonders wichtig eingeschätzt. Schriftliche Kompetenzen werden deutlich weniger gebraucht.

Im allgemeinen zeigt *Abbildung 4*, daß hier keine großen Unterschiede in den Anwendungssituationen zwischen den zwei Mitarbeitergruppen zu erkennen sind. Während 22% der Angestellten Schreibfähigkeit benötigen, gibt es nur 15% der Führungskräfte, die dies angeben. Je nach Art der Tätigkeit kommen sowohl stärker schriftsprachliche als auch mündliche Qualifikationen in Betracht. Bei den Sekretärinnen – die zu der Gruppe der Angestellten gehören – stehen die telefonische und die schriftliche

Kommunikation sowie das Lesen und Verstehen von Texten im Vordergrund.

3.2 Effektiver Deutschgebrauch der befragten Unternehmen

Hier interessiert vor allem die Frage, wie oft die deutsche Sprache als Fremdsprache in den Geschäftskontakten zwischen belgischen und deutschen Firmen benutzt wird (Adaptation). Anhand der folgenden Tabelle wird gezeigt, wie oft belgische Unternehmen im allgemeinen Französisch, Englisch, Niederländisch, Spanisch und vor allem Deutsch im Umgang mit deutschen Unternehmen verwenden. Berücksichtigt werden sowohl Firmen mit regelmäßigen als auch mit seltenen Geschäftskontakten mit Deutschland.

Sprachwahl belgischer Unternehmen bei Geschäftskontakten mit Deutschland	Anzahl	in %
Deutsch	43	63,24%
Englisch	15	22,06%
Französisch	8	11,76%
Niederländisch	1	1,47%
Spanisch	1	1,47%
Insgesamt	68	100%

Tabelle 3: Sprachwahl belgischer Unternehmen im Kontakt mit Deutschland

In Tabelle 3 wird die Sprachwahl der belgischen Unternehmen im Kontakt mit den deutschsprachigen Ländern¹, aber insbesondere mit Deutschland dargestellt². Wir stellen fest, daß mehr als die Hälfte der befragten belgischen Unternehmen (63%) im Umgang mit deutschen Unternehmen deren Landessprache verwenden. Man kann also sagen, daß die Adaptation hier überwiegt. Englisch oder der Gebrauch einer anderen Lingua franca steht an zweiter Stelle.

Daß der Gebrauch des Deutschen und die Frequenz der Geschäftsbeziehungen zu Deutschland voneinander abhängig sind, zeigen auch die Ergebnisse für Flandern und Wallonien. Fast drei Viertel der befragten flämischen Unternehmen (70%) verwenden die deutsche Sprache im Kontakt mit Deutschland. Weniger wallonische Unternehmen (50%) passen sich dem deutschen Geschäftspartner an, indem sie Englisch bzw. Französisch verwenden. Deutsch bleibt allerdings die am meisten benutzte Sprache im direkten Kontakt mit Deutschland.

Diese größere Adaptation von Seiten der flämischen Unternehmen ist wahrschein-

lich darauf zurückzuführen, daß Deutsch eine näher verwandte, germanische Sprache ist. Daß Unternehmen im Norden Belgiens mehr Kontakte zu deutschen Unternehmen pflegen und somit auch mehr Deutsch verwenden als im Süden, ist auch einleuchtend. Das Unterrichtsfach Deutsch an den flämischen Schulen könnte dabei auch eine Rolle spielen. Schließlich belegen die Resultate, daß die flämischen Betriebe sich im Gebrauch der deutschen Sprache ihrem Geschäftspartner mehr anpassen, weil sie wissen, daß in deutschen Firmen weniger Niederländischkenntnisse vorhanden sind, und gleichzeitig, weil sie sich dessen bewußt sind, daß Deutsch eine wirtschaftlich wichtige Sprache ist.

Wenden wir uns der nächsten Frage zu: *Wie oft benutzen belgische Unternehmen Englisch, Französisch, Niederländisch und insbesondere Deutsch im Kontakt mit Niederlassungen, Filialen, Agenturen usw. in Deutschland?*

Im Vergleich zwischen »Gebrauch von Deutsch« und »Art von Unternehmen« kann ebenso ein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Wenn die bel-

1 Mit dem Terminus »deutschsprachige Länder« werden die Länder Österreich, die Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg und vor allem Deutschland bezeichnet.

2 Nur die Unternehmen mit regelmäßigen Geschäftskontakten mit diesen Ländern wurden berücksichtigt.

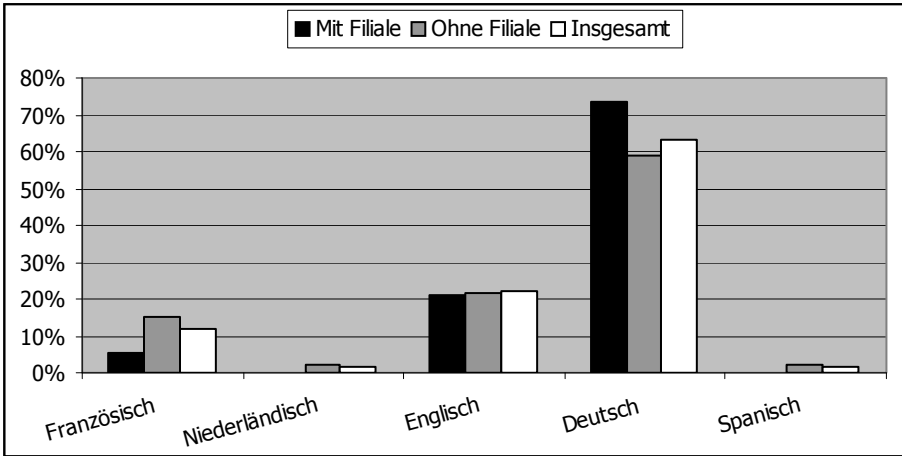


Abbildung 5: Sprachwahl belgischer Unternehmen mit oder ohne Filiale bei Geschäftskontakten mit Deutschland.

gischen Unternehmen unseres Sektors überhaupt Filialen im Ausland haben, dann befinden sich diese vornehmlich in Deutschland. Deutsch wird hier gebraucht, um die innerbetriebliche Kommunikation zu den verschiedenen Mutter- bzw. Tochterfirmen in Deutschland zu verbessern. An zweiter Stelle kommt Englisch als Lingua franca, um die zwischenbetriebliche Kommunikation ggf. zu übernehmen. Während Englisch (21%) und vor allem Deutsch (73%) die am häufigsten gebrauchten Sprachen für die Geschäftsbeziehungen zwischen belgischen Mutter- bzw. Tochterunternehmen in Deutschland sind, wird Französisch auch noch, doch in geringerem Maße, benutzt.

Wenn wir uns jetzt die Sprachwahl nach Unternehmensgröße anschauen, zeigt sich, daß im Kontakt mit Deutschland die deutsche Sprache in höherem Maße von kleinen Unternehmen (ca. 69%) verwendet wird als von großen (ca. 63%) und noch weniger von mittelgroßen Unternehmen (58%). Eine mögliche Erklärung

dafür wäre, daß international agierende kleine Unternehmen einem enormen weltweiten Konkurrenzdruck standhalten müssen und sich praktisch verpflichtet fühlen, die Landessprache ihrer Geschäftspartner zu beherrschen, um im internationalen Wettbewerb nicht unterzugehen. Auch die oben genannten Resultate für die mittelgroßen und großen Unternehmen belegen, daß die Betriebe sich im allgemeinen im Gebrauch der deutschen Sprache ihrem Geschäftspartner anpassen.

Wie sieht der Sprachgebrauch bei Export und Import aus? Belgische exportierende Firmen verwenden im Kontakt mit Deutschland zu 86% Deutsch und zu 14% Englisch. Im Gegensatz dazu können sich importierende Unternehmen erlauben, weniger Deutsch (64%), mehr Englisch (23%) und auch Französisch (ca. 13%) zu verwenden. Das hängt sicherlich damit zusammen, daß exportierende belgische Unternehmen sich eher an ihren deutschsprachigen Geschäftspartner anpassen müssen, als wenn sie von Deutschland

importieren. Beim Verkauf von Waren, d. h. beim Export, überwiegt also die Adaptation, denn die Auffassung lautet wie folgt: Unternehmen verwenden eher die Landessprache ihres Geschäftspartners, wenn dieser als Käufer auftritt (»Der Kunde ist König«).

4. Fremdsprachenbedarf der befragten Unternehmen

Im Rahmen der Studie wurde ebenfalls versucht – anhand der behandelten theoretischen und praktischen Daten – eine Definition für den betrieblichen Fremdsprachenbedarf im allgemeinen zu formulieren. Der Fremdsprachenbedarf von Unternehmen führt dazu, Mitarbeiter einzustellen, die zusammen eine genügende Anzahl von Fremd-

sprachen in ausreichendem Maße beherrschen, um geschäftliche Kontakte mit Mitarbeitern anderssprachiger Unternehmen in deren Muttersprache oder in einer Lingua franca anknüpfen und pflegen zu können. Unternehmen können auch einen Mehrbedarf an Fremdsprachen haben, wenn die kommunikative Kompetenz ihrer Mitarbeiter ihren Bedarf an Fremdsprachen nicht deckt.

Es folgt ein Überblick über die Reaktionen der Befragten:

Frage gerichtet an die (leitenden und anderen) Angestellten:

Müssen Sie im Rahmen Ihrer Arbeit in einer oder mehreren Fremdsprachen kommunizieren können? Wenn ja, um welche Sprachen handelt es sich (nach Prioritätsreihenfolge)?

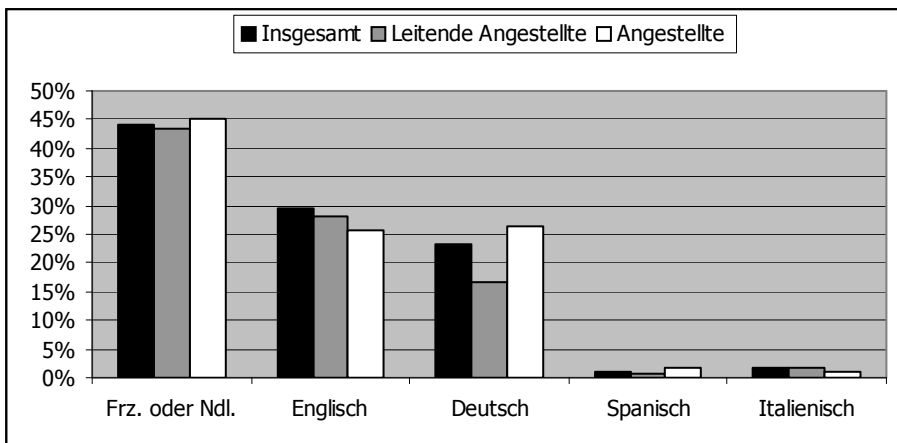


Abbildung 6: Meist benötigte Fremdsprachen nach Aussage von Führungskräften und Angestellten in der Landwirtschaftsindustrie

Abbildung 6 zeigt, inwiefern Fremdsprachenkenntnisse eine Rolle bei der täglichen Betätigung von Führungskräften und Angestellten spielen. Die Ergebnisse für Französisch und Niederländisch sind größtenteils identisch: 43 bzw. 45%. Bei den Angestellten verringert sich die Prozent-

zahl für die Antwortkategorie »Englisch« um ca. 2%. Bemerkenswert sind die Ergebnisse für Deutsch. Obwohl man denken könnte, daß weniger auf Fremdsprachenkenntnisse bei Angestellten als bei Führungskräften Wert gelegt wird, sind es hier vor allem die Angestellten, die Deutsch als

Arbeitsprache erwähnen (26% bzw. 17% für die leitenden Angestellten).

Dies läßt sich naturgemäß dadurch erklären, daß die belgischen Firmen Fremdsprachenkenntnisse für wichtig halten, wenn es um Firmenmitarbeiter geht, die durch ihre Tätigkeit in Kontakt mit ausländischen Kunden, Lieferanten oder Partnern stehen. Wichtig für die Bewertung der Ergebnisse sind also die entsprechenden Fachabteilungen. In beratenden und verkaufsorientierten Abteilungen (wie z. B. Beratung und Verkauf, Marketing, Service und Kundenbetreuung) darf der Schwerpunkt der Auslandskontakte und somit auch des Fremdsprachenbedarfs vermutet werden.

Somit steht fest, daß Deutsch wesentlich besser abschneidet, wenn man die Sprachensituation aus der Perspektive des Bedarfs und nicht mehr des Gebrauchs betrachtet.

4.1. Wie stark ist der Bedarf an Deutsch bei belgischen Firmen?

In der durchgeführten Untersuchung sollte der subjektive Deutschbedarf der belgischen Betriebe mit regelmäßigen Geschäftsbeziehungen zu Deutschland quantifiziert werden. Der subjektive Deutschbedarf bedeutet, daß der Bedarf an den Aussagen von Managern über die Deutschkenntnisse gemessen wird, die ihre Mitarbeiter in bestimmten Tätigkeitsbereichen (Korrespondenz, Telefonate und Verhandlungen, ...) benötigen.

In den belgischen Unternehmen benötigen die Mitarbeiter laut Aussage ihrer Manager im allgemeinen folgende Kenntnisse der deutschen Sprache (Die Antwortkategorien lauten: 0 = kein Bedarf, 1 = kleiner Bedarf, 2 = mittlerer Bedarf, 3 = großer Bedarf. In der Tabelle steht der Durchschnittswert nach allen Angaben.):

Bedarf an Deutschkenntnissen			
Firma im allgemeinen	Leitende Angestellte	Angestellte	Arbeiter
1,6	1,8	1,5	0,6

Tabelle 4: Der Bedarf an Deutsch in den befragten belgischen Firmen

Die Resultate in *Tabelle 4* belegen, daß die leitenden Angestellten nach Aussage ihrer Manager am meisten Deutschkenntnisse brauchen. Jedoch liegt der Wert nur bei 1,8, was bedeutet, daß ihr Bedarf doch noch zwischen klein und mittel ist. Die Verteilung für die Angestellten ist noch ein bißchen niedriger, während die Arbeiter praktisch keine Deutschkenntnisse zu benötigen scheinen.

Bemerkenswerterweise ist der Anteil der wallonischen Firmen, die Deutschkenntnisse benötigen, niedriger als derjenige der flämischen. Die Unternehmen im Süden Belgiens haben nur einen kleinen Bedarf an Deutschkenntnissen, während in Flandern der Bedarf an

Deutsch zwischen klein und mittel schwankt.

Es läßt sich auch feststellen, daß mit steigender Betriebsgröße der Deutschbedarf kontinuierlich zunimmt. Der höchste Bedarf ist dementsprechend bei den Großunternehmen mit mehr als 40 Beschäftigten und bei den höheren Stufen der Firmenmitarbeiter zu beobachten.

5. Einstellungen der befragten Manager zum Fremdsprachengebrauch

Der Fremdsprachengebrauch von Unternehmen steht unter dem Einfluß von Einstellungen zu diesem Gebrauch und zum Fremdsprachenbedarf. Manager, die für ihre Betriebe Deutschkenntnisse un-

abdingbar finden, werden eher als andere Maßnahmen zur Verbesserung der Deutschkenntnisse ihrer Mitarbeiter treffen und somit den Deutschgebrauch dieser Mitarbeiter fördern.

Hier kurz einige (manchmal) überraschende Reaktionen:

Bedauern Sie, keine besseren Geschäftsbeziehungen zu Deutschland haben zu können wegen mangelnder Sprachkenntnisse?

Nur 24% der befragten belgischen Manager geben zu, wegen fehlender Sprachkenntnisse geschäftliche Chancen verpaßt zu haben. Mehr als drei Viertel (76%) der befragten Manager bedauern es also nicht, wegen mangelnder Deutschkenntnisse keine besseren Geschäftsbeziehungen zu Deutschland haben zu können. Dies läßt vermuten, daß die deutschen Geschäftspartner sich problemlos anpassen und bereit sind, im Kontakt mit belgischen Unternehmen

entweder Englisch oder eine andere Lingua franca zu gebrauchen.

Stimmen Sie der Aussage zu, daß Deutschkenntnisse es leichter machen, Geschäftskontakte mit den osteuropäischen Ländern zu pflegen (Polen, Rußland, Tschechien, Litauen usw.)?

Die Einstellungen zu Deutsch als möglicher Verkehrssprache im Kontakt mit den osteuropäischen Ländern ist etwas überraschend: 54,24% antwortete »nein« und 45,76% antwortete »ja«. Die Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache sind ziemlich positiv. Obwohl mehr als die Hälfte der befragten Manager eher Englisch als Lingua franca im Kontakt mit diesen Ländern verwenden wird, scheint Deutsch dort noch eine klare Chance zu haben.

Stimmen Sie der Aussage zu, daß Deutsch einen sehr wichtigen, wichtigen, oder unwichtigen Platz im europäischen Binnenmarkt einnimmt?

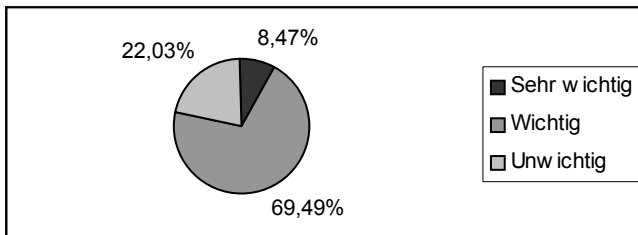


Abbildung 7: Der Platz von Deutsch in Europa nach Aussage der belgischen Manager

Diese Multiple-Choice-Frage gibt Auskunft über die Meinung der befragten Manager zur Bedeutung der deutschen Sprache als Geschäftssprache in Europa. Die Resultate in Abbildung 7 belegen, daß beinahe drei Viertel der belgischen Manager der Meinung sind, daß Deutsch eine wichtige europäische Geschäftssprache sei. Rund 22% der Befragten stehen dem Deutschen als Geschäftssprache im europäischen Binnenmarkt negativ gegenüber.

Zum Schluß zeigen die Ergebnisse, daß einige Manager (8%) Deutsch als eine sehr wichtige Sprache betrachten. Das hängt sicherlich damit zusammen, daß Deutsch, neben Englisch und Französisch, sowohl in demographischer, wirtschaftlicher als auch in politischer Hinsicht die wichtigste Sprache Europas ist.

Stimmen Sie der Aussage zu, daß man den Gebrauch von Deutsch im Wirtschaftsbereich fördern soll?

Rund 51% der belgischen Manager haben eine positive Einstellung zum Deutschen und sind bereit, deren Einführung im Bereich der Wirtschaft zu ermutigen. Die anderen (49%) dagegen stimmen der Aussage nicht zu, weil sie für die internationalen Wirtschaftstransaktionen vermutlich

eher Englisch oder eine andere Sprache bevorzugen. Das weist darauf hin, daß Deutsch noch eine Chance hat, sich in den Wirtschaftstransaktionen durchzusetzen. *Wie viele ›Lingua francas‹ (Verkehrssprachen) braucht man, Ihrer Meinung nach, für den europäischen Handel?*

Bedarf an ›Lingua francas‹ in Europa	Gesamte Anzahl
Nur Englisch	44,07%
Verschiedene Fremdsprachen, Deutsch einbegriffen	50,85%

Table 5: Bedarf an ›Lingua francas‹ in Europa

Negative Exportbilanzen sind teilweise auf die fehlende Kenntnis der Sprache und – damit verbunden – der Kultur eines ausländischen Geschäftspartners zurückzuführen. Mehr als die Hälfte der belgischen Unternehmen scheint dies erfaßt zu haben. Englisch wird hier nicht als die internationale Sprache in Frage gestellt. Für 44% der befragten Manager braucht man nur eine einzige Sprache für den europäischen Handel: Englisch als Lingua franca. Doch der Einsatz einer anderen Sprache, der Muttersprache des Geschäftspartners z. B., ist für mehr als die Hälfte der belgischen Manager im europäischen Handel von Nutzen. Somit ist die alleinige Vorrangstellung des Englischen keineswegs für ewig abgesegnet. Welche sind nun die Gründe und Einflußfaktoren für die Sprachwahl?

Gefragt wurde zum einen nach den Gründen, mit denen die befragten belgischen Unternehmen ihre Sprachwahl legitimieren, und zum anderen nach den Faktoren, die ihrer Meinung nach diese Sprachwahl beeinflussen.

Hauptsächlich interessiert die Frage, warum ausländische Firmen – die einen mehr als die anderen – die Landessprache des Geschäftspartners im Kontakt mit ihnen verwenden. Mehr als die Hälfte

der Befragten hält es aus geschäftlichen Gründen für besser, sich dem ausländischen Geschäftspartner sprachlich anzupassen (Adaptation). Die Mehrheit der befragten Unternehmen zählt also geschäftliche Gründe zu den Faktoren, die ihren Fremdsprachengebrauch positiv beeinflussen.

Nur für ein paar Betriebe ist ein anderer Grund wichtiger. Entscheidend bei der Sprachwahl einiger flämischer Firmen ist die Tatsache, daß ihre ausländischen Geschäftspartner ihre Landessprache nicht beherrschen. Als Beispiel dafür gilt, daß flämische Betriebe häufiger als wallonische fehlende Kenntnisse ihrer Landessprache auf Seiten der deutschen Geschäftspartner als Grund für ihre Verwendung der deutschen Sprache nennen. Da Französischkenntnisse eher in deutschen Firmen vorhanden sind als Kenntnisse des Niederländischen, kann der Befund erklären, daß 70% der flämischen Betriebe Deutsch als Geschäftssprache im Kontakt mit Deutschland wählen, während nur 50% der wallonischen Firmen dies tun.

Es muß angemerkt werden, daß kein einziges Unternehmen seine Sprachwahl mit der Tatsache begründete, daß auf

diese Weise sprachliche Mißverständnisse vermieden werden können.

Zum Schluß soll folgende Frage näher betrachtet werden: Warum verwenden belgische Firmen im Umgang mit ausländischen Betrieben auch regelmäßig Englisch als *Lingua franca*? Belgische Unternehmen begründen ihre Wahl des Englischen in erster Linie mit der internationalen Stellung von Englisch als allgemeiner Geschäftssprache. Erst an zweiter Stelle wird der Grund, »weil in

den ausländischen Unternehmen Englischkenntnisse vorhanden sind«, genannt und in weiterem Abstand der Grund, »weil wir über Englischkenntnisse verfügen«.

Wenn wir zu der oben genannten Frage über die Anzahl benötigter ›*Lingua francas*‹ (Verkehrssprachen) für den europäischen Handel zurückkommen (vgl. *Tabelle 5*) und die Ergebnisse für Flandern und Wallonien vergleichen, ergibt sich folgendes Bild:

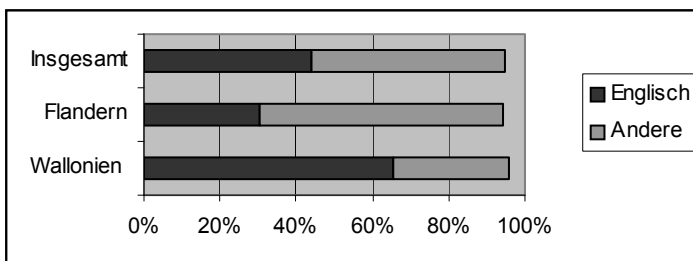


Abbildung 8: Wie viele ›*Lingua francas*‹ braucht man für den europäischen Handel nach Meinung von flämischen und wallonischen Managern

Nach den Prozentzahlen in *Abbildung 8* haben die befragten Manager in Wallonien mehrheitlich (65%) eine positive Einstellung zum Englischen als einziger *Lingua franca* in Europa. In Flandern ist es das Gegenteil: 30% sind für Englisch als *Lingua franca* und 63% zugunsten der Verwendung von mehreren Fremdsprachen, darunter Deutsch. Man kann hier also nicht sagen, daß die wallonischen Unternehmen, deren Regionalsprache auf europäischer Ebene mit dem Englischen konkurriert, eine weniger positive Einstellung zum Englischen haben als die flämischen Firmen.

Wie in den vorhergehenden Fragen wurden die Ergebnisse hier nicht nur nach dem Ort der Geschäftskontakte (Flandern/Wallonien) unterschieden, sondern die Einstellungen zu Englisch

als Geschäftssprache in Europa wurden auch nach Art des Unternehmens (mit/ohne Filiale), der Unternehmensgröße (Beschäftigtenzahl) und der Art der Transaktion (Import/Export) unterschieden.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß alle Befragten sich darüber einig sind, daß die englische Sprache eine Schlüsselrolle für den europäischen Handel hat. Die Verwendung von Englisch als *Lingua franca* ist also von größter Wichtigkeit. Die befragten Manager vertreten allerdings die Auffassung, daß Englisch allein nicht genügt. Neben Englisch sollen auch Sprachen wie Deutsch, Französisch, Niederländisch, Spanisch, Italienisch usw. verwendet werden. Es wird einerseits akzeptiert, daß Englisch sich als *Lingua franca* etabliert hat. Andererseits wird

stark für Diversifikation plädiert. Die Sprachen der Nachbarländer und der wichtigsten Geschäftspartner sollten auf jeden Fall in zunehmendem Maße verwendet werden.

6. Maßnahmen der befragten Unternehmen zur Förderung von Fremdsprachenkenntnissen

Geschäftsbeziehungen zwischen Firmen verschiedener Sprachen verursachen einen Bedarf an Fremdsprachenbeherrschung. Die Deckung dieses Fremdsprachenbedarfs läßt sich wirtschaftlich begründen (unter Einsatz von Fremdsprachenkenntnissen können Geschäfte profitabler gemacht werden).

Im folgenden werden die Ergebnisse einiger Fragen hinsichtlich der betrieblichen Maßnahmen zur Förderung von Fremdsprachenbeherrschung präsentiert, die in

den einzelnen befragten belgischen Unternehmen ergriffen werden.

Welche Maßnahmen treffen Sie, um den Fremdsprachenbedarf Ihrer Mitarbeiter zu befriedigen?

- *Interne Maßnahmen, d. h. die Firma bemüht sich, intern Sprachkurse zu organisieren;*
- *Externe Maßnahmen, d. h. die Entsendung von Mitarbeitern zu außerbetrieblichen Sprachkursen;*
- *Die Firma zieht es vor, Stellenbewerber mit Fremdsprachenkenntnissen einzustellen (eigene Initiative).*

Fremdsprachliche Bildung und Weiterbildung können auf unterschiedliche Art und Weise realisiert werden. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die meist gewählten Organisationsformen belgischer Firmen.

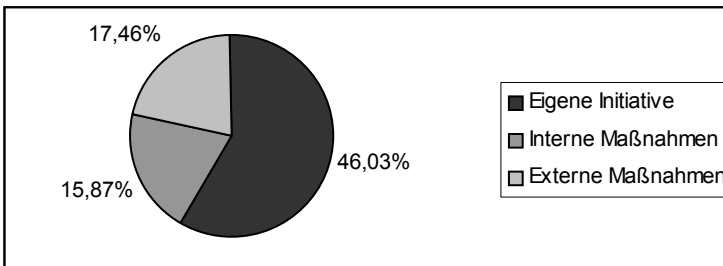


Abbildung 9: Meist gewählte Organisationsform von Fremdsprachenaus- und -weiterbildung

Die in *Abbildung 9* zusammengestellten Ergebnisse für ganz Belgien zeigen, daß die Einstellung von Mitarbeitern mit Fremdsprachenkenntnissen im Mittelpunkt der unternehmerischen Strategien steht. Fremdsprachenkenntnisse werden von den Unternehmen somit vorrangig als Ausgangseigenschaft des Arbeitnehmers angesehen. Erst in zweiter Linie sehen sich die belgischen Manager in der Verantwortung, die aktuell am Arbeits-

platz benötigten Qualifikationen zu vermitteln. Obwohl ein Training im Hause den Vorteil hat, daß es ganz auf den Bedarf des betreffenden Unternehmens zugeschnitten werden kann, geschieht dies jedoch mehr mit Hilfe externer als interner Maßnahmen.

Was die Maßnahmen zur Förderung der Fremdsprachenkenntnissen nach Unternehmensgröße betrifft, ergibt sich folgendes Bild:

Fremdsprachliche Weiterbildung	Kleine Firmen	Mittelgroße Firmen	Große Firmen	Insgesamt
Eigene Initiative	13,04%	17,65%	21,74%	46,03%
Interne Maßnahmen	4,35%	17,65%	26,09%	15,87%
Externe Maßnahmen	52,17%	47,06%	39,13%	17,46%
Keine Antwort	30,43%	17,65%	13,04%	20,63%

Tabelle 6: Gewählte Organisationsform fremdsprachlicher Bildung bzw. Weiterbildung in kleinen/mittelgroßen/großen Unternehmen

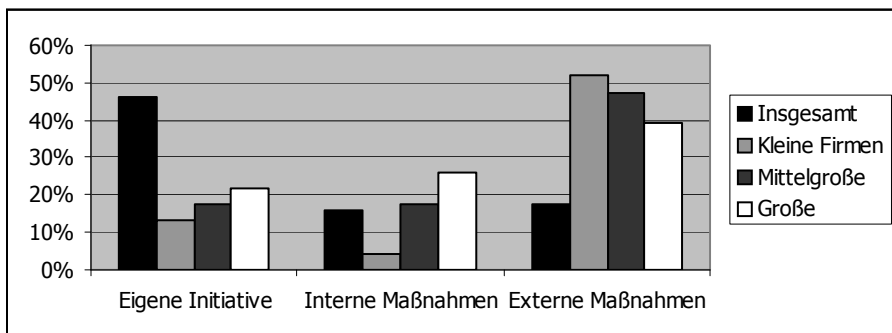


Abbildung 10: Fremdsprachliche Bildungs- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen in kleinen/mittelgroßen/großen Unternehmen

Je größer der Betrieb ist, desto wahrscheinlicher wird es, daß er seinen Mitarbeitern die Möglichkeit zur firmeninternen fremdsprachlichen Bildung und Weiterbildung gibt. Während 26% der Großunternehmen Weiterbildungsmaßnahmen intern planen, beträgt der Anteil bei den Betrieben mit weniger als 10 Beschäftigten nur 4%. Kleine und mittelgroße Unternehmen fördern allerdings auch die Fremdsprachenkenntnisse ihres Personals, dies geschieht vornehmlich extern, d. h. durch die Entsendung von Mitarbeitern zu außerbetrieblichen Sprachkursen. Von einer Weiterbildungsabstinenz der kleineren Betriebe kann also keine Rede sein.

Machen Sie einen Sprachtest, wenn Sie neues Personal einstellen?

Genau drei Viertel der belgischen Manager unterwerfen die Stellenbewerber einem Sprachtest, wenn Sprachkenntnisse Voraussetzung sind. Die anderen Unternehmen machen davon selten Gebrauch. Diese letztgenannten betrachten also Fremdsprachenbeherrschung als eine nicht sehr wichtige Voraussetzung bei der Auswahl von neuen Mitarbeitern.

Haben Sie seit Ihrer Einstellung in der Firma schon eine fremdsprachliche Ausbildung bzw. Weiterbildung bekommen?

Die Tabelle zeigt, daß von den befragten Führungskräften und Angestellten weniger als 25% seit ihrer Einstellung eine

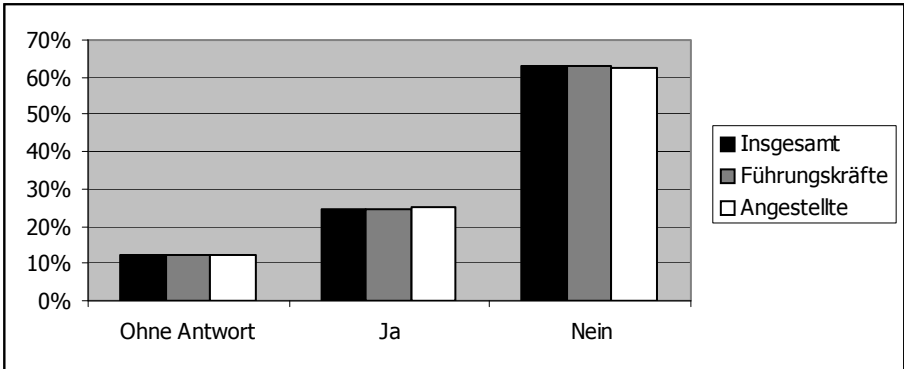


Abbildung 11: Volumen der fremdsprachlichen Ausbildung

fremdsprachliche Ausbildung erhalten haben. Dies kann dadurch erklärt werden, daß

- sie keinen Weiterbildungsbedarf haben und ihre fremdsprachliche Qualifikation als ausreichend ansehen,
- die Kosten fremdsprachlicher Lehrgänge zu hoch sind, während das Angebot an Lehrgängen in der Firma selbst nicht vorhanden ist,

- sie einfach kein Interesse daran haben. Schließlich muß angemerkt werden, daß es keinen Unterschied zwischen den Prozentzahlen der Führungskräfte und der Angestellten gibt.

Handelte es sich um:

- fremdsprachliche Bildungs- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen, die von den Unternehmen angeboten wurden oder
- Sprachkurse aus eigener Initiative?

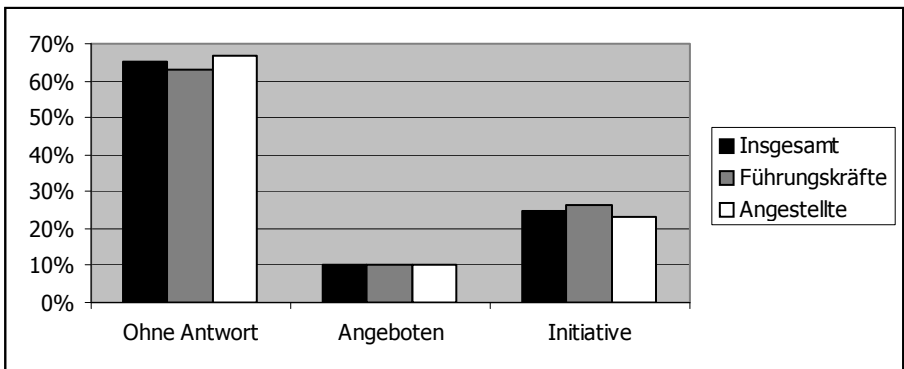


Abbildung 12: Organisationsform fremdsprachlicher Bildung bzw. Weiterbildung

Aus Abbildung 12 wird ersichtlich, daß mehr als 60% diesen Teil des Fragebogens nicht beantwortet haben.

Dies zeigt uns aber auch, daß nur ca. 10% der befragten belgischen Unternehmen die fremdsprachliche Ausbildung ihrer

Mitarbeiter fördern. Sie betrachten jedoch die Fremdsprachenbildung bzw. -weiterbildung als eine vorrangige Angelegenheit der Mitarbeiter. Die Angestellten (23%) und vor allem die Führungskräfte (27%) müssen also eher Fremdsprachenlehrgänge aus eigener Initiative bei externen Trägern besuchen. Die Unternehmen können allerdings diese eigene Initiative der Mitarbeiter fördern, indem sie zumindest teilweise die Lehrgangskosten übernehmen und/oder ihr Personal von der Arbeit freistellen.

7. **Schlußfolgerungen**

Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen Schlußfolgerungen hinsichtlich der Fremdsprachen und insbesondere des Deutschgebrauchs und -bedarfs belgischer Unternehmen in der Kommunikation mit ausländischen und vor allem deutschen Geschäftspartnern nur unter folgendem Vorbehalt zu: Die über die Befragung erfaßten Firmen der Landwirtschaftsindustrie sowie der Eisen-, Blech- und Metallverarbeitung könnten – was ihre ausländischen Kontakte betrifft – repräsentativ für Belgien sein.

In der vorliegenden Studie war der Deutschgebrauch von zentralem Interesse.

Die Rangfolge der größten Handelspartner belgischer Firmen der Landwirtschaftsindustrie sieht folgendermaßen aus (abgerundete Prozentzahlen):

1. Deutschland (30%)
2. Frankreich (25%)
3. Italien (14%)
4. Niederlande (9%)
5. Schweiz (8%)
6. Großbritannien (7%)
7. Spanien (3%)
8. Luxemburg (2%)
9. Österreich (1%)

Bezogen auf unseren Sektor ist die Rangfolge der Sprachen, die bei den Geschäftsbeziehungen mit Deutschland

verwendet werden (abgerundete Prozentzahlen), wie folgt:

1. Deutsch (63%);
2. Englisch (22%);
3. Französisch (12%);
4. Niederländisch und Spanisch (15%)

Die Projektion der Sprachen auf die Länder zeigt, daß die belgischen Firmen im Kontakt mit Deutschland die Landessprache ihrer Geschäftspartner wählen. Die Firmen verfolgen also in erster Linie die Adaptationsstrategie, aber auch die Standardisierungsstrategie, indem sie zu ungefähr 22% Englisch verwenden.

Weiter wurde der Deutschbedarf anhand von Aussagen der Manager von flämischen bzw. wallonischen Firmen, von Firmen mit bzw. ohne Filiale, von kleinen, mittelgroßen und großen Firmen und schließlich von importierenden bzw. exportierenden Firmen gemessen. Die Frage lautete: *Wie sieht der Bedarf an Deutschkenntnissen in Ihrem Sektor aus?*

Wenn man den Bedarf der belgischen Unternehmen an Deutsch bei den allgemeinen Geschäftsbeziehungen mit Deutschland betrachtet, ergibt sich folgendes Bild (dabei wurde – wie für alle anderen behandelten Fragen der Untersuchung – noch unterschieden nach Flandern und Wallonien, Unternehmen mit/ ohne Zweigstellen, Unternehmensgröße und importierenden/exportierenden Unternehmen. Diese geschlossene Frage gab dem Befragten feste Antwortkategorien vor, aus denen eine ausgewählt werden sollte: 0 = nicht, 1 = klein, 2 = mittelgroß, 3 = groß):

Firmen im allgemeinen: 1,6 (d. h. zwischen klein und mittelgroß)

Führungskräfte: 1,8 (d. h. eher mittelgroß)

Angestellte: 1,5 (d. h. zwischen klein und mittelgroß)

Arbeiter: 0,5 (d. h. praktisch kein Bedarf an Deutschkenntnissen) (Dabei wird der Bedarf auf einer Skala von 0 (= nicht) bis 3 (= groß) eingependelt).

Ganz allgemein wird der Bedarf also subjektiv als klein bis mittelgroß empfunden. Doch verglichen mit der Skala des Gebrauchs (*Abbildung 3*) liegen die Werte des Bedarfs höher: 1,6 vs. 0,7. Dies scheint darauf hinzuweisen, daß es hier noch ein Entwicklungspotential für die deutsche Sprache gibt, doch um dies mit Sicherheit feststellen zu können, wäre eine breitere und detailliertere Studie nötig.

Was die Art des Geschäftskontakts zu Deutschland betrifft, exportieren die belgischen Unternehmen der Landwirtschaftsindustrie mehr nach Deutschland als sie importieren (30% bzw. 26%). Dies läßt vermuten, daß sie aus geschäftlichen Gründen als Verkäufer eher gezwungen sind, über Kenntnisse in der Landessprache ihrer Handelspartner zu verfügen als einkaufende Unternehmen. Trotzdem geben diese exportierenden Firmen nur einen mittelgroßen Bedarf an Deutschkenntnissen an, was den dritten Platz von Englisch in der Rangordnung der benötigten Sprachen für den belgischen Handel erklärt.

Für die Frage, welche Sprachen erfahrungsgemäß am wichtigsten für den belgischen Handel sind, sehen die Ergebnisse für ganz Belgien folgendermaßen aus (diese geschlossene Frage gab dem Befragten feste Antwortkategorien vor, aus denen er eine auswählen sollte: 0 = unwichtig, 1 = wichtig, 2 = sehr wichtig, 3 = obligatorisch):

1. Niederländisch (2,2)
2. Französisch (2,1)
3. Englisch (1,2)
4. Deutsch (0,7).

Die Rangskala der Sprachen nach Wichtigkeitsgrad zeigt uns, daß die beiden Landessprachen, Niederländisch und Französisch, die wichtigstem aber nicht

notwendigerweise obligatorischen Fremdsprachen für die flämischen und wallonischen Unternehmen der Landwirtschaftsindustrie sind. Diese Fremdsprachen sind es auch, die am häufigsten bei Telefonaten, Korrespondenz, Verhandlungen usw. verwendet werden. Wenn es darauf ankommt, die Sprache des belgischen Geschäftspartners zu benutzen (Adaptation), sind praktisch beide Landessprachen, d. h. Niederländisch und Französisch, »gleich«. Niederländischkenntnisse scheinen etwas wichtiger zu sein als Französischkenntnisse, weil Sprecher des Französischen auch größere Abnehmer sind. Schließlich kann aus diesen Ergebnissen geschlossen werden, daß Englisch die am meisten eingesetzte Lingua franca bei Geschäftsgesprächen ist. Im Gespräch mit deutschen Geschäftspartnern spielt auch Deutsch keine unwichtige Rolle.

Da international agierende Unternehmen unter einem ständigen Anpassungsdruck stehen, der sowohl fremdsprachliche als auch kulturelle Folgen hat, wurde der letzte Abschnitt des Fragebogens den Maßnahmen gewidmet, die belgische Firmen treffen, um die Fremdsprachenkenntnisse ihrer Mitarbeiter zu fördern. Einerseits kosten interne bzw. externe Sprachkurse viel Zeit und Geld; andererseits kann die gelungene Erschließung neuer Märkte riesige Gewinne mit sich bringen.

Nach den Ergebnissen zu schließen, scheinen die befragten Firmen sich dessen bewußt zu sein, daß sie die Fremdsprachenkenntnisse ihrer Mitarbeiter durch betriebsinterne oder durch betriebsexterne Kurse fördern sollten. Kriterium ist allein, daß die Kosten in einem vernünftigen Verhältnis zu den Gewinnen stehen. Die Manager überlassen den Arbeitnehmern am liebsten die Verantwortung für die fremdsprachliche Aus- bzw. Weiterbildung. Entweder sollen die

Beschäftigten schon über Fremdsprachenkenntnisse aus den Sekundarschulen und Institutionen der wirtschaftlichen Berufsbildung verfügen oder sie sollen aus eigener Initiative Sprachschulen besuchen. Unternehmen profitieren also von den in der Schule und während des Studiums erworbenen Fremdsprachenkenntnissen ihrer jetzigen oder künftigen Angestellten. Aus diesem Grund führen 75% der befragten Firmen einen Sprachtest durch, wenn sie neues Personal einstellen, und werden auch eher Stellenbewerber mit ausgeprägten Fremdsprachenkenntnissen einstellen als Kandidaten, die nur ihre Muttersprache beherrschen. Es läßt sich vermuten, daß die Firmen sehr froh wären, wenn Sekundarschulen und Institutionen der wirtschaftlichen Berufsausbildung einen stärker auf die Praxis gerichteten Fremdsprachenunterricht anböten.

Diese Befragung von belgischen Unternehmen der Landwirtschaftsindustrie hat deutlich gemacht, daß es in einem Unternehmen Tausende von Aufgaben gibt, die Fremdsprachengebrauch verlangen. Leider zeigen die Ergebnisse über die Maßnahmen zur Förderung von Fremdsprachenkenntnissen, daß der Unterschied zwischen Fremdsprachenbedarf und Fremdsprachenausbildung sehr groß ist. Nur 23% der Führungskräfte und weniger als die Hälfte der Angestellten sind bereit, eine zukünftige Sprachausbildung mitzumachen.

Fehlende oder mangelhafte Fremdsprachenkenntnisse behindern aber die Handlungsfähigkeit einer Firma. Fremdsprachenkenntnisse sind unabdingbar, weil es einen untrennbaren Zusammenhang zwischen Fremdsprachengebrauch und Außenhandelserfolgen gibt.

Auch wenn diese Ergebnisse aufgrund der geringen Fallzahlen nicht verallgemeinert werden können, werden einige Unternehmen früher oder später ge-

zwungen sein, vermehrt in die fremdsprachliche Weiterbildung zu investieren, um ihre Position auf den Auslandsmärkten nicht zu verlieren.

Diese Untersuchung könnte ein Beitrag zur Sensibilisierung der Manager sein, damit diese ihren Angestellten einen besseren Fremd- und Deutschunterricht anbieten. Den Geschäftsführern soll deutlich gemacht werden, daß sie Maßnahmen zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse ihrer Mitarbeiter treffen sollten. Tatsache ist, daß viele sich dessen nicht bewußt sind, daß ihnen wegen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse Auslandsgeschäfte entgehen. Der Bedarf bleibt eben noch deutlich größer als der Gebrauch.

Darüber hinaus werden von den befragten Unternehmen mit ausgeprägten internationalen Kontakten neben Französisch, Niederländisch und Englisch auch Kenntnisse in einer breiten Palette von Fremdsprachen benötigt. Deutsch z. B. wird für die Kontakte mit Deutschland eine wichtige Stelle behalten. Aber auch als *Lingua franca* behält die deutsche Sprache eine Chance.

Wie Gebrauch und Bedarf der deutschen Sprache sich allerdings entwickeln werden, hängt ab von der Notwendigkeit, sie zu gebrauchen. So zum Beispiel, wenn deutsche Kunden Deutsch bewußt verlangen oder wenn es politischen Druck gibt, auch Deutsch zu verwenden. Die wirtschaftliche Stärke Deutschlands, doch auch ein neues politisches Bewußtsein könnten Deutsch mit der Zeit immer von Nutzen sein lassen.

Literatur

Ammon, Ulrich: »The Status of German and other languages in the European Community«. In: Coulmas, Florian (Hrsg.): *A language policy for the European Community*. Berlin; New York 1991, 241–254.

- Ammon, Ulrich: *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin; New York 1991.
- Ammon, Ulrich: »Deutsch als internationale Verkehrssprache in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik«. In: Ermert, Karl (Hrsg.): *Sprache zwischen Markt und Politik. Über die internationale Stellung der deutschen Sprache und die Sprachenpolitik in Europa*. Loccum 1994, 13–52.
- Bolten, Jürgen: »Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven«. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: iudicium, 1991, 71–91.
- Bouillon, Heinz: »Situation de l'enseignement de l'allemand en Europe: aspects quantitatifs et méthodologiques«. In: *Actes du Colloque international de Valenciennes du 20 et 21 mars 1997: Les langues de grande diffusion de l'Union européenne*. (im Druck).
- Coulmas, Florian: *Die Wirtschaft mit der Sprache. Eine sprachsoziologische Studie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.
- Duhamel, Roland: »Deutsch als Fremdsprache aus belgischer Sicht: Schwerpunkt Deutsch als zweite bzw. dritte Fremdsprache«. In: Bausch, Karl Richard; Heid, Manfred (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer, 1990, 45–53.
- FABRIMETAL: *Association of enterprises in the sectors non ferrous metals – Metal and plastic products – Mechanical engineering – Electrical engineering, electronics & ICT – Transport equipment*. 1999.
- FEDAGRIM: *Guide de l'équipement agricole et horticole en Belgique / Gids van de land- en tuinbouwindustrie in België*. 1999.
- Götze, Lutz: »Hat die deutsche Sprache weltweit eine Zukunft?« In: Iwasaki, Eijiro; Shichiji, Yoshinori (Hrsg.): *Begegnung mit dem »Fremden«. Grenzen – Traditionen – Vergleiche. Akten des 8. Internationalen Germanisten-Kongresses*. Tokyo 1990, Band 5. München: iudicium, 1991, 104–110.
- Kern, Rudolf: *Deutsch als Fremdsprache in Belgien. Cahiers de l'Institut des Langues Vivantes*. Louvain-la-Neuve: Peeters, 1983, 31–37.
- Neuner, Gerhard: »Faktoren von Sprachenpolitik und Rahmenbedingungen von Fremdsprachenpolitik am Beispiel Deutsch als Fremdsprache«. In: Funk, Hermann; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung in Europa*. Berlin: Cornelsen, 1996, 11–21.
- Smets, Kris: »Zum Deutschunterricht in Flandern. Ein qualitativer Vergleich zwischen Angebot und Nachfrage«. In: Kern, Rudolf (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in Belgien. Cahiers de l'Institut des Langues Vivantes*. Louvain-la-Neuve: Peeters, 1983, 48–51.
- Wittmann, Ludwig: »Die deutsche Sprache in Europa. Herausforderungen und Perspektiven für die auswärtige Kulturpolitik«, *Info DaF* 17, 4 (1990), 368–371 (ebenefalls abgedruckt in: Wolff, Armin (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache im europäischen Binnenmarkt*. Regensburg: FaDaF, 1993 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 33), 11–16.

Sind ›native speaker‹ wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive in DaF-Unterricht und Auslandsgermanistik

Richard Hinkel

»Man kann die Muttersprache der Lerner aus dem Klassenraum verjagen, aber nicht aus ihren Köpfen.« (L. Stscherba)

1. Sprachliches Wissen und Handeln: der schwierige Transfer

Wie oft hört man von Fremdsprachenlehrern ärgerliche Klagen wie diese:

»Jetzt haben wir das wochenlang geübt, und beim Sprechen machen sie es doch wieder falsch!« »Jetzt habe ich das schon tausendmal erklärt, und im Aufsatz wieder der gleiche Fehler!« »Schon im dritten Jahr und verstehen immer noch nicht die einfachste Frage.« »Das steht doch ganz klar im Text! Können Sie nicht lesen?« »Ich habe immer noch nicht verstanden, was Sie sagen wollen.« »War das eine Frage oder eine Aufforderung?«

Liegt es an unseren Studierenden – oder lehren wir falsch?

Bekanntlich bestehen Sprachen aus Wörtern und Grammatikregeln oder – exakter ausgedrückt – aus Lexik und Strukturmustern auf verschiedenen sprachlichen Ebenen wie Wortbildung, Flexion und Satzbau bis hin zu Prosodie und Pragmatik. Nun ist aber weder das Wörter- noch das Regellernen ein Problem. Zwar ist die Bedeutung mancher Vokabel nicht immer gleich klar, aber solche Am-

biguitäten sind ja sprachimmanent, und deshalb kommen Mißverständnisse auch unter Muttersprachlern vor, oder etwa zwischen Münchnern und Berlinern, Engländern und Amerikanern etc. Auch wimmeln unsere Lehrbücher leider von irreführenden oder gar falschen Regeln (›falsch‹ nicht unbedingt aus der Sicht des Linguisten oder Muttersprachlers, falsch aber – oder zumindest ungeeignet – aus der Perspektive des Lerners), doch verhilft auch die schlechteste Regel mit der Zeit zu einem Einblick in die Funktionsweise der Fremdsprache.

So behauptet eine Übungsgrammatik »für anspruchsvollere fortgeschrittene Deutschler im Mittel- und Oberstufenbereich« (Hall/Schreiner 1995), mit der der Lerner befähigt werden soll, »komplexe Sprachstrukturen zu durchschauen« (Vorwort): »In Passivsätzen, deren Subjekt nicht den bestimmten Artikel hat, steht häufig das Pronomen *es* als stellvertretendes Subjekt am Satzanfang.« Beispiel: »Es wurden Fahnen geschwenkt« (Hall/Schreiner 1995: 63) Das Subjekt von *wurden* sind natürlich die *Fahnen*, *es* dient als Ersatz für ein fehlendes Thema-Satzglied lediglich dazu, das Vorfeld im Zweitstellungssatz auszufül-

len («Platzhalter»), hat weder eine semantische (Bedeutung) noch eine syntaktische Funktion (Satzgliedfunktion) – im Unterschied zum *Personalpronomen* (*Das Buch? Es ist hier.*) oder zum semantisch indeterminierten Subjekt/Objekt (*Es regnet. Ich habe es eilig.*) – und ist keineswegs auf das Passiv beschränkt (*Es tönen die Lieder.*) (vgl. Hinkel 1998, Kapitel 5 und Hinkel 2001, Kapitel 7).

Weiter heißt es: »*Es* erscheint aber nie bei Subjekten mit bestimmtem Artikel«. Gegenbeispiel: *Es wurde die Nationalhymne gesungen.* Das Übungsbuch von Dreyer/Schmitt suggeriert sogar, man müsse bei subjektlosen Passivsätzen prinzipiell *es* zu Hilfe nehmen – das allerdings wegfallen könne (Dreyer/Schmitt 1996: 111). Die umgekehrte Erklärung wäre wohl angemessener: Zweitstellungssätze kann man mit *es* beginnen, wenn kein Satzglied als Thema vorhanden ist (*Es war einmal ... / Es ist alles falsch*). Ein anderer sich hartnäckig in Grammatiken und Lehrbüchern haltender Erklärungsfehler ist die Regel, Bewegung fordere (nach der Lokalpräposition) den Akkusativ, Ruhe dagegen den Dativ. Ruhen denn Autos, die auf der Autobahn fahren, und bewegen sich die Schüler, die an die Tafel schauen, oder die Tür, die ins Bad führt? (vgl. Hinkel 1998 und Hinkel 2000a).

Jedenfalls: Wörter auswendig lernen und Strukturregeln verstehen gelingt auch dem unbegabtesten Lerner, und dazu braucht er noch nicht einmal einen Lehrer! Selbst die bewußte Anwendung der gelernten Wörter und Regeln in den vier sprachlichen Tätigkeiten *hören, lesen, sprechen* und *schreiben* stellt weder ein Lehr- noch ein Lernproblem dar. Schwierigkeiten tauchen erst bei der kommunikativen Anwendung auf – in dem Moment also, in dem man erst von authentischem Sprachgebrauch sprechen kann: wenn nämlich die Aufmerksam-

samkeit sich von den Formen auf den Inhalt verlagert. Solange die Klasse übt, verläuft alles nach Plan (d. h. nach dem Plan im Kopf des Lehrers); will aber einer spontan eine eigene Idee hervorbringen, geht plötzlich nichts mehr: Der Lerner, der soeben noch auf die richtigen Wörter die richtigen Regeln angewandt, sucht nun Wörter, die es im Deutschen gar nicht gibt, um sie nach Satzregeln anzuwenden, an die er in seiner Muttersprache gewöhnt ist. Das Resultat: Der normale Hörer hat keine Ahnung, was der Sprecher überhaupt will, der erfahrene Lehrer kann allenfalls erraten, was er meint.

Dieses Phänomen wurde kürzlich sehr schön im Vorwort eines grammatischen Übungsbuches dargestellt:

»Als Lehrerin oder Lehrer bemüht man sich, möglichst einprägsam [...] neuen Wortschatz, neue Redemittel und neue Strukturen zu präsentieren. Man läßt die Lernenden diese neuen Strukturen verwenden, macht sie ihnen bewußt, erklärt Regeln oder läßt Regeln finden. Und natürlich läßt man üben. [...] Sobald es für die Lerner dann aber darum geht, die so erworbenen neuen Wörter und Strukturen selbständig anzuwenden, bleiben Erfolgserlebnisse oft aus. Wenn kein Lehrer, kein Lehrbuch und keine Übungsanweisung mehr vorgeben, was zu tun ist, [...] scheint vieles von dem, was mühsam gelernt wurde, plötzlich vergessen zu sein.« (Gerngroß/Krenn/Puchta 1999: 3)

Und in der Einleitung schreiben die Autoren:

»Es gibt unzählige Belege dafür, daß Lerner [...] meist nicht in der Lage sind, ihr im traditionellen Grammatikunterricht erworbenes Regelwissen in aktives Sprachhandeln umzusetzen.« (Gerngroß/Krenn/Puchta 1999: 6)

Wir wollen dahingestellt lassen, ob ihnen das bei den in diesem Buch vorgeschlagenen Übungen gelingt. Skeptisch sind wir auf jeden Fall deshalb, weil hier wie oft unberücksichtigt bleibt (bleiben

muß), was Rezeptions- und Produktionsprozesse beim spontanen Sprachhandeln (unbewußter Sprachgebrauch) vom deklarativen Regelwissen und bewußten Sprachgebrauch grundlegend unterscheidet: Sobald die Übung vorbei ist und der Lerner wirklich etwas *sagen* (und nicht lediglich Sätze bilden) will, tut er das unwillkürlich und selbstverständlich durch Transfer aus der Muttersprache; denn der Lerner, der – beim Hör- und Leseverstehen – sprachliche Formen interpretiert oder – im mündlichen und schriftlichen Ausdruck – Gedanken und Intentionen in Sprache übersetzt, tut das – ohne sich dessen bewußt zu sein – nach den Kommunikationsregeln und Strukturmustern seiner Muttersprache. Dem abzuhelfen ist die vornehmste und schwierigste Aufgabe des Lehrers – um nicht zu sagen die einzige, die der Lerner allein nicht bewältigen kann. Dazu muß aber der Lehrende nicht nur die Muttersprache der Lerner (kommunikativ) beherrschen, sondern auch mit deren Syntax und Semantik vertraut sein, und wenn er darüber hinaus seit längerem im betreffenden Land lebt, vielleicht sogar da studiert hat, dann kann er sich nicht nur mit der sprachlichen, sondern auch mit der kulturellen Perspektive seiner Lerner identifizieren: Er besitzt neben der Innensicht auch die Sicht von außen auf seine Sprache. Damit ist aber z. B. ein Lehrer der deutschen Sprache im Ausland, der in eben diesem Land sein Germanistikstudium absolviert hat, zweifelsohne einem Absolventen der Inlandsgermanistik überlegen, weil er das Deutsche nicht nur als eigene, sondern außerdem als Fremdsprache und -kultur studiert hat und damit die Schwierigkeiten seiner Lerner nicht nur spontan versteht, sondern im Voraus kennt und seinen Lehrstoff entsprechend organisieren kann (vgl. Hinkel 1995b).

2. Eigen- und Fremdperspektive

Glücklicherweise fand in der Auslandsgermanistik ein radikales Umdenken statt. Als sie früher ihr Ideal in der deutschen Germanistik suchte, konnte sie nicht mehr sein als eine minderwertige Kopie, weil sie natürlich nicht die Tiefe der Innensicht der deutschen Sprache und Kultur gewinnen konnte. Gleichzeitig studierte sie sie gewissermaßen im Vakuum, anstatt den unabdingbaren Bezug zur eigenen Sprache und Kultur zu thematisieren: Sie hatte weder die ausreichende Innensicht, noch die Außensicht auf das Deutsche, die das Fremde aus der Perspektive des Eigenen als Fremdes identifiziert und so erst Kulturkontraste reflektieren kann. Zwar gilt weiterhin, daß »the medium the message« ist (wie der zum Schlagwort gewordene Buchtitel von McLuhan lautet), und Generationen von Dichtern, Philosophen und Linguisten seit der Deutschen Romantik bis in die Postmoderne haben das bestätigt (die sprachliche Determinationstheorie, nach der *das Wort* den Gedanken produziert, vgl. Hinkel 1999c, Kapitel *Die Magie des Wortes*) – von jeher das sprachphilosophische Argument für einsprachigen Fremdsprachenunterricht –, aber inzwischen haben hermeneutischer Ansatz, Konstruktivismus u. a. auch gezeigt, daß Objektivität bei der Wahrnehmung und Interpretation von Welt, Wirklichkeit und Wahrheit (zumaal wenn es sich um eine *fremde* Welt in einer *fremden* Sprache handelt) illusorisch ist.

»Für die fremdkulturelle Interpretation«, schreibt Steinmetz,

»ist das Werk zu verarbeitendes Objekt. Und die notwendige Verarbeitung kann nur mittels der berühmt-berüchtigten Aktualisierung realisiert werden. Aktualisierung bedeutet, daß das Werk an die an es herangetragene Rezeptions- und Interpretationskontexte angeschlossen und angepaßt werden muß.

[...] Die abgebildeten historischen Wirklichkeiten werden während der Interpretation darum ›enthistorisiert‹ oder ›entregionalisiert‹, sie werden zu stellvertretenden Wirklichkeiten. Fast gleichzeitig werden sie innerhalb neuer Sinnzusammenhänge mit neuen Bedeutungen versehen.« (Steinmetz 1992: 399)

Das Fremde müsse »zugleich erhalten und verändert werden. Nur unter dieser Voraussetzung vermag die fremdkulturelle Interpretation ihren Sinn zu finden« (ebd.).

So forderte man beispielsweise bisher, daß – im Ausland – Vorlesungen über deutsche Literatur, Kultur und Linguistik auf Deutsch gehalten werden sollten. Nur: Ein ausländischer Dozent, der auf einer ausländischen Universität zu ausländischen Studierenden Deutsch spricht, ändert damit noch lange nicht seine (unbewußte) ausländische kulturelle Perspektive und noch weniger die seiner Studierenden. Und selbst wenn es ihm gelänge, eine »deutsche« Perspektive einzunehmen, käme er damit den Bedürfnissen seiner Studenten kaum entgegen, die das Deutsche aus *ihrer* Perspektive zu verstehen trachten. (Außerdem würden sie vermutlich nicht selten ihre eigenen sprachlichen Fehler hören, weil im Ausland Dozenten mit perfektem Deutsch rar sind.) Es setzt sich deshalb heute immer mehr die Ansicht durch, daß sich die Auslandsgermanistik nicht an der Inlandsgermanistik orientieren soll, sondern ihre eigene Sicht auf das Deutsche entwickeln muß. Auch kann der heute so vehement geforderte interkulturelle Dialog nur von einer Auslandsgermanistik geleistet werden, die ihren eigenen Standpunkt nicht leugnet (der natürlich die eigene Muttersprache ist) und so die internationale Verständigung viel eher fördern kann.

»Ein US-Amerikaner oder ein Schweizer liest einen deutschen oder deutschsprachigen literarischen Text anders als ein arabi-

scher Leser oder eine Japanerin.« (Wierlicher/Eichheim 1992: 373)

Insbesondere was den Sprachunterricht betrifft, hat man in der Vergangenheit oft unüberlegt von Deutschunterricht gesprochen und nicht berücksichtigt, daß Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Muttersprache zwei ganz verschiedene Dinge sind, mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Zielsetzungen und natürlich Didaktiken.

Daß dieses Unwissen auch heute noch fortbesteht, zeigt das folgende Zitat aus einem Brief vom 9.4.1996 von einem Deutschlehrer eines osteuropäischen Landes:

»Hier gibt es auch recht viele deutsche Deutschlehrer, Studienräte, die für 5 Jahre ins Ausland gehen, von DaF wenig bis keine Ahnung haben, dafür aber das doppelte Gehalt während ihres Auslandsaufenthaltes bekommen. Der Fortbildungswille ist entsprechend gering, bei so viel Gehalt weiß man eben schon alles.« (zitiert von Krumm 1996: 525)

Auch findet man noch in manchen Lehrerhandbibliotheken im Ausland (z. B. Goethe-Institute) jahrgangswise Fachzeitschriften wie etwa *Praxis Deutsch*, das für den Muttersprachen-Deutschunterricht bestimmt ist.

Während die Inlandsgermanistik vornehmlich auf die Lehrtätigkeit an deutschen öffentlichen Schulen vorbereitet, deren Besucher eine Sprachkompetenz analytisch reflektieren sollen, die sie bereits besitzen, unterrichten Sprachlehrer und Lektoren im Ausland Personen, deren kommunikative Kompetenz im Deutschen noch gar nicht vorhanden ist und also erst aufgebaut werden muß. Somit geht Muttersprachen-Deutschunterricht stets vom kommunikativen Sprachgebrauch aus, dessen unbewußte Rezeptions- und Produktionsprozesse bewußt gemacht und damit Einsichten in die Funktionsmechanismen der Sprache ge-

wonnen werden; im DaF-Unterricht dagegen dienen grammatische Regel und Beispiel oft als Basis des Erwerbsprozesses der kommunikativen Kompetenz. Allerdings ist eine Kombination beider Wege – von der Kommunikation in motivierenden Situationen (Texte, Diskurs) zum induktiven Entdecken der Strukturen *und* von der Grammatik zur deduktiven und allmählich automatisierenden Anwendung in organisch wachsender Progression – als besonders günstig anzusehen (vgl. Hinkel 1997 und 2000b). Der Muttersprachler verfügt ja über eine komplexere implizite (internalisierte) Grammatik als der Linguist je erklären oder beschreiben könnte (und natürlich noch weniger er selbst); der Fremdsprachenlerner dagegen braucht explizite Regeln, die ihm helfen, die neue Sprache von der eigenen Muttersprache abzusetzen und (unbewußte) Interferenzen bewußt werden zu lassen (vgl. Hinkel 1995a und 1995b).

Christian Stetter faßt dies mit dem Satz zusammen: »Die Muttersprache erwirbt man, Fremdsprachen lernt man« (Stetter 1992: 31).

Daß für letzteres eine andere Ausbildung als die der Inlandsgermanistik notwendig ist, zeigt z. B. Baur (2000: 467f.):

»Schaut man sich die Studiengänge im Fach Germanistik und Deutsch bundesweit an, so absolvieren die Studierenden in der Regel ein traditionelles Magister- oder Lehramtsstudium, ohne dabei mit Fragen des Deutschen als Fremdsprache in Berührung zu kommen«.

Fragestellungen wie »Die deutsche Sprache und Kultur im Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen« gehörten noch nicht zum Standardrepertoire eines Germanistikstudiums und der Deutschlehrrausbildung. Sie seien

»aber auch nicht Thema der Fremdsprachenlehrrausbildung und des Fremdsprachenunterrichts, denn dieser bindet inter-

kulturelle Kommunikationsfähigkeit an den Gebrauch der Fremdsprache und eröffnet nicht notwendigerweise die Sicht auf die eigene Sprache.« (Baur 2000: ebd.)

Schon in den sechziger Jahren hat man deshalb mit der raschen Entwicklung der DaF-Didaktik erkannt, daß ein deutsches Germanistikstudium als Vorbereitung für das Unterrichten des Deutschen im Ausland gänzlich unzureichend ist: vom DAAD an ausländische Universitäten entsandte Lektoren standen oft völlig hilflos vor der Aufgabe, zwischen zwei Sprachen und Kulturen zu vermitteln und die Schwierigkeiten ihrer Studierenden zu verstehen, geschweige denn zu lösen. Kulturbedingte Konflikte, fortwährende Mißverständnisse und pädagogische Mißerfolge waren fast unvermeidlich. Für den DaF-Lehrberuf wurde darum schon vor 20 Jahren das traditionelle Germanistikstudium durch ein – mehr oder weniger von diesem abgekoppeltes – DaF-Studium ersetzt. Aber selbst dieses kann die deutsche Sprache nur aus der Eigenperspektive des Muttersprachlers und seine Vermittlung schwerlich aus einer gegebenen Fremdposition heraus studieren. Das kann nur die Auslandsgermanistik – jede individuell von ihrer eigenen Sprache und Kultur ausgehend.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß einige der besten Grammatiken (und viele andere sprachliche Analysen) nicht von Muttersprachlern, sondern von Personen stammen, die sich Deutsch erst als Zweit- oder Fremdsprache angeeignet haben, bestätigt es doch die Annahme, daß Fremde nicht nur eine andere, sondern oft auch eine präzisere und objektivere Sicht (weil kontrastiv von der Muttersprache abgesetzt und damit bewußt gemacht) auf eine ihnen zunächst neue und fremde Sprache und Kultur haben.

Ein eloquentes Beispiel dafür ist ein kürzlich erschienenes deutsch-französisches Wörterbuch der deutschen Modalpartikeln (Métrich et al. 1996 und 1998), das Engel nicht nur »das umfangreichste«, sondern sogar »das beste« und »derzeit einzige« nennt, wobei er hinzufügt:

»Daß deutsche Germanisten es bislang nicht geschafft hatten, daß französische Germanisten ihnen zuvor kamen, sollte nicht neidisch machen, sondern dankbar, denn jetzt gehört es uns allen.« (Engel 1999: 545)

Baur zitiert eine deutsche Germanistikstudentin, die nach einem Studiensemester und einem Praktikum im Ausland erklärt:

»Meistens kamen die mit Regeln, z. B. für den Artikelgebrauch oder die Wortstellung, die wir gar nicht kannten. [...] Da merkt man, daß viele Ausländer im Bereich Grammatik über unsere Sprache wesentlich mehr wissen als wir selber.« (Baur 2000: 476)

Zu dieser erhöhten *language awareness* aus der Fremdperspektive komme aber auch noch eine erhöhte *cultural awareness*. Die erwähnte Studentin habe die Erfahrung gemacht, »daß sie Dinge über ihre eigene Kultur gefragt wird, die sie nicht weiß«, was natürlich »durch die Rollenzuweisung als authentischer Vertreter der deutschen Kultur zum Problem« werde. Tatsächlich würde man ausländischen Deutschlehrern begegnen, »die in manchen Bereichen sogar mehr Wissen über die deutsche Kultur haben als man selbst hat« (Baur 2000: 475 f.). Vor allem sei der Kontakt mit Lernern im Ausland »eine sichere Methode, künftige oder praktizierende Lehrkräfte für Deutsch dazu zu zwingen, sich die Regeln der deutschen Grammatik explizit anzueignen« (Baur 2000: 476). Doch lassen wir die interviewte Studentin noch einmal selbst zu Wort kommen: Nach ihrer Erfahrung im Ausland kontrolliere sie ihre eigene Sprache viel besser, sei sensibler dafür gewor-

den, wie sie ihre Sprache benutze, gebrauche sie bewußt, um das Verständnis bei den Lernern abzusichern, und frage sich ständig: »Welche Sprache ist den Schülern angemessen? Das hatte ich vorher nie so richtig überlegt« (Baur 2000: 472). »Wie kann ich mit anderen sprechen, die meine Sprache als Fremdsprache lernen? [...] Ich denke, daß ich das alles nicht so klar sehen würde, wenn ich nicht selbst diese Erfahrung gemacht hätte« (Baur 2000: 480).

Auf die »Nützlichkeit des fremden Blickes« und einer »verfremdeten Perspektive« (unter Bezug auf den Verfremdungseffekt bei Brecht) macht Blühorn (2000: 221) aufmerksam. Lehrer und Lerner in Deutsch als Fremdsprache würden typische Strukturen der fremden Sprache erkennen, die dem gewöhnlichen Sprachbewußtsein des Muttersprachlers völlig entgingen, denn »beim Fremdsprachenlernen ist das Selbstverständliche zunächst unverständlich, und es bedarf besonderer Anstrengung um es verständlich zu machen« (Blühorn 2000: 223). So sei es auch nicht verwunderlich, daß neuere DaF-Grammatiken ihre wichtigsten Impulse aus dem DaF-Unterricht empfangen hätten und deutsche DaF-Lehrer ihre eigene Muttersprache »selbst neu lernen und Eigenschaften an ihr beobachten, die ihnen eine komplette Schul- und Universitätsausbildung hindurch nie aufgefallen sind« (Blühorn 2000: 221).

3. Inlands- und Auslandsgermanistik

So nimmt es nicht Wunder, daß sich die Germanistik in Deutschland in Bezug auf die DaF-Perspektive immer mehr einen für sie nachteiligen Vergleich mit germanistischen Studien im Ausland gefallen lassen muß, denn nur diese haben den erwähnten »fremden Blick«, die notwendige Distanz auf das Studienobjekt deutsche Sprache und Kultur. Krumm etwa schreibt dazu:

»In ihrer heutigen Form entsprechen weder das Philologiestudium an den Hochschulen noch die anschließende pädagogische Ausbildung ausreichend den Bedürfnissen interkultureller Kommunikation.« (Krumm 1996: 527)

Doch auch beim DaF-Studium fragt er sich, »ob wir eigentlich bei der Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache entscheidende Verbesserungen gegenüber dieser philologischen Ausbildung anzubieten haben« (a. a. O.: 528). Ein Blick in die Auslandsgermanistik könne bei der dringenden Reform sehr hilfreich sein. »Impulse und Modelle dazu lassen sich im nichtdeutschsprachigen Ausland in vielfältiger Form finden und nutzen« (a. a. O.: 537). Und als Beispiel führt er an,

»daß etwa die polnische Tradition der Glotodidaktik zu einer viel besseren Integration von sprachdidaktischer Ausbildung ins Philologiestudium geführt hat und wir heute als scheinbar von uns erfundene Memorisierungstechniken narrative Ansätze nach Mittel- und Osteuropa re-importieren, die dort längst Tradition haben, aber durch ein westlich verkürztes Verständnis von kommunikativem Unterricht verdrängt wurden« (Krumm 1996: 527 ff.).

Gilzmer schreibt über kontrastiv bzw. komparativ angelegte Studien:

»Aber ist es nicht vielleicht so, daß die Behandlung solcher Themen an französischen, englischen oder italienischen Universitäten bereits lange selbstverständlich ist?« (Gilzmer 1996: 349)

Denn nur durch Berücksichtigung der landes- und kultureigenen Rezeptionsbedingungen könne »eine eigenständige und deshalb zugleich die Inlandsgermanistik wirklich ergänzende Forschung in der interkulturellen Germanistik erreicht werden« (a. a. O.: 347).

Damit ist aber wieder die – gegenüber Studiengängen in Deutschland – privilegierte Außenperspektive der Germanistik im Ausland angesprochen:

So schreibt Claus Altmayer über den Prozeß der »Emanzipation der Auslandsgermanisten von der Muttersprachengermanistik«, nicht die Übernahme mit universalem Anspruch auftretender Begrifflichkeit sei geboten, sondern eine »Umkehr der Blickrichtung« (Altmayer 1996: 350). Und auf einem Symposium an der Universität Bamberg am 20./21. Juni 1997 wurde betont, daß Germanistik im Ausland per se immer auch DaF bedeute, da das Deutsche als Fremdsprache gelernt und Germanistik als Fremdsprachenphilologie betrieben werde – was verständlicherweise an deutschen Universitäten gar nicht möglich ist, nicht in der traditionellen Germanistik und nicht einmal im DaF-Studiengang.

In den letzten Jahren fand ein Diskussionsforum um das DaF-Studium statt, in dem diese privilegierte Ausgangsposition der Auslandsgermanistik in Bezug auf die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und -kultur immer wieder zur Sprache kam. Es lohnt sich, hier einige Meinungen dazu zu zitieren:

»Vom DaF-Standpunkt würde die Inlandsgermanistik auch im Hinblick auf das Curriculum als bereichert betrachtet werden können, wenn sie mehr von der kulturwissenschaftlichen Vielfalt, die in der Auslandsgermanistik inzwischen zutage getreten ist, übernehmen könnte.« (Rösler 1998: 69)

»Für die Auslandsgermanistik als Fremdsprachenphilologie ist die Außenperspektive die einzig mögliche Sichtweise.« (Hessky 1998: 11)

»DaF-Studenten haben keine eigenen Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Erwerb des Deutschen als Fremdsprache – im Gegensatz zu den ausländischen.« (Hessky 1998: 12)

»In ihrer bisherigen langen Geschichte hat die Inlandsgermanistik eher Interesse am Eigenen und nicht am Fremden und Fremdsprachlichen gezeigt. [...] Abgesehen von dem bereits genannten vorgespülten Interesse fehlen der Inlandsgermanistik ganz

einfach die zentralen fremdsprachenwissenschaftlichen und fremdsprachlichen Qualitätsmerkmale des Fachs und entsprechende Kompetenzen.« (Henrici 1996: 132f.)

»In Deutschland ist in der Regel mit ausgangssprachlich und kulturell heterogenen Gruppen zu rechnen, im Ausland hingegen sind die Lernergruppen in der Regel ausgangssprachlich und kulturell homogen. Die unter dem Stichwort ›Außenperspektive‹ subsumierte besondere Sicht ist [...] ein wesentliches – wenn nicht entscheidendes – und gemeinsames Merkmal der Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und Kultur.« (Hessky 1998: 10)

»Die Verbindung der Eigenperspektive von deutscher Sprache und Literatur mit der Fremdperspektive (Perspektive von außen) und damit die Anerkennung des Grundprinzips einer Kontrastivität im umfassenden Sinne werden das Fach Germanistik erneuern und bereichern.« (Götze/Suchsland 1996: 69)

Diese kontrastive Betrachtung zwischen Mutter- und Zielsprache, ausgangs- bzw. zielsprachlicher Literatur und Kultur bietet sich stets für die Auslandsgermanistik an, während sie für die Inlandsgermanistik kaum möglich sei (siehe auch Götze/Suchsland 1999).

Natürlich darf hier nicht eine Fachpublikation unerwähnt bleiben, die schon im Titel ihr besonderes Interesse an »Intercultural German Studies« bekundet: das *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. In zwei Beiträgen von Band 20 (1994) etwa ist dazu zu lesen:

»Die Frage, ob ›Germanistik‹ oder ›germanisme‹, ist kein bloßer Streit um Worte. [...] Dahinter stehen verschiedene, miteinander konkurrierende und voneinander abweichende Positionen, die manchmal bis zum offenen Konflikt gegeneinander in Opposition treten. [...] Im Fache Germanistik wird [...] bei Lehrenden und Lernenden eine Kenntnis der deutschen Sprache in mehr oder weniger spontaner Form vorausgesetzt, ebenso aber auch eine Kenntnis der Menschen, die sie gebrauchen, ihrer Lebensweise, ihrer Kultur. [...] Im Gegensatz dazu sieht sich der französische Germanist

Studenten gegenüber, die von der deutschen Sprache und der sozialen Wirklichkeit Deutschlands in den meisten Fällen nur äußerst rudimentäre Grundbegriffe, ja häufig sogar falsche Vorstellungen besitzen. Für sie ist ihr Studiengegenstand eine fremde Welt«.

Es sei deshalb ein schwerwiegender Irrtum,

»allzu direkt Methoden und Gegenstände, die in Deutschland vollkommen berechtigt sind, [...] zu übertragen und in Frankreich eine deutsche Germanistik zu betreiben.« (Pierre Bertaux 1975, zitiert von Wierlacher 1994: 43f.)

Auch sehe es die Muttersprachengermanistik in Deutschland nicht als ihre Aufgabe, die

»globale Vielfalt kultureller Eigenheiten in Perspektivik und Gegenstandskonstitution der wissenschaftlichen Arbeit als Pluralität von Andersheiten zu erkennen, anzuerkennen und im interkulturellen Forschungsgespräch produktiv zu Wort kommen zu lassen« (Wierlacher 1994: 38).

Es würden damit

»nach wie vor Philologen produziert, die auf ihre Tätigkeit als Fremdsprachenlehrer in einer mehrsprachigen Welt überhaupt nicht vorbereitet sind und deshalb erst auf Kosten ihrer Schüler langsam auch zu Fremdsprachenlehrern werden« (Krumm 1994: 26).

Deutschen Absolventen eines deutschen DaF- oder Germanistikstudiums fehlt aber beim Lehren ihrer eigenen Sprache und Kultur im Ausland nicht nur die Fremdperspektive, von der hier die Rede ist. Ihnen fehlt gleichzeitig die Distanz zu ihrem Studienobjekt und Lehrstoff, da sie sich ja selbst darin befinden – auf eine unbewußte Art, die, wie man weiß, objektives Erkennen und Analysieren verhindert oder verfälscht: Das Objekt im eigenen Subjekt ist nur subjektiv erfahrbar und in seiner wirklichen Dimension unergründlich. So wie der Landschaftsingenieur den Wald verlassen und der Ar-

chitekt aus dem Gebäude, dessen Fassade er beurteilen will, heraustreten muß, so ist der Berg, auf dem wir selbst stehen, für uns nicht sichtbar und unsere Sprache und Kultur uns so selbst-verständlich, daß wir eher Abweichungen von ihr wahrnehmen, nicht aber die Normalität unserer Vor-Urteile, unserer Gewohnheiten und unseres Fühlens, Denkens, Glaubens und Handelns; der Wanderer dagegen, der sich vor, neben oder hinter dem Berg vorbeibewegt, sieht immerhin den halben Berg (wenn auch jeweils eine andere Hälfte), und der Fremde, der aus einem ausländischen Sprach- und Kulturbereich das Deutsche studiert, hat aus der Distanz und Außenperspektive eher die Gesamtheit im Blickfeld (wenn auch wiederum aus einer spezifischen, nämlich seiner eigenen Sehweise), kann mit anderen Objekten vergleichen und eventuell vielleicht sogar sein subjektives Prisma objektivieren und so seine eigene Kultur mit anderen Augen sehen. Dies aber ist exklusiv das Privileg der Auslandsgermanistik! Bedauerlicherweise gibt es heute immer noch offizielle deutsche Stellen, an denen sich solche Erkenntnisse offenbar noch nicht herumgesprochen haben und die deshalb – selbst im Rahmen der EU – ausländische Staatsexamen in Germanistik für den Beruf des DaF-Lehrers als nicht vollwertig diskriminieren.

So orientiert sich etwa das Goethe-Institut in der tarifvertraglichen Einstufung seiner Lehrkräfte im Ausland am deutschen Germanistikstudium, das – wie gezeigt – für die Ausbildung zur Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache untauglich ist, während ausländische germanistische Hochschulabschlüsse nicht nur nicht vorgezogen, sondern oft nicht einmal als einschlägig anerkannt werden. Selbst das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus bescheinigte vor einigen Jahren – entgegengesetzt

gen EU-Vereinbarungen – diesem Institut »zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e. V.« die Nichtgleichwertigkeit des ausländischen Staatsexamens eines deutschen Lektors; erst durch einen Gerichtsbeschuß wurde die betroffene Einstufung revidiert. Diese – im Zeitalter der interkulturellen Hermeneutik – unverständliche Diskriminierung bemängelt z. B. Werner Roggusch, wenn er schreibt:

»[...] wenn mit dem Begriff ›Auslandsgermanistik‹ ein unausgesprochenes, aber wirkmächtiges Urteil verbunden ist, daß sie nämlich weniger qualitativ sei. Damit wird dann auch unterstellt, ihr Bemühen müsse darauf gerichtet sein, sich möglichst an der ›inländischen‹ Germanistik zu orientieren, um gleiche Qualität zu erlangen. [...] Ein jeweils eigener Blickwinkel und eine spezifische Zielsetzung kennzeichnen die Germanistik in verschiedenen Kulturen. Wir wollen sie gelten lassen [...] Wir sollten sie anerkennen! Die Vielfalt bereichert uns alle.« (Roggusch 1998: 112f.).

4. Die Muttersprache der Lerner im Kopf des DaF-Lehrers

Insbesondere in Bezug auf berufliche Qualifikationen ist nach heutigem Stand der Fremdsprachendidaktik nicht mehr allein die Beherrschung der zu lehrenden Sprache ausschlaggebend, sondern zusätzlich die der Muttersprache der Lerner (einschließlich der profunden Kenntnis deren Grammatik) sowie der ihrer ersten (und eventuell zweiten) Fremdsprache (v. a. Englisch) – schon aus Gründen der Verwendung einer dem Lerner bekannten Terminologie (vgl. Hinkel 1998, 2000b und 2001). Leider wird aber noch »vielfach bis heute die Meinung vertreten, wer nur Deutsch (als seine Muttersprache) spreche, sei damit schon geeignet, professionell die Vermittlung der deutschen Sprache – etwa als Lektor im Ausland – zu betreiben« (Krumm 1994: 16). Dem Verf. wurde es – vor 35 Jahren – bei einer

Anstellung in einer Berlitz-Schule im Ausland sogar als Pluspunkt angerechnet, daß er der Landessprache – also der Muttersprache der Lerner – nicht mächtig war: einsprachiger Unterricht oblige! (vgl. Hinkel 1978, 1980 und 1999a).

Daß man – Zweitsprachenerwerb von Kindern ausgenommen – eine Fremdsprache nur vom Ausgangspunkt seiner Muttersprache (und eventuell anderer vorher gelernter Sprachen) lernt oder erwirbt, läßt sich mit jeder Fehleranalyse nachweisen (und steht für jeden erfahrenen DaF-Praktiker außer Frage).

Nach Krashen (1987) unterscheiden wir zwischen dem gesteuerten Lernen einer Fremdsprache (bewußter Sprachgebrauch) und dem ungesteuerten Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache (unbewußter Sprachgebrauch in kommunikativer motivierter Interaktion, implizite Grammatik, intuitive Input-Verarbeitung, »natürliche« Methode). Beides tritt natürlich vermischt auf, wobei der Schwerpunkt von Lernertyp, Alter, Lernbedingungen, Lernziel u. a. abhängt (vgl. Hinkel 1997).

»Fremdsprache wird immer vor dem Hintergrund eigener Sprache gelernt, Fremdkultur immer von der Position des Besitzers eigener Kultur aus kennengelernt. Weder fremde Sprache noch fremde Kultur treten der eigenen Sprache und der eigenen Kultur innerhalb eines rationalen Vergleichsrahmens gegenüber.« (Krusche 1983: 365, zitiert in Krumm 1994: 29)

Fremd- und Zweitsprachenerwerb sei deshalb der Weg von einer konkreten Einzelsprache zu einer anderen konkreten Einzelsprache – ein Weg, der leicht eigene Sprach- und Kulturerfahrungen bedroht und in Frage stellt (vgl. Hinkel 1978). Auch die Kognitionspsychologie ist der Meinung, daß der Erwerb einer Zweit- oder Drittsprache grundsätzlich vor dem Hintergrund der zuerst erworbenen Sprache stattfindet.

Es geht aber nicht nur um die mutmaßlichen 60, 70, 80 oder 90 Prozent Interferenzfehler (d. h. negativer Transfer aus der Muttersprache aufgrund unterschiedlicher oder irreführend ähnlicher Strukturen derselben im Vergleich mit der Zielsprache), denn der Lerner produziert ja nicht nur »Falsches« – er produziert vieles überhaupt nicht: nämlich Lexik und Strukturen, die es in seiner Sprache gar nicht gibt oder die so stark von ihr divergieren, daß sich ein Bezug nicht einstellt. Diese durch Null-Transfer verursachten Defizite summieren sich noch zu den durch falschen Transfer generierten Fehlleistungen und Schwierigkeiten (vgl. Hinkel 1995b). Nur ein Kursleiter, der sprachlich und kulturell in beiden Welten heimisch ist, weiß im Voraus, was seine Schüler bei optimal geeignetem *input* – maximal und verständlich, nach Krashen (1987) – »von selbst« lernen (durch den gewissermaßen geschenkten positiven Transfer aus der Muttersprache) und was er didaktisch aufbereiten, bewußt machen und üben muß, bevor er erwarten kann, daß die Lerner nicht mit deutschen Wörtern in ihrer Muttersprache denken (vgl. Hinkel 1999a und 1999b), sondern Äußerungen und Texte in der Fremdsprache richtig interpretieren und sich in ihr angemessen verständlich machen können.

Wie dies in der Praxis aussehen könnte, ist schnell zusammengefaßt: Maximaler kommunikativer *input* (Rezeption vor Produktion, vgl. Hinkel 2000b) im Sinne von *Beobachtung des Sprachgebrauchs* (Whorf 1963), stets situativ motiviert (Sprecherintention, Gestik, Mimik, Blickkontakt, Ort, Zeit etc., evtl. Einsatz von Spielfilmen) und nach Möglichkeit unter Kombination des Laut- und Schriftbilds. (Der Verfasser praktizierte schon vor über 15 Jahren bei der Erstellung eines Fernseh-Deutschkurses für die Universidade Aberta (Lissabon), was inzwischen

sogar kommerzielle amerikanische, britische und französische Fernsehkanäle tun, aber für deutsche Spielfilme bis heute meines Wissens inexistent ist: die simultane Untertitelung des gesprochenen Dialogs.) Direkt darauffolgende sprachliche Reaktion der Lerner (Antwort, Kommentar, Notizen etc.); parallel dazu aber auch punktuelle, gelegentlich systematische kontrastive Sprachanalyse, um den Lerner dazu zu bringen, daß er in einer Art doppeltem Bewußtsein auch beim spontanen Sprachgebrauch die Formstruktur stets unterschwellig mitdenkt und bei ihm entweder bei bestimmten (muttersprachlich vorausgedachten) Strukturen ein Warnlicht aufleuchtet, oder aber er sich ausschließlich der Wörter und Strukturen der Zielsprache bedient, ohne sich von der – unbewußt stets präsenten – Muttersprache manipulieren zu lassen (Zum Pendel bewußt/unbewußt vgl. Hinkel 1997 und 1999c).

Besondere Erwähnung verdient hier die sog. bilinguale Methode, wobei die wörtliche Übersetzung auf einfache Weise und unter Einsparung von Regeln die Struktur des deutschen Satzes transparent macht und für Sprachkontraste sensibilisieren kann. Man denke etwa an die Leichtigkeit, mit der Deutsche die fremdsprachigen Strukturen im von Interferenzen geprägten, ja gänzlich dominierten Deutsch von Ausländern erkennen – und nachahmen (»Jetzt Sie müssen zahlen an der Kasse«).

Eine besondere Schwierigkeit stellt dabei die Phonetik (Aussprache und Intonation) dar, weil die Artikulations- und Lautdiskriminierungsabläufe hochgradig unbewußt und dadurch Interferenzerscheinungen besonders stark und hartnäckig sind. Auch hier gibt es neben rein imitativen Nachsprechübungen – natürlich wiederum kommunikativ motiviert – nur eine dauerhafte Abhilfe: Die bewußte

Konfrontation mutter- und fremdsprachlicher Laute, Akzente und Satzmelodien. Daß auch zu diesem Zweck der Lehrende die Muttersprache seiner Lerner und ihre phonemischen Funktionsmechanismen genau kennen muß, ist offensichtlich. *Nur* Spezialist seiner eigenen Muttersprache zu sein, ist für einen Fremdsprachenlehrer eben nicht genug! (Zur Phonetik im DaF-Unterricht vgl. Hinkel 2000c).

5. Die Notwendigkeit von L1 (L2)-spezifischen DaF-Lehrwerken

Von den gängigen (in Deutschland herausgegebenen) Lehrwerken kann dabei der Deutschlehrer im Ausland freilich wenig Unterstützung erwarten. Abgesehen davon, daß die Lehrbücher der letzten 20 Jahre auf einem *kommunikativen* Konzept der untersten Ebene basieren, wie sogar der Generalsekretär des Goethe-Instituts bei der Jahrespressekonferenz seines Hauses am 27. November 1996 kritisierte (zitiert in Glück 1998: 6) – der *erweiterte Kulturbegriff* sei diskussionsbedürftig, weil »er sich so weit erweitert hat, daß die Kultur sich daraus verflüchtigt« habe (siehe auch FAZ 1997) –, und damit Struktureinsicht und emanzipatorischen Gebrauch des Deutschen als Kultursprache kaum fördern, sind die meist recht spärlichen und unsystematisch zerstreuten (»zyklisch« genannten) grammatischen Bewußtmachungen stets Regeln, die den spezifischen Bedürfnissen und Schwierigkeiten eines Japaners ebensoviel – oder vielmehr ebenso wenig – Rechnung tragen wie denen eines Engländer, Franzosen oder Portugiesen. »Lernerzentriertheit« bleibt in der Didaktik uneingelöst, solange die Lehrwerke nicht lerngruppenspezifisch für konkrete nationale Zielgruppen, sondern »für die ganze Welt« geschrieben werden« (Leont'ev, zitiert in Baur/Jatzkowskaja 1994: 324). Hier stehen freilich handfeste kommerziell-politische Interessen gegen

didaktisch-pädagogische Kriterien. Der lukrative Markt für deutsche, englische usw. Verlage, die ihre Lehrbücher in alle Welt exportieren, wäre von dem Moment an beendet, in dem Kontrastivität im Fremdsprachenunterricht ernstgenommen würde.

Darüber hinaus geht es – im Rahmen der Völkerverständigung – heute nicht mehr so sehr um die Selbstdarstellung einer Sprache und Kultur, sondern vielmehr um den Dialog zwischen den Kulturen. Dieser funktioniert aber nur, wenn das Fremde aus der Sicht des Eigenen als Fremdes erkannt und so mit dem Eigenen konfrontiert werden kann. Es kann weder das Eigene ersetzen, noch in einem universalen Vakuum existieren, noch in einem postmodernen indifferenten *multi-kulti* ausarten.

Weder DaF-Lerner noch ausländische Germanisten wollen oder können nämlich Deutsche werden. So schreibt Adolphs:

»[...] so ist man gerade erst im Begriff, die Ausrichtung der nordamerikanischen Fremdsprachenprogramme an den Bildungsidealen der jeweiligen Nationalphilologien als Fehlentwicklung aufzufassen. Gerade die Wissenschaftler, die sich der deutschen Sprache, Geschichte, Kultur und Politik widmen, fordern eine ›American Agenda for German Studies‹.« (Adolphs 1992: 109)

Das Eigene dürfe nicht unterdrückt oder als Manko betrachtet werden. Vielmehr wollten die Studenten »im Sinne der Konzeption interkultureller Germanistik die Wechselwirkungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden erforschen«, anstatt die eigene Identität aufzugeben. »Gerade die Literaturtheorie der letzten zwanzig Jahre hat schließlich die Bedeutung der Leser literarischer Texte hervorgehoben und gezeigt, daß deren Selbstverständnis ein notwendiges Moment bei der Konstitution von Sinn ausmacht.«

Und Jeffrey M. Peck, den Adolphs hier zitiert, präzisiert:

»We are not in literature or language to become the natives but to study them [...]. Today with the help of an interpretive anthropological perspective, we can see that ›going native‹ is neither desirable nor possible.« (Peck: 1990: 111, zitiert in Adolphs 1992: 110)

»Es wurde der Begriff der ›regionalen Lehrwerke‹ geprägt. Ein universalistisch konzipiertes Lehrwerk, also ein Lehrwerk, das nicht die Perspektive eines bestimmten Adressatenkreises, im engeren Sinne diejenige einer bestimmten Fremdkultur, reflektiert, fällt der Utopie eines universalistischen Lernerkreises anheim. Für einen spezifischen Kulturkreis konzipierte Unterrichtsmaterialien können dagegen spezifische Lehr- und Lernbedingungen berücksichtigen und die Ausgangskultur als integralen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses einbeziehen.« (Slivensky 1995: 333)

Und Hans-Jürgen Krumm sagt über den DaF-Studiengang:

»Unser Fach hat sich lange an den wissenschaftlichen und unterrichtlichen Konzepten der bei uns entwickelten Muttersprachen- und Fremdsprachenphilologien und -didaktiken orientiert und daraus quasi ›universelle‹ Vorstellungen vom Lehr- und Lernprozeß entwickelt, die dann auch in der Entwicklung und weltweiten Verbreitung von Lehrwerken ihren Niederschlag fanden. Die Pragmalinguistik und die kommunikative Wende in der Sprachdidaktik haben diesen Universalismus zunächst begünstigt, schien es doch so, als sei ein universalen Sprechakten [...] orientierter Deutschunterricht der universelle Rahmen für die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit. Erst in jüngster Zeit hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß diese Sprechakte so universell gar nicht sind.« (Krumm 1994: 28)

Sind also (um eine Schlußfolgerung zu wagen) nichtdeutsche Lehrkräfte für den DaF-Unterricht besser vorbereitet als *native speaker*? Ja, soweit sie das Deutsche in allen seinen Dimensionen (von der Phonetik bis zur Pragmatik, von der Landes-

kunde bis zur Literatur) gut beherrschen. Und sind deutsche Muttersprachler – zumindest im Ausland – abzulehnen? Nein, wenn sie nicht nur in Deutschland studiert haben, sondern auch im betreffenden Ausland, dort so lange gelebt haben, daß sie in der Muttersprache und -kultur ihrer Lerner zu Hause sind und persönliche Erfahrung in der Aneignung von Fremdsprachen haben; und wenn sie im Unterricht die Empathie aufbringen, nicht nur mit ihrem eigenen Kopf, sondern mit dem ihrer Lerner bei deren rezeptivem und produktivem Sprachgebrauch mitzudenken.

Bibliographie

- Adolphs, Dieter W.: »Zur Beteiligung interkultureller Germanistik an einem fachübergreifenden Modell zum Studium fremdsprachlicher Literatur«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18 (1992), 108–119.
- Altmeyer, Claus: »Rezension zu: Ndong, Norbert: Interkulturalität und Literatur. Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft«, *Info DaF* 23, 2/3 (1996), 349–353.
- Baur, Rupprecht S.; Jatzkowskaja, Galina: »Lerntheorie und Fremdsprachenunterricht. Bericht über ein deutsch-russisches Lerntheorie-Symposium«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), 323–336.
- Baur, Rupprecht S.: »Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache. Felder der Begegnung«, *Info DaF* 27, 5 (2000), 467–482.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. 2. Auflage. Bochum: Brockmeyer, 1992.
- Bertaux, Pierre: »Germanistik« und »Germanisme«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1 (1975), 1–6.
- Blamberger, Günter (Hrsg.): *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik*. Bonn: DAAD, 1995.
- Blühdorn, Hardarik: »Deutsch als Fremdsprache und die Grammatik des Deutschen. Über die Fruchtbarkeit des fremden Blicks«, *Deutsch als Fremdsprache* 37, 4 (2000), 221–227.
- Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard: *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik – Neubearbeitung*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1996.
- Engel, Ulrich: Rezension zu: »Métrich, René; Faucher, Eugène; Courdier, Gilbert: Les Invariables Difficiles. Dictionnaire allemand-français des particules, connecteurs, interjections et autres ›mots de la communication‹«. Band 1: Einführung. *Aber – außerdem*. Nancy 1996; Band 2: *bald – geradezu*. Nancy 1996; Band 3: *gern – nur so*. Nancy 1998«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25 (1999), 536–545.
- Földes, Csaba (Hrsg.): *Germanistik und Deutschlehrerausbildung*. Wien: Ed. Praesens, 1993.
- Gerngroß, Günter; Krenn, Wilfried; Puchta, Herbert: *Grammatik kreativ*. Berlin; München: Langenscheidt, 1999.
- Gilzmer, Mechthild: Rezension zu: »Nayhauss, Hans-Christoph Graf von: Dokumentation zur Rezeption und Didaktik deutschsprachiger Literaturen in nicht-deutschsprachigen Ländern«, *Info DaF* 23, 2/3 (1996), 347–349.
- Glück, Helmut: »Zum disziplinären Ort von Deutsch als Fremdsprache«. In: *Deutsch als Fremdsprache* 35, 1 (1998), 3–9.
- Götze, Lutz; Suchsland, Peter: »Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 1 (1998), 67–72.
- Götze, Lutz; Suchsland, Peter: »Am (vorläufigen) Ende einer Debatte«, *Deutsch als Fremdsprache* 36, 2 (1999), 75–80.
- Hall, Karin; Schreiner, Barbara: *Übungsgrammatik DaF für Fortgeschrittene*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1995.
- Hammerschmidt, Anette C.: *Fremdverstehen. Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem*. München: iudicum, 1998.
- Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Studien zu Deutsch als Fremdsprache. IV. Positionen – Konzepte – Zielvorstellungen*. Hildesheim; Zürich; New York: Olms, 1997.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, Wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der De-*

- batte über die Konstituierung des Fachs *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 1994.
- Henrici, Gert: »DaF ist doch ein fremdsprachenwissenschaftliches Fach!«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 3 (1996), 131–135.
- Hessly, Regine: »DaF aus der Außenperspektive. Ein Diskussionsbeitrag aus der Auslandsgermanistik«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 1 (1998), 10–14.
- Hinkel, Richard: »Os mitos do método directo«, *O Jornal da Educação* 6 (21.1.1978), 15–18.
- Hinkel, Richard: »Gegen das Prinzip der strikten Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht«, *Zielsprache Deutsch* 11 (1980), 48–53.
- Hinkel, Richard: »O regresso da gramática«, *O Professor* 42 (1995a), 33–42.
- Hinkel, Richard: »Psicanálise e línguas estrangeiras. O inconsciente freudiano na gênese e terapia de erros de interferência«, *O Professor* 45 (1995b), 6–19.
- Hinkel, Richard: »Aquisição ›natural‹ da língua estrangeira e estudo da gramática – vias inconciliáveis?«, *O Professor* 54 (1997), 3–20.
- Hinkel, Richard: *Die ›Neue Gelbe‹ mit alten Fehlern. Die Brauchbarkeit grammatischer Übungsbücher, untersucht am Beispiel... Mit zahlreichen alternativen Erklärungs- und Übungsbeispielen*. Lissabon 1998 (Manuskript, 198 Seiten).
- Hinkel, Richard: »Pensar na língua estrangeira«, *O Professor* 65 (1999a), 16–18.
- Hinkel, Richard: »Porque é que as línguas são tão diferentes? A questão da perspectiva da realidade«, *O Professor* 67 (1999b), 11–16.
- Hinkel, Richard: *Lehren, Lernen, Erwerben. Curriculare Konzepte, methodische Prinzipien, kognitionspsychologische Lernstrategien und sprachphilosophische Betrachtungen zum DaF-Unterricht. Mit umfangreichem Anhang*. Lissabon 1999c (Manuskript, 146 Seiten).
- Hinkel, Richard: Rezension zu: »Luscher, Renate: *Übungsgrammatik DaF für Anfänger und Buscha, Joachim, et al.: Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Beide: Ismaning: Verlag für Deutsch, 1998«, *Deutsch als Fremdsprache* 37 (2000a), 125–126.
- Hinkel, Richard: »Léxico e gramática. A projecção das redes associativas semânticas do léxico na sintaxe, através da valência do verbo«, *O Professor* 69 (2000b), 37–45.
- Hinkel, Richard: »Die Kunst der Phonetik. Laute, Rhythmus und Melodie im Unterrichtsdeutsch als Fremdsprache«. In: *Deutsch lernen* (2000c), 1–2.
- Hinkel, Richard (2000d): »Der Protagonist und seine Mitspieler. Was die Verb-Valenz im DaF-Unterricht leisten kann«, *Deutsch als Fremdsprache* 38, 1 (2001), 20–27 (Teil I) und 2 (2001), 77–84 (Teil II).
- Krashen, Steven D.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice Hall International (UR) Ltd. 1987.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutschen als Fremdsprache-Unterrichts?« In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: iudicium, 1987, 267–281.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierung im Fach Deutsch als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), 13–36.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen?«, *Info DaF* 23, 5 (1996), 523–540.
- Krusche, Dietrich: »Anerkennung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Lehrwerke«. In: Gerighausen, Josef; Seel, Peter C. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*. München: iudicium, 1983, 361–375.
- Krusche, Dietrich; Wierlacher Alois (Hrsg.): *Hermeneutik der Fremde*. München: iudicium, 1990.
- Métrich, René; Faucher, Eugène; Courdier, Gilbert: *Les Invariables Difficiles. Dictionnaire allemand-français des particules, connecteurs, interjections et autres ›mots de la communication‹*. Band 1: Einführung. *Aber – außerdem*. Nancy 1996; Band 2: *bald – geradezu*. Nancy 1996; Band 3: *gern – nur so*. Nancy 1998 (ohne Verlag: Das Werk ist nicht über den Buchhandel erhältlich; es kann bestellt werden bei Mme. Régine

- Métrich, 18, rue d'Jéna, F-54630 Richard-ménil). Rezensiert von Ulrich Engel in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25 (1999), 536–545).
- Michel, Willy: »Die Außensicht der Innensicht. Zur Hermeneutik einer interkulturell ausgerichteten Germanistik«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17 (1991), 13–33.
- Nestvogel, Renate (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz?* Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1991.
- Peck, Jeffrey M.: »Germans as the other«, *German Studies Review* 13, 1 (1990), 111.
- Rösler, Dietmar: »Der Beitrag von Studiengängen im deutschsprachigen Raum zum Bildungsprozeß zukünftiger Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 2 (1998), 67–71.
- Roggasch, Werner: »Kulturkontrast und Hermeneutik. Notizen zur Begriffsbildung in den Geisteswissenschaften«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 24 (1998), 97–113.
- Sartorius, Joachim: »Goethe versus Mülldeponie?«, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 15.1.1997.
- Slivensky, Susanna: »Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache in Japan. Eine Fallstudie zur regionalen Lehrwerkforschung«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21 (1995), 331–356.
- Steinmetz, Horst: »Kulturspezifische Lektüren«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18 (1992), 384–401.
- Stetter, Christian: »Philosophie der Grammatik. Zum Verhältnis von Fremdsprache und Muttersprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18 (1992), 30–64.
- Whorf, Benjamin Lee: *Sprache, Denken, Wirklichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1963. Originaltitel: *Language, Thought, and Reality*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. 2 Bände. München: Fink, 1980 (Band 1), 1981 (Band 2).
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: iudicium, 1985.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: iudicium, 1987.
- Wierlacher, Alois; Eichheim, Hubert: »Der Pluralismus kulturdifferenter Lektüren«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18 (1992), 373–383.
- Wierlacher, Alois: »Zur Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik (1984–1994). Einige Antworten auf die Frage: Was heißt »interkulturelle Germanistik«?«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), 37–56.
- Wolff, Armin; Eggers, Dietrich; Ehnert, Rolf; Kirsch, Klaus: »Deutsch als Fremdsprache und der Studienstandort Deutschland. Entwicklungslinien eines Faches aus der Sicht (s)eines Verbandes«, *Info DaF* 24, 5 (1997), 559–586. (Außerdem abgedruckt in: Wolff; Armin; Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Emotion und Kognition beim Fremdsprachenlernen; Lernen mit neuen Medien; Deutsch als Fremdsprache und die Attraktivität des Studien- und Lernortes Deutschland. Beiträge der 25. Jahrestagung DaF 1997 in Mainz*. Regensburg: FaDaF, 1998 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 47), 1–38.
- Zimmermann, Peter (Hrsg.): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt a. M.: Lang, 1989; 2. Auflage 1991.

Übersetzung mit *First-Class* – ein didaktischer Gewinn?

Susanne Vitz

0. Vorbemerkung

Im Zeitalter der *Virtual University* und der immer größeren Nachfrage nach Präsenz modernster Medien im Fremdsprachenunterricht wird an der Universität Padua im Rahmen des Centro Linguistico seit ca. drei Jahren das Programm *First-Class* eingesetzt. Dieses Programm wurde ursprünglich von der kanadischen Firma SoftArc entwickelt, die 1999 durch die Firma Centrinity, einen der führenden Hersteller von Integrated Collaborative Environments (ICE) mit Sitz in Markham, Ontario erworben. Es handelt sich um eine Kombination aus e-mail-Konferenz und Chatgruppe, d. h. um eine Mischung aus asynchroner und synchroner Kommunikation, die sich im Fremdsprachenunterricht hervorragend einsetzen läßt. Im Fach Deutsch verwende ich dieses Programm seit drei Semestern für den Übersetzungsunterricht des vierten Studienjahres der Fachrichtung Germanistik (Dipartimento di Lingue e Letterature Anglo-Germaniche e Slave). Deutsch ist damit an der Universität Padua nach Holländisch die zweite Sprache, die Übersetzungskurse mit *First-Class* anbietet.

Nach anderthalbjährigem Einsatz des Mediums Internet für Übersetzungskurse stellt sich die Frage einer Bilanz. Ist der Unterricht mit *First-Class* eine Alternative zum herkömmlichen Frontalunterricht, wie er an vielen Universitäten auch in Deutschland nach wie vor praktiziert wird? Bietet er Vorteile bzw. worin liegen

eventuell die Nachteile dieser neuen Unterrichtsform? Wie läßt sie sich am sinnvollsten einsetzen?

Um die Effizienz dieses Programms zu beurteilen, ist zuvor ein Blick auf die wesentlichen technischen Details, die Unterrichtsinhalte und die Zielgruppe nötig, da eine entsprechende Evaluation nur im Zusammenwirken dieser Faktoren zu leisten ist.

1. Voraussetzungen

1.1 Zielgruppe

Der Übersetzungskurs richtet sich an Studierende des vierten, d. h. nach dem bisherigen Studienverlauf letzten Studienjahres. Viele Studierende haben bereits einen längeren Deutschlandaufenthalt hinter sich (z. B. im Rahmen der Erasmus/Sokrates-Programme, der DAAD- oder Universitätsstipendien) und das sprachliche Niveau ist daher hoch.

Deutsch ist neben einer weiteren Fremdsprache (die zweite Sprache – meistens Englisch, Spanisch, Französisch oder Russisch – umfaßt eine dreijährige Ausbildung) ihr Hauptfach, in dem sie auch ihre Abschlußarbeit, die sogenannte »tesi di laurea«, etwa einer Magisterarbeit vergleichbar, schreiben.

1.2 Kursinhalte und Lernziel

Der 2 SWS umfassende Kurs ist nicht obligatorisch und dient als Vorbereitung für die schriftlichen Prüfungen, deren

Bestehen Voraussetzung für die Teilnahme an der mündlichen Prüfung am Ende des Studienjahres ist: Eine der beiden schriftlichen Prüfungen im vierten Jahr ist eine Übersetzungsklausur aus dem Italienischen in die Zielsprache Deutsch. Textgrundlage der Prüfung wie des vorbereitenden Kurses sind entweder Ausschnitte aus wichtiger Sekundärliteratur (z. B. aus Standardwerken italienischer Germanisten wie Baioni, Magris, Mittner) oder aktuelle Literaturrezensionen aus dem Feuilleton wichtiger Tageszeitungen (z. B. aus dem *Corriere della Sera*, der *Repubblica* oder der Wochenzeitschrift *Il Manifesto*). Die Texte sind sowohl unter grammatikalischem als auch lexikalischen und ideomatischem Aspekt sehr anspruchsvoll.

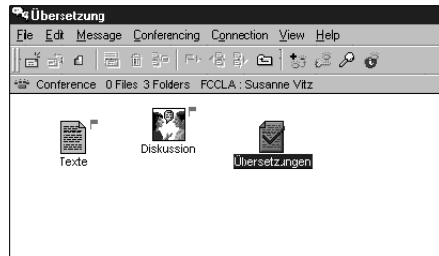
1.3 Technische Voraussetzungen

In erster Linie benötigt man ein Sprachlabor mit entsprechend ausgerüsteten Arbeitsplätzen, die über einen PC mit Internetanschluß und installiertem *First-Class* verfügen. In Padua stellt das Centro Linguistico (ein fakultätsübergreifendes Sprachenzentrum der Universität) diese Einrichtung. Insgesamt verfügt diese Institution über drei Sprachlabors mit insgesamt 60 Plätzen. *First-Class* ist freeware, man benötigt allerdings den kostenpflichtigen Zugang zu einem Server-Programm, einen Client (CD-Rom oder Internet) sowie ein relativ kostspieliges Kennwort, das den Studierenden zu Beginn des Unterrichts durch das Centro Linguistico zugeteilt wird. Die Kosten pro Kennwort/Student betragen bis zu 70.000 Lit, d. h. ca. 70,- DM.

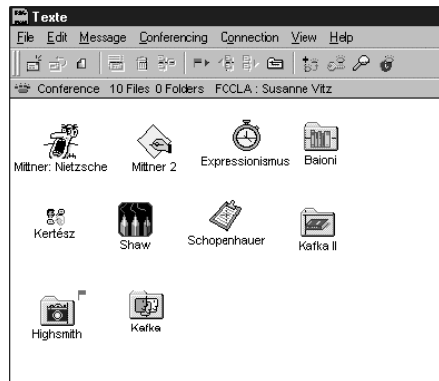
2. Organisation und Ablauf des Kurses

Mit Hilfe des Kennworts logt sich der einzelne Studierende in das Programm in deutscher Fassung ein. Auf dem Eingangsbildschirm erscheinen nun alle Kursangebote mit *First-Class*. Die Studie-

renden wählen die Datei *Übersetzung*, in der sich wiederum drei Rubriken: »Texte«, »Diskussion« und »Übersetzungen« finden.



Zuerst öffnet der Studierende die Textdatei. Hier sind alle bisher besprochenen Texte gespeichert und jederzeit abrufbar.



Der Studierende lädt nun den entsprechenden Text, der auf der linken Seite des Bildschirms erscheint. Darüber hinaus haben alle Studierenden eine Fotokopie mit dem zu übersetzenden Text für die jeweilige Unterrichtsstunde, die den Studierenden eine Woche zuvor mitgebracht wird, so daß sie genügend Zeit haben, die Übersetzung zu Hause vorzubereiten. Sobald alle Studierenden im *First-Class*-Programm sind, beginnt der synchrone Teil des Unterrichts, d. h. die Studierenden werden in die Chat-Gruppe eingeladen. Studierende, die nicht am Unterricht teilnehmen können (z. B. aus Krankheits-

gründen), können dies über E-mail mitteilen, so daß sie nach entsprechender Verabredung ebenfalls in den Chat eingeladen werden. Sobald alle Studierenden die Einladung in den Chat angenommen haben, beginnt der Unterricht. Die Studierenden geben nun ihre Übersetzungsvorschläge ein, die auf allen Bildschirmen erscheinen. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, daß jeweils nicht mehr als höchstens zwei Studierende gleichzeitig eine Übersetzungseinheit (einzelne kurze Sätze bzw. grammatisch gut überschaubare Einheiten) präsentieren. Um Chaos zu vermeiden, bin ich mittlerweile dazu übergegangen, die Versionen nicht mehr paarweise, sondern einzeln zu bearbeiten. Z. B. fordere ich mündlich oder auch via Computer einen Teilnehmer auf, einen Lösungsvorschlag zu präsentieren. Der entsprechende Vorschlag wird oben in das weiße Textfeld eingegeben und über den Befehl »enter« an die Teilnehmer des Chat geschickt. Die entsprechende Version erscheint nun auf allen Bildschirmen aller Chat-Teilnehmer. Die übrigen Kursteilnehmer sind aufgefordert, Fehler zu korrigieren oder Alternativen vorzuschlagen. Zu diesem Zweck schreiben sie ihrerseits ihre Versionen oder Fragen an die übrigen Teilnehmer. Idealerweise läuft der Unterrichtsprozeß interaktiv und ohne großes Eingreifen von Seiten des Dozenten ab, ein Minimum an Organisation und Steuerung der Diskussionsprozesse ist jedoch unabdingbar, da andernfalls die Diskussion unübersichtlich wird, z. B. ist es nötig zu verhindern, daß zu viele Studierende ihre Versionen gleichzeitig schicken. Um Unübersichtlichkeit zu vermeiden, verläuft der Unterricht am besten so weit wie möglich per Computer, d. h. ohne auf eine mündliche Kommunikation zurückzugreifen. Am Ende des Unterrichts verlassen die Studierenden den Chat, der Dozent speichert die gesamte Unterrichtsdiskussion und schickt sie per E-Mail in die Rubrik

»Diskussion«, in der die Studierenden sie in Zukunft jederzeit unter der Rubrik »Diskussion« abrufen können. Sie können so den gesamten Unterrichtsverlauf rekapitulieren, und zwar genau in der realen Abfolge.

Am Ende eines Textes schreibt ein Studierender eine Endversion, die er mir als E-Mail in die Rubrik »Übersetzungen« zuschickt. Diese Version wird von mir korrigiert und in der Datei »Übersetzungen« abgelegt, wobei die eventuellen Fehler gut sichtbar korrigiert werden. Am besten eignet sich hierzu ein farbiger Untergrund, auf dem die Korrekturen in weiß markiert sind. Die Studierenden können gegebenenfalls sowohl die Originalversion (mit Fehlern) ihres Kommilitonen als auch die von mir korrigierte Version nebeneinander öffnen und vergleichen.

Um anfänglichen organisatorischen Schwierigkeiten entgegenzuwirken, hat es sich als hilfreich erwiesen, den Studierenden genaue Arbeitsanweisungen zur Verfügung zu stellen, da sie keineswegs alle mit dem Medium Computer vertraut sind. Diese sind auf meiner Web-Seite im Claweb der Universität Padua (<http://.claweb.cla.unipd.it/tedesco/gen/susanne>) unter Übungsmaterial – Arbeitsanweisungen nachlesbar.

3. Vor- und Nachteile der neuen Methode mit *First-Class* im kontrastiven Vergleich zum herkömmlichen Frontalunterricht

3.1 Vorteile

Im herkömmlichen Übersetzungsunterricht präsentieren die Studierenden ihre Versionen meistens lediglich mündlich, wobei sie einzeln ihre Übersetzungsvorschläge vorlesen. Auf diese Weise geht bereits im Vorfeld der gesamte orthographische Aspekt verloren. Häufig beschränkt sich auch der Dozent auf eine mündliche Korrektur, was dazu führt,

daß nicht nur Orthographie und Zeichensetzung, sondern auch grammatische Phänomene, vor allem Deklinationsendungen und Aspekte des Satzbaus, verlorengelassen. Im Vergleich dazu erfolgt die Fehlerkorrektur per *First-Class* schriftlich, was größere Übersichtlichkeit und Transparenz zur Folge hat. Der herkömmliche Frontalunterricht kann dieses Manko partiell kompensieren, indem er – wie dies idealerweise geschieht, in der Praxis aber selten der Fall ist – die Tafel benutzt: In diesem Fall schreibt der Studierende seine Version an die Tafel, die dann gemeinsam korrigiert wird. Eine Alternative zu diesem *Procedere*, die z. B. in Padua durchgeführt wird, sieht folgendermaßen aus: Ein Studierender kopiert vor dem Unterricht seine Lösung für alle Kollegen. Jeder hat so eine, aber eben auch nur eine Version schriftlich vor Augen. Im Gegensatz zu diesen extrem zeitaufwendigen Methoden ist das Medium Computer unter zeitökonomischem Aspekt sehr viel schneller und ermöglicht so die Korrektur von mehreren Lösungen. Hinzu kommen einige Nebenaspekte, die ebenfalls für den Gebrauch des Computers im Übersetzungsunterricht sprechen:

3.1.1. Die Studierenden erlernen den Umgang mit den Medien Computer und Internet, der Übersetzungsunterricht wird so auch zu einer Art Kombi-Kurs, besonders für die Studierenden, die bisher noch keine Erfahrung im Umgang mit dem Medium Computer gemacht haben. Die singular unterschiedlichen Ausgangsbedingungen stellen kein Problem dar, im Gegenteil führt der große Erklärungsbedarf zu sozialen Kontakten und hat von daher einen positiven Effekt für die Lerngruppe.

3.1.2. Eine anonyme Befragung der Studierenden hat ergeben, daß auch Schüchterne, die sich im herkömmlichen Frontalunterricht nicht in die Diskussion ein-

zubringen trauen, dank des anonymeren und mittelbareren Eingriffs über den Computer Mut fassen, Fragen zu stellen und Vorschläge zu präsentieren.

3.1.3. Die Studierenden sind hochgradig motiviert, man kann geradezu von Enthusiasmus im Hinblick auf den Gebrauch von Computern sprechen. Eine Evaluation durch die Lerngruppe hat ergeben, daß alle Teilnehmer des letzten Kurses einstimmig den Unterricht im Computerlabor gegenüber dem traditionellen Frontalunterricht im Kursraum vorziehen. Wenn auch dieser Motivations Schub nur von vorübergehender Wirkung ist, denn schließlich wird auch das Internet Gewöhnungssache, so läßt sich die große Motivation der Studierenden dennoch zumindest zu Beginn des Kurses in eine intensive Übersetzungsarbeit kanalisieren.

3.1.4. Studierende, die begründet (z. B. wegen Krankheit) nicht am Kurs im Centro teilnehmen können, haben – unter der Voraussetzung, daß sie über einen Zugang zu einem Server-Programm und über ein persönliches Kennwort verfügen – die Möglichkeit, sich von zu Hause aus in die Diskussion einzuschalten.

3.2 Nachteile

Das Medium Computer ist dennoch mit Vorsicht zu genießen. Von einigen eher marginalen Aspekten abgesehen – hierzu gehören vor allem die lange Eingewöhnungsphase an das neue Medium, die zuweilen mit einem großen Zeitverlust einhergeht, und die nicht zu unterschätzende Mehrarbeit für den Dozenten (die Texte müssen eingegeben, die Diskussion und Endversionen korrigiert werden) – sind die Nachteile vor allem zwei:

3.2.1. Die Lernatmosphäre wird trotz kleiner Gruppen anonymer und teilweise unkonzentrierter, Dozent und Studie-

rende sehen keine Gesichter mehr, sondern lediglich quadratische Computersilhouetten.

3.2.2. In einem Computerlabor kann man im Grunde nur mit dem Computer arbeiten, und es ist ausgeschlossen, Sequenzen anderer Unterrichtsformen zu integrieren. Dies ist aber gerade für den Übersetzungsunterricht nötig, so daß man feststellen muß, daß der Computer nicht das geeignete Medium für effizient durchgeführte Satzanalysen darstellt.

4. Übersetzung mit *First-Class* – ein didaktischer Gewinn?

Die Antwort auf diese Frage hängt entscheidend davon ab, wie dieses neue Medium im Unterricht eingesetzt wird. Computergesteuerte Lernprozesse als zusätzliches Lernprogramm haben sicherlich einen hohen Übungseffekt und sind daher positiv zu werten. Ich glaube allerdings nicht, daß diese oder andere neue Technologien die »Arbeit in den Köpfen« ersetzen können. Eine gute Übersetzung zu schreiben ist nicht nur eine Frage quantitativer und übersichtlicher Übung, die sich mit dem neuen Medium hervorragend leisten läßt, sondern sie basiert in erster Linie auf der Fähigkeit, grammatikalische, lexikalische und ideomatische Strukturen aus der Ausgangssprache in eine Zielsprache zu transformieren. Läßt man die letzten beiden Elemente einmal beiseite – es sei daran erinnert, daß an der italienischen Universität der Fachrichtung *Lingue e Letterature Straniere Moderne* keine Übersetzer und Dolmetscher ausgebildet werden (hierfür stehen eigene Dolmetscherinstitute wie die *Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori* in Triest zur Verfügung) – birgt bereits die erste Kategorie »Grammatische Strukturen« für den Studierenden

Schwierigkeiten. Immer wieder fällt auf, daß die einen systematischen Übersetzungsprozeß einleitende Satzanalyse (und zwar des italienischen Satzes) bereits für viele Studierende ernstzunehmende Probleme aufwirft. So ist etwa keineswegs allen Studierenden der Unterschied zwischen Prädikat und Verb ein Begriff, und viele sind nicht in der Lage, einen kausalen Nebensatz von einem adversativen zu unterscheiden. Dies ist aber, um z. B. eine italienische Gerundiumskonstruktion elegant oder auch nur korrekt aufzulösen, unabdingbar. Diese kognitiv-analytischen Fähigkeiten darf man keinesfalls voraussetzen, ihr Training muß vielmehr ein fester Bestandteil des Übersetzungsunterrichts sein. Für die Durchführung von Satzanalysen ist aber das klassische Tafelbild sehr viel übersichtlicher als ein Computerbildschirm.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß der Übungseffekt mit *First-Class* zwar sehr hoch ist, hinzukommen sollte aber unbedingt eine weitere Stunde in einem traditionellen Kursraum. Hier lassen sich in Form von Gruppen-, Team- und Einzelarbeit wie auch im Frontalunterricht Satzanalysen und vertiefender Grammatikunterricht durchführen, wobei im Zentrum dieser Unterrichtsformen das – wie mir scheint keineswegs überholte – klassische Tafelbild steht.

Hier noch einige Internetadressen für diejenigen, die sich näher mit *First-Class* beschäftigen möchten:

<http://www.firstclass.com>

<http://www.centernity.com>

<http://www-emerg.open.ac.uk/tonel/index.shtml> (Handbuch zu *First-Class*)

<http://www-emerg.open.ac.uk/tonel/public/Eteaching.shtml>

<http://collaborate.shef.ac.uk/egrp.htm>

Informationen deutlich strukturieren + unterschiedliches kulturelles Wissen integrieren = Effizienzsteigerung in der universitären Lehre?

Eva Schoenke

1. Veränderte Anforderungen an die Hochschuldidaktik

Kern jeder Effizienzsteigerung in der universitären Lehre ist eine Optimierung der Wissensverarbeitung. Die Studierenden sollten angeregt werden, unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Aneignung, Vertiefung und Ausweitung von Wissen kennenzulernen und anzuwenden. Wenn sie dabei auch ursprünglich »fremde« in eigene Gewohnheiten integrieren, können sie die grundsätzlich im Menschen vorhandenen verschiedenartigen Möglichkeiten der Wissensverarbeitung nutzen.

In der Gegenwart haben sich technische, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen beschleunigt und intensiviert. Besonders deutlich wird dies an den Veränderungen, die man allgemein unter dem Begriff *Globalisierung* zusammenfaßt, und bei der weltweiten Vernetzung von Informationen. Die Entwicklung gerade in diesen Bereichen stellt veränderte Anforderungen an die Wissensverarbeitung; das gilt natürlich besonders für die universitäre Lehre.

Durch das *Internet* wird der Zugang zu Informationen erleichtert, doch aufgrund der Überflutung mit Informationen gewinnt deren *Strukturierung* an Bedeutung. Damit verändern sich auch die Anforderungen an die Hochschuldidaktik. Strukturierungsfähigkeit ist heute – als

Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten – noch wichtiger als schon vorher. Eine rein additive Arbeitsweise, zu der die leicht zugänglichen Informationsmengen verführen können, entspricht den gegenwärtigen Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten noch weniger als früher. Einem Vorgehen, das sich auf das Sammeln und Aneinanderreihen von Informationen beschränkt, kann (auch) dadurch begegnet werden, daß die übersichtliche Strukturierung eines komplexen Wissenschaftsbereichs, daß die deutliche Fokussierung von dessen zentralen Brennpunkten in Lehrveranstaltungen demonstriert wird. Die Vermittlung der Fähigkeit, Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden und schwer überschaubare Wissensgebiete auch selbständig zu strukturieren, hat an Bedeutung noch gewonnen.

Die Globalisierung führt vermehrt Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammen. Unkenntnis über die jeweils anderen Denk- und Arbeitsweisen kann die Kooperation erschweren und zu folgenreichen Mißverständnissen führen. Gerade an Universitäten bietet jedoch das Zusammentreffen von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft auch besondere Chancen: man kann die kulturell geprägten, sehr verschiedenartigen Vorgehensweisen in der Wissensverarbeitung systematisch verglichen, und man kann prü-

fen, ob durch eine zumindest partielle *Integration* unterschiedlicher (kulturspezifischer) Methoden die Wissensverarbeitung von Studierenden optimiert und dadurch die Effizienz in der universitären Lehre erhöht werden kann.

Erhöhte Anforderungen an die Strukturierung eines komplexen Wissenschaftsbereichs und die Integration von Vorgehensweisen unterschiedlicher kultureller Herkunft bestimmten die Entwicklung eines hochschuldidaktischen Konzepts zur Erhöhung der Effizienz in der universitären Lehre. Dieses Konzept wurde (1992–1999) an der Nanjing Universität, an der Tongji Universität (Shanghai), an der Universität Riga und in zwei Durchgängen an der Universität Bremen erprobt und weiterentwickelt. Die dem komplexen Lehrgegenstand *Textlinguistik* fachwissenschaftlich angemessene Strukturierung und die partielle Integration chinesischer und westlicher (hier besonders deutscher) Forschungstraditionen, Lehr- und Lerngewohnheiten ermöglichen dann tatsächlich eine Optimierung der Wissensverarbeitung. Die besondere Strukturierung des Lehrinhalts und die Integration der unterschiedlichen Vorgehensweisen bildeten die grundlegenden Voraussetzungen für die Entwicklung des hier beschriebenen Forschungsvorhabens, doch ohne die Verwendung spezifischen Arbeitsmaterials hätte das Konzept nicht erfolgreich realisiert werden können. Die Effizienzsteigerung wurde zuletzt auch durch eine besondere Form der Veranstaltungsorganisation erleichtert: Vorlesungen mit vorlesungsbegleitenden Seminaren.

2. Strukturierung des komplexen Lehrinhalts *Textlinguistik*

Bereits 1956 hatte Miller die in der Gedächtnisforschung durch zahlreiche Tests gewonnenen Erkenntnisse zusammengefaßt, daß Menschen in der Regel nicht

mehr als fünf bis neun (sieben plus/minus zwei) Informationseinheiten (englisch *chunks*) gleichzeitig im Kurzzeitgedächtnis präsent halten können. Dieses Untersuchungsergebnis beeinflusste bestimmte Entwicklungen in der Kognitiven Psychologie und gewinnt im Zeitalter des Internet noch an Bedeutung. Von dieser Erkenntnis läßt sich auch ableiten, daß es zweckmäßig ist, in der universitären Lehre komplexe Wissenschaftsbereiche in nicht mehr als sieben zentrale *chunks* (dtsch. Brocken) zu untergliedern. Dadurch kann erreicht werden, daß komplexe Lehrgegenstände ohne Reduzierung der Komplexität überschaubar und daß die Beziehungen zwischen den zentralen Teilbereichen erkennbar bleiben; so wird ein rein additives Vorgehen vermieden. Bei der Strukturierung komplexer Lehrinhalte ist es allerdings günstiger und sicherer, von nur fünf *chunks* auszugehen, da sich die Studierenden in ihren individuellen Voraussetzungen der Merkfähigkeit unterscheiden.

Natürlich ist die Auswahl von *chunks* nicht beliebig, sondern muß fachwissenschaftlich fundiert sein. Bei dem komplexen Wissenschaftsbereich *Textlinguistik* wird die Fokussierung der zentralen Teilbereiche dadurch erleichtert, daß diese den deutlich erkennbaren textlinguistischen Forschungsschwerpunkten und den nachweisbaren Entwicklungsphasen der Textlinguistik entsprechen (vgl. Schoenke 2000 b):

- Transphrastik,
- globale Textstrukturen,
- Handeln mit Texten,
- Wissensverarbeitung (in der Textproduktion und in der Textrezeption),
- Textsorten/Texttypen.

Diese Untergliederung wird den Studierenden bereits in der einführenden Vorlesung präsentiert und wird in den folgenden Lehrveranstaltungen als relativ stabile Struktur beibehalten. Die meisten

Informationen lassen sich den fünf *chunks* zuordnen. Während der Anreicherung der einzelnen *chunks* mit Informationen (*chunking*) kann auch das Beziehungsgeflecht zwischen ihnen enger geknüpft werden, ohne den Überblick über den komplexen Lehrgegenstand zu verlieren. Bei der anschließenden Untergliederung in einzelne Vorlesungsthemen bewegt sich die Detailplanung im Rahmen der fünf *chunks*, so daß die Gesamtstruktur im Bewußtsein der Studierenden als Basiswissen erhalten bleibt. Die strikte Strukturierung erleichtert allen Studierenden den Erwerb und die Verarbeitung von (zusammenhängenden) Grundlagenkenntnissen, die durch die Verwendung des entsprechenden Arbeitsmaterials aktiv abgesichert und vertieft werden. Die Arbeit mit diesem »Material« ermöglicht darüber hinaus (besonders aktiv Studierenden) zusätzliche Wissensergänzungen, da sich mit seiner Hilfe jeder der *chunks* erweitern läßt. Die selbständige Anwendung der in den Vorlesungen komprimiert vermittelten Kenntnisse bei Textanalysen und in anderen Übungen (im vorlesungsbegleitenden Seminar) vertieft die Wissensverarbeitung und kann sie bei Studierenden mit ausgeprägten spezifischen Interessen (und besonderer Belastbarkeit) auch ausweiten. Durch zusammenfassende Wiederholungen unter wechselnden Aspekten wird bei allen die Vernetzung von Detailkenntnissen verdichtet.

3. Integration unterschiedlichen kulturellen Wissens

Während man traditionell unter *Kultur* die Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft versteht, hat sich in der anthropologischen Kognitionsforschung ein Kulturverständnis entwickelt, nach dem man Kultur als mentales Phänomen auffaßt, als im Langzeitgedächtnis ge-

speichertes *kulturelles Wissen*, durch das geregelt wird, wie die Wirklichkeit wahrgenommen und verarbeitet wird (Goodenough 1957: 167). Seit den 70er Jahren wird in der Kognitiven Anthropologie untersucht, wie unterschiedliches kulturelles Wissen in den verschiedenen Kulturen sowohl das Weltverständnis als auch das menschliche Verhalten beeinflusst (Holland/Quinn 1987, Kokot 1993). *Wissen* hat hier als theoretischer Terminus eine umfassendere Bedeutung als der alltagssprachliche Begriff *Wissen*, der die Bewußtheit von Kenntnissen, ihre Explizier- und Begründbarkeit einschließt. *Wissen* wird hier primär als implizites Wissen verstanden, über das spontan verfügt wird, das oft nicht voll bewußt, aber der Reflexion zugänglich ist. Da kulturelles Wissen nicht direkt beobachtet werden kann, wird es über Handlungen und vor allem symbolisch, besonders sprachlich, vermittelt (Kokot 1993: 334). Bestehen nun zwischen dem kulturellen Wissen von Chinesen und von Deutschen Unterschiede, die sich auf die Forschung und die universitäre Lehre auswirken? Ist eine (zumindest partielle) Integration unterschiedlicher kulturspezifischer Denk- und Vorgehensweisen überhaupt möglich? Und kann diese Integration die Effizienz der universitären Lehre positiv beeinflussen?

Einige Unterschiede im forschenden, lehrenden und lernenden Vorgehen lassen sich bei einem Vergleich von Chinesen und Deutschen in der Gegenüberstellung *implizit vs. explizit* feststellen. In der westlichen Forschung und Lehre spielt die Darstellung theoretischer Modelle auf möglichst hohem Abstraktionsniveau mit Definitionen, expliziten Beschreibungen und Erklärungen eine zentrale Rolle. Beispiele dienen in einigen Wissenschaftsbereichen nur als Belege für theoretische Überlegungen. In der chinesischen Tradition stehen Beispiele im Vor-

dergrund. Wichtiger als explizite Beschreibungen und Erklärungen ist das Einprägen von Mustern, ebenso die Fähigkeit, ein Muster direkt von einem Beispiel auf andere Beispiele zu übertragen. Um entscheiden zu können, ob eine Integration unterschiedlichen kulturellen Wissens grundsätzlich möglich ist und für beide Seiten auch nützlich sein kann, sollen zunächst folgende Fragen beantwortet werden:

1. Was wird hier unter Integration verstanden? Ist es eine Addition unterschiedlicher Vorgehensweisen? Oder handelt es sich um eine Synthese mit einer neuen Qualität?
2. Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um unterschiedliches kulturelles Wissen integrieren zu können?
3. Aus welchen Gründen kann eine solche Integration empfohlen werden? Bringt sie nur Vorteile?

Zu 1. Unter Integration wird hier das Ineinanderrufen unterschiedlichen kulturellen Wissens und daraus resultierender Vorgehensweisen in der universitären Lehre und daher auch bei der Wissensverarbeitung von Studierenden (und Lehrenden) verstanden, meist im Zusammenhang mit unterschiedlichen kulturspezifischen Forschungsmethoden. Es geht also nicht um die zeitweise Aufeinanderfolge, nicht um das lose Aneinanderanfügen von Elementen (Teilbereichen) verschiedener Kulturen, sondern um die Herstellung eines komplexen Beziehungsgefüges von Elementen unterschiedlichen kulturellen Ursprungs, die bestimmte Voraussetzungen erfüllen müssen.

Zu 2. Voraussetzung für eine sinnvolle Integration ist, daß die Elemente unterschiedlicher kultureller Herkunft, die integriert werden sollen, nicht in Widerspruch zueinander stehen, sondern sich wechselseitig ergänzen können. Diese Elemente sollten (in Ansätzen) auch in

der jeweils anderen Kultur vorhanden sein. Zwischen den Teilbereichen unterschiedlichen kulturellen Ursprungs müssen sich Relationen herstellen lassen, die die Wissensverarbeitung optimieren und so die Effizienz der universitären Lehre erhöhen können.

Zu 3. Da traditionell bedingte Gewohnheiten keineswegs auf (angeborenen) unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten beruhen, besteht ein wesentlicher Vorteil der Integration von Methoden unterschiedlicher kultureller Herkunft darin, daß man auf diese Weise die grundsätzlich im Menschen vorhandenen verschiedenartigen Möglichkeiten der Wissensverarbeitung nutzt. Dadurch kann zumindest eine Vertiefung und längerfristige Sicherung des Wissens erreicht werden. Nachteile könnten entstehen, wenn den Studierenden nicht Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt wird, das dem integrierenden Vorgehen entspricht.

Auch bei der Entwicklung des hier beschriebenen hochschuldidaktischen Konzepts war eine (partielle) Integration der unterschiedlichen kulturspezifischen Vorgehensweisen im Sinne von Ineinanderrufen möglich, da sich die verwendeten verschiedenen Methoden keineswegs wechselseitig ausschließen, sondern ergänzen und in Ansätzen auch in der jeweils anderen Kultur vorhanden sind. So spielen Klassifizierung und Kategorisierung in beiden Kulturen eine wichtige Rolle, werden jedoch auf unterschiedliche Weise realisiert. Man kann sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse auch bei westlichen Kulturen in Wörterbüchern finden (für das Deutsche z. B. im *Grimmschen Wörterbuch*). Und grundlegende sprachtheoretische Überlegungen gibt es auch in der chinesischen Text-Tradition (z. B. im *Wenxin diaolong* von Liu Xie). Allerdings werden die kulturspezifischen Varianten der grundsätzlich vorhandenen Möglichkeiten in den ver-

schiedenen Kulturen unterschiedlich häufig eingepägt und so Bestandteile des weitgehend impliziten kulturellen Wissens. Durch die indirekt erlernten Gewohnheiten werden bestimmte Prozesse der Wissensverarbeitung leicht (und relativ anstrengungsarm) in die gewohnten (kulturspezifischen) Bahnen gelenkt, und man nutzt gewöhnlich nur die Möglichkeiten des Wissenserwerbs und der Wissensverarbeitung, die den jeweiligen kulturellen Gewohnheiten entsprechen.

Man kann durch Beispiele Wissen erwerben, sich Muster einprägen und diese dann direkt übertragen; man kann sich durch theoretische Modelle Kenntnisse aneignen und über Systematisierungen abstrakte Zusammenhänge erkennen bzw. herstellen. Da die Effizienz der universitären Lehre erhöht werden sollte, wurde eine Synthese versucht, und dabei wurden unterschiedliche Wege der Wissensverarbeitung kombiniert: typische Beispiele kennenlernen und einprägen; die Beispiele analysieren, aus den Analyseergebnissen Schlußfolgerungen ziehen, diese an anderen Beispielen überprüfen; erkennen, unter welchen Bedingungen man verallgemeinern bzw. abstrahieren kann, gesicherte Arbeitsergebnisse dann wieder in neuen Zusammenhängen, bei anderen Beispielen anwenden und auch diese sicher einprägen und in gewissen Zeitabständen wiederholen. Einige Menschen ergänzen in eigener Aktivität und mit Einfallsreichtum einseitige Vorgehensweisen, aber die Mehrheit wird in der Regel erst durch Anregungen von außen dazu veranlaßt.

Beispiele und Muster spielten in dem hier beschriebenen hochschuldidaktischen Konzept eine wesentlich größere Rolle, als dies in westlichen Kulturen allgemein üblich ist, und prägten sich den Beteiligten besonders tief ein. Die Wissensverarbeitung wurde besonders dadurch vertieft, daß die Studierenden Verallgemei-

nerung und Abstraktion von einprägsamen Beispielen ableiteten (und dann erprobten, ob die gewonnenen Erkenntnisse auf weitere Beispiele übertragen werden konnten), und dadurch, daß Musteranwendungen reflektiert wurden. Um derartige Prozesse selbständig vollziehen zu können, stand das entsprechende Arbeitsmaterial zur Verfügung (vgl. <http://www.uni-bremen.de/~schoenke>).

4. Funktionen des Arbeitsmaterials

Um beiden Prinzipien, der besonderen Strukturierung des komplexen Lehrinhalts und der Integration von Vorgehensweisen unterschiedlichen kulturellen Ursprungs, entsprechen zu können, wurde Arbeitsmaterial entwickelt, das sich in der Endphase der Forschungsarbeiten zu drei Teilen ausgeweitet hatte:

1. den Zusammenfassungen der Vorlesungsinhalte,
2. einer Sammlung von Aufgaben/Analysen/Übungen zu den einzelnen Vorlesungsthemen,
3. dem (mehrfach überarbeiteten) Glossar.

Die Teile 1 und 2 entsprechen in ihrer Strukturierung dem Aufbau der Vorlesungsreihe. Teil 3 ist alphabetisch (und in einer Internet-Fassung auch systematisch) geordnet.

Teil 1, in dem die Inhalte der einzelnen Vorlesungen zusammengefaßt werden, soll das Basiswissen (zum jeweiligen Vorlesungsthema) präsent halten. Dazu ist es notwendig, das für den gesamten komplexen Lehrinhalt geltende Strukturierungsprinzip hier auf die kleinere Einheit des einzelnen Vorlesungsinhalts anzuwenden, nämlich zu gewichten, weniger wichtige (periphere) Inhalte zugunsten der wichtigeren zu vernachlässigen, zentrale Schwerpunkte zu fokussieren. In der Vorlesung selbst, besonders wenn authentische Texte analysiert werden,

kann es sich durchaus ergeben, daß man bei einem textlinguistisch nicht besonders relevanten Punkt etwas länger verweilt, sei es um Methodenkompetenz zu vermitteln oder auch nur, weil es sich um einen besonders aufmerksamkeits- und konzentrationsfördernden Aspekt handelt. (Als zweckmäßig hat sich auch erwiesen, die Zusammenfassung von ein oder zwei Vorlesungsinhalten gemeinsam mit den Studierenden zu erarbeiten.) Jede Zusammenfassung schließt mit einer Auflistung von Stichwörtern, die sich auf das Vorlesungsthema direkt beziehen und die man im Glossar nachschlagen kann. Die Zusammenfassungen können längerfristig die in den Vorlesungen erworbenen Kenntnisse (gebunden an deren mitvermittelte Strukturierung) sichern, sie ermöglichen jedoch auch durch Literaturangaben und vor allem durch Hinweise auf die im Glossar nachzuschlagenden Stichwörter jederzeit eine eigengelenkte Ausweitung des Wissens. Teil 2, die Aufgabensammlung, bildet die Grundlage für die Seminararbeit und enthält obligatorische und fakultative problemorientierte Aufgaben. Die obligatorischen Aufgaben dienen (neben der Erarbeitung von Erkenntnissen) vor allem der Anwendung und Vertiefung des Basiswissens. Die fakultativen Aufgaben können zu einer Ausweitung des Wissens genutzt werden, sie bieten Anregungen in verschiedenen Richtungen und sind vor allem ein Angebot an besonders interessierte und leistungsfähige Studierende.

Grundsätzlich werden zur Ergänzung der einzelnen Vorlesungen drei Aufgabentypen mit unterschiedlichen Funktionen angeboten:

- (Text-)Analyse-Aufgaben (A), durch deren Bearbeitung die Studierenden weitgehend selbständig ihre in den Vorlesungen erworbenen Methodenkenntnisse anwenden und vertiefen

und in eigengelenkter Arbeit weitere Erkenntnisse gewinnen können,

- Übungen (Ü), bei deren Bearbeitung durch die Verknüpfung von experimentellem Umgang mit Texten und Reflexion über Texte implizites Sprachwissen bewußt gemacht und explizites Sprachwissen internalisiert werden kann,
- Aufgaben (Z), ausgehend von Zitaten (in einigen Fällen auch von anderen Belegen aus der traditionellen Textforschung), durch deren Bearbeitung die Studierenden erkennen, daß zu bestimmten textlinguistischen Fragestellungen auch schon in der klassischen Rhetorik, in der Literaturtheorie und Stilistik Antworten gesucht wurden, und zwar nicht nur in der westlichen Textforschung.

Manchmal kommt es zu Überschneidungen der verschiedenen Aufgabentypen und daher auch von deren Funktionen.

Thematisch entsprechen die Aufgaben jeweils dem Thema einer Vorlesung oder wiederholen (unter neuen Aspekten) einen schon vorher bearbeiteten Inhalt. Während die Gesamtstruktur der Aufgabensammlung also der Anordnung der Vorlesungsthemen entspricht, steht die durch die Aufgabenformulierung angelegte Art der Wissensverarbeitung in deutlichem Gegensatz zum Wissenserwerb in den Vorlesungen. In beiden Fällen bilden zwar authentische Texte (oder in Ausnahmefällen Textsegmente) die Ausgangspunkte für die Arbeit; doch durch den geforderten experimentellen Umgang mit Texten, durch die eigengelenkte Arbeitsweise bei Textanalysen dominiert (im Verhältnis von Erkenntnissen zu Kenntnissen) der individuell erschlossene Erkenntnisgewinn deutlich bei der Bearbeitung der Aufgaben.

Teil 3, den »Kern« des Arbeitsmaterials, bildet das Glossar, das zuerst entstanden war. Ein Vorläufer des Glossars mit dem

Titel *Arbeitsmaterialien zur Textlinguistik* wurde bereits 1983 an der Nanjing Universität in Kooperation mit chinesischen Germanisten und für die Weiterarbeit der chinesischen Germanisten entwickelt (vgl. Schoenke/Liu/Ni/Hong/Zheng 1984). Diese »Arbeitsmaterialien« erwiesen sich jedoch später auch für deutsche Studierende als besonders nützlich. Bei beiden Gruppen konnte die Wissensverarbeitung dadurch optimiert werden, daß chinesisches und westliches kulturelles Wissen in dem Glossar (zumindest partiell) integriert war, indem eine »chinesische Sammlung übersichtlich angeordneter Mustertexte«, nämlich »westliche« Definitionen mit zahlreichen Beispielen, und Literaturverweise für unterschiedliche Arbeitsweisen zur Verfügung gestellt wurden. Die Erfahrung mit dem Ergebnis dieses ersten Integrationsversuchs wurde zum Ausgangspunkt für die Entwicklung des hier beschriebenen hochschuldidaktischen Konzepts. Das (inzwischen in fünfter Auflage überarbeitete) Glossar kann bei eigengelenkter Arbeit das Basiswissen vertiefen, wiederholen und sichern, es kann aber auch zur Ausweitung der Kenntnisse genutzt und zu eigenen wissenschaftlichen Arbeiten herangezogen werden.

Die alphabetisch angeordneten Stichwortartikel sind bei Bedarf einem schnellen Zugriff zugänglich und werden daher häufig nachgeschlagen. Gerade wegen der andersartigen Strukturierung dieses Teils des Arbeitsmaterials (und durch die jedem Stichwortartikel hinzugefügten weiteren Stichwörter, auf die verwiesen wird) kommt es zu einer weiteren Vernetzung der übermittelten Informationen.

Auch dadurch kann die Wissensverarbeitung optimiert werden.

Erst die Verwendung des Arbeitsmaterials sicherte eine erfolgreiche Realisierung des hochschuldidaktischen Konzepts.

5. Zusammenfassung

Die Planung des hochschuldidaktischen Konzepts zur Effizienzsteigerung (durch Optimierung der Wissensverarbeitung) ging von zwei Prinzipien aus: von der deutlichen Strukturierung eines komplexen Wissenschaftsbereichs und der Integration chinesischer und deutscher Vorgehensweisen. Durch bestimmte Entwicklungen in der Gegenwart (besonders durch Globalisierungstendenzen und weltweite Vernetzung) haben diese beiden Prinzipien noch an Bedeutung für die universitäre Lehre gewonnen. Die besondere Strukturierung des Lehrinhalts läßt sich durch Ergebnisse der Gedächtnisforschung begründen, Möglichkeiten der Integration konnten durch intensive interkulturelle Kooperation¹ realisiert werden. Die Untergliederung des Lehrinhalts in fünf zentrale Teilbereiche (*chunks*) bestimmte vor allem den inhaltlichen Aufbau und die Themen der einzelnen Lehrveranstaltungen und teilweise auch die Gliederung des Arbeitsmaterials. Durch die Integration konnten unterschiedliche kulturspezifisch geprägte (und in ihrer Vielfalt meist nicht ausgeschöpfte) Möglichkeiten von Wissenserwerb und Wissensverarbeitung praktiziert werden; die Integration wirkte sich auf Methoden der Wissensvermittlung in den Vorlesungen und auf die weitgehend eigengelenkte und selbständige Wissensverarbeitung mit Hilfe des Arbeitsmaterials aus.

1 Ich danke Prof. Zhang Weilian (Nanjing Universität) für die bereichernden Gespräche, die ich mit ihm führen konnte (vgl. Hua/Kong 2002). Erst durch Prof. Zhang und durch die Kooperation mit seinen »Schülern« (und den Schülern dieser Schüler) wurden die hier beschriebenen Forschungsarbeiten möglich.

Die verschiedenartigen Möglichkeiten bei der Verwendung des (dreiteiligen) Arbeitsmaterials entsprechen unterschiedlichen Bedürfnissen in den heterogen zusammengesetzten Zielgruppen. Die Studierenden erhöhen ihre individuelle Arbeitseffizienz, indem sie – ihren eigenen Voraussetzungen, Zielen (und auch Grenzen) entsprechend – das Arbeitsmaterial nutzen: Einige konzentrieren (und beschränken) sich auf den Erwerb von Basiskenntnissen und grundlegender Methodenkompetenz; andere nehmen weiterführende Anregungen auf, um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in verschiedenen Richtungen auszudehnen. Im Rahmen dieser sehr verschiedenartigen Nutzungsmöglichkeiten entwickeln sich Varianten unterschiedlicher Intensität.

6. Übertragbarkeit der Untersuchungsergebnisse

Die angeführten Arbeitsergebnisse betreffen zunächst nur den komplexen Wissenschaftsbereich *Textlinguistik*. Dieser Lehrinhalt läßt sich nach dem hier beschriebenen Konzept in einem Semester oder in einem vierwöchigen Intensivkurs (auf unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus) erarbeiten.

Es ist aber auch zu prüfen, ob eine Übertragung der Forschungsergebnisse auf die Vermittlung anderer Lehrinhalte möglich und ob sie sinnvoll ist. Einige Versuche im Anschluß an die Forschungsarbeiten zeigten, daß die Effizienz der universitären Lehre begünstigt wird, wenn man sich nicht nur auf die Möglichkeiten der Wissensverarbeitung beschränkt, die zu den eigenen lange »eingebübten« kulturspezifischen Gewohnheiten gehören. Eine Ausschöpfung unterschiedlicher (als kulturspezifisch geltender) Möglichkeiten der Wissensverarbeitung beeinflusst die Effizienz der universitären Lehre grundsätzlich posi-

tiv, wenn gleichzeitig der Lehrinhalt übersichtlich strukturiert wird.

Die Übertragung des hier beschriebenen *Gesamtkonzepts* ist besonders dann sinnvoll, wenn die Komplexität eines bestimmten Wissenschaftsbereichs erhalten bleiben soll bzw. wenn sich der entsprechende Wissenschaftsbereich in der Gegenwart entscheidend weiter entwickelt und seine Schwerpunkte für Studierende bisher nur schwer erkennbar sind. Diese Voraussetzungen sind z.B. bei einem Thema wie *Metaphorische Konzepte* gegeben. Auch bei komplexen Lehrinhalten wie *Semiotik* kann die Übertragung des Gesamtkonzepts die Wissensverarbeitung optimieren und dadurch die Effizienz in der universitären Lehre erhöhen. Das gilt auch hinsichtlich einer *Einführung in die Linguistik* oder bei dem Thema *Didaktik sprachlichen Handelns*. Die Frage nach einer weiter ausgedehnten Übertragung des Gesamtkonzepts kann ohne weitere Erprobungen noch nicht eindeutig beantwortet werden, und die Beispiele hier betreffen auch nur die Sprachwissenschaft.

Doch auch unabhängig von der Übertragbarkeit des Gesamtkonzepts kann man Fragen nach Übertragungsmöglichkeiten für einzelne Untersuchungsergebnisse beantworten, und zwar exemplarisch am Beispiel des Arbeitsmaterials. Prozesse der Wissensverarbeitung lassen sich auch schon durch die Verwendung einzelner Teile des hier vorgeschlagenen und erprobten Arbeitsmaterials vertiefen und ausdehnen. So erleichtern Vorlesungszusammenfassungen oder ein Glossar schon jeweils für sich die Arbeit von Studierenden; in ihrer Kombination jedoch können sie die Arbeitseffizienz ganz wesentlich erhöhen. Von den Studierenden selbst wurde der positive Einfluß der (erst später entwickelten) Aufgabensammlung auf Effizienz und Motivation als besonders hoch eingeschätzt (vgl.

Schoenke 2000a: 33 f.). Die Entwicklung jedes einzelnen Bausteins des Arbeitsmaterials ist unter bestimmten Bedingungen schon sinnvoll, doch gerade die kombinierte Verwendung der verschiedenartigen Teile mit den dadurch entstehenden Möglichkeiten mehrfacher Vernetzungen in der Wissensverarbeitung wirkte sich in den Erprobungsphasen (und auch bei daran anschließenden Versuchen) besonders positiv aus. Wenn vielfältige Möglichkeiten zur Optimierung der Wissensverarbeitung parallel genutzt werden, können Studierende effizienter arbeiten.

Ein Aspekt wurde bei der Vorstellung dieses hochschuldidaktischen Konzepts zwar nicht völlig vernachlässigt, aber doch noch nicht deutlich genug betont. Bei jedem Versuch der Übertragung (besonders des Gesamtkonzepts) ist wichtig, daß der dynamische Charakter des hier beschriebenen Vorgehens nicht durch das Festhalten an den übergeordneten Prinzipien (übersichtliche Strukturierung, Integration kulturspezifischer Vorgehensweisen, Verwendung des reichhaltigen Arbeitsmaterials) verlorengeht oder auch nur wesentlich beeinträchtigt wird. Die relativ stabile (fachwissenschaftlich fundierte) Strukturierung des Lehrgegenstands, die gezielte Vermittlung von Grundlagenkenntnissen in den Vorlesungen sollte ergänzt (und ausbalanciert) werden durch flexibles Aufgreifen studentischer Aktivitäten (besonders im vorlesungsbegleitenden Seminar). Solche Aktivitäten werden häufig durch die Verwendung des Arbeitsmaterials ausgelöst. Grundsätzlich sollten bei der Auswertung von Analyse-, Übungs- und Aufgabenergebnissen die Initiativen von den Studierenden ausgehen, Fragen vor allem von ihnen gestellt werden. Sie müssen möglichst häufig Gelegenheit erhalten, ihre Arbeitsergebnisse zusammenfassend bzw. kritisch kommentierend

vorzutragen (z. B. einzeln, im Dialog oder als Gruppe in einer Podiumsdiskussion). Dabei sollten sich die Lehrenden eher moderierend als strikt lenkend verhalten, den Studierenden in ihren Vorbereitungen (auf Wunsch) allerdings zur Beratung zur Verfügung stehen.

Literatur

- Goodnough, Ward Hunt: »Cultural Anthropology and Linguistics«. In: Garvin, Paul L. (Hrsg.): *Report of the seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*. Washington, D.C., 1957 (Monograph series on languages and linguistics 9), 167–173.
- Grimm, Jacob und Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch*. München: dtv, 1999 [1838–1960].
- Holland, Dorothy; Quinn, Naomi (Hrsg.): *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Hua, Zongde; Kong Deming (Hrsg.): *Germanistikforschung. Festschrift zum 100. Geburtstag von Prof. Zhang Weilian*. Shanghai: Verlag für Fremdsprachen und Bildung, (im Druck, erscheint 2002).
- Kokot, Waltraud: »Kognition als Gegenstand der Ethnologie«. In: Schweizer, Thomas; Schweizer, Margarete; Kokot, Waltraud (Hrsg.): *Handbuch der Ethnologie. Festschrift für Ulla Johansen*. Berlin: Reimer, 1993, 331–344.
- Li, Zhaochu: *Traditionelle chinesische Literaturtheorie: Wenxin diaolong. Liu Xies Buch vom prächtigen Stil des Drachenschnittzens (5. Jh.)*. Dortmund: Projekt-Verlag, 1997.
- Miller, George A.: »The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing informations«, *Psychological Review* 63/56 (1956), 81–97.
- Schoenke, Eva: *Hochschuldidaktik. Effiziente Vermittlung komplexer Lehrinhalte am Beispiel Textlinguistik*. Bremen: Universität, 2000a.
- Schoenke, Eva: »Textlinguistik im deutschsprachigen Raum« (2000b). In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik – Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung – An Internatio-*

nal Handbook of Contemporary Research. 1. Halbband – Volume 1. Berlin; New York: de Gruyter, 2000, 123–131.

Schoenke, Eva: »Forschungsgegenstand: Die universitäre Lehre«, *impulse aus der Forschung* 1 (2001), 36–37 [Universität Bremen].

Schoenke, Eva: *Arbeitsmaterial für Studierende*, 2001: <http://www.uni-bremen.de/~schoenke>

Schoenke, Eva; Liu Hongshen; Ni Jenfu; Hong Tianfu; Zheng Shoukang u. a.: *Arbeitsmaterialien zur Textlinguistik*. Bremen: WIS, 1984.

Bericht

Wissenschaftlich schreiben und reden lernen – Ein Bericht aus dem »Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik« der LMU München

(Konrad Ehlich und Melanie Moll)

Es wird zunehmend deutlich, daß der Entwicklung sogenannter »Schlüsselqualifikationen« sowohl in der Sekundarstufe II der Gymnasien wie an den Universitäten eine erhebliche Bedeutung zukommt. Die Annahme, daß sich die Befähigung zum akademischen Schreiben und Reden sozusagen »von selbst« entwickelt, hat sich weithin als Illusion erwiesen. Dies wird im Alltag der Universität sowohl für die Studierenden wie für die Lehrenden immer wieder deutlich. Hier besteht also eine offensichtliche Lücke zwischen Ausbildungsangebot und den Anforderungen, die für ein erfolgreiches Studium erfüllt sein müssen. In den deutschen Schulen und Universitäten ist dies lange vernachlässigt worden. Zunehmend wird freilich das Problem gesehen, und es werden Lösungen erarbeitet.

Auch für ausländische Studierende ist die Problematik relevant, ja sie verstärkt sich für sie noch. Denn die Arbeitsweisen an Universitäten in anderen Ländern sind häufig sehr viel stärker verschult, so daß für StudentInnen aus solchen Ländern ein zusätzlicher Bedarf an Qualifizierung entsteht. Dies ist eine wichtige Aufgabe für studienvorbereitende Sprachkurse. Vor allem aber ergibt sich hier die Notwendigkeit, integriert in das Studium die sprachliche Qualifizierung

systematisch zu entwickeln (integrierte Sprachqualifizierung ISQ, vgl. Ehlich/Graefen 2001).

Am Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik (DaF/TnG) der Ludwig-Maximilians-Universität nimmt diese Thematik seit mehreren Jahren in der Ausbildung, in der Forschung und in der Lehre einen wichtigen Platz ein. Wir verstehen die Problematik als hochschuldidaktische Herausforderung für die Arbeit des Instituts.

Weil wir zu der Überzeugung gekommen sind, daß man über den ganzen Bereich sehr viel mehr wissen muß, als gegenwärtig bekannt ist, haben wir ihm einen wichtigen Stellenwert in unseren Forschungsarbeiten zur Wissenschaftskommunikation gegeben. Die Erkenntnisse, die wir dort gewinnen, werden in enger Kooperation von Forschung und Lehre erarbeitet und direkt wieder an die Lehre rückgekoppelt. Besonders im Teilbereich 5 »Erforschung der Wissenschaftskommunikation« werden Seminare und Proseminare zu der Thematik angeboten.

Im folgenden wollen wir einen kleinen Überblick über unsere Arbeit zur Vermittlung solcher »Schlüsselqualifikationen« geben.

Prof. Angelika Redder hat mit Unterstützung durch das »Bayerische Aktionsprogramm« seit mehreren Jahren das Projekt »Effektiv studieren« entwickelt. Hier werden den Studierenden über die Seminar- und Vorlesungsangebote hinaus grundlegende kommunikative und arbeitsorganisatorische Qualifikationen vermittelt, wozu vor allem die Verbesserung der schriftlichen und mündlichen Ausdrucksfähigkeit, die Fähigkeit des Präsentierens in der Mutter- bzw. Fremd-

sprache Deutsch und der Erwerb von Techniken des selbständigen wissenschaftlichen Arbeitens gehören. Im Mittelpunkt des Programms steht die Erarbeitung und Aneignung von wissenschaftlichen Text- und Diskursarten wie Seminararbeit, Protokoll, Exzerpt, Mitschrift, Referat und Seminardiskussion sowie deren praktische Einübung in Kursen zum akademischen Schreiben. Feste Programmpunkte sind außerdem Literatur-Recherche im Internet, bibliographisches Arbeiten, Entwicklung einer wissenschaftlichen Fragestellung sowie Arbeitstechniken und Arbeitsorganisation. Eine ausführliche Dokumentation der erzielten Ergebnisse und der praktischen Programme wird voraussichtlich noch in diesem Jahr als Beiheft der Zeitschrift OBST erscheinen (ca. 200 Seiten). Eine erste Beschreibung findet sich in Guadatiello/Moll (1998). Aus dem Projekt »Effektiv Studieren« ist die vor kurzem abgeschlossene Dissertation Moll 2001 hervorgegangen, in der die wissenschaftliche Textart »Protokoll« empirisch analysiert wird. Durch die Analyse werden konkrete hochschuldidaktische Empfehlungen vorbereitet.

Ein zweites Vorhaben wurde in Zusammenarbeit zwischen dem Institut für DaF/TnG, dem Goethe-Institut InterNations und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entwickelt. Das *Projekt* befaßt sich mit dem *wissenschaftlichen Schreiben*. In Zusammenarbeit mit Dr. Angelika Steets wurde in diesem Kontext eine Befragung aller ProfessorInnen der LMU, also eine der größten deutschen Universitäten, durchgeführt, um herauszufinden, welche Schreibanforderungen die ProfessorInnen an die Studierenden stellen. Die Befragung fand ein starkes Echo: Nahezu die Hälfte der angeschriebenen ProfessorInnen sandten die Fragebögen zurück – sicher ein Indiz dafür, wie wichtig die Thematik für die akademi-

sche Arbeit ist. Über die Ergebnisse informiert ein Artikel in der Forschungszeitschrift der LMU, »Einsichten« (s. Ehlich/Steets 2000) sowie eine Internetpublikation (Ehlich/Steets 1999 unter www.daf.uni-muenchen.de) und ausführlich Steets 2001b.

Im Projekt »Wissenschaftliches Schreiben« wurde weiter der Kenntnisstand in der Literatur zur Thematik systematisch aufgearbeitet und bibliographisch dokumentiert (Ehlich/Steets/Traunspurger 2000). Weitere Ergebnisse werden im Thematischen Teil des Jahrbuchs Deutsch als Fremdsprache 27 mitgeteilt, der der Wissenschaftskommunikation gewidmet ist. Der Band erscheint voraussichtlich im Dezember 2001 im iudicium Verlag München.

Vor allem aber ist eine Experimentalfassung entsprechender Materialien gegenwärtig u. a. über verschiedene Goethe-Institute und Universitäten international in der Erprobung (s. Steets 2001a).

Neben diesen Projekten bieten die *Lehrveranstaltungen* unseres Fachs über die ganze Breite der sieben Thematischen Bereiche hin ein Spektrum von Möglichkeiten, das die Entwicklung kognitiver Schlüsselqualifikationen von Grund auf vorsieht. Unser Verständnis von Hochschule als Institution der Wissensgenerierung und Wissensvermittlung setzt voraus, daß die Studierenden in ihrer Fähigkeit zu methodischem, vernetztem und abstraktem Denken konsequent gefördert werden. Solche Qualifikationen gewinnen die Studierenden in der alltäglichen Seminarpraxis, in der gelenkten Unterstützung ihrer wissenschaftlichen Arbeitsprozesse sowie in Sprechstunden und Einzelberatungen. Die diskursive Struktur der Seminarveranstaltungen (teilweise auch der Vorlesungen) verlangt außerdem Kritikfähigkeit, verstanden als kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und gesell-

schaftlichen Strukturen, als Arbeitsmethode. Des weiteren gehören die Einführung in wissenschaftliche Arbeitstechniken und die Förderung des selbständigen, wissenschaftlichen Forschens und Denkens zum Standardprogramm der von den Institutsmitgliedern angebotenen Pro- und Hauptseminarveranstaltungen. Daß die Studierenden in solchen Arbeits- und Forschungszusammenhängen in die Lage versetzt werden, Genauigkeit, Effizienz und Konzentrationsfähigkeit zu entwickeln, ist für uns ein weiteres zentrales hochschuldidaktisches Ziel.

Besonders in den Bereichen »Erforschung der Wissenschaftskommunikation«, »Sprachlehrforschung/Sprachlernforschung« und in der »Interkulturellen Landeskunde« werden die gewonnenen Erkenntnisse auch selbst wieder Gegenstand der akademischen Lehre.

Zur besonderen Förderung der Studierenden unterhalten wir außer den Angeboten von »Effektiv studieren« weitere *Tutorenprogramme*, die sich gerade auch an die ausländischen Studierenden wenden. (Die genannten Sonderprogramme, Tutorenprogramme und Veranstaltungsangebote sind in der Studienordnung und im kommentierten Vorlesungsverzeichnis näher beschrieben, das jedes Semester neu erscheint (s. www.daf.uni-muenchen.de).

Einzigartig in der Fächerlandschaft der LMU München ist schließlich die feste Verankerung der von den Studierenden zu absolvierenden *Auslands- bzw. Inlandspraktika* (s. Praktikumsordnung in der Studienordnung des Fachs Deutsch als Fremdsprache / Transnationale Germanistik, die einzige derartige Ordnung der LMU). Die Praktika werden didaktisch begleitet und bieten den Studierenden die Möglichkeit, an ausländischen oder inländischen Institutionen im Bereich der Vermittlung des Deutschen als Fremd-

sprache bzw. im Bereich der Kulturvermittlung tätig zu sein und dadurch schon während ihres Studiums einschlägige Erfahrungen in der Praxis interkultureller Kommunikation zu sammeln, sich in Kreativität und geistiger Flexibilität zu üben sowie ihre Belastbarkeit und Organisationsfähigkeit im Arbeitsalltag zu erproben. Neben Kenntnissen in auswärtiger Kulturpolitik und Wissen um Aufbau und Funktionen von Mittlerorganisationen gewinnen die Studierenden Einblicke in die Arbeitsprozesse und Organisationsstrukturen an fachbezogenen Institutionen (z. B. Kulturinstituten, Verlagen, Universitäten und Wirtschaftsunternehmen mit internationaler Ausrichtung).

Die Studienangebote und Zusatzprogramme am Institut für Deutsch als Fremdsprache / Transnationale Germanistik sowie die in diesem Arbeitszusammenhang entstandenen Publikationen dokumentieren die Vermittlungsmöglichkeiten von beruflich relevanten Schlüsselqualifikationen an deutsche und ausländische Studierende.

Das Institut für DaF/TnG bietet seinen StudentInnen also vielfältige Chancen, sowohl für das eigene Studium wie für die spätere Berufstätigkeit in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache kommunikative Schlüsselqualifikationen selbst zu erwerben und an andere weiterzugeben.

Zum Weiterlesen:

Ehlich, Konrad; Graefen, Gabriele: »Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27 (2001).

Ehlich, Konrad; Steets, Angelika: *Welche Rolle spielt das Schreiben im Rahmen der wissenschaftlichen Ausbildung? Ergebnisse einer fakultätsübergreifenden Umfrage an der LMU im Sommersemester 1999*. Internet-Publikation (1999) unter <http://www.daf.uni-muenchen.de>

- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika: »Schreiben im Studium«. In: *Einsichten* 2 (2000), 47–50.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika; Traunspurger, Inka: *Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang 2000.
- Guadatiello, Angela; Moll, Melanie: »Effektiv studieren« – und noch mehr: Ein Projekt für ausländische und deutsche Studierende«, *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* 1 (1998), 15. Jg., 73–89.
- Moll, Melanie: *Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis*. München: iudicium 2001.
- Redder, Angelika (Hrsg.): »Effektiv studieren«. *Texte und Diskurse in der Universität*. OBST-Beiheft (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) (im Druck).
- Steets, Angelika: *Curriculum für die Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben*. Erprobungsfassung. München: Institut für DaF/TnG; Goethe-Institut InterNationes, mimeo 2001a.
- Steets, Angelika: »Wie wichtig ist wissenschaftliches Schreiben in der Hochschule? Einschätzungen und Ansichten von Lehrenden«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27 (2001b).

Rezensionen

Jürgen Koppensteiner:

Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken. Wien: öbv&hpt, 2001. – ISBN 3-215-11326-0. 141 Seiten

(Arnold Leitner, Coimbra /Portugal)

»Nur die Literatur macht den Sprachunterricht erträglich«. Diese These von Harald Weinrich stellt der Verfasser an den Beginn des vorliegenden Buches und unterstreicht damit seine Forderung, Literatur zu einem integralen Bestandteil des DaF-Unterrichts zu machen. Koppensteiner distanziert sich damit deutlich von der (leider noch immer) verbreiteten Unterrichtspraxis, daß Sprachunterricht als Vorbereitung für den Literaturunterricht angesehen und folglich von diesem getrennt wird. Um einerseits Literatur und Spracherwerb von Anfang an koppeln zu können, andererseits einen »Literaturshock« (12) zu vermeiden, nimmt der Verfasser von der traditionellen Textinterpretation (d. h. den Sinn eines Textes zu entschlüsseln) Abstand und rückt stattdessen mit der Rezeptionsästhetik bzw. *Response Theory* die aktive und kreative Rolle des Lesers beim Verstehen von literarischen Texten in den Vordergrund. So versteht sich Koppensteiners Arbeit als »Einführung in die Möglichkeiten eines kommunikativ-produktionsorientierten [Literatur]unterrichts« (7), die mit praxiserprobten Beispielen Lehrenden bei der Arbeit mit Literatur helfen soll. Dem praktischen Teil des Buches stellt der Verfasser einen »theoretischen Unterbau« (7) voran, der mit fünf (von insgesamt elf) Kapiteln in Relation zum Gesamtumfang des Buches etwas zu lang

geraten ist und trotzdem manchmal ein wenig oberflächlich wirkt. So versucht das Kapitel 2 »Literatur und Literaturtheorie« (23–32) nicht nur auf die problematische Frage, was Literatur sei, Antwort zu geben, sondern auch literaturtheoretische Positionen vom *New Criticism* bis zum Dekonstruktivismus zu beleuchten. Daß ersterer Versuch scheitern muß und letztlich bei der vagen Definition »literarische Texte im engeren Sinn« (23) verharrt, befriedigt ebensowenig wie die knappen und knappsten Darstellungen einiger gängigen Richtungen in der Literaturtheorie. Wird etwa die dekonstruktivistische Literaturwissenschaft in gezählten zwölf Zeilen abgehandelt, so muß die Berechtigung dieses Kapitels in Frage gestellt werden.

Für die Praxis weitaus nützlichere Vorüberlegungen bietet der Abschnitt zu der Frage nach den Auswahlkriterien bei literarischen Texten (Kapitel 4, 41–47). Der Verfasser wendet sich gegen ein allzu starres Kanondenken und bietet danach eine Auflistung von adressatenorientierten Kriterien, die bei der Auswahl von Texten hilfreich sein könnten. Koppensteiners Hilfestellung zur Textauswahl reicht von Aktualität bis zu interkultureller Kommunikation und sprachlicher Variantenvielfalt. Positiv ist anzumerken, daß der Leser nicht mit einer »Checkliste« konfrontiert wird, anhand derer er brauchbare Texte von unbrauchbaren trennen kann, sondern daß die Kriterien zur Textauswahl als situationsbedingt erkannt und in sich problematisiert werden. So wird etwa der Streitfrage, ob literarische Texte provozieren oder ausschließlich positive Kon-

notationen vermitteln sollen, nachgegangen, wobei Pro- und Contra-Argumente gegeneinander abgewogen werden, ohne dem Leser eine definitive Antwort aufzudrängen.

Aus den Kriterien zur Textauswahl entwickelt Koppensteiner im darauffolgenden Kapitel 5 (49–54) Lernzielbereiche, die im DaF-Literaturunterricht eine Rolle spielen können. Daß der Spracherwerb *auch* ein Lernziel bei der Behandlung von fremdsprachlicher Literatur darstellen soll, wird von Koppensteiner bestätigt (»Umgang mit fremdsprachlicher Literatur bedeutet [...] immer auch Umgang mit der fremden Sprache dieser Literatur«, 50), er distanziert sich jedoch von der Vorstellung, Literatur habe als »Magd des Spracherwerbs« (49) zu dienen. Dem Verfasser geht es eher um ein Nebeneinander von Spracherwerb und Literatur denn um ein »Entweder-Oder« und ein »Erst-dann«. Dementsprechend lassen sich laut Koppensteiner mit Literatur im DaF-Unterricht Lernziele erreichen, die von Attitudenbildung, d. h. (positive) Wirkung auf Einstellungen, Verhalten und moralische Urteilsfähigkeit, bis zu Landeskunde reichen. Der Spracherwerb, der von Koppensteiner den vier Fertigkeiten entsprechend differenziert wird, stellt nur ein Lernziel von vielen dar. Kritisch anzumerken ist, daß Koppensteiner in den Beispielen von Aktivitäten, die er zum Erreichen der Lernziele vorschlägt, eher konservativ denn kreativ bleibt. Aktivitäten wie »ein Gedicht auswendig lernen« (51) oder »für eine Geschichte ein neues Ende schreiben« (52) werden für kaum einen Lehrenden einen neuartigen Weg in der Unterrichtsgestaltung darstellen.

Der zweite, praktische Teil des Buches läßt endlich die Handschrift des erfahrenen Germanisten und DaF-Lehrers erkennen, der der Verfasser ja ist. Nach

Textsorten aufgegliedert (narrative Kurztexte, Ganztexte: Roman, Novelle, Erzählung, Drama, und Lyrik) gibt Koppensteiner Arbeitsschritte und Übungsformen vor, die eine möglichst positive Interaktion zwischen Text und Lesern erlauben sollen. Dabei wird dem flexibel handzuhabenden Schema

1. Vorbereitungs- und Entlastungsphase,
2. Präsentation des Textes,
3. Textarbeit und
4. Erweiterung
gefolgt.

Hier, bei der Ausgestaltung der einzelnen Phasen mit Übungen und Aktivitäten, kommt Kreativität und Phantasie die ihnen gebührende Bedeutung zu, wodurch dieser Abschnitt zur Fundgrube für eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung wird.

Eine Lücke in der Literaturdidaktik schließt Koppensteiner schließlich mit seinen ausführlichen Aufbereitungen von Ganztexten für den DaF-Unterricht. Am Beispiel sowohl von »leichterer« Jugendliteratur (Christine Nöstlinger: *Maikäfer flieg!*) als auch von anspruchsvollen Erzählungen (Peter Handke: *Wunschloses Unglück*) demonstriert der Autor die Möglichkeit, sich auch im fremdsprachlichen Literaturunterricht an ganze Bücher heranzuwagen. Koppensteiners Überlegungen werden einerseits den Lehrenden die Scheu vor dem Ganztext nehmen, andererseits den Lernern den bereits angesprochenen Literaturschock ersparen.

Ähnliches kann von den zwei abschließenden Kapiteln des Buches, die sich mit Lyrik beschäftigen, behauptet werden. Dem Leser wird ein weites Feld von produktions- und kommunikationsorientierten Arbeitsmöglichkeiten mit Lyrik präsentiert, so daß etwaige Ängste und Vorbehalte bei dem Einsatz von lyrischen Texten gegenstandslos werden. Koppensteiner bleibt in seinen Anregungen nicht

nur abstrakt, sondern bereitet gleich ein Dutzend von Gedichten für den Unterricht konkret auf. Derartig didaktisiert regen die Gedichte zum sofortigen Ausprobieren an. Besonders zu erwähnen ist die exzellente Aufbereitung von Ernst Jandls *heldenplatz*, mit der demonstriert wird, daß auch Gedichte, die sich auf den ersten Blick gegen eine Verwendung im DaF-Unterricht sperren, durchaus in den Literatur- bzw. auch Landeskundeunterricht zu integrieren sind.

Die vorliegende Arbeit stellt sicherlich einen wichtigen Beitrag für den Literaturunterricht in DaF dar. Es spricht vor allem Lehrkräfte an, die noch wenig Erfahrung mit der Materie haben, beschreibt aber besonders in den Bereichen der Lyrik und des literarischen Ganztextes Wege, die auch für erfahrenere Lehrende Neuerungen bereithalten. Die Schwächen des theoretischen Abschnitts lassen sich bei einem Buch, das aus der Praxis entstanden und für die Praxis gedacht ist, leicht entschuldigen.

Tagungsankündigungen

Fachtagung »Phonetik und Interkulturelle Kommunikation« vom 14.–16. Februar 2002 im Heinrich-Fabri-Institut der Universität Tübingen in Blaubeuren bei Ulm

Diese Fachtagung in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF) wurde auf der diesjährigen Jahrestagung des FaDaF in Kiel beschlossen. Sie schließt an die Fachtagung an, die vor zwei Jahren am gleichen Ort stattgefunden hat, mit dem zusätzlichen Akzent »Interkulturelle Kommunikation«.

Vom 14. bis 16. Februar 2002 findet im Heinrich-Fabri-Institut der Universität Tübingen in Blaubeuren bei Ulm die 2. Fachtagung zum Thema »Phonetik und Interkulturelle Kommunikation« statt. Die Tagung wird von der Universität Tübingen, dem FaDaF und dem FMF finanziell unterstützt.

Tagungsleitung:

Roland Forster (Univ. Saarbrücken), Ursula Hirschfeld (Univ. Halle), Wolfgang Rug (Univ. Tübingen)

Teilnehmende:

35 Kolleginnen und Kollegen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, vorzugsweise Mitglieder von FaDaF und FMF, sowie 5 Studierende

Ablauf:

Neben Plenarvorträgen sind Arbeitsgruppen vorgesehen.

Es wird dringend gewünscht, daß alle Teilnehmenden eine Kurzpräsentation zum Thema anbieten, die aus der eigenen Unterrichtspraxis und/oder dem eigenen Nachdenken erwächst (fakultativ für Studierende). Darunter verstehen wir neben Kurzvorträgen besonders auch

- Poster
- Video- und Tonaufnahmen
- Vorführungen von Arbeitsweisen
- Übungen

Zeitraumen: 15 Minuten

Die Veranstalter behalten sich vor, die Teilnehmer um eine »Marktpräsentation« zu bitten oder um eine Präsentation in den Arbeitsgruppen, in Abhängigkeit von der Gesamtplanung.

Anmeldungen unter Angabe von

- Name, Titel, Institution
 - (E-Mail-)Adressen, privat, dienstlich
 - Arbeits-/Forschungsbereiche
 - Angabe über Mitgliedschaft FaDaF/FMF
 - Thema des Beitrags und Präsentationsform
 - Abstract von ca. 20 Zeilen
- bitte an Prof. Dr. U. Hirschfeld: hirschfeld@sprechwiss.uni-halle.de

Anmeldeschluss: 01.12.01

Die Entscheidung über Teilnahme / Absage erfahren Sie bis 12.01.02.

Teilnahmebeitrag: 150 DM (75 Euro) / Studierende 50 DM (25 Euro), fällig bei Anreise

**Fachtagung des Fachverbandes
Deutsch als Fremdsprache:
»Studiumsbegleitende Sprach-
vermittlung – Hilfen zur Lernbe-
schleunigung« vom 3.–4. Mai
2002 an der Technischen Univer-
sität Braunschweig**

Leitung:

Prof. Dr. Konrad Ehlich (LMU München)
Dr. Hiltraud Casper-Hehne (TU
Braunschweig)

Termin:

3.–4. Mai 2002

Ort:

Technische Universität Braunschweig

Die Fachtagung will einen Beitrag dazu leisten, in ein Studium oder einen Forschungsaufenthalt integrierte Sprachqualifizierungen in Deutsch als Fremdsprache zu entwickeln. Dies stellt insbesondere auf dem Hintergrund der Einführung von TestDaF, zahlreichen Internationalen Studiengängen und den ausweiteten EU-Austauschprogrammen eine zentrale Anforderung an die Forschung und Entwicklung im Bereich Deutsch als Fremdsprache dar.

Die vorhandenen Sprachkurseangebote werden dem Bedarf der Zielgruppen, die in diesen Zusammenhängen studieren, nicht gerecht. Deshalb ist eine systematische Sprachlehr-/lernforschung, begleitet von einer linguistischen Erforschung ausbildungsrelevanter Strukturen der Wissenschaftssprache, erforderlich.

Auf der Fachtagung sollen neueste Arbeitsschwerpunkte und Ergebnisse zur

Sprachlehrforschung und zur Erforschung der Wissenschaftssprache vorgestellt werden. Konsequenzen für die Umsetzung in eine neue Sprachlehre werden gemeinsam erarbeitet.

Ausgewählte Themenbereiche der Tagung werden sein:

- die Studien-, Lehr- und Arbeitsbedingungen ausländischer Studierender und Wissenschaftler;
- der eigenständige Umgang mit den kommunikativen und Lern-Aufgaben der Studierenden und Wissenschaftler;
- die Beschreibung essentieller Elemente der mündlichen und schriftlichen Wissenschaftskommunikation, besonders der fächerübergreifenden »alltäglichen Wissenschaftssprache« und der wissenschaftstypischen Textarten (wie Exzerpt, Wissenschaftlicher Artikel, Protokoll usw.);
- die Darstellung zielgruppenspezifischer Reduktionserfordernisse für die Lerninhalte studienintegrierter Sprachqualifizierung;
- Möglichkeiten der Evaluation und Qualitätsprüfung von Sprachkursen, Lehrmaterialien und Curricula.

Anmeldung und weitere Informationen unter:

Dr. Hiltraud Casper-Hehne
Sprachenzentrum der
TU Braunschweig
Abt. Deutsch als Fremdsprache
Pockelsstr. 4
38106 Braunschweig
Tel.: 0531-391-5090
Fax: 0531-391-8228
h.casper-hehne@tu-bs.de

Über die Autoren/Abstracts

Heinz Bouillon

Geb. 1949 im deutschsprachigen Teil Belgiens. Studium mit Promotion (1977) an der Université Catholique de Louvain mit einer Dissertation *Zur deutschen Präposition auf* (Tübingen: Narr, 1984, Studien zur deutschen Grammatik 23). Einige Jahre am FNRS in der Forschung tätig (Fonds National de la Recherche Scientifique), Gymnasiallehrer und 18 Jahre Hochschullehrer an der Wirtschaftshochschule Hautes Etudes Commerciales de Liège. Seit 1992 Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Université Catholique de Louvain und seit 1997 Direktor des Institut des Langues Vivantes der gleichen Universität. Veröffentlichungen: *Terminologie de l'économie – Wirtschaftsterminologie* (allemand-français & français-allemand), Bruxelles: De Boeck-Universität, 1991 und *Grammaire pratique de l'allemand*, Bruxelles: De Boeck-Universität, 1995 (Neuaufgabe März 2001).

Richard Hinkel

Unterrichtet seit 1966 Deutsch als Fremdsprache, zeitweise auch Englisch, u. a. als Lektor an der Universität Lissabon, am Goethe-Institut Lissabon und an deutschen Unterrichtsstätten. Verschiedentlich auch in der DaF-Lehreraus- und -fortbildung tätig. 1963–1966 Studienaufenthalte in Paris und London. 1990 *Licenciatura* (Staatsexamen) in *Estudos alemães e ingleses* (Germanistik und Anglistik). 1991–1993 postgraduierte Studien in Sprachphilosophie und Syntax des Portugiesischen an der Universität Lissabon. Autor und Sprecher zweier Fernseh-Deutschkurse im Auftrag des portugiesischen Unterrichtsministeriums (ausge-

strahlt 1977–1979) und der *Universidade Aberta* (Fernuniversität), an deren Gründung und Aufbau er im Auftrag des Goethe-Instituts mitarbeitete. Autor und Mitautor zahlreicher Veröffentlichungen, u. a. der *Gramática da língua alemã contemporânea*. Besondere Forschungsinteressen: Phonetik/Prosodie, Verbvalenz, kontrastive Grammatik Deutsch-Portugiesisch, Fremdsprachendidaktik (integriertes Erwerbs-/Lernmodell).

Arnold Leitner

Dr. phil.; Studium der Anglistik/Amerikanistik, Deutsche Philologie und Romanistik an der Karl-Franzens-Universität Graz und der Rijksuniversiteit Groningen, NL. Seit 1999 Lektor für Germanistik an der Universidade de Coimbra, Portugal. Forschungsschwerpunkt: Literatur des frühen 20. Jahrhunderts.

Eva Schoenke

Dr. phil. habil., 1975 Promotion; 1988 Habilitation (venia legendi in Sprachwissenschaft mit dem Schwerpunkt Textlinguistik und Didaktik der deutschen Sprache; seit 1988 Privatdozentin, zahlreiche Gastvorlesungen im Ausland. (Mit-)Hrsg. und (Mit-)Autorin von Sprachbüchern, Herausgeberin eines Unterrichtswerkes für die Erwachsenenbildung und Autorin einiger Bände. Publikationen besonders zur Textlinguistik, zur funktionalen Satzperspektive, zur Metaphorik und zur Sprachdidaktik.

Jürgen Quetz

Dr. phil.; Professor für Anglistik/Amerikanistik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main.

Susanne Vitz

Geb. 1967; Studium der Germanistik und Romanistik (Schwerpunkt Italianistik) und Erziehungswissenschaften an den Universitäten Heidelberg, Florenz und Münster. 1994 Staatsexamen mit anschließendem Referendariat am bilingualen Montessorigymnasium in Köln. Seit 1997 DAAD-Lektorin am Germanistischen Institut der Universität Padua. Dissertation in Neuerer deutscher Literatur an der Universität Düsseldorf zum The-

ma »Jenes alles Beste umschließende Etwas, das Gesinnung heißt ...«. Eine Studie zum Begriff der ›Gesinnung‹ im Werk Theodor Fontanes«.

Veronique Vlieghe

Hochschulabschluß 1999 (licence en langues et littératures germaniques) mit einer Diplomarbeit zum Sprachengebrauch und Sprachenbedarf. Arbeitet z.Zt. für das belgische Außenministerium.

Info DaF 28, 6 (2001), 553–563

Jürgen Quetz: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen

Im Europäischen Jahr der Sprachen legte eine Expertengruppe aus Deutschland, Österreich und der Schweiz unter der Projektleitung von Goethe-Institut / Inter Nationes gemeinsam mit der KMK und zahlreichen anderen Verbänden dieses bereits im Jahr 2000 überarbeitete Grundsatzdokument des Europarates vor. Ein Konzept der Mehrsprachigkeit und eine genaue Erfassung von Kompetenzniveaus sind die zentralen Themen in dieser umfassenden Publikation zum Fremdsprachenlernen. Die umfangreichen Skalen für zahlreiche Aspekte eines Stufensystems der Sprachbeherrschung werden mittlerweile in vielen Ländern von Anbietern von Prüfungen und Qualifikationen, aber auch für Kursplanungen und Unterrichtsmaterialien benutzt. Damit sollen Kursstufen und Prüfungsniveaus in Europa miteinander vergleichbar werden. Der Autor stellt die wichtigsten Komponenten des Dokuments und seine

Implikationen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache dar und diskutiert sie.

<p><i>Info DaF 28, 6 (2001), 564–584</i></p> <p><i>Héinz Bouillon und Véronique Vlieghe: Die Stellung der deutschen Sprache in belgischen Unternehmen. Untersuchung des Gebrauchs und Bedarfs im Geschäftsalltag</i></p> <p>In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer umfassenden Studie zu Fremdsprachengebrauch und Fremdsprachenbedarf in belgischen Firmen der Landwirtschaftsindustrie sowie der Eisen-, Blech- und Metallverarbeitung dargelegt. Erfasst wird vor allem die Rolle der deutschen Sprache im Vergleich zu Französisch, Niederländisch und Englisch im Geschäftsalltag, auch und insbes. als mögliche <i>Lingua franca</i>. Es zeigt sich, daß der Bedarf an Deutsch höher liegt als der tatsächliche Gebrauch, was Chancen für die deutsche Sprache im Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung eröffnet.</p>	<p><i>Info DaF 28, 6 (2001), 600–604</i></p> <p><i>Susanne Vitz: Übersetzung mit First-Class – ein didaktischer Gewinn?</i></p> <p>Eine neue Form des Übersetzungsunterrichts am Computer, in den letzten Jahren an der Universität Padua im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts für das Studienfach Germanistik eingesetzt, wird dargestellt und bewertet.</p> <p>Nach einführenden Informationen zum Programm <i>First Class</i> – einer Mischung aus e-mail-Konferenz und Chatgruppe, also – zu Unterrichtsinhalten, Lernzielen, Zielgruppen und den technischen Voraussetzungen, beschreibt der Artikel die Organisation und den konkreten Ablauf des Kurses, um dann die Vor- und Nachteile dieser neuen Unterrichtsform im kontrastiven Vergleich zum herkömmlichen Frontalunterricht zu systematisieren.</p>
<p><i>Info DaF 28, 6 (2001), 585–599</i></p> <p><i>Richard Hinkel: Sind ›native speaker‹ wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive in DaF-Unterricht und Auslandsgermanistik</i></p> <p><i>Germanistik</i> oder <i>Deutsche Studien</i>? Die an ausländischen Universitäten oft diskutierte Frage ist kein bloßer Streit um Worte, verrät sie doch eine veränderte oder gar konfliktuelle Beziehung zur deutschen Germanistik, die als Muttersprachengermanistik zur Ausbildung von DaF-Lehrkräften seit längerem durch das DaF-Studium ersetzt wurde. Aber selbst dieses bleibt weit zurück hinter der privilegierten Situation der Fremdsprachengermanistik im Ausland, die das Deutsche aus einer Außenperspektive heraus tatsächlich als <i>fremde</i> Sprache, Literatur und Kultur studiert und somit die Forderung nach – letzten Endes – »interkultureller« Kontrastivität in Grammatik, Semantik und Landeskunde am ehesten einlösen kann.</p>	<p><i>Info DaF 28, 6 (2001), 605–614</i></p> <p><i>Eva Schoenke: Informationen deutlich strukturieren + unterschiedliches kulturelles Wissen integrieren = Effizienzsteigerung in der universitären Lehre?</i></p> <p>1992 bis 1999 wurde an Universitäten in Nanjing, Shanghai, Riga und Bremen ein hochschuldidaktisches Konzept zur Effizienzsteigerung in der Lehre erprobt und weiterentwickelt. Dieses Konzept wurde von zwei Prinzipien geleitet: der deutlichen Strukturierung des komplexen Lehrgegenstands (Textlinguistik) und der Integration unterschiedlicher (kulturspezifischer) Vorgehensweisen. So konnten die Studierenden mehr Möglichkeiten der Wissensverarbeitung nutzen, als dies sonst aufgrund ihrer kulturspezifischen Gewohnheiten üblich war. Um die geplante Optimierung der Wissensverarbeitung realisieren zu können, war es notwendig, dafür geeignetes Arbeitsmaterial zu entwickeln und zu verwenden.</p>

INHALTSVERZEICHNIS

der Nummern 1–6 28. Jahrgang (2001)

Artikel

- Berndt, Annette: Fremdsprachengeragogik: Motivationen älterer Fremdsprachenlerner 1, 3–14
- Biechele, Barbara; Böttcher, Dagmar; Kittner, Ralf: Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu subjektiven Theorien. Erfahrungen von DaF-Studierenden in Bezug auf (neue) Medien und Lernen 4, 343–368
- Günthner, Susanne: Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen 1, 15–32
- Quetz, Jürgen: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen 6, 553–563
- Schwerdtfeger, Inge Christine: Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht – Zwei Seiten einer Medaille 5, 431–442

DaF im Ausland

- Arras, Ulrike: Germanistik an der Universität Al-Azhar in Kairo (Ägypten) 1, 42–50
- Balve, Johannes: Wirtschaftswissenschaftlich orientierte Studiengänge in deutsch-chinesischen Hochschulkooperationen 5, 474–489
- Bouillon, Heinz; Vlieghe, Véronique: Die Stellung der deutschen Sprache in belgischen Unternehmen. Untersuchung des Gebrauchs und Bedarfs im Geschäftsalltag 6, 564–584
- Chen, Shing-lung: Welche Rolle spielen Firmenkenntnisse in deutschen und chinesischen Bewerbungsgesprächen? Am Beispiel des Berufsbereiches »Informationstechnologie« 5, 455–473
- Chomenko, Ludmila: Fremdsprachenunterricht in der Ukraine – in einem Land des Umbruchs 1, 33–41
- Hua, Dong Li: Prognose der Sprachlernbefähigung ausländischer Studienbewerber – eine neue Anforderung an das Fach Deutsch als Fremdsprache 5, 490–508
- Jenfu, Ni: Lernen lernen – Lehrerausbildung für morgen? 5, 509–523
- Kohlauf, Gisela; Maintz, Michael: Deutsch in Indonesien: Ein Länderbericht 4, 369–374
- Stoephasius, Jutta: Sprachenlernen im Tandem an der Nanjing Universität, VR China 5, 443–454

Didaktik DaF/Aus der Praxis

- Halm-Karadeniz, Katja: Das Internet: Ideales Medium für DaF und Landeskunde 4, 375–396
- Hinkel, Richard: Sind ›native speaker‹ wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive in DaF-Unterricht und Auslandsgermanistik 6, 585–599
- Meese, Herrad: Selbstlernmaterialien zum Erwerb von Sprachkenntnissen – unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien 1, 51–105

Nord, Holger: Landeskunde als Comic, Goethe mit Techno? Neue Materialien für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache	4, 397–400
Schoenke, Eva: Informationen deutlich strukturieren + unterschiedliches kulturelles Wissen integrieren = Effizienzsteigerung in der universitären Lehre?	6, 605–614
Vitz, Susanne: Übersetzung mit <i>First-Class</i> – ein didaktischer Gewinn?	6, 600–604

Berichte

Der Spagat zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und Berufsorientierung. Über eine internationale Tagung zur Wirtschaftskommunikation am germanistischen Institut der Universität Tampere (Finnland) (Joachim Schlabach)	4, 401–404
(FaDaF): Bericht über die 29. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kiel vom 24.–26. Mai 2001	5, 524–537
Themenschwerpunkt 1: Sprachenpolitik und europäische Politik (Evelyn Müller-Küppers; Albert Raasch; Bernd Wintermann)	5, 524–526
Themenschwerpunkt 2: Lernpsychologische und vermittlungsmethodische Aspekte der Mehrsprachigkeit (Frank G. Königs; Anke Stöver-Blahak)	5, 526–529
Themenschwerpunkt 3: Anforderungsprofile in der DaF-, DaZ-, DaM-Ausbildung. Berufsqualifikation (Wilhelm Grieshaber; Barbara Krischer)	5, 529–532
Themenschwerpunkt 4: Nachweis von Sprachkenntnissen im europäischen Verbund (Hans-Georg Albers; Gerhard von der Handt)	5, 532–534
Forum Deutsch als Fremdsprache (Renate Henkenborg-Schröder)	5, 534–537
Wissenschaftlich schreiben und reden lernen – Ein Bericht aus dem »Institut für Deutsch als Fremdsprache / Transnationale Germanistik« der LMU München (Konrad Ehlich; Melanie Moll)	6, 615–618

Auswahlbibliographie/Rezensionen/Eingegangene Literatur

(Aufgeführt sind auch die Titel der im Beitrag von Herrad Meese in Zusammenarbeit mit Anja Block (1, 51–105) beschriebenen Selbstlernmaterialien; die Besprechungen stammen ausschließlich von Herrad Meese und Anja Block. Im Autorenregister wurden die Namen nicht für jede Einzelbesprechung aufgeführt).

Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2000; zusammengestellt von Dietrich Eggers unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck und Angelika Kamm	1, 107–129
»Für Sie gelesen«. Kommentare und Rezensionen zu hundert Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache, hrsg. von Lutz Köster unter Mitarbeit von Evelyn Müller-Küppers	2/3, 133–339
Eingegangene Literatur; zusammengestellt und kommentiert von Fritz Neubauer	4, 405–419
Ahlheim, Klaus; Heger, Bardo: Der unbequeme Fremde. Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – empirische Befunde (Maria Ernst)	2/3, 140–143
Anderegg, Johannes; Kunz, Edith Anna (Hrsg.): Kulturwissenschaften. Positionen und Perspektiven (Michael Aulbach)	2/3, 143–145
Baltzer, Ralf: Alles Gute. Ein deutscher Fernsehsprachkurs (Anja Block und Herrad Meese)	1, 75–76

Bärnthaler, Günther; Tanzer, Ulrike (Hrsg.): Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis (Sylvia Bräsel)	2/3, 146–148
Bayerlein, Oliver; beratende Mitwirkung: Hermann Funk; Michael Koenig; Lutz Rohrmann: eurolingua Deutsch 1. Multimedia-Sprachkurs (Herrad Meese)	1, 81
Becker, Norbert; Braunert, Jörg; Eisfeld, Karl-Heinz: Dialog Beruf Starter, 1, 2 und 3 (Ursula Saarbeck)	2/3, 148–153
Benson, Phil; Voller, Peter: Autonomy and independence in language learning (Anja Block)	1, 90–91
Berner, Hans: Didaktische Kompetenz. Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts (Beate Wolfsteiner)	2/3, 153–156
Bimmel, Peter; Rampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien (Karl-Walter Florin) (Herrad Meese)	2/3, 156–158 1, 91
Birken-Bertsch, Hanno; Markner, Reinhard: Rechtschreibreform und Nationalsozialismus. Ein Kapitel aus der politischen Geschichte der deutschen Sprache (Fritz Neubauer)	2/3, 158–162
Blell, Gabriele; Gienow, Wilfried (Hrsg.): Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht (Anja Block)	1, 99–100
Brammerts, Helmut (Hrsg.): Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet (Anja Block)	1, 100
Brinitzer, Michaela; Damm, Verena: Grammatik sehen (Anneliese Stein-Meintker)	2/3, 162–163
Bützer, Heike; Köhler, Beate; Legutke, Michael; Pavlovic, Kristina (Hrsg.): Handbuch für Spracharbeit. Teil 6: Fortbildung I–III. 5. Ergänzungslieferung (Susanne Duxa)	2/3, 164–166
Butzkamm, Wolfgang; Butzkamm, Jürgen: Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen (Vera Führer-Nicod)	2/3 166–168
Caplan, Lizz: Deutsch im Netz – German on the web (Anja Block)	1, 86–87
Cohen, Andrew D.: Strategies in learning and using a second language (Anja Block)	1, 91
Delanoy, Werner; Rabenstein, Helga; Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Lesarten. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich (Sylvia Bräsel)	2/3, 168–171
Demorgon, Jacques: Interkulturelle Erkundungen. Möglichkeiten und Grenzen einer internationalen Pädagogik (Sigrid Luchtenberg)	2/3, 171–173
Desinger, Bernd; Frischkopf, Hans Walter; Scheck, Ulrich; Seliger, Helfried W. (Hrsg.): Basiswissen Wirtschaftsdeutsch. Stoffgebiete und Fachwortschatz (Daniela Hartmann)	2/3, 173–176
Deutsch 1. Multimedia Sprachtrainer (Anja Block)	1, 78
Deutsch üben im Internet (Anja Block)	1, 87
Dickinson, Leslie: Self-instruction in Language Learning (Herrad Meese)	1, 91–92
Dittrich, Roland; Frey, Evelyn: Training Zentrale Mittelstufenprüfung. Band 1: Leseverstehen und Hörverstehen (Claudia Bolsinger)	2/3, 176–177
Donath, Reinhard (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet (Anja Block)	1, 100–101
Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard: Grammatica tedesca con esercizi (Anneliese Stein-Meintker; Serena Tanzi)	2/3, 177–179
Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard: A Practise Grammar of German (Anneliese Stein-Meintker)	2/3, 179–181
Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen (Herrad Meese)	1, 92
Eggers, Dietrich; Müller-Küppers, Evelyn; Wiemer, Claudia; Zöllner, Inge: Prüfungskurs DSH. Vorbereitung auf die Deutsche Sprachprüfung für den	

Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber. Übungsbuch (Rüdiger Heßling)	2/3, 181–182
Eichinger, Ludwig M.: Deutsche Wortbildung. Eine Einführung (Andrea Bachmann-Stein)	2/3, 182–184
Einblicke. Ein deutscher Sprachkurs (Anja Block und Herrad Meese)	1, 76–78
Einblicke. Lernprogramm deutsch. Multimedia language trainer; Folge 1: Miteinander (Anja Block)	1, 80
Einblicke. Lernprogramm Deutsch. Folge 2: Wohnen und Umzug. CD-ROM. Folge 3: Feste – Ferien – Freizeit. CD-ROM (Karl-Walter Florin)	2/3, 184–187
Eismann, Volker: Wirtschaftskommunikation Deutsch. Lehrbuch 1 (Susanne Eberhardt)	2/3, 187–188
Erzähl mir mehr. Multimedia-Lernsystem mit Spracherkennung. Anfänger (Karl-Walter Florin)	2/3, 188–190
Esch, Edith (Hrsg.): Self-access and the adult language learner (Anja Block)	1, 93
Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 8: Lernstrategien (Anja Block)	1, 93
Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer 1996: Autonomes Lernen (Anja Block)	1, 93
Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 12: Neue Medien im Deutschunterricht (Anja Block)	1, 101
Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 20: Deutsch als zweite Fremdsprache (Susanne Eberhardt)	2/3, 190–191
Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer 1999: Lehrerfortbildung (Andrea Wagner)	2/3, 191–192
Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik (Markus Weininger)	2/3, 192–195
Fritz, Thomas A.: Wahr-Sagen. Futur, Modalität und Sprecherbezug im Deutschen (Mathilde Hennig)	2/3, 196–198
Gaigg, Leopoldine: Keine Angst vor den Präpositionen (Gisela Kirchberg-Krüger)	2/3, 198–200
Gardner, David; Miller, Lindsay: Establishing Self-Access. From theory to practice (Herrad Meese)	1, 93–94
Gemende, Marion; Schröder, Wolfgang; Sting, Stephan (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität (Maria Ernst)	2/3, 200–204
Gertsch, Christian A.: Lernen und lehren mit Internet. Eine Einführung ins Internet für das Selbststudium und den Unterricht (Anja Block)	1, 101–102
Gerzymisch-Arbogast, Heidrun; Gile, Daniel; House, Juliane; Rothkegel, Anneli (Hrsg.): Wege der Übersetzungs- und Dolmetschforschung (Werner Heidermann)	2/3, 204–205
Glück, Manfred; Schäpers, Roland; Luscher, Renate: Großer Selbstunterrichtskurs Deutsch (Herrad Meese)	1, 73–74
Glück, Manfred; Schäpers, Roland; Luscher, Renate: Kompaktkurs Deutsch (Herrad Meese)	1, 74
Göller, Thomas: Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis (Matthias Grünewald)	2/3, 205–208
Gölz, Peter: German for Beginners (Anja Block)	1, 85–86
Graevenitz, Gerhart von (Hrsg.): Konzepte der Moderne. DFG-Symposium 1997 (Thomas Bleicher)	2/3, 208–211
Grüner, Margit; Hassert, Timm: Computer im Deutschunterricht (Herrad Meese)	1, 102–103
Gschwender, Oliver: Internet für Philologen. Eine Einführung in das Netz der Netze (Christian Krekeler)	2/3, 211–213
Günther, Carsten: Prosodie und Sprachproduktion (Stephan Stein)	2/3, 213–216

Haftka, Brigitta: Deutsche Wortstellung (Karl-Walter Florin)	2/3, 216–217
Hagemann, Meike; Rottmann, Cornelia: Selbst-Supervision für Lehrende. Konzept und Praxisleitfaden zur Selbstorganisation beruflicher Reflexion (Werner Heidermann)	2/3, 217–219
(Wibke Saar)	2/3, 219–221
Hahn, Heinz (Hrsg.): Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten (Carola von Edlinger)	2/3, 221–223
Handle, Donna van: Deutschkurse und anderes im Netz (Anja Block)	1, 88
Häussermann, Ulrich: Sprachkurs Deutsch 1, 2, 3. Interactive Language Course German (Anja Block)	1, 83–84
Henrici, Gert (in Zusammenarbeit mit Axel Hemminghaus): Innovativ-alternative Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht. Eine annotierte Bibliographie bis 1997 (Claudia Riemer)	2/3, 224–225
Henschelmann, Käthe: Problembewußtes Übersetzen. Französisch-Deutsch. Ein Arbeitsbuch (Hartmut Nonnenmacher)	2/3, 225–227
Hieber, Wolfgang: Kaleidoskop. Alltag in Deutschland (Anja Block)	1, 88–89
Höffer, Uli: Widersprüche. Düsseldorfer Unterrichtsmaterialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Claudia Bolsinger)	2/3, 227–228
Hohmann, Joachim S. (Hrsg.): Sprichwort, Rätsel und Fabel im Deutschunterricht. Geschichte, Theorie und Didaktik »einfacher Formen« (Beate Wolfsteiner)	2/3, 228–230
Holec, Henry: Autonomy and foreign language learning (Anja Block)	1, 94
Hoppe, Gabriele: Das Präfix <i>ex-</i> . Beiträge zur Lehnwortbildung (Eva Sommer)	2/3, 230–232
Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard: Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (Huei-ling Yen)	2/3, 232–233
Ickler, Theodor: Das Rechtschreib-Wörterbuch: <i>Sinnvoll</i> schreiben, trennen, Zeichen setzen (Fritz Neubauer)	2/3, 233–235
Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia (Anja Block)	1, 103
Jänen, Johannes: LernNetz – Deutsch (Anja Block)	1, 86
Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17 (1991). Thematischer Teil: Gedächtnis (Anja Block)	1, 94–95
Jakobs, Eva-Maria: Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns (Carsten Hennig)	2/3, 235–236
Janich, Nina: Werbesprache. Ein Arbeitsbuch (Birgit Chiasera)	2/3, 236–238
Jetzt online (Anja Block)	1, 88
Johnson, Steven: Interface Culture. Wie neue Technologien Kreativität und Kommunikation verändern (Dietmar Rösler)	2/3, 238–240
Kehr, Christof; Meyerhoff, Michaela: Deutsch Eins für Ausländer. Ein Grundkurs zum Reden und Verstehen (Anja Block)	1, 78–79
Kehr, Christof; Meyerhoff, Michaela: Deutsch Zwei für Ausländer. Ein Aufbaukurs zum Reden und Verstehen (Anja Block)	1, 79
Klotz, Heinrich: Kunst im 20. Jahrhundert. Moderne – Postmoderne – Zweite Moderne (Verena Holler)	2/3, 240–241
Köster, Diethard: Lehrmaterial für Mediotheken (Herrad Meese)	1, 95
Koppensteiner, Jürgen: Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken (Arnold Leitner)	6, 619–621
Kranz, Dieter; Legenhausen, Lienhard; Lücking, Bernd (Hrsg.): Multimedia – Internet – Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen? (Herrad Meese)	1, 103–104
Krohn, Claus-Dieter; Rotermund, Erwin; Winckler, Lutz; Koepke, Wulf (Hrsg.): Sprache – Identität – Kultur. Frauen im Exil (Sigrid Luchtenberg)	2/3, 241–243

- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozeß und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden (Andrea Bagdasarian) 2/3, 243–245
- Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Sprachenpolitik in Österreich (Wolfgang Braune-Steininger) 2/3, 245–248
- Kühn, Peter (Hrsg.): Schulwörterbücher und Wörterbücher in der Schule (Lutz Köster) 2/3, 248–249
- Künzle, Beda; Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas: Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. CD-Rom zu Moment mal! 1; CD-ROM zu Moment mal! 2 (Karl-Walter Florin) 2/3, 249–251
CD-Rom zu Moment mal! 2 (Herrad Meese) 1, 82–83
- Kürşat-Ahlers, Elçin; Tan, Dursun; Waldhoff, Hans-Peter (Hrsg.): Globalisierung, Migration und Multikulturalität. Werden zwischenstaatliche Grenzen in innerstaatliche Demarkationslinien verwandelt? (Sigrid Luchtenberg) 2/3, 253–255
- Kürsteiner, Peter: Reden, Vortragen, Überzeugen. Vorträge und Reden effektiv vorbereiten und effektiv präsentieren (Tefide Kilinc) 2/3, 256
- Kuroda, Susumu: Die historische Entwicklung der Perfektkonstruktionen im Deutschen (Mathilde Hennig) 2/3, 251–253
- Lasatowicz, Maria Katarzyna; Joachimsthaler, Jürgen (Hrsg.): Assimilation – Abgrenzung – Austausch. Interkulturalität in Sprache und Literatur (Uta Aifan) 2/3, 256–259
- Lecke, Bodo (Hrsg.): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht (Manfred Deutschke) 2/3, 260–262
- Lina und Leo. Deutsch als Fremdsprache für Anfänger (Anja Block) 1, 81–82
- Lina und Leo. Ein webbasierter Selbstlernkurs (Anja Block) 1, 86
- Lixl Purcell, Andreas: Deutsche Internet Chronik: Gegenwartskultur (Anja Block) 1, 87–88
- Lixl Purcell, Andreas: Netzspiegel. Deutsche Landeskunde im Internet (Anja Block) 1, 90
- Lösener, Hans: Der Rhythmus in der Rede. Linguistische und Literaturwissenschaftliche Aspekte des Sprachrhythmus (Ute Sonnenberg) 2/3, 262–265
- Löser, Philipp: Mediensimulation als Schreibstrategie. Film, Mündlichkeit und Hypertext in postmoderner Literatur (Thomas Bleicher) 2/3, 265–267
- Mackowiak, Klaus: Grammatik ohne Grauen. Keine Angst vor richtigem Deutsch! (Anneliese Stein-Meintker) 2/3, 267–269
- Martinez, Matias; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie (Bruno Roßbach) 2/3, 269–270
- Mattusch, Max Hans-Jürgen: Vielsprachigkeit: Fluch oder Segen für die Menschheit? Zu Fragen einer europäischen und globalen Fremdsprachenpolitik (Wolfgang Braune-Steininger) 2/3, 271–272
- Meese, Herrad: Deutsch – warum nicht? (Anja Block) 1, 74–75
- Meibauer, Jörg: Pragmatik. Eine Einführung (Stephan Baumgärtel) 2/3, 272–274
- Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb (Karl-Walter Florin) 2/3, 274–275
- Meyers Schlaglichter des 20. Jahrhunderts (Martin Brunner) 2/3, 275–276
- Missler, Bettina; Multhaup, Uwe (Hrsg.): The construction of knowledge, learner autonomy, and related issues in foreign language learning: essays in honour of Dieter Wolff (Anja Block) 1, 95
- Mißler, Bettina: Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung (Matthias Grünewald) 2/3, 276–279
- Mönnich, Annette; Jaskolski, Ernst W. (Hrsg.): Kooperation in der Kommunikation. Festschrift für Elmar Bartsch (Bernd Latour) 2/3, 279–282
- Muckenhaupt, Manfred: Fernsehnachrichten gestern und heute (Karl Esselborn) 2/3, 282–285

- Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): Anders lernen im Fremdsprachenunterricht: Experimente aus der Praxis (Anja Block) 1, 96
- Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas; Wolff, Jürgen (Hrsg.): Autonomes und partnerschaftliches Lernen: Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht (Anja Block) 1, 96
- Müller, Stefan: Deutsche Syntax deklarativ. Head-Driven Phrase Structure Grammar für das Deutsche (Gunde Kurtz) 2/3, 285–288
- Müller-Verwey, Michael (Hrsg.): Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom (Anja Block) 1, 96–97
- Niederhauser, Jürg: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung (Nina Janich) 2/3, 288–291
- Nodari, Claudio: Perspektiven einer neuen Lehrwerkskultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung (Anja Block) 1, 97
- Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur (Herrad Meese) 1, 97–98
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Weers, Dörte: em Abschlusskurs. Kursbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch, Hörtexte und Aussprachetraining, 2 Kassetten/CDs (Claudia Bolsinger) 2/3, 291–292
- Rampillon, Ute: Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache (Achim Seiffarth) 2/3, 293–294
- Rampillon, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht – Handbuch (Anja Block) 1, 98
1, 98–99
- Rasmussen, Gitte: Zur Bedeutung kultureller Unterschiede in interlingualen interkulturellen Gesprächen. Eine Mikroanalyse deutschsprachiger Interaktionen zwischen Franzosen und Dänen und zwischen Deutschen und Dänen (Maryse Nsangou) 2/3, 294–296
- Redaktion Landeskunde: Landeskunde Online (Anja Block) 1, 89
- Rieger, Stefan; Schahadat, Schamma; Weinberg, Manfred (Hrsg.): Interkulturalität. Zwischen Inszenierung und Archiv (Harald Tanzer) 2/3, 296–299
- Rösler, Albrecht; Boeckmann, Klaus-Börge; Slivensky, Susanna (Hrsg.): An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch (Angelika Werner) 2/3, 299–300
4, 420–424
- Rohr, W. Günther: Einführung in die historische Grammatik des Deutschen (Klaus-Peter Wegera) 1, 104
- Rüschhoff, Bernd; Wolff, Dieter: Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht (Anja Block) 1, 104
- Sandrini, Peter (Hrsg.): Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache (Säkiné Eruz) 2/3, 301–305
- Schiffler, Ludger: Learning by doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch (Anja Block) 1, 99
- Schmitter, Peter (Hrsg.): Sprachtheorien der Neuzeit I. Der epistemologische Kontext neuzeitlicher Sprach- und Grammatiktheorien (Achim Seiffarth) 2/3, 305–308
- Schönherr, Hartmut; Tiedemann, Paul: Internet für Germanisten: eine praxisorientierte Einführung (Manfred Dutschke) 2/3, 308–309
- Schrudde, Cornelia: Galsan Tschinag. Der tuwinische Nomade in der deutschsprachigen Literatur (Karl Esselborn) 2/3, 309–312
- Steinmetz, Maria: Fachkommunikation und DaF-Unterricht. Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudienganges in China (Ursula Saarbeck) 2/3, 312–314
- Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik (Gerhard Bickes) 2/3, 315–316

Strzelczyk, Florentine: Un-Heimliche Heimat. Reibungsflächen zwischen Kultur und Nation (Jürgen Joachimsthaler)	2/3, 316–318
Studt, Christoph (Hrsg.): Die Deutschen im 20. Jahrhundert. Ein historisches Lesebuch (Jürgen Röhling)	2/3, 318–319
Susanne. Fernsprehkurs in 10 Folgen. Schülermagazin, Lehrerpaket (Andrea Wagner)	2/3, 319–320
Tatsachen über Deutschland. Hrsg.: Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung (Stephan Schütz)	2/3, 320–322
Tell me more. Level 1: Anfänger (Herrad Meese)	1, 84–85
Tenberg, Reinhard (Hrsg.): Intercultural Perspectives. Images of Germany in Education and the Media (Daniela Hartmann)	2/3, 322–325
Tselikas, Elektra I.: Dramapädagogik im Sprachunterricht. Eine praxisbezogene Einführung für Sprachlehrkräfte (Claudia Bolsinger)	2/3, 325–326
Vogt, Jochen: Einladung zur Literaturwissenschaft (Anke Tanzer)	2/3, 326–328
Volgnandt, Gabriele; Erhardt, Claus; Volgnandt, Dieter: Exportwege 1. Lehrbuch, Arbeitsbuch (Susanne Eberhardt)	2/3, 328–329
Wegner, Anke: 100 Jahre Deutsch als Fremdsprache in Frankreich und England. Eine vergleichende Studie von Methoden, Inhalten und Zielen (Dietmar Rösler)	2/3, 329–331
Wiesmann, Bettina: Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber (Armin Wolff)	2/3, 331–333
Wild, Klaus-Peter: Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen (Herrad Meese)	1, 105
Willkop, Eva-Maria; Braun, Angelika (Hrsg.): MELK – Mainzer Einheiten zur Landes- und Kulturkunde (Anja Block)	1, 89–90
Wills, Wolfram (Hrsg.): Weltgesellschaft – Weltverkehrssprache – Weltkultur: Globalisierung versus Fragmentierung (Christine Leahy)	2/3, 333–335
Yin, Lanlan: Interkulturelle Argumentationsanalyse. Strategieuntersuchung chinesischer und deutscher Argumentationstexte (Maria Thurmair)	2/3, 335–337
Zymner, Rüdiger (Hrsg.): Allgemeine Literaturwissenschaft. Grundfragen einer besonderen Disziplin (Anke Tanzer)	2/3, 337–339

Aus der Arbeit des FaDaF

(FaDaF): 29. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 24.–26. Mai 2001 in Kiel (Berichte)	5, 524–537
Themenschwerpunkt 1: Sprachenpolitik und europäische Politik (Evelyn Müller-Küppers; Albert Raasch; Bernd Wintermann)	5, 524–526
Themenschwerpunkt 2: Lernpsychologische und vermittlungstheoretische Aspekte der Mehrsprachigkeit (Frank G. Königs; Anke Stöver-Blahak)	5, 526–529
Themenschwerpunkt 3: Anforderungsprofile in der DaF-, DaZ-, DaM-Ausbildung. Berufsqualifikation (Wilhelm Grieshaber; Barbara Krischer)	5, 529–532
Themenschwerpunkt 4: Nachweis von Sprachkenntnissen im europäischen Verbund (Hans-Georg Albers; Gerhardt von der Handt)	5, 532–534
Forum Deutsch als Fremdsprache (Bericht; Renate Henkenborg-Schröder)	5, 534–537
(FaDaF): Tagungsankündigung: 30. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vom 30. Mai – 1. Juni 2002 an der Universität München	5, 538–542
(FaDaF): Fachtagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache: »Studiumbegleitende Sprachvermittlung – Hilfen zur Lernbeschleunigung« vom 3.–4. Mai 2002 an der Technischen Universität Braunschweig	6, 623

Stichwortregister

- Aktualisierung kommunikativer Gattungen 1, 15–32
- Anforderungsprofile in der DaF-, DaZ-, DaM-Ausbildung 5, 529–532
- ausländische Studienbewerber (Prognose der Sprachlernbefähigung) 5, 490–508
- Auslandsgermanistik (Fremdperspektive) 6, 585–599
- Belgien (Deutsch in Unternehmen) 6, 564–584
- Berufsqualifikation (Anforderungsprofile DaF, DaZ, DaM) 5, 529–532
- Bewerbungsgespräche (deutsch-chinesisch) 5, 455–473
- Deutsch als Fremdsprache
- Aktualisierung kommunikativer Gattungen 1, 15–32
 - Anforderungsprofile in der DaF-, DaZ-, DaM-Ausbildung 5, 529–532
 - ausländische Studienbewerber (Prognose der Sprachlernbefähigung) 5, 490–508
 - Auslandsgermanistik (Fremdperspektive) 6, 585–599
 - Deutsch in Belgien (Bedarf im Geschäftsalltag) 6, 564–584
 - Berufsqualifikation (Anforderungsprofile) 5, 529–532
 - DaF-, DaZ-, DaM-Ausbildung (Anforderungsprofile) 5, 529–532
 - Europäischer Referenzrahmen 6, 553–563
 - europäischer Verbund (Nachweis von Sprachkenntnissen) 5, 532–534
 - First-Class (Übersetzen mit) 6, 600–604
 - Fremdperspektive im DaF-Unterricht 6, 585–599
 - Fremdperspektive in der Auslandsgermanistik 6, 585–599
 - Fremdsprachengeragogik 1, 3–14
 - Fremdsprachenlehrer (native speaker) 6, 585–599
 - Fremdsprachen lernen im Alter 1, 3–14
 - Fremdsprachenunterricht in der Ukraine 1, 33–41
 - Forum Deutsch als Fremdsprache 5, 534–537
 - Ganzheitliches Lernen im Fremdsprachenunterricht 5, 431–442
 - Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen 6, 553–563
 - Indonesien, Länderbericht 4, 369–374
 - Internet, DaF und Landeskunde 4, 375–396
 - Jahrestagung DaF
 - Ankündigung (München 2002) 5, 538–542
 - Berichte (Kiel 2001) 5, 524–537
 - kommunikative Gattungen 1, 15–32
 - kulturelle Unterschiede 1, 15–32
 - Länderbericht Deutsch in Indonesien 4, 369–374
 - Landeskunde als Comic 4, 397–400
 - Landeskunde, DaF und das Internet 4, 375–396
 - Lehrerausbildung für morgen? – Lernen lernen 5, 509–523
 - Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht 5, 431–442
 - Lernen lernen – Lehrerausbildung für morgen? 5, 509–523
 - Nachweis von Sprachkenntnissen im europäischen Verbund 5, 532–534
 - Nanjing (VR China) 5, 443–454
 - native speaker als Fremdsprachenlehrer 6, 585–599
 - Neue Medien (Selbstlernmaterialien) 1, 51–105
 - Neue Medien und Lernen 4, 343–368
 - Prognose der Sprachlernbefähigung ausländischer Studienbewerber 5, 490–508
 - Selbstlernmaterialien
 - Begriff 1, 52–55
 - besondere Berücksichtigung: Neue Medien 1, 51–105
 - Bibliographie Fachliteratur 1, 90–105
 - Bibliographie Lernmaterialien 1, 72–105
 - Bibliographie Primärmaterialien 1, 72–90
 - Fachliteratur 1, 90–105
 - Fernsehsprachkurse/Videosprachkurse 1, 75–78
 - Hirnforschung (Ergebnisse) 1, 57–58
 - Kriterien für Selbstlernmaterialien 1, 63–66
 - Lernkonzepte 1, 55–57
 - Multimedia-Komponenten (Sprachkurse mit) 1, 78–85
 - Neue Medien und ihre Rolle 1, 58–63
 - Online-Angebote 1, 85–90
 - Online-Angebote (Sprachkurse) 1, 85–86
 - Online-Angebote (Landeskunde) 1, 87–90
 - Radiosprachkurs 1, 74–75
 - Videosprachkurse/Fernsehsprachkurse 1, 75–78

- Sprachenlernen im Tandem (VR China) 5, 443–454
- Sprachkenntnissen im europäischen Verbund (Nachweis) 5, 532–534
- Sprachlernbefähigung ausländischer Studienbewerber 5, 490–508
- Tandem (Sprachenlernen) 5, 443–454
- Übersetzung mit First-Class 6, 600–604
- Ukraine (Fremdsprachenunterricht) 1, 33–41
- Unterricht aus der Fremdperspektive 6, 585–599
- Volksrepublik China (Sprachenlernen im Tandem) 5, 443–454
- Wirtschaftswissenschaftlich orientierte Studiengänge 5, 474–489
- DaF-Unterricht aus der Fremdperspektive 6, 585–599
- deutsch-chinesische Bewerbungsgespräche 5, 455–473
- deutsch-chinesische Hochschulkooperationen 5, 474–489
- Deutsch in Belgien (Bedarf im Geschäftsalltag) 6, 564–584
- Deutsch in Indonesien, ein Länderbericht 4, 369–374
- Effizienzsteigerung (universitäre Lehre) 6, 605–614
- Europäischer Referenzrahmen 6, 553–563
- europäischer Verbund (Nachweis von Sprachkenntnissen) 5, 532–534
- Firmenkenntnisse in deutsch-chinesischen Bewerbungsgesprächen 5, 455–473
- First-Class (Übersetzen mit) 6, 600–604
- Forum Deutsch als Fremdsprache 5, 534–537
- Fremdperspektive im DaF-Unterricht 6, 585–599
- Fremdperspektive in der Auslandsgermanistik 6, 585–599
- Fremdsprachengeragogik 1, 3–14
- Fremdsprachenlehrer (native speaker) 6, 585–599
- Fremdsprachen lernen im Alter 1, 3–14
- Fremdsprachenlerner 1, 3–14
- Fremdsprachenunterricht in der Ukraine 1, 33–41
- Fremdsprachenunterricht und ganzheitliches Lernen 5, 431–442
- Fremdsprachenunterricht und Leiblichkeit 5, 431–442
- Ganzheitliches Lernen im Fremdsprachenunterricht 5, 431–442
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen 6, 553–563
- Hochschulkooperationen (deutsch-chinesisch) 5, 474–489
- Informationen strukturieren 6, 605–614
- Informationstechnologie (Bewerbung für den Berufsbereich) 5, 455–473
- Integration kulturellen Wissens 6, 605–614
- Internet, DaF und Landeskunde 4, 375–396
- Jahrestagung DaF
Ankündigung (München 2002) 5, 538–542
Berichte (Kiel 2001) 5, 524–537
Kiel (Jahrestagung 2001; Berichte) 5, 524–537
kommunikative Gattungen 1, 15–32
kulturelle Unterschiede 1, 15–32
Kulturelles Wissen 6, 605–614
Länderbericht Indonesien 4, 369–374
Landeskunde als Comic 4, 397–400
Landeskunde, DaF und das Internet 4, 375–396
- Lehre (universitäre, Effizienzsteigerung) 6, 605–614
- Lehrerausbildung für morgen? – Lernen lernen 5, 509–523
- Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht 5, 431–442
- Lernen lernen – Lehrerausbildung für morgen? 5, 509–523
- lernpsychologische und vermittlungsmethodische Aspekte von Mehrsprachigkeit 5, 526–529
- Mehrsprachigkeit (lernpsychologische und vermittlungsmethodische Aspekte) 5, 526–529
- München (Jahrestagung 2002; Ankündigung) 5, 538–542
- Nachweis von Sprachkenntnissen im europäischen Verbund 5, 532–534
- Nanjing (VR China) 5, 443–454
- native speaker als Fremdsprachenlehrer 6, 585–599
- Neue Medien und Lernen 4, 343–368
- Neue Medien (Selbstlernmaterialien) 1, 51–105
- Prognose der Sprachlernbefähigung ausländischer Studienbewerber 5, 490–508
- Selbstlernmaterialien
Bibliographie Fachliteratur 1, 90–105
Bibliographie Lernmaterialien 1, 72–105
Bibliographie Primärmaterialien 1, 72–90
besondere Berücksichtigung: Neue Medien 1, 51–105
Begriff 1, 52–55
Fachliteratur 1, 90–105
Fernsehsprachkurse/Videosprachkurse 1, 75–78

- Hirnforschung (Ergebnisse) 1, 57–58
 Kriterien für Selbstlernmaterialien 1, 63–66
 Lernkonzepte 1, 55–57
 Multimedia-Komponenten (Sprachkurse mit) 1, 78–85
 Neue Medien und ihre Rolle 1, 58–63
 Online-Angebote 1, 85–90
 Online-Angebote (Sprachkurse) 1, 85–86
 Online-Angebote (Landeskunde) 1, 87–90
 Radiosprachkurs 1, 74–75
 Videosprachkurse/Fernsehsprachkurse 1, 75–78
 Sprachenlernen im Tandem (VR China) 5, 443–454
 Sprachpolitik und europäische Politik 5, 524–526
 Sprachkenntnissen im europäischen Verbund (Nachweis) 5, 532–534
 Sprachlernbefähigung ausländischer Studienbewerber 5, 490–508
 Strukturierung (von Informationen) 6, 605–614
 Tagungsankündigungen
 36. Linguistisches Kolloquium vom 12.–14. September 2001 in Ljubljana 4, 425
 (FaDaF in Zusammenarbeit mit FMF): Fachtagung »Phonetik und Interkulturelle Kommunikation« vom 14.–16. Februar 2002 im Heinrich-Fabri-Institut der Universität Tübingen in Blaubeuren 6, 622
 (FaDaF): Fachtagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache: »Studiums begleitende Sprachvermittlung – Hilfen zur Lernbeschleunigung« vom 3.–4. Mai 2002 an der Technischen Universität Braunschweig 6, 623
 (FaDaF): Tagungsankündigung: 30. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vom 30. Mai – 1. Juni 2002 an der Ludwig-Maximilians-Universität München 5, 538–542
 »Deutschunterricht und medialer Wandel«:
 14. Symposion Deutschdidaktik – Jena 22.–26. September 2002 5, 542–545
 Tandem (Sprachenlernen) 5, 443–454
 Übersetzung mit First-Class 6, 600–604
 Ukraine (Fremdsprachenunterricht) 1, 33–41
 universitäre Lehre (Effizienzsteigerung) 6, 605–614
 vermittlungsmethodische und lernpsychologische Aspekte von Mehrsprachigkeit 5, 526–529
 Volksrepublik China (Sprachenlernen) im Tandem 5, 455–473
 Wirtschaftskommunikation (Tagungsbericht) 4, 401–404
 wirtschaftswissenschaftlich orientierte Studiengänge 5, 474–489
 wissenschaftlich schreiben lernen 6, 615–618
 wissenschaftlich reden lernen 6, 615–618

Autorenregister

- Aifan, Uta 2/3, 256
 Albers, Hans-Georg 5, 532–534
 Arras, Ulrike 1, 42–50
 Aulbach, Michael 2/3, 143–145
 Bachmann-Stein, Andrea 2/3, 182–184
 Bagdasarian, Andrea 2/3, 243–245
 Balve, Johannes 5, 474–489
 Baumgärtel, Stephan 2/3, 272–274
 Berndt, Annette 1, 3–14
 Bickes, Gerhard 2/3, 315–316
 Biechele, Barbara 4, 343–368
 Bleicher, Thomas 2/3, 208–211; 2/3, 265–267
 Block, Anja 1, 72–105
 Böttcher, Dagmar 4, 343–368
 Bolsinger, Claudia 2/3, 176–177; 2/3, 227–228; 2/3, 291–292; 2/3, 325–326
 Bouillon, Heinz 6, 564–584
 Bräsel, Sylvia 2/3, 146–148; 2/3, 168–171
 Braune-Steingr 2/3, 245–248; 2/3, 271–272
 Brunner, Martin 2/3, 275–276
 Chen, Shing-lung 5, 455–473
 Chomenko, Ludmila 1, 33–41
 Dutschke, Manfred 2/3, 260–262
 Duxa, Susanne 2/3, 164–166
 Eberhardt, Susanne 2/3, 187–188; 2/3, 190–191; 2/3, 328–329
 Edlinger, Carola von 2/3, 221–223
 Eggers, Dietrich 1, 107–129
 Ehlich, Konrad 6, 615–618
 Ernst, Maria 2/3, 140–143; 2/3, 200–204
 Esselborn, Karl 2/3, 282–285; 2/3, 309–312
 Florin, Karl-Walter 2/3, 156–158; 2/3, 184–187; 2/3, 188–190; 2/3, 216–217; 2/3, 249–251; 2/3, 274–275
 Führer-Nicod, Vera 2/3, 166–168

- Grieshaber, Wilhelm 5, 529–532
 Grünewald, Matthias 2/3, 205–208; 2/3, 276–279
 Günthner, Susanne 1, 15–32
 Halm-Karadeniz, Katja 4, 375–396
 Hartmann, Daniela 2/3, 173–176; 2/3, 322–325
 Heidermann, Werner 2/3, 204–205; 2/3, 217–219
 Henkenborg-Schröder, Renate 5, 534–537
 Hennig, Carsten 2/3, 235–238
 Hennig, Mathilde 2/3, 196–198; 2/3, 251–253
 Heßling, Rüdiger 2/3, 181–182
 Hinkel, Richard 6, 585–599
 Holler, Verena 2/3, 240–241
 Hua, Dong Li 5, 490–508
 Janich, Nina 2/3, 288–291
 Jenfu, Ni 5, 509–523
 Joachimsthaler, Jürgen 2/3, 316–318
 Kamm, Angelika 1, 107–129
 Kilinc, Tefide 2/3, 256
 Kirchberg-Krüger, Gisela 2/3, 198–200
 Kittner, Ralf 4, 343–368
 Königs, Frank G. 5, 526–529
 Köster, Lutz 2/3, 133–139; 2/3, 248–249
 Kohlauf, Gisela 4, 369–374
 Krekeler, Christian 2/3, 211–213
 Krischer, Barbara 5, 529–532
 Kurtz, Gunde 2/3, 285–288
 Latour, Bernd 2/3, 279–282
 Leahy, Christine 2/3, 333–335
 Leitner, Arnold 6, 619–621
 Luchtenberg, Sigrid 2/3, 171–173; 2/3, 241–243; 2/3, 253–255
 Maintz, Michael 4, 369–374
 Meese, Herrad 1, 51–105
 Moll, Melanie 6, 614–618
 Müller-Küppers, Evelyn 2/3, 133–139; 5, 524–526
 Neubauer, Fritz 2/3, 158–162; 4, 405–419; 2/3, 233–235
 Nonnenmacher, Hartmut 2/3, 225–227
 Nord, Holger 4, 397–400
 Nsangou, Maryse 2/3, 294–296
 Quetz, Jürgen 6, 553–563
 Raasch, Albert 5, 524–526
 Riemer, Claudia 2/3, 224–225
 Röhling, Jürgen 2/3, 318–319
 Rösler, Dietmar 2/3, 238–240; 2/3, 329–331
 Roßbach, Bruno 2/3, 269–270
 Saar, Wiebke 2/3, 219–221
 Saarbeck, Ursula 2/3, 148–153; 2/3, 312–314
 Schlabach, Joachim 4, 401–404
 Schoenke, Eva 6, 605–614
 Schütz, Stephan 2/3, 320–322
 Schwarck, Dorothee 1, 107–129
 Schwerdtfeger, Inge Christine 5, 431–442
 Seiffarth, Achim 2/3, 293–294; 2/3, 305–308
 Sommer, Eva 2/3, 230–232
 Sonnenberg, Ute 2/3, 262–265
 Stein, Stephan 2/3, 213–216
 Stein-Meintker, Anneliese 2/3, 162–163; 2/3, 177–179; 2/3, 179–181; 2/3, 267–269
 Stoephasius, Jutta 5, 443–454
 Stöver-Blahak 5, 526–529
 Takayama-Wichter, Taeko 4, 420–424
 Tanzer, Anke 2/3, 326–328; 2/3, 337–339
 Tanzer, Harald 2/3, 296–299
 Tanzi, Serena 2/3, 177–179
 Thurmair, Maria 2/3, 335–337
 Vitz, Susanne 6, 600–604
 Vlieghe, Véronique 6, 564–584
 von der Handt, Gerhard 5, 532–534
 Wagner, Anrea 2/3, 191–192; 2/3, 319–320
 Wegera, Klaus-Peter 2/3, 301–305
 Weininger, Markus 2/3, 192–195
 Werner, Angelika 2/3, 299–300
 Wintermann, Bernd 5, 524–526
 Wolff, Armin 2/3, 331–333; 6, 627–638
 Wolfsteiner, Beate 2/3, 153–156; 2/3, 228–230
 Yen, Huei-ling 2/3, 232–233

(zusammengestellt von Armin Wolff, Regensburg)