

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 5

29. Jahrgang

DAAD

Oktober 2002

Inhalt

Artikel	<i>Barbara Krischer</i> Schreiben – aber wie? Ein Planungsmodell	383
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Uwe Koreik und Dagmar Schimmel</i> Hörverstehenstests bei der DSH, der Feststellungsprüfung und TestDaF – eine Vergleichsstudie mit weiterführenden Überlegungen zu TestDaF und DSH	409
	<i>Christian Krekeler</i> Die Grammatik fehlt! Fehlt die Grammatik? Rückwirkungsmechanismen von <i>TestDaF</i> und <i>DSH</i>	441
	<i>Anka-Verena Katz und Sigrun Schroth-Wiechert</i> Die DSH und projektorientierter Unterricht: Utopie oder Chance?	459
Aus der Arbeit des FaDaF	Bericht über die 30. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München vom 30. Mai bis 1. Juni 2002	464
Bericht	»Tolerance in the context of Interculturality and Globalisation«. Bericht über eine internationale, interkulturelle und interdisziplinäre Konferenz, Department of German & Russian, University of Mumbai (Bombay), Indien in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Interkulturelle Philosophie (GIP) (Köln) und der Gesellschaft der Interkulturellen Germanistik (GIG) (Salzburg) vom 12.–15. März 2002	477

(Fortsetzung umseitig)

Tagungsankündigung	25. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS) vom 26. bis 28. Februar 2003 an der Ludwig-Maximilians-Universität München	481
	Call for Papers: Third International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism	481

Über die Autoren		483
-------------------------	--	-----

Abstracts		485
------------------	--	-----

Schreiben – aber wie?

Ein Planungsmodell

Barbara Krischer

0. Vorwort

Mit dem Planungsmodell »Schreiben – aber wie?« möchte ich Lernern des Deutschen als Fremdsprache Anleitungen zum Verfassen und Gestalten von Texten (speziell der Textsorte Zusammenfassung) und Hilfestellung bei der Einübung des Schreibprozesses geben. Es wurde im Rahmen meines Unterrichts am Studienkolleg der FU Berlin für Textproduzenten entwickelt, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Darüber hinaus kann es jedoch auch für muttersprachliche Textproduzenten verwendet werden, die Orientierungshilfen für den Schreibprozeß als solchen oder Anleitung bei der Herstellung einer Zusammenfassung benötigen. Last but not least ist das Planungsmodell natürlich auch für Dozentinnen und Dozenten geeignet, die Kopiervorlagen benötigen, um ihren Lernern die Produktion von Texten zu erleichtern, oder vorhaben, den Schreibprozeß als solchen im Unterricht zu reflektieren und zu diskutieren.

1. Vorüberlegungen: Bestimmen Sie Ihren eigenen Schreibtyp!

Typ 1

Sie denken lange nach, bevor Sie mit dem Schreiben eines Textes beginnen. Sie entwerfen eine Grobplanung, eine vorläufige Gliederung und schreiben dann zü-

gig die erste Version Ihres Textes. In der Regel überarbeiten Sie diese zu einem späteren Zeitpunkt.

Typ 2

Sie überlegen nicht lange, bevor Sie mit Ihrem Text beginnen, sondern schreiben einfach drauf los. Über die Gliederung Ihres Textes sowie über die inhaltlichen Schwerpunkte Ihres Textes haben Sie sich vor der Textproduktion kaum bzw. keine Gedanken gemacht, denn Ihrer Erfahrung nach wird Ihnen erst während des Schreibens klar, was Sie ausdrücken möchten. In der Regel gelingt es Ihnen, einen recht guten Text zustande zu bringen.

Typ 3

Sie sitzen meistens ratlos vor der Ihnen gestellten Aufgabe, zermartern sich den Kopf über einen sinnvollen Anfang, der Ihnen trotz intensiven Nachdenkens nicht einfällt. Sobald Sie den ersten Teilabschnitt formuliert haben, gerät der Schreibfluß wieder ins Stocken, unter anderem, weil Ihnen neue Ideen kommen, die aber nicht so recht in Ihren bereits geschriebenen Text passen.

Haben Sie sich *Typ 1* zugeordnet, beachten Sie bereits einige wichtige Aspekte der Schreibplanung. Wollen Sie diese verbessern, werden Ihnen in Kapitel 4.1 bis

4.5 Anregungen zur Optimierung Ihrer Schreibfertigkeit geben.

Haben Sie sich *Typ 2* zugeordnet, so gehören Sie zu dem Personenkreis, der i. d. R. gut schreiben kann. Die mittlerweile als bedeutsam erkannte bewußte Schreibplanung im voraus führen Sie jedoch (noch) nicht aus. Wahrscheinlich haben Sie Mühe, sehr gut strukturierte Texte zu verfassen, da hierfür eine zuvor erfolgte Planung und Strukturierung erforderlich ist. Hilfen dazu finden Sie in Kapitel 4 bis 6.

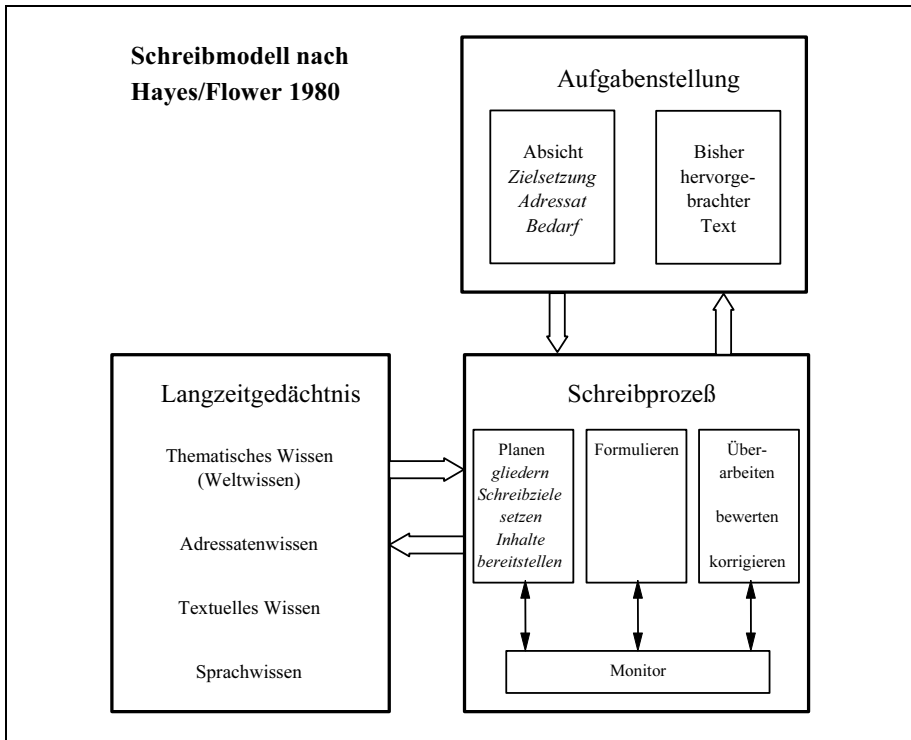
Haben Sie sich *Typ 3* zugeordnet, so ist eine gezielte Förderung der Fertigkeit Schreiben unerläßlich. Sie erhalten in diesem Text Hilfen und Tips, die Ihnen das planvolle Schreiben von Texten erleichtern (Kapitel 4 bis 7). Im Kapitel 4 erhalten Sie Tips und Hilfestellung zu einzelnen Phasen des Schreibprozesses bzw. zu Schreibtechniken (vgl. Brenner/Hussing-Weitz 1992: 15–16).

2. Schreiben: Kognitive und sprachliche Schulung

Die Fertigkeit Schreiben hat lange Zeit eine untergeordnete Rolle gespielt. Zu Zeiten des audiolingualen und audiovisuellen Unterrichts standen die Fertigkeiten ›Hören‹, vor allem aber ›Sprechen‹ im Vordergrund. Ende der 70er Jahre kam die kommunikativ-pragmatische Wende mit dem übergeordneten Lernziel der ›umfassenden Orientierungsfähigkeit im deutschsprachigen Alltag‹. Die vier Grundfertigkeiten wurden dann zwar grundsätzlich als gleichwertig eingestuft, aber in der Praxis kam der Fertigkeit ›Schreiben‹ eine eher untergeordnete Bedeutung zu, denn eine Beschäftigung mit dem zeitaufwendigen Prozeß des Schreibens hätte die Konzentration auf die Kommunikationsfähigkeit behindert. Anstatt die Fertigkeit Schreiben zu fördern, stellte man die Textrezeption in den Vordergrund, um bei eingeschränkter Sprachfähigkeit doch schon mit an-

spruchsvollen Inhalten im Unterricht umgehen zu können. Das Schreiben, zumal es lange Unterrichtsphasen beanspruchte und am Gesichtspunkt formaler Richtigkeit orientiert war, erschien in diesem Kontext als eher hinderlich.

Krumm (1989) stellt heraus, daß im Unterricht natürlich immer geschrieben wurde, sei es das Abschreiben von der Tafel, Diktate, Nacherzählungen bis zu vielseitigen Grammatikübungen. Allerdings – so Krumm – sind kaum Anzeichen einer systematischen Schulung der Schreibfertigkeit zu finden, weder in didaktischen Überlegungen noch in der Konzeption von Lehr- oder Arbeitsbüchern. Erst zu Beginn der 90er Jahre hat – ausgehend vom muttersprachlichen Deutschunterricht – ein Wandel eingesetzt. Diese Entwicklung hat ihre Ursprünge in den neuen Erkenntnissen der Sprachwissenschaft, die die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache analysiert und beschrieben hat. Gleichzeitig haben Literatur- und Kulturwissenschaft begonnen zu untersuchen, wie weit bestimmte Textformen kulturgeprägt sind (vgl. Eßer 1997). Untersuchungsergebnisse auf diesem Gebiet führten zu der Erkenntnis, daß Schreibenlernen in der Fremdsprache auch immer das Erlernen neuer kulturspezifischer Ausdrucksformen impliziert. Die Lernpsychologie hat den Schreibprozeß als solchen untersucht und Modelle entwickelt, die die Grundlage für eine gezielte Förderung der Fertigkeit Schreiben werden könnten. In diesem Zusammenhang sei auf das von Hayes und Flower entwickelte Schreibmodell hingewiesen, das sich innerhalb der konkurrierenden Modelle am weitesten durchgesetzt hat (Hayes/Flower 1980: 3–30). Es ist mittlerweile in zahlreichen Publikationen beschrieben worden (u. a. Börner 1987, 1989; Wolff 1992, Eigler 1993) und soll hier nur kurz skizziert werden.



Beim Ablauf des Schreibprozesses werden verschiedene interagierende Subprozesse in Gang gesetzt, die ähnlich wie Programmschleifen beliebig oft durchlaufen werden können.

Stets wird bei der Textproduktion das bereits vorhandene Wissen aktiviert (Weltwissen des Schreibenden, Wissen über potentielle Adressaten, die jeweilige Struktur einer Textsorte bzw. Textschemata, das Sprachwissen). Auf dieses Wissen greift der Schreibende während des gesamten Schreibprozesses unaufhörlich zurück. Die Aufgabenstellung beeinflusst maßgeblich den Umgang mit diesem Wissen: Sie aktiviert das für die Problemlösung relevante Wissen und lenkt es auf die Information, die der Schreibende über Absichten, Adressaten und Zielset-

zungen des zu produzierenden Textes benötigt. Je besser die einzelnen Wissensseinheiten miteinander vernetzt sind, desto leichter fällt es dem Textproduzenten, relevante Wissensseinheiten in einen adressatengerechten Text zu transformieren.

Der eigentliche Schreibprozess ist gesondert ausgewiesen; er wird untergliedert in Teilkomponenten: in die Planungskomponente, in der die jeweiligen Inhalte bereitgestellt, eventuell bereits gegliedert werden, und in die Formulierungskomponente, in der die o. g. Planung in Sprache übertragen wird. Schließlich gibt es noch eine Überarbeitungskomponente, in der das (vorläufige) Textprodukt überarbeitet, korrigiert und bewertet wird. Gesteuert wird der Schreibprozess nach diesem Mo-

dell durch den sog. Monitor, eine Kontrollinstanz, die zwar empirisch nicht nachgewiesen, aber gängiges Konstrukt in allen wissenschaftlichen Diskussionen ist (vgl. Eßer 1997: 99–101).

Das hier vorgestellte Modell ist ein parallel arbeitendes, rekursives Modell. Alle Teilprozesse laufen simultan ab, gleichzeitig ist es nach dem Modell möglich, jeden Teilprozeß anderen Teilprozessen über bzw. unterzuordnen (Wolff 1992: 115).

Börner (1987) hat das Modell für den fremdsprachlichen Textproduzenten weiterentwickelt. Seine Erkenntnisse sollen hier nur kurz skizziert werden:

1. Das Modell ist für den Muttersprachler konzipiert, der fremdsprachliche Textproduzent verfügt jedoch per definitionem über eine unvollständige, sich aber (i. d. R.) erweiternde Sprachkompetenz, so daß für ihn neben der Muttersprache eine Interimsprache L_{int} bzw. eine L_2 im Langzeitspeicher anzusetzen ist.
2. Bei Hayes/Flower zeigt die Ebene des Formulierens keine speziellen Komponenten, beim L2-Textproduzenten ist dem Lexikon-Abruf jedoch die grammatische Enkodierung (Umsetzung von Gedanken bzw. Intentionen in das sprachliche Zeichensystem des Sprechers bzw. Rezipienten) und Graphie (die besondere Art, ein Textstück, z. B. ein Wort, zu schreiben oder zu drucken) hinzuzufügen, die fremdsprachliche Schreibfertigkeit führt von der Umsetzung von Lauten in Grapheme, über syntagmatische Anreihung von Wörtern unter Berücksichtigung von Morphologie und Semantik und der Verkettung von Satzteilen schließlich zum Textaufbau.
3. Fremdsprachliche Textproduktion bedarf der Bereitstellung von speziellem Input (Texte, Ausdrucksmittel, Intertexte etc.), der didaktisch aufbereitet ist.
4. Der Einsatz spezieller Arbeitstechniken ist zu fördern, zu denen u. a. Techniken zur Bereitstellung von Inhalten, zur Förderung des Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsverhaltens (Wolff 1992: 37 ff.) zählen (vgl. López Barrios 1998: 123).

Nicht zuletzt haben sich die Kommunikationsbedürfnisse und die dafür verfügbaren Kommunikationsmedien rasch entwickelt: Wurde das Schreiben durch Telefon und Fernsehen zunächst in den Hintergrund gerückt, so erfordern Telefax, Computer, e-mail u. ä. eine neue Auseinandersetzung mit dieser Fertigkeit (vgl. Krumm 1989: 5).

Schreiben ist ein komplexer Vorgang, der bereits in der Muttersprache einen bedeutenden Entwicklungsschritt darstellt. Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache gibt es eine Zerdehnung des Kommunikationsprozesses zwischen der Textproduktion einerseits und der Rezeption andererseits. Diese Überwindung von Zeit und Raum durch die geschriebene Sprache bedingt, daß schriftliche Texte expliziter sein und eine hohe Kohärenz und Kohäsion (vgl. Kap. 5) sowie semantische und syntaktische Geschlossenheit aufweisen müssen. Dieser Zwang zu angemessener Explizitheit und damit zur Schriftsprachlichkeit von Texten ergibt sich aufgrund der Zerdehnung von Produktion und Rezeption der Texte (Ehlich 1983: 24–43). Jeder Ausdruck muß durch das, was er sprachlich bedeutet, das Gemeinte ausdrücken. Der Leser sollte nicht ein beliebiges Textverständnis für sich konstruieren können, und deswegen ist die o. g. Eindeutigkeit und Organisation in der Darstellung erforderlich.

Schreiben ermöglicht eine neue Art der Selbstreflexion. Schreiben ermöglicht verlangsamtes Denken; es wird damit selbst zu einer Denkschulung, denn während des Schreibprozesses sucht der Textproduzent nicht nur nach den treffend-

sten Formulierungen für die Inhalte, die er ausdrücken will, sondern er ordnet seine bereits vorhandenen Schemata und Wissensbestände neu und strukturiert diese dabei teilweise um, so daß sich eine neue Wissensbasis ergibt, auf der weitere, neue Überlegungen möglich werden. Darüber hinaus hat das Formulieren von Inhalten gedächtnisstützende Funktion, sowohl was die Inhalte selbst anlangt, als auch was eine L2-adäquate Formulierung betrifft. Man kann sich des weiteren von seinem eigenen Produkt distanzieren, es nachlesen, korrigieren und ändern.

Ähnlich wie beim Leseprozeß haben wir es auch beim Schreiben einerseits mit einem aufsteigenden Prozeß zu tun (von einzelnen Buchstaben über das Zusammensetzen von Wörtern zu Sätzen, von der Nutzung von Textschemata bis hin zum leserorientierten Produkt), andererseits gibt es einen absteigenden Prozeß, bei dem das Interesse an Thema oder Mitteilung den Schreibprozeß steuert. In der Muttersprache dominiert die absteigende Verarbeitung, in der Fremdsprache die aufsteigende, was mit der Gefahr einhergeht, daß die Fixierung auf grammatische, orthographische etc. Korrektheit die Entwicklung des knowledge transforming, also des themen- und leserorientierten Schreibens, blockiert. Schreiben ist also, kurz gesagt, eine stark sprachanalytische Tätigkeit, die analytische Fähigkeiten einerseits voraussetzt und diese andererseits gleichzeitig entwickelt (vgl. Krumm 1989: 6).

In den Schulen bzw. anderen studienvorbereitenden Institutionen wird auch heute zu wenig Wert auf die Erlangung von Schreibroutine und Schreibfertigkeiten gelegt. Noch immer ist die Auffassung unter Pädagogen verbreitet, daß sich die Fertigkeit ›Schreiben‹ als Nebenprodukt der Fertigkeit ›Lesen‹ oder anderer Unterrichtsaktivitäten von selbst ein-

stellt. Die obigen Überlegungen dürften jedoch deutlich zeigen, daß Schreiben keine von anderen Sprachfähigkeiten isolierte, sondern vielmehr eine höchst komplexe Fertigkeit ist, die expliziter Förderung, vor allem in der Fremdsprache, bedarf und im Verbund mit anderen Fertigkeiten (Lesen, Grammatik etc.) unterrichtet werden sollte.

Will man im Fremdsprachenunterricht kompetente und routinierte Textproduzenten schulen, so sollte(n)

- die verschiedenen Teilprozesse des Schreibens: *Planung* (Schreibziele setzen, Gliedern, Generieren), *Formulierung, Textüberarbeitung/Revision* (Lesen, Korrigieren) unterrichtet, reflektiert und eingeübt werden, mit anderen Worten: Schreiben sollte als Prozeß gelehrt und dem Lerner bewußt gemacht werden;
- Lehrerkorrekturen nicht allein der Zensur bzw. Bewertung eines Produktes dienen, sondern Hilfe leisten bei der Überwindung der Divergenz zwischen dem Mitteilungsbedürfnis des Lerners und seiner Ausdrucks- bzw. Gestaltungsfähigkeit;
- die Entwicklung der Schreibfertigkeit von Anfang an im Fremdsprachenunterricht regelmäßig geübt werden. Nicht nur gelenkte, sondern auch freie Schreibübungen sollten im Anfangsunterricht eingesetzt werden, da der Lerner nur durch sie in die Lage versetzt wird, eigene Planungsstrategien für das Schreiben zu entwickeln und beim Lesen wie Formulieren Welt- und Sprachwissen gleichermaßen zu nutzen. Diese Fähigkeit verkümmert, wenn man Lerner in den ersten Jahren des Fremdsprachenerwerbs nur Diktate schreiben oder gelenkte Übungen bearbeiten läßt. Müssen sie dann nach ein oder zwei Jahren hohen Anforderungen genügen, so entwickeln sich –

mangels Übung und Erfahrung – nicht selten Schreibblockaden;

- Techniken und Methoden der Bereitstellung von Inhalten bzw. textsortenspezifischer Lexik stärker eingesetzt werden;
- die kritische Kompetenz, den eigenen Text zu beurteilen, stärker entwickelt werden, denn sie ist die Voraussetzung für sinnvolle Revisionen;
- der eigentliche Schreibprozeß durch Schreibtechniken entlastet werden, so daß der Lerner nicht durch die Komplexität der Schreibaufgabe überfordert wird. Dazu muß der Schreibprozeß in seine Teilprozesse zerlegt werden, und diese müssen getrennt voneinander eingeübt werden (vgl. Heyd 1997: 189–190).

3. Modell zum Schreiblehrprozeß nach G. Augst (bearbeitet)

Systematische Planung

Adressat
Inhalt
Textsorte

Die Schaffung von Grundlagen für die Schreibaktivität

Reaktivierung des Wissensbestandes textsorten- und themenspezifische Lexik
sprachliche Mittel (Routineformulierungen, Redemittel)

Erste Formulierung

Aufbau/Gliederung/Hierarchisierung der Inhaltspunkte
Verknüpfung der einzelnen Abschnitte
Makrostruktur des Textes

Lineare Formulierung

Satzaufbau
Satzverknüpfung
Wortwahl/textsortenspezifische Lexik
Mikrostruktur des Textes

Entwurf bzw. Entwürfe

Revision

Makrostruktur des Textes
Mikrostruktur des Textes
syntaktische und semantische Geschlossenheit
Grammatik, Lexik
Orthographie, Interpunktion

4. Schreibplanung

4.1 Schreibziele klären

Klären Sie vor dem Schreiben die Frage:

1. nach dem Adressaten:
 - Was weiß der Adressat bereits über das Thema?
 - Wie sehr interessiert ihn das Thema?
 - Soll der Adressat auf das Thema reagieren?
 - Wenn ja, wie sehen diesbezüglich meine Textsignale aus? etc.
2. nach der Textsorte:
 - Welche sprachlichen Strukturmerkmale hat die Textsorte?
 - Welche textsortenspezifische Lexik ist erforderlich? etc.
3. nach dem Inhalt:
 - Was soll dem Adressaten mitgeteilt werden?
 - In welcher Reihenfolge sollen die einzelnen Inhaltspunkte präsentiert werden?
 - Wie werden die einzelnen Abschnitte gegliedert?

4.2 Die Schaffung von Grundlagen für die Schreibaktivität

4.2.1 Die Aktivierung des Vorwissens

In dieser Phase aktiviert der Textproduzent sein Vorwissen zum Thema. Dabei aktualisiert er seine bereits vorhandenen Wissensbestände; gleichzeitig werden Defizite deutlich und können systematisch abgebaut werden. Im Unterricht kann das mit Hilfe folgender Verfahren geschehen:

- Ideennetzwerke/Assoziogramme erstellen lassen;
- Schlüsselwörter eines Textes heraus-schreiben/besprechen lassen;
- Vorhersagen des Textinhalts anhand der Überschrift bzw. der Zwischen-überschriften;
- Klarstellung: Was wissen wir über ein Thema? Was möchten wir wissen? (Auflistung der entsprechenden Fragen an der Tafel/auf OH-Folie);
- Mehrere Sätze aus dem Originaltext verteilen: Hypothesen zu den vorangehenden / nachfolgenden Textabschnitten formulieren lassen;
- Partner- bzw. Kleingruppenarbeit: Formulieren von Thesen, über die man gleicher/verschiedener Ansicht ist;
- Beantwortung von Leitfragen;
- Formulierung der Information, über die der Text Auskunft geben soll;
- Fragestellungen zur Aktivierung von kulturellen Schemata;
- Fragestellungen, die vorhandene Identifikationsschemata ansprechen;
- Fragestellungen, die direkt auf vorhandene Begriffsvorstellungen oder Wertorientierungen zielen und dabei ein Konzept des Textes aufgreifen etc.;
- Graphiken/Tabellen/Fotos/Zeitungsartikel/Kurzfilme zur Einführung eines Themas usw.

Verfaßt der Textproduzent außerhalb des Unterrichts seinen Text, so notiert er auf einem Extrablatt alles, was ihm zu seinem Thema einfällt. Wissensdefizite werden auf diese Weise entdeckt und können systematisch behoben werden. Bei L2-Textproduzenten dient diese Phase neben der Bereitstellung des Inhalts zusätzlich der Reaktivierung von Wortschatz bzw. Redemitteln.

4.2.2 Der Entwurf eines Schreibplans

Nach der Aktualisierung Ihrer Wissensbestände fertigen Sie einen ersten Schreibplan an. Gehen Sie dabei folgendermaßen vor:

Schreiben mit einer Textvorlage:

1. Lesen Sie den zu bearbeitenden Text und markieren Sie Textstellen, die Ihnen wichtig erscheinen.
2. Klären Sie unklare Textstellen (Nutzen Sie ein Wörterbuch, fragen Sie die Lehrkraft etc.).
3. Vergegenwärtigen Sie sich die durch die Aufgabe vorgegebenen Schreibziele. Notieren Sie diese auf einem gesonderten Blatt und lassen Sie hinter jedem Schreibziel genügend Platz für eventuelle spätere Änderungen.
4. Lesen Sie nun den Text systematisch hinsichtlich Ihrer Schreibziele. Füllen Sie während des Lesens Ihren Schreibplan aus und wählen Sie textsortenspezifische Formulierungen für Ihre Stichwörter. Vervollständigen Sie ggf. Ihre Schreibziele.

Ihre Grobplanung ist nun fertig.

Die Erstellung eines Schreibplans zwingt zur Verschriftlichung der Gedanken bereits während der Planung des vorläufigen Schreibprodukts. Dabei können schon im Vorfeld Schreibprobleme geklärt oder zumindest bewußt gemacht werden. Auf dieser Stufe können Korrekturen noch relativ mühelos vorgenommen werden. Darüber hinaus ist der Schreibplan selbst nicht endgültig. Man weiß aus Erfahrung, daß bei der Aufstellung des Plans neue Überlegungen hinzutreten, der Schreibplan wird dann entsprechend ergänzt bzw. geändert.

Die Konsequenzen der Änderungen sind auf dieser Ebene recht gut überschaubar. Der Schreibplan ist also eine vorläufige Grobstrukturierung des Schreibvorgangs. Die Feinplanung läuft dann während des Formulierens ab. Dabei sollte man bedenken, daß die o. g. Planungsaktivitäten mehr als 50% der Schreibzeit ausmachen (vgl. Brenner/Hussing-Weitz 1992: 81 ff.).

Schreibplan für eine Zusammenfassung

Adressat: Textsorte:	
Einleitung Informationen zu Autor, Titel des Textes, Zeit, Kontext Routineformulierungen für eine Einleitung	Hauptteil Inhaltspunkte, hierarchisch geordnet ggf. Routineformulierungen für Überleitungen
Schluß Routineformulierungen, Zusammenfassung der wichtigsten Gedanken	Überprüfung: Autorenschaft ggf. eigene Gedanken sowie die Gedanken anderer Autoren kennzeichnen (Verweise und Zitate überprüfen)

4.3 Die Formulierungsarbeit

So können Sie vorgehen:

1. Lesen Sie den Ausgangstext noch einmal genau durch und vergewissern Sie sich, daß Sie alle Informationen in ihrem Zusammenhang verstanden haben.
2. Prüfen Sie, ob Sie die wesentlichen Informationen im Text markiert haben.
3. Markieren Sie im Text die Wörter und Wortgruppen, die den Zusammenhang zwischen den Hauptinformationen verdeutlichen.
4. Überprüfen Sie Ihre erste Gliederung und bringen Sie die einzelnen Gesichtspunkte in eine sinnvolle Reihenfolge.
5. Formulieren Sie nun die einzelnen Abschnitte Ihrer Zusammenfassung und verwenden Sie beim Formulieren sprachlich verkürzende Ausdrucksmittel (Nominalisierung, Attribuierung etc.).

6. Schreiben Sie auf der Grundlage von Schritt 2–4 eine zusammenhängende Zusammenfassung.
7. Vergessen Sie nicht die genauen bibliographischen Angaben (Verfasser/Herausgeber, Titel des Textes, der Veröffentlichung (Reihe), (Erscheinungsort), Erscheinungsjahr, Seitenzahl).

4.4 Das Verfassen von Textsorten: Die Zusammenfassung

Eine Zusammenfassung ist eine in sich geordnete zusammenhängende Kurzfassung der wesentlichen Aussagen bzw. Thesen bzw. Ergebnisse eines gelesenen Textes.

Sie schulen Ihre schriftliche Ausdrucksfähigkeit beim Zusammenfassen von Texten, indem Sie lernen,

- die wesentlichen Aussagen eines Textes zu erkennen,
- den Zusammenhang zwischen den Aussagen zu erfassen,
- die Aussagen inhaltlich zusammenzufassen und sprachlich zu verkürzen.

Die Zusammenfassung
 Ziel: kurze, überschaubare Informationen
 Vorgehen:
 objektive Haltung
 ↓
 genaue Textlektüre
 ↓
 Textanalyse:
 ↓

Aufbau
 ↓
 Hauptaussagen
 ↓
 zusammenhangstiftende Elemente
 ↓
 Beispiele/Belege
 ↓
 Zusammenfassen

inhaltliche Reduktion	sprachliche Reduktion
Redundanzen weglassen	Nominalisierung
unwichtige Informationen weglassen	Attribuierung: Adjektiv-, Genitiv-, Partizipialattribut
Auswahl der wesentlichen Informationen	Doppelkonjunktionen: einerseits – andererseits, entweder – oder, sowohl – als auch etc.
Ordnen (Zusammenhang)	zusammenfassende Wendungen: unter Berücksichtigung von (Dat.), in Zusammenhang mit (Dat.), unter Hinweis auf (Akk.) etc.
Nebeninformationen unterordnen (...)	Verfasserintentionen: hinweisen auf (Akk.), erklären, begründen, befürworten, ablehnen, zusammenfassen etc.

stilistische Möglichkeiten:

verfasserabgewandt (Indikativ)

Redewiedergabe (Konjunktiv I und II, Passiv)

verfasserzugewandt (Konjunktiv I und II, intentionale Verben)

Schreiben Sie eine Textzusammenfassung, so helfen Ihnen die folgenden **Formulierungshilfen:**

Redemittel:	
Der Autor gibt in diesem Text einen (kurzen) Überblick über ...	
Der Autor informiert in diesem Text über ...	
Bei diesem Text handelt es sich um ...	
etc.	
Diese Zusammenfassung	beruht auf (D) ... ein (...) ..., d... am in (...) veröffentlicht wurde.
Dieser Bericht	basiert auf (D) ... ein (...) ..., d... am ... in ... erschienen ist.
Diesem Protokoll Dieser Zusammenfassung Dieser Stellungnahme	liegt ein (...) zugrunde, d... am ... in ... publiziert wurde.

Redemittel:	
Die Grundlage dieser Zusammenfassung dieser Stellungnahme dieses Berichts dieses Protokolls	ist ein (...), d... am ... in ... veröffentlicht wurde.
Diese Zusammenfassung Dieser Bericht Dieses Protokoll	gibt ein (...) wieder, d... am ... in faßt ein (...) zusammen, d... am ... in ... publiziert / veröffentlicht wurde.

4.5 Revision: Die Überarbeitung von Texten

Lassen Sie den Text möglichst einen Tag liegen. Wenden Sie sich mit neu gewonnenem Abstand der Lektüre Ihres Textes zu.

Wer revidiert, gibt sich nicht mit dem Verständnis des Textes zufrieden, sondern will sein vorläufiges Textprodukt verbessern. Dazu muß der Textproduzent die Perspektive seines zukünftigen Lesers einnehmen, der zunächst einmal nichts über die Absichten des Textproduzenten und den Verlauf des Textes weiß. Abgesehen von dieser Fremdperspektive muß eine wertende Haltung hinzukommen. Bei der Diagnose von Fehlern ist nämlich eine andere Einstellung zum Text notwendig: Erforderlich ist eine nüchterne und präzise Textbetrachtung, mit der jedes Detail sorgfältig überprüft wird. Daher ist es notwendig, sich zu einer Distanz schaffenden Lesehaltung zu zwingen.

Nehmen Sie eine distanzschaffende Haltung ein.

Überprüfen Sie Ihr Textprodukt anhand der folgenden Fragen:

1. Inhaltliche Revision: Checkliste

- Ist Ihre Grobeinteilung in Einleitung, Hauptteil, Schluß sinnvoll?
- Haben Sie keinen der wesentlichen Punkte übersehen oder ausgelassen?
- Sind die gesammelten Punkte so geordnet, daß ein logischer und für den Leser nachvollziehbarer Verlauf erkennbar wird?

- Haben Sie die Gliederungspunkte ihrer Wichtigkeit entsprechend im Text aufgelistet?
- Sind diese Textstellen, was die Argumentation betrifft, klar strukturiert?
- Haben Sie womöglich gewisse Aspekte doppelt oder mehrfach genannt?
- Wie sieht die Globalstruktur Ihres Textes aus? Zeigt der Text eine den Leser ansprechende Verlaufskurve?

2. Sprachliche Revision der Makrostruktur des Textes: Checkliste

- Fehlen Ihnen sprachliche Formulierungen für die Versprachlichung wesentlicher Inhaltspunkte?
- Haben Sie die Übergänge zwischen den einzelnen Abschnitten sprachlich deutlich herausgestellt? Haben Sie Textsignale gesetzt?
- Benutzen Sie verschiedene Pro-Formen für die jeweiligen Referenzträger?
- Haben Sie vor- und rückverweisende Mittel (deiktische Mittel) verwendet?
- Haben Sie mit Hilfe von Konjunktionen Begründungszusammenhänge geschaffen?
- Kann man aus Ihrem Text mehrere Sätze oder sogar Abschnitte herauschneiden, ohne daß man etwas vermissen würde? Straffen Sie solche Passagen.

Perspektivierung: Checkliste

- Was war Ihr Ziel?
- Stimmt das, was Sie geschrieben haben, mit dem überein, was Sie schreiben wollten?

- Was wollten Sie dem Leser gegenüber erreichen?
- Ist Ihr geschriebener Text dazu geeignet, dieses Ziel zu erreichen?
- Wie würden Sie als Leser auf Ihren Text reagieren?
- Sind die Hauptpunkte klar ersichtlich?

Wenn man aus Ihrem Text nicht einen Satz löschen kann, ohne ihn in seiner Gesamtheit zu zerstören, dann ist Ihr Text sehr gut!

5. Kohärenz und Kohäsion

Wenn Sie einen Text verfassen, müssen Sie sich vergegenwärtigen, daß ein Text nicht eine beliebige Folge von aneinandergereihten Sätzen ist. Ein Text ist die sprachliche Äußerungsform einer kommunikativen Handlung. Diese ist einerseits von pragmatischen, textexternen Kriterien einer kommunikativen Intention bestimmt, die situationspezifisch ist und auf eine Erwartung des Rezipienten trifft. Andererseits weist ein Text textinterne Merkmale einer konsistenten, i. d. R. wort- und satzübergreifenden Struktur auf, mit anderen Worten, ein Text ist durch Kohärenz und Kohäsion geprägt.

5.1 Kohärenz

Unter *Kohärenz* versteht man

»den textbildenden Zusammenhang von Sätzen, der alle Arten satzübergreifender grammatischer und semantischer Beziehungen umfaßt. Neben den formalen Mitteln der Syntax und Morphologie sind vor allem semantische Strukturen kohärenzbildend [...]. Im engeren Sinne wird Kohärenz von der grammatischen Textverknüpfung (= Kohäsion) abgegrenzt und bezeichnet speziell den semantischen, der Kohäsion zugrundeliegenden Sinnzusammenhang eines Textes, seine inhaltlich-semantische bzw. kognitive Struktur. Semantische Kohärenz ist darstellbar als Folge von [...] thematischer Entfaltung, Makrostruktur, [...] als Konstellation aus begrifflichen Konzepten und verbindenden Relationen« (Bußmann 1990: 389).

5.2 Kohäsion

Unter *Kohäsion* versteht man den

»durch formale Mittel der Grammatik hergestellte[n] Textzusammenhang. Die Kohäsion eines Textes ist Grundlage seiner semantischen Kohärenz und damit seiner sinnvollen Interpretation im Prozeß der Textverarbeitung. Kohäsion wird hergestellt durch Wiederholung, Wiederaufnahme von Textelementen [...], Mittel der Textverdichtung, wie Ellipse und Pro-Formen, morphologische und syntaktische Mittel zum Ausdruck verschiedenartiger Beziehungen [...]« (Bußmann 1990: 389–390).

5.3 Formen der Wiederaufnahme

Wir vergegenwärtigen uns im folgenden die wichtigsten, für eine Zusammenfassung relevanten sprachlichen Mittel der Herstellung von Kohärenz bzw. Kohäsion. Diese werden u. a. mit Hilfe verschiedener Formen der Wiederaufnahme hergestellt. Man unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen expliziter und impliziter Wiederaufnahme.

5.3.1 Formen der expliziten Wiederaufnahme

Die explizite Wiederaufnahme besteht in der ›Referenzidentität‹ bestimmter sprachlicher Ausdrücke. Diese Referenzidentität – auch Koreferenz genannt – besagt, daß »ein bestimmter Ausdruck durch einen oder mehrere Ausdrücke in den nachfolgenden Sätzen des Textes in Referenzidentität wiederaufgenommen [wird]« (Brinker 2001: 27). Es beziehen sich also der wiederaufgenommene (Bezugsausdruck) und wiederaufnehmende Ausdruck auf dasselbe Objekt.

Beispiele:

1. *Es war einmal ein Müller. Der Mann hatte drei Söhne, um die er sich sehr sorgte. Die jungen Männer wollten in die Welt hinausziehen, um ein Abenteuer zu erleben.*
2. *Ein 79jähriger Rentner wurde in der Nacht zum Dienstag in Hamburg von einem Auto tödlich verletzt. Das beschädigte Fahrzeug und seine drei Insassen wurden im*

Laufe des Tages gefunden. [...] (aus: Die Welt vom 4.6.1980, zitiert nach Brinker 2001: 28).

Der durch ein Substantiv benannte Referenzträger kann also durch Wiederholung desselben Substantivs, durch ein oder mehrere andere Substantive bzw. substantivische Wortgruppen oder durch ein Personalpronomen wiederaufgenommen werden.

In Beispiel 1 zeigt sich das erste Vorkommen des Referenzträgers in der Neueinführung eines Substantivs bzw. einer substantivischen Wortgruppe mit dem Merkmal ›nicht bekannt‹, das durch den unbestimmten Artikel (*ein, eine, ein*) realisiert wird. Bei der Wiederaufnahme des Referenzträgers durch dasselbe oder ein anderes Substantiv trägt dieses das Merkmal ›bekannt‹, das durch den bestimmten Artikel realisiert wird. Substantive werden nur dann als sprachliche Wiederaufnahmen erkannt, wenn sie das Merkmal ›bekannt‹ aufweisen. Das ist der Fall bei Eigennamen, dem bestimmten Artikel oder ihm entsprechenden Formen, z. B. dem Demonstrativpronomen (*dieser*), z. T. auch dem Possessivpronomen (*sein*) oder dem Interrogativpronomen (*welcher*).

Dabei schafft der Artikel weder Bekanntheit noch Unbekanntheit. Er ist lediglich ein Signal an den Rezipienten (Hörer, Leser), daß der Emittent (Sprecher, Autor) bestimmte Informationen beim Rezipienten als bekannt oder nicht bekannt voraussetzt, und diese vorausgesetzten Informationen können inner- oder außertextlicher Art sein (vgl. Brinker 2001: 30).

Bei der Herstellung eines zusammenhängenden Textes muß der Textproduzent sicherstellen, daß sich die verschiedenen Ausdrücke auf denselben Referenzträger beziehen, und daher sind die Wahlmöglichkeiten zur Erreichung von Koreferenz nicht beliebig. Abgesehen von der unpro-

blematischen Wiederaufnahme durch dasselbe Wort (Wiederholung) unterscheidet man zwei Fälle:

1. die Wiederaufnahme durch (a) *andere Substantive*
2. und die Wiederaufnahme durch (b) *Pronomen*.

Zu (a):

In Beispiel 2 bestehen zwischen den Ausdrücken Bedeutungsbeziehungen, die nicht bedeutungsgleich, aber bedeutungsähnlich sind. Die Wörter *Auto* und *Fahrzeug* sind nicht bedeutungsgleich wie etwa Synonyme, aber sie sind bedeutungsähnlich. Die Bedeutungsbeziehungen sind unabhängig vom jeweiligen Text im mentalen Lexikon in Form von Ober- bzw. Unterbegriffen repräsentiert, denn *Fahrzeug* stellt gewissermaßen einen Oberbegriff zu *Auto* dar. Dabei folgt in der Wiederaufnahmerelation der Oberbegriff auf den Unterbegriff und nicht umgekehrt. Diese Abfolgeregel (spezieller Ausdruck → allgemeiner Ausdruck) gilt nur für Wiederaufnahmeverhältnisse, die durch bestimmte, im Lexikon der Sprache festgelegte Bedeutungsbeziehungen (Überordnung / Unterordnung) verbunden sind.

Zu (b):

Als Pronomina fungieren Wörter, die stellvertretend für Substantive bzw. für substantivische Wortgruppen stehen. Sie besitzen einen minimalen Bedeutungsinhalt, der sich im allgemeinen auf die Markierung des grammatischen Geschlechts beschränkt. Neben den Personalpronomina gibt es weitere Kurzformen, die als wiederaufnehmende Ausdrücke gebraucht werden können, z. B. die Demonstrativpronomina, soweit sie nicht als Begleiter des Substantivs in Artikelfunktion in Erscheinung treten, Adverbien (*da, dort, damals*) sowie Pronominaladverbien (*dabei, darin, darauf, damit, hierdurch, worin* usw.) (vgl. Brinker 2001: 32–33).

Für die Herstellung von zusammenhängenden Texten ist jedoch zu bedenken, daß die Bezugsausdrücke von unterschiedlicher Ausdehnung sein können: Informationseinheiten (Wortgruppen, Sätze, Satzfolgen) von unterschiedlicher syntaktischer Prägung können durch Pro-Formen wiederaufgenommen werden. Brinker (2001) gibt dazu folgendes Beispiel:

Als die Kinder die Macht ergriffen, gingen die Eltern in Deckung. Luftballons flogen über eingezogene Köpfe, Mobiliar polterte über das Parkett. Der Fußboden bebte unter stampfendem Toben. [...] Triumphgeschrei aus heiseren Kehlen hallte hinaus in den Grunewald [...]. Das war gegen 18 Uhr am ersten Tag einer ungewöhnlichen Woche ... (aus: Die Zeit vom 14.1.1972, zitiert nach Brinker 2001: 33–34).

Daneben gibt es jedoch auch die Möglichkeit, ein Bezugswort überhaupt nicht auszudrücken, es ist also explizit gar nicht vorhanden:

Beispiel:

Hans fragte sich, ob er ins Sportstudio gehen sollte oder nicht. Er hatte dabei zu bedenken, daß er mit der Arbeit bei weitem noch nicht fertig war ...

Abschließend seien noch ein paar Worte zu der Linearität von Texten gesagt. Sie verläuft von rechts nach links, d. h. die jeweilige Pro-Form folgt dem Bezugsausdruck. In der textlinguistischen Forschung spricht man in solchen Fällen von ›Rückwärtsverweisung‹ und nennt Pro-Formen, die im Text vorangegangene sprachliche Einheiten wiederaufnehmen, anaphorische (rückverweisende) Pro-Formen. Es gibt natürlich auch vorausweisende, sog. kataphorische Pro-Formen, z. B. den Ausdruck *folgendes*.

Beispiel:

Dazu läßt sich folgendes anmerken: ...

Es können jedoch auch anaphorische Pro-Formen kataphorisch verwendet werden:

Beispiele:

Warum hat sie denn kein anderer gefunden? Warum gerade ich, der ihren Wert weiß, der sich von diesen Dingen so weit entfernt hat? Ich konnte nicht ahnen, was die Kapsel enthielt.¹ (aus: H. Bender, Die Hostie, Erzählung. 1953 – Textanfang, zitiert nach Brinker 2001: 34).

Das Beispiel zeigt deutlich, daß man die zuvor erwähnte Regel (der Ausdruck mit der spezifischen Bedeutung geht dem Ausdruck mit dem größeren Bedeutungsumfang voraus) nicht auf alle Fälle ausdehnen darf, in denen Pro-Formen der Wiederaufnahme dienen. Sie gilt (fast nur) für Substantive, die im engeren Sinne in der Beziehung Überordnung / Unterordnung stehen.

Die anaphorische und kataphorische Verknüpfungsrichtung werden häufig miteinander kombiniert, und die kataphorische Textverknüpfung ist in besonderem Maße geeignet, beim Leser Spannung bzw. eine Erwartungshaltung zu erzeugen. Daher wird sie so häufig verwendet.

5.3.2 Formen der impliziten Wiederaufnahme

Die implizite Wiederaufnahme ist im Gegensatz zur expliziten Wiederaufnahme dadurch charakterisiert, daß zwischen dem wiederaufnehmenden Ausdruck (Substantiv, substantivische Wortgruppe) und dem wiederaufgenommenen Ausdruck (Bezugsausdruck) keine Referenzidentität besteht. Die beiden Ausdrücke beziehen sich auf verschiedene Referenzträger, zwischen denen aber dennoch be-

1 Hier erfolgt die Textverknüpfung durch das Personalpronomen *sie* und das Possessivpronomen *ih*. Beide Formen verweisen in kataphorischer Richtung auf den Bezugsausdruck *die Kapsel*.

stimmte Beziehungen bestehen. Die in diesem Zusammenhang wichtigste Beziehung ist die Teil- oder Enthaltungsrelation.

Beispiele:

Am 23. Mai kam ich in Berlin an. Vom Bahnhof fuhr ich zunächst in mein Hotel, wo meine Tante ein Zimmer für mich bestellt hatte.

Man kann diese impliziten Wiederaufnahmen in explizite verwandeln: *Am 23. Mai kam ich in Berlin an. Dort gibt es einen Bahnhof. Vom Bahnhof aus fuhr ich ...*

Die Explizitmachung ist zwar grundsätzlich möglich, bewirkt aber in vielen Fällen eine gewisse Schwerfälligkeit des Textes. Texte dieser Art wirken ermüdend, denn die aufgeführten Gegenstandsbeziehungen sind im Sprachbesitz der Sprachteilhaber so verankert, daß keine weiteren Erläuterungen notwendig sind. Es handelt sich in diesen Fällen um Kontiguitätsverhältnisse, z. B. um logisch begrifflich begründete Kontiguitätsverhältnisse (die Niederlage: der Sieg), um naturgesetzlich (ontologisch) begründete Kontiguitätsverhältnisse (der Blitz: der Donner), um kulturell begründete Kontiguitätsverhältnisse (die Kirche: der Turm, die Stadt: der Bahnhof).

Sind o. g. Kontiguitätsverhältnisse nicht im Sprach- und Kulturbesitz der Sprachteilnehmer vorhanden, so ist eine Verknüpfung durch implizite Wiederaufnahmen *nicht möglich* (vgl. Brinker 2001: 36–37).

Das Prinzip der Wiederaufnahme in seinen verschiedenen Formen ist also ein wesentliches Mittel der Textkonstitution, aber es liefert keine hinreichenden oder notwendigen Hinweise dafür, daß eine Folge von Sätzen eine kohärente Satzfolge darstellt, also als Text verstanden wird. Nicht alle Satzfolgen, die durch das Prinzip der Wiederaufnahme verknüpft sind, werden als kohärent interpretiert, wie das folgende Beispiel deutlich macht.

Ich habe alte Freunde in Berlin getroffen. Dort gibt es viele Schwimmbäder. Diese Schwimmbäder werden von Jungen und Mädchen besucht. Die Jungen gehen oft auf den Sportplatz. Die Sportplätze waren im letzten Jahr oft für Wochen gesperrt. Die Woche hat sieben Tage ...

Daß das obige Beispiel trotz der Verknüpfung durch Wiederaufnahme nicht als kohärent bezeichnet werden kann, hat seine Ursache darin, daß kein Thema erkennbar ist.

Bei folgenden Sätzen fehlen alle syntaktisch-semantischen Verknüpfungssignale:

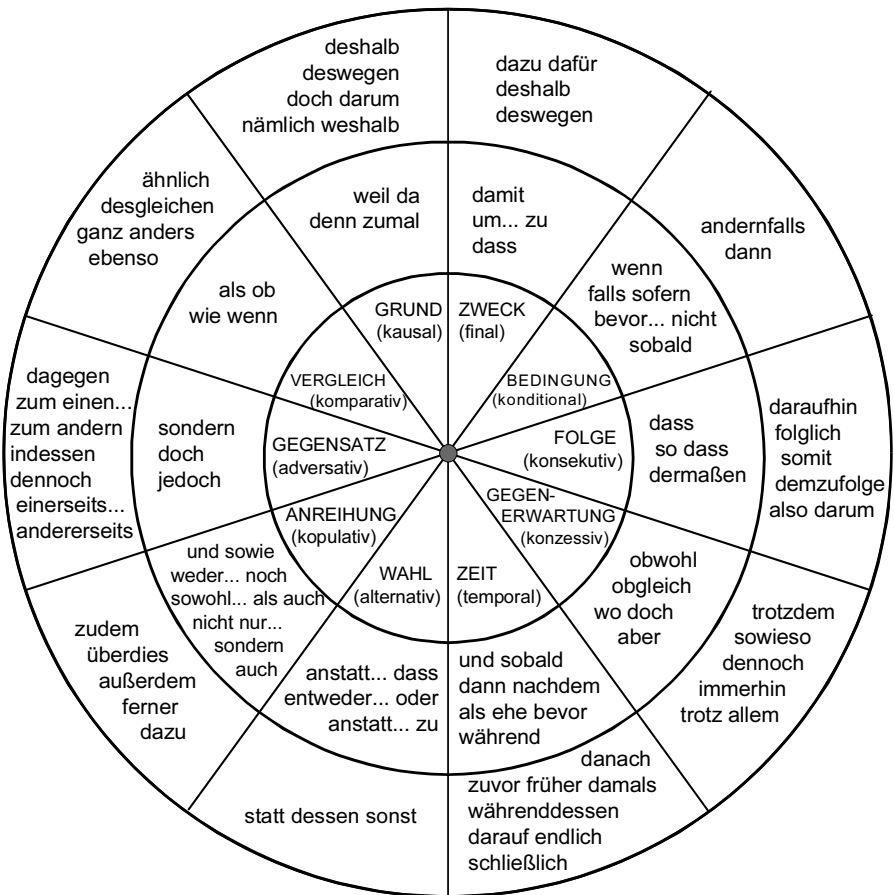
Die Lampe brennt nicht. Wir haben einen Stromausfall.

Dennoch können sie als kohärente Satzfolgen und damit als Text eingestuft werden. In Satz 1 liegt eine kausale Verknüpfung vor, und wir interpretieren den im zweiten Satz beschriebenen Sachverhalt als Ursache für den im Satz 1 ausgedrückten Inhalt.

5.4 Grammatische Mittel der Textverknüpfung

Das Prinzip der Wiederaufnahme ist ein wesentliches Mittel der Satzverknüpfung und damit der Herstellung des Textzusammenhangs, aber es ist nicht das einzige: Es gibt weitere grammatische Verknüpfungsmöglichkeiten, nämlich die Textverknüpfung durch Konjunktionen oder durch Adverbien, die nicht als Proformen gelten können (*auch, vielmehr, also, dennoch*).

Der Grammatikkreis (nach Brenner/Hußing-Weitz 1992: 52) stellt Ihnen die für die schriftliche Textproduktion wichtigsten Konjunktionen und Adverbien vor. Kopieren Sie sich die Vorlage und verwenden Sie diese, wenn Sie Texte formulieren. Ihre Texte weisen dann sicher mehr Kohärenz bzw. Kohäsion auf (s. Abb.).



nach G. Brenner / R. Hußing-Weitz (1992: 52)

5.5 Die Rolle des Rezipienten bei der Herstellung von Kohärenz

Zusammenfassend kann man feststellen, daß die Herstellung von Textverständnis und damit von Kohärenz ein kognitiver Prozeß ist, ein Konstruktionsprozeß, der sich im Kopf des Rezipienten abspielt. Sein thematisches und kontextuelles Hintergrundwissen trägt wesentlich zu dem von ihm herzustellenden Textverständnis bei. Grammatische Verknüpfungssignale

können für das Textverstehen sogar weitgehend entbehrlich sein, wenn der Rezipient über ein ausreichendes Hintergrundwissen verfügt. Das Kohärenzproblem eines Textes ist nicht auf grammatische Verknüpfungsverfahren zu reduzieren. Dennoch darf bei solchen Überlegungen die Bedeutung der sprachlichen und kommunikativen Aspekte der Textkohärenz nicht aus dem Blickfeld geraten. Die Prinzipien der syntaktisch-se-

mantischen Textverknüpfung unterstützen und steuern das Textverstehen und damit die Herstellung von Kohärenz in nicht unwesentlichem Maße. Es soll hier nicht der Eindruck entstehen, als gäbe es *coherence in the text vs. coherence in the mind*. Vielmehr müssen grammatische, thematische, pragmatische und kognitive Aspekte der Textkohärenz voneinander getrennt betrachtet, aber aufeinander bezogen werden (vgl. Brinker 2001: 44).

Abschließend stellen wir die Frage, aufgrund welcher Indizien der Rezipient zwischen bestimmten Ausdrücken in aufeinanderfolgenden Sätzen eine Relation der Wiederaufnahme annimmt.

Hier sind drei Bereiche zu unterscheiden:

1. Textimmanente Indizien, d. h. die Beziehung zwischen Bezugsausdruck und wiederaufnehmendem Ausdruck wird im Text selbst hergestellt (sie ist in der gegebenen Form nicht im sprachlichen System gespeichert).
2. Sprachimmanente Indizien, d. h. die Beziehung zwischen Bezugsausdruck und wiederaufnehmendem Ausdruck ist im Lexikon einer Sprache bzw. eines Sprachsystems selbst verankert, z. B. in Form von Synonymie (Bedeutungsgleichheit bzw. Bedeutungsähnlichkeit), Hyperonymie (Überordnung), Hyponymie (Unterordnung) etc.
3. Sprachtranszendente Indizien, d. h. die Beziehung zwischen Bezugsausdruck und wiederaufnehmendem Ausdruck geht über das Sprachsystem im engeren Sinne hinaus und basiert auf Erfahrungen bzw. Kenntnissen (dem Weltwissen) der Kommunikationspartner. Der Text kann nur dann als kohärent aufgefaßt werden, wenn der Rezipient auch tatsächlich über die Kenntnisse verfügt, die der Emittent bei ihm voraussetzt (vgl. Brinker 2001: 43).

Das Prinzip der Wiederaufnahme ist zwar nicht absolut zwingende Bedin-

gung für Textkohärenz, aber dort, wo es bei der Textproduktion zur Anwendung kommt, sind bestimmte grammatische Bedingungen einzuhalten, deren Nichtbeachtung das Verständnis des Textzusammenhangs erschwert und zu Mißverständnissen führen kann.

Aufgabe:

Sehen Sie sich die kohärenz- und kohäsionstiftenden Mittel in dem folgenden Beispiel genau an. Analysieren Sie die jeweiligen sprachlichen Mittel.

Schmerzen sind so weitverbreitet, daß sie schon lange nicht mehr allein als Begleitscheinungen von Erkrankungen oder Verletzungen gelten. Sobald nämlich der Schmerz chronifiziert ist, ist er eine eigenständige Krankheit, die erforscht und behandelt werden muß. Eine solche Chronifizierung droht, sobald Schmerzen länger als drei Monate anhalten. Chronischer Schmerz unterscheidet sich grundlegend von der akuten Schmerzsituation. Anstatt das gesundheitliche Gleichgewicht wiederherzustellen, trägt er häufig dazu bei, daß sich die Störung weiter aufschaukelt. Daneben hat chronischer Schmerz schwerwiegende Folgen. Der Kranke fühlt sich ihm unerbittlich ausgeliefert und das wiederum prägt nachhaltig die Psyche: Schmerzpatienten erleben Angst, Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung. Sie neigen darüber hinaus zu depressiven Verstimmungen und zu quälenden Schlafstörungen aufgrund der Schmerzen.

6. Hilfen zu einzelnen Phasen des Formulierungsprozesses

6.1 Eine Einleitung finden

Eine Einleitung dient der Einführung in Thema und Kontext. Sie führt auf den Text als solchen hin, lenkt die Leserwartung in die vom Autor intendierte Richtung und auf die vom Autor gesetzten Schwerpunkte.

Aufgabe:

Entscheiden Sie bitte, welche der folgenden Sätze Ihrer Meinung nach als Einleitungssätze am ehesten für eine Zusammenfassung des Textes »Streß« (vgl. Anhang) geeignet ist.

Beispiele:

1. *Streß wird häufig die Volkskrankheit Nr. 1 genannt. Fast alle Menschen kennen aus Erfahrung Situationen, in denen sie sich beruflich oder privat überfordert fühlen, Situationen, in denen sie überlastet, gereizt, hektisch oder nervös sind.*

2. *Bei dem Text von Angelika Wagner-Link zum Thema »Streß« geht es um die Darstellung der negativen wie positiven Aspekte von Streß. Konkret geht die Autorin auf die ursprüngliche Funktion der Streßreaktion und die Unterscheidung zwischen akutem und chronischem Streß, die Entstehungsbedingungen von Dauerstreß und auf Streßbewältigungsstrategien für Betroffene ein. Dabei wird herausgestellt, daß ...*

Formulieren Sie nun zwei verschiedene Einleitungssätze für eine Zusammenfassung des Sachtextes zum Thema »Streß«.

Sollten Sie zu den Textproduzenten gehören, die gerade zu Beginn des Schreibprozesses Schreibblockaden haben, so sollten Sie sich ein überschaubares Repertoire für Einleitungen zulegen; das sind Routineformulierungen, die Ihnen helfen, zunächst einmal mit der Verschriftlichung von einzelnen Absätzen zu beginnen. Sollten Sie nach der Niederschrift der Routineformulierungen ins Stocken geraten, so nehmen Sie ein gesondertes Blatt und schreiben alles auf, was der zu bearbeitende Text bei Ihnen an Assoziationen auslöst. Dieses vorläufige, vom eigentlichen Formulierungsprozeß losgelöste Schreiben macht den Kopf des Textproduzenten wieder frei und bildet dann eine Art inhaltliche

Fundgrube für die Formulierung einzelner Abschnitte (vgl. Brenner/ Hussing-Weitz 1992: 87, 88).

6.2 Einen Schluß finden

Der Schlußteil eines Textes faßt die wesentlichen inhaltlichen Schwerpunkte eines Textes noch einmal resümierend zusammen und rundet das Thema ab.

Aufgabe:

Entscheiden Sie bitte, welche der folgenden Sätze Ihrer Meinung als Schlußteil für eine Zusammenfassung des Sachtextes »Streß« geeignet ist.

1. *Aus alledem geht eindeutig hervor, daß auch bereits eingetretener Streß noch kontrolliert werden kann. Die o. g. Entspannungstechniken haben gemeinsam, daß sie an der Streßreaktion direkt ansetzen und deshalb eine Veränderung des Befindens bewirken. Sie sind aber nur dann anzuwenden, wenn die eigentlichen Ursachen für die Belastung nicht zu beheben sind und man die eigene Erregung abbauen möchte.*

2. *Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Streßreaktion als solche eine natürliche Reaktion ist, die die Weiterentwicklung fördert und zur Leistung anspornt; sie wird erst dann, wenn der entstandene Alarmzustand des Körpers nicht in einen Normalzustand überführt werden kann, gefährlich, denn es entsteht so Dauerstreß, der die verschiedensten Streßfolgeschäden hinterläßt. Hier helfen langfristig nur die o. g. Entspannungstechniken. Allerdings ist in diesem Zusammenhang auch zu bedenken, daß zu wenig Belastung bzw. Unterforderung ebenfalls eine Streßreaktion bewirken kann. Die mittlere Streßdosis ist daher – wie es scheint – die beste Streßdosis: Fühlt man sich den Anforderungen des Lebens gewachsen, ist man zu guten Leistungen motiviert und freut sich an seinen Erfolgen. Dies wiederum schafft Zufriedenheit.*

6.3 Gelenkstellen/Überleitungen besser formulieren

Die logisch-schlüssige Gestaltung von Texten gelingt L2-Textproduzenten oft deswegen nicht, weil ihnen die dafür nötigen sprachlichen Mittel nicht zur Verfügung stehen. Da eine längere Suche nach sprachlichen Mitteln bzw. der Lexik den Gedankenfluß unterbrechen würde, wird auf eine Verknüpfung der Abschnitte oft verzichtet, insbesondere dann, wenn sich der Textproduzent in einer Streß- bzw. Prüfungssituation befindet.

Andererseits neigen manche Textproduzenten dazu, gedankliche Schritte nicht genau zu überlegen; nicht selten wird es dem Rezipienten überlassen, den logischen Gesamtzusammenhang der Äußerungen selbst herzustellen. Diese vom Textproduzenten angenommenen Verstehensvoraussetzungen, die oft seitens des Lesers nicht existieren, behindern das Textverständnis erheblich und tragen nicht selten zu Mißverständnissen bei.

Daher ist es ratsam, in streßfreien Situationen die Schreibfähigkeiten im Bereich der logischen Gedankenverknüpfung gezielt zu schulen, z. B. indem man sich genauestens Überleitungen zwischen den einzelnen Abschnitten überlegt.

In jedem Text gibt es sog. Gelenkstellen. Das sind Textteile, an denen ein neuer gedanklicher Schritt getan werden muß. Oft werden an diesen Stellen Sätze unverknüpft aneinandergereiht, ohne daß der gedankliche Zusammenhang der Abschnitte ausreichend deutlich gemacht wird.

Solche Überleitungen kann man bereits in der Schreibplanung vorbereiten, indem man gedanklich verknüpfbare Teilaussagen hintereinander anordnet und miteinander verbindet.

Redemittel für den logischen Anschluß von Gedanken:

Zunächst stellt der Autor dar, wie ...

Dann ist die Rede von ... / wird ergänzt, daß ...

Danach spricht er über ...

Schließlich erklärt er ...

Andererseits macht er deutlich ...

Im übrigen läßt er keinen Zweifel an ...

Allerdings schränkt er dies wieder mit dem Hinweis ein, daß ...

In diesem Zusammenhang stellt er die Überlegung an ... /schließt er die Überlegung an, ...

Zu dem Zweck ergänzt er ...

Denn er zeigt dem Leser ...

Es läßt sich *nämlich* belegen / beweisen, daß ...

Deshalb/Folglich/Aus diesem Grund stellt er heraus, daß ...

Trotzdem läßt sich nicht leugnen, daß ...

So ist es nicht verwunderlich / überraschend, daß ...

Es läßt sich *sogar* beweisen, daß ...

Weiterhin kann in diesem Zusammenhang angeführt werden, daß ...

Ein weiterer Hinweis ergibt sich aus ...

Noch wichtiger ist, daß ...

Man sollte auch bedenken / berücksichtigen, daß ...

Zum Beispiel stellt er ... dar als ...

Dies ist der Fall bei ...

Es gibt weitere Anzeichen dafür, daß ...

Konkret nachweisen kann man ...

Es mag zutreffen, daß ...

Allerdings ist ...

Vielmehr geht daraus hervor, daß ...

Sicherlich kann angenommen werden, daß ...

Man ersieht daraus, daß ...

Aus alledem ergibt sich, daß ...

Diese Zusammenhänge zeigen/machen deutlich, daß ...

Alles in allem ...

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß ...

An dieser Stelle fassen wir (kurz) zusammen, daß ...

Abschließend kann man feststellen, ...

Zum Schluß sei (noch) folgendes angemerkt:

...

Wenden wir uns zum Schluß ... zu ...

Rückblickend können wir feststellen / zusammenfassen, daß ...

(vgl. Brenner/Hussing-Weitz 1992: 49–51)

Aufgabe:

Prüfen Sie, anhand von Beispiel 1 und 2, wie die Autoren die gedankliche Überleitung bewältigt haben. Welche Überleitungen sind gelungen? Warum?

Beispiele

1. ... In Situationen, in denen man seine Kraft und Anstrengung herausgefordert sieht, kommt einem die Energie der Stressreaktion zugute: Eine gesunde Dosis Stress nämlich fördert die Weiterentwicklung und spornt zur Leistung an, und solange wir uns in der Anpassungsphase befinden, kann Stress uns sogar zu Höchstleistungen bringen. Man darf nicht übersehen, jede körperliche oder geistige Anstrengung benötigt ein gewisses Ausmaß an Stressenergie. Ganz richtig sagt der Volksmund: Wer rastet, der rostet. Stress ist also zunächst eine angeborene Reaktion, die es uns ermöglicht, uns schnell auf wechselnde Lebensumstände einzustellen.

Allerdings muß der Alarmzustand des Körpers natürlich wieder in einen stressfreien Normalzustand überführt werden, d. h. konkret, die bereitgestellte Energie muß wieder abgeführt werden. Erst wenn das nicht geschieht, wird Stress schädlich. In solchen Fällen entsteht Dauerstress. Der Körper reagiert so, als müsse er täglich ums Überleben kämpfen. Dauerstress bedeutet, daß ein Mensch über lange Zeit mit einem Stressor konfrontiert ist, der es ihm nicht ermöglicht, den Normalzustand nach der Stressreaktion wieder herzustellen ...

2. ... Die Stresssituation wird zu einem Dauerzustand, den man nicht ändern kann. Stressfolgeschäden entstehen. Stressfolgeschäden können sich in diversen nervösen Störungen manifestieren. Schlafstörungen, Störungen des Magen-Darm-Trakts, Konzentrationsschwäche etc. können auftreten. Es tritt eine Erschöpfung ein, ein Zustand, in dem der Patient kaum mehr über Widerstandskräfte verfügt. Die Menschen sind nicht mehr fähig, sich in ähnlichen Situationen angemessen zu verhalten. Die Menschen verhalten sich aber schon vor Eintritt dieses Zustandes gesundheitsschädigend. Die Menschen rauchen oder trinken z. B. mehr. Viele greifen zu Beruhigungsmitteln ...

Lesen Sie noch einmal den weniger gut gelungenen Abschnitt.

Formulieren Sie bessere Überleitungen.

6.4 Die Autorenschaft von Gedanken eindeutig angeben

Wenn Sie Texte bzw. eine Zusammenfassung von mehreren Texten zu einem Thema verfassen, müssen Sie sich oft mit den Gedanken anderer auseinandersetzen und diese als solche kennzeichnen. Das ist z. B. der Fall, wenn Sie Gedanken oder Thesen wiedergeben, die Sie bei einem anderen Autor gefunden haben. Der Leser Ihres Textes muß in solchen Situationen genau erkennen können, ob ein Gedanke von Ihnen selbst stammt oder von einem anderen Autor, auf den Sie sich beziehen. Um das deutlich zu machen, müssen Sie in Ihrem Text einige Vorkehrungen treffen.

Sie können die Gedanken anderer mit Hilfe des *Konjunktivs der indirekten Rede* wiedergeben.

Beispiel:

Krüger meint, dieser Auffassung könne man nicht zustimmen, weil wesentliche Gesichtspunkte in diesem Zusammenhang nicht brücksicktigwordenseien.

Daneben gibt es *spezielle Formulierungen*, mit Hilfe derer die Autorenschaft geklärt werden kann.

Beispiele:

Der Autor vertritt die Meinung, daß ...

Der Autor ist der Ansicht, daß ...

Der Autor bekräftigt seine Auffassung, indem er ...

Der Autor spricht sich gegen ... aus und gibt zu bedenken ...

etc.

Zitate

Sie können natürlich immer die Autoren, auf die Sie sich in Ihrer Darstellung beziehen, zitieren. Zitate erfüllen eine wichtige Aufgabe: Sie liefern die Belege dafür, daß eine These, ein Interpretationsansatz haltbar ist. Da sie Beweischarakter haben, dürfen sie in ihrem Wortlaut i. d. R. nicht verändert werden und müssen überprüfbar sein; dazu gehört, daß nach jedem Zitat die Quelle einwandfrei gekennzeichnet wird. Zitierte Sätze, Teile von Sätzen oder Wörtern, die dem Original ohne Änderungen entnommen wurden, stehen in Anführungsstrichen (»...«).

Beispiel:

Dazu meint Krüger wörtlich: »Sobald nämlich der Schmerz chronifiziert ist, ist er eine eigenständige Krankheit, die erforscht und behandelt werden muß. Eine solche Chronifizierung droht, sobald Schmerzen länger als drei Monate anhalten« (Krüger 1998: 233).

In der Regel wird der Autor, das Erscheinungsjahr des zitierten Textes sowie die Seitenzahl in Klammern gesetzt (s. o.).

Manchmal wird dem Originaltext ein Textabschnitt entnommen, von dem jedoch nicht alle Wörter verwendet werden. Das kann der Fall sein, weil diese nicht komplett in den vom Textproduzenten angefangenen Satz passen. In die-

sem Fall läßt man ein Wort oder mehrere Wörter aus und setzt an die Stelle drei Pünktchen in Klammern, um die Auslassung zu kennzeichnen [...]. Am Ende oder am Anfang sind solche Pünktchen nicht notwendig.

Beispiel:

»Sobald nämlich der Schmerz chronifiziert ist, ist er eine eigenständige Krankheit [...]. Eine solche Chronifizierung droht, sobald Schmerzen länger als drei Monate anhalten. Chronischer Schmerz unterscheidet sich grundlegend von der akuten Schmerzsituation [...]. Er trägt häufig dazu bei, daß [...] der Kranke sich ihm unerbittlich ausgeliefert fühlt [...]. Schmerzpatienten erleben Angst, Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung. Sie neigen darüber hinaus zu depressiven Verstimmungen und zu quälenden Schlafstörungen aufgrund der Schmerzen«.

Es kann auch erforderlich sein, ein Wort oder einen Endungsbuchstaben hinzuzufügen, um das gewählte Zitat für den Satz passend zu machen. In diesem Fall wird der Zusatz in eckige Klammern gesetzt [...]. Dabei darf die inhaltliche Aussage des Zitats weder durch einen Zusatz noch durch Auslassung verfälscht werden.

Beispiel:

Krüger meint, daß »Schmerzen so weitverbreitet [sind], daß sie schon lange nicht mehr allein als Begleiterscheinungen von Erkrankungen oder Verletzungen gelten. Sobald nämlich der Schmerz chronifiziert ist, ist er eine eigenständige Krankheit, die erforscht und behandelt werden muß«.

Verweise als Zitatersatz

Zitate sollten nicht zu lang sein. Belege und Nachweise für die Richtigkeit aufgestellter Thesen gelingen eher, wenn man kürzere Kernaussagen des zu analysierenden Textes in eigene, erläuternde Sätze einfügt. Bei extrem langen Zitaten

ist das o. g. Verfahren der Zusammenfassung sogar empfehlenswert. Wie beim Zitat muß jedoch der Fundort des entnommenen Gedankens gekennzeichnet werden, z. B. mit dem Zusatz ›vergleiche‹ (vgl. Börner 1989: 120).

7. Anhang

7.1 Textbeispiel: Streß

Streß wird häufig die Krankheit der Gegenwart genannt. Fast alle Menschen kennen aus der Erfahrung Situationen, in denen sie sich beruflich oder privat überfordert fühlen. Sie erleben sich selbst als überlastet, gereizt, hektisch oder nervös.

Dabei gehört Streß zum Leben: Die Streßreaktion ist aus dem Tierreich ererbt und hat durchaus ihren Sinn. Wir verhalten uns nämlich heute noch ähnlich unseren Vorfahren und vielen anderen Säugetieren. Der ursprüngliche Sinn der Streßreaktion ist die Lebenserhaltung durch einen reflexartigen Angriffs- oder Fluchtmechanismus. Bei Gefahr kommt es in unserem Körper zu einer immensen Kraftentfaltung: Die Nebennieren schießen u. a. Adrenalin ins Blut. Die Tätigkeit des Sympathikus-Nervs wird gesteigert. Dadurch werden Energien in Muskeln und Gehirn freigesetzt; es erfolgt eine blitzartige Mobilmachung aller Körperreserven. Puls, Blutdruck und Atemfrequenz steigen, der Magen-Darm-Bereich stellt die Verdauungstätigkeit ein, aktivierte rote Blutkörperchen erleichtern die Sauerstoffaufnahme und Kohlendioxidabgabe; der Blutgerinnungsfaktor nimmt zu. Innerhalb kürzester Zeit ist der Mensch kampfbereit oder fluchtbereit. Man spricht nun von einer Alarmreaktion des Körpers, die auf jede Art der Gefährdung des Wohlbefindens automatisch erfolgt.

In Situationen, in denen man seine Kraft und Anstrengung herausgefordert sieht,

kommt einem die Energie der Streßreaktion zugute. Streß fördert die Weiterentwicklung und spornt zur Leistung an. Solange wir uns in der Anpassungsphase befinden, kann Streß uns sogar zu Höchstleistungen bringen. Man darf nicht übersehen, jede körperliche oder geistige Anstrengung benötigt ein gewisses Ausmaß an Streßenergie. Ganz richtig sagt der Volksmund: Wer rastet, der rostet. Streß ist also zunächst eine angeborene Reaktion, die es uns ermöglicht, uns schnell auf wechselnde Lebensumstände einzustellen.

Allerdings muß der Alarmzustand des Körpers natürlich wieder in einen streßfreien Normalzustand überführt werden, d. h. konkret, die bereitgestellte Energie muß wieder abgeführt werden. Erst wenn das nicht geschieht, wird Streß schädlich. In solchen Fällen entsteht Dauerstreß, der Körper reagiert so, als müsse er täglich ums Überleben kämpfen. Dauerstreß bedeutet, daß ein Mensch über lange Zeit mit einem Stressor konfrontiert ist, der es ihm nicht ermöglicht, den Normalzustand nach der Streßreaktion wieder herzustellen. Dauerstreß wird oft durch permanenten Lärm, dem man nicht enttrinnen kann, durch psychische Belastungssituationen, z. B. bei familiärem Ärger oder langer Krankheit eines Familienangehörigen, oder aber durch ständige Überforderung verursacht. Die Streßsituation selbst wird zu einem Dauerzustand, den man nicht ändern kann, so daß sich auf lange Sicht Streßfolgeschäden einstellen. Diese können sich in diversen nervösen Störungen manifestieren, z. B. in Form von Schlafstörungen, Störungen des Magen-Darm-Trakts, Konzentrationschwäche etc.

Im schlimmsten Fall tritt eine Erschöpfung ein, ein Zustand, in dem der Patient kaum mehr über Widerstandskräfte verfügt. Man ist nicht mehr fähig, sich in

ähnlichen Situationen angemessen zu verhalten. Die meisten Menschen verhalten sich aber schon vor Eintritt dieses Zustandes gesundheitsschädigend, sie rauchen oder trinken z. B. mehr. Viele greifen auch zu Beruhigungsmitteln.

Bevor es zu solchen Reaktionen kommt, muß man sich überlegen, wie man mit Streß fertig wird bzw. wie man seine Leistungsfähigkeit und sein Wohlbefinden aufrecht erhält. Dabei muß man sich aber darüber im klaren sein, daß es *den Streß* schlechthin nicht gibt. Streß ist nämlich in hohem Maße persönlichkeitsabhängig. Was für den einen eine Belastung darstellt, nimmt der andere kaum als erhöhte Anstrengung wahr. Entscheidend am Auftreten einer Streßreaktion ist stets, daß man eine Situation als Gefahr erkennt, von der man annimmt, man könne sie nicht bewältigen. Und das ist nun einmal bei jedem anders.

Die Stärke des Stressors hängt neben der Intensität und der Einwirkungsdauer auch davon ab, welche Erfahrungen man mit ähnlichen Situationen gemacht hat, welche Veranlagung vorliegt und wie die äußere Situation gestaltet ist. Das heißt also, die Streßdosis wird bestimmt durch Häufigkeit, Vielfalt, Dauer, die Intensität, mit der Stressoren auf den Körper einwirken, und durch die individuelle Bewertung. Das ist die Art und Weise, wie wir selbst unsere Situation beurteilen, als bedrohlich, als unsere Kräfte übersteigend oder als zu bewältigen.

Wenn man weiß, daß man zu starken Streßreaktionen neigt, dann muß man vorbeugende Maßnahmen treffen: Eine wirksame Streßbewältigung beginnt mit einer Analyse der Stressoren, also der Faktoren, die für die Überdosis an Streß verantwortlich sind. Gleichzeitig muß man sich über die eigenen Reaktionen auf diese Stressoren klar werden, denn nur

dann können gezielt neue Handlungsmuster aufgebaut werden. Dabei hat sich in den letzten Jahren gezeigt, daß es gerade die kleinen täglichen Ärgernisse sind, die die Entstehung von Dauerstreß begünstigen. Wer sich täglich am Arbeitsplatz mit Intrigen, Ärgernissen und schlechter Stimmung konfrontiert sieht oder sich in einer Dauerfehde mit den Nachbarn befindet, leidet häufig unter chronischem Streß.

Überstreß und Krankheit stehen in enger Beziehung zueinander. Seit 70 Jahren werden diese Zusammenhänge intensiv erforscht. Festgestellt wurde eine erhöhte Anfälligkeit für die verschiedensten Erkrankungen als Folge chronischer Überforderung. Um seine Belastbarkeit richtig einschätzen zu können und Veränderungen rechtzeitig wahrzunehmen, ist es wichtig, bereits die ersten Anzeichen von Überforderung zu registrieren. Typische Signale für Überforderung sind: Die Aktivierung tritt bereits bei geringer Streßdosis auf und ist intensiver, die Erholung erfolgt langsamer, Überforderungsreaktionen und Langzeitschäden treten auf.

In solchen Fällen helfen langfristig nur auf den jeweiligen Patienten zugeschnittene Streßbewältigungsstrategien. Patientenzepete gibt es nicht. Optimale Streßbewältigung setzt deshalb die Kenntnis eines umfangreichen Repertoires an Bewältigungsstrategien voraus, das dann entsprechend der persönlichen Zielvorstellungen individuell eingesetzt werden kann.

Es gibt viele unsystematische Möglichkeiten der Entspannung, z. B. Musik hören, Lesen, Spazieren gehen, Baden, ein Wochenende verträdeln etc. Zusätzlich haben alle Aktivitäten, die zu Zufriedenheitserlebnissen führen, einen entspannenden Effekt. Das sind die sog. passiven Methoden. Man kann aber auch aktive Methoden der Entspannung lernen.

Eine sehr wirksame Methode der Entspannung ist z. B. das autogene Training. Die Methode gehört zu den Techniken der konzentrativen Selbstentspannung. Durch Selbstsuggestion wird eine direkte Beeinflussung des vegetativen Nervensystems erreicht. Dadurch ändert sich das vegetative Nervensystem in Richtung einer entspannten Reaktionsgrundlage. Die Belastbarkeit wird auf Dauer erhöht und die bestehenden Anspannungszustände reduziert.

Als gut erwiesen hat sich auch die muskuläre Entspannung. Diese Methode besteht in der aufeinanderfolgenden Anspannung der wichtigsten, willentlich zu beeinflussenden Muskeln und deren anschließender Lockerung und Entspannung.

Daneben ist Sport psychisch und physisch eine gute Methode zur Verbesserung der Streßresistenz. Man tut nämlich das, wozu man bei Streß programmiert ist: Man verbraucht die überschüssige Energie systematisch. Konkret werden Adrenalin, Noradrenalin und Stoffwechselprodukte schneller abgebaut. Muskulatur und Organe werden besser durchblutet, das Atemvolumen erhöht sich, die Herzkraft nimmt zu, und die Pulsfrequenz sinkt.

Zusätzlich gibt es verschiedene Atemtechniken, die Sauerstoff und neue Energien in den Körper bringen und zur seelischen Entschlackung beitragen. Jeder muß das für sich Richtige herausfinden.

Zum Schluß sei noch auf einen Aspekt hingewiesen, der kaum bekannt ist: Zu wenig Belastung bzw. Anforderung ist auch schädlich, d. h., wer sich nicht seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert fühlt, entwickelt aufgrund der Unterforderung auch Streßgefühle. So fühlen sich diese Leute häufig unwohl, gelangweilt und wenig motiviert; die Leistung ist schlecht, und Konzentrationsfehler stellen sich ein.

Die beste Streßdosis ist – so scheint es – die mittlere Streßdosis. Streß ist nicht grundsätzlich schädlich. Ist nämlich die Anforderung nicht zu hoch, sondern durchaus in dem Bereich, den ein Mensch bewältigen kann, fühlt er sich i. d. R. wohl. Es treten nur wenige Streßreaktionen auf, Arbeit und Freizeit machen Spaß, man fühlt sich leicht angespannt, ist aber zu guten Leistungen motiviert und freut sich an seinen Erfolgen. Es kommt, wie bei so vielen Dingen im Leben, auch bei Streß auf die richtige Dosis an.¹

1 Nach: Angelika Wagner-Link: »Der Streß. Stressoren erkennen, Belastungen vermeiden, Streß bewältigen«. In: TK-Schriftenreihe zur gesundheitsbewußten Lebensführung. Herausgegeben von der Techniker Krankenkasse, 8. Auflage 1999. Text bearbeitet und stark geändert.

7.2 Modell einer Zusammenfassung

Bei diesem Text

handelt es sich um geht es um	eine Betrachtung eine Diskussion eine Darstellung	der Streßreaktion mit ihren
----------------------------------	---	-----------------------------

positiven und negativen Konsequenzen.
guten und schlechten Folgen.

Anfangs wird	klargestellt, gezeigt,	daß die Streßreaktion als sol- che eine natürliche Reaktion	des Körpers des menschlichen Organismus
-----------------	---------------------------	--	--

ist, die auf jede Art der Gefährdung des Wohlbefindens automatisch erfolgt und als Folge von verschiedenartigen körpereigenen Reaktionen eine immense Kraftentfaltung bewirkt. Die so entstandene Streßenergie fördert die Weiterentwicklung eines Menschen und spornt ihn zu Leistungen an.

Wenn aber dieser Alarmzustand des Körpers nicht wieder in einen Normalzustand überführt werden kann, wird die überschüssige Streßenergie schädlich. Es entsteht Dauerstreß,

der auf lange Sicht Streßfolgeschäden der verschiedensten Art hinterläßt,
der auf Dauer sehr gesundheitsschädlich ist und verschiedene Erkrankungen zur Folge hat,

z. B. anhaltende Schlafstörungen etc. oder im schlimmsten Fall eine Erschöpfung, einen Zustand, in dem der Patient kaum noch über Widerstandskräfte verfügt und nicht mehr reaktions- bzw. handlungsfähig ist.

Deshalb Aus diesen Gründen	raten Streßexperten, daß Menschen, die unter anhaltendem Streß leiden, sich rechtzeitig mit Streßbewältigungsstrategien vertraut machen sollten.
-------------------------------	---

Dabei unterscheidet man unsystematische Entspannungstechniken (Wandern, Rad fahren etc.) von systematischen Entspannungsmethoden, die eingeübt werden müssen, z. B. das autogene Training oder andere Verfahren der Muskelentspannung etc.

Besonders	erwähnenswert wichtig erfolgreich	ist in diesem Zusammenhang das intensive Betreiben von Sport, denn durch Sport wird die überschüssige Streßenergie abgebaut, und die Streßresistenz nimmt zu.
-----------	---	---

Allerdings Dennoch	ist bei der Diskussion über Streß auch zu bedenken, daß zu wenig Streß oder Unterforderung gleichermaßen als Belastung empfunden werden und die o. g. Streßreaktionen auslösen können.
-----------------------	--

Daher ist abschließend festzustellen, Zusammenfassend läßt sich daher feststellen, Abschließend kann man daher sagen,	daß die richtige Streßdosis offensichtlich die mittlere Streßdosis ist: Man fühlt sich den Anforderungen gewachsen, ist zu guten Leistungen motiviert, freut sich an seinen Erfolgen und ist daher zufrieden.
---	---

Literatur

- Augst, Gerhard: »Schreiben als Überarbeiten – Writing is rewriting« oder »Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Läsche ziehen?« In: *Der Deutschunterricht* 3 (1988): *Theorie des Schreibens*, 51–63.
- Börner, Wolfgang: »Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem Modell«. In: Lörcher, Wolfgang; Schulze, Renate (Hrsg.): *Perspectives on Languages in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Foreign Language Teaching and Learning. To Honour Werner Hillen on the Occasion of his Sixtieth Birthday*, 17, October 1987. Tübingen: Narr, 1987, 1336–1349.
- Börner, Wolfgang: »Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache«. In: Antos, Gerd; Krings, Hans-Peter (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 1989, 348–376.
- Bohn, Rainer: *Grundlagen, Voraussetzungen und Möglichkeiten der Entwicklung der Ziel-tätigkeit Schreiben in der sprachpraktischen Ausbildung ausländischer Deutschlehrerstudenten*. Dissertation. Jena 1989.
- Brenner, Gert; Hüßing-Weitz, Renate: *Besser in Deutsch. Texte verfassen*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, 1992.
- Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse*. 5. Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 2001.
- Bußmann, Hadumod: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner, 1990.
- Edelmann, Heike: *Der Junge ist funktionsfähig und heißt Kaulquappe. Revisionen in fremdsprachlichen Lernertexten (DaF) und Prozesse der Überarbeitung narrativer, deskriptiver und argumentativer Texte*. Dissertation. Berlin 1994.
- Ehlich, Konrad: »Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung«. In: Assmann, Aleida; Assmann, Jan; Hardmeier, Christoph (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink, 1983, 24–43.
- Eigler, Gunther: »Prozesse und Produkte – zu Ansatz und Entwicklung der kognitiv orientierten Textproduktionsforschung«. In: Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs I: Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen. Vorträge der Fachtagung DaF 1991*. Regensburg: FaDaF, 1993 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 37), 1–21.
- Eßer, Ruth: *Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat*. München: iudicium, 1997.
- Hayes, Jahn R.; Flower, Linda S.: »Identifying the Organization of Writing Processes«. In: Gregg, Lee; Steinberg, Edwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J., 1980, 3–30.
- Heyd, Gertraude: *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*. Tübingen: Narr, 1997.
- Hufeisen, Britta: *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchungen zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt am Main: Lang, 1991.
- Hufeisen, Britta: *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett, 1994 (Kleine Reihe DaF).
- Kelly, Louis G.: *25 Centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House, 1969.
- Krashen, Stephen D.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.
- Krashen, Stephan D.: *Writing. Research, Theory and Applications*. Torrance: Laredo Publishing Co., 1984.
- Krings, Hans Peter: »Schreiben in der Fremdsprache. Prozeßanalysen zum »vierten Skill««. In: Antos, Gerd; Krings, Hans Peter (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 1989, 377–436.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts?« In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: iudicium, 1987 (Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik 3), 267–281.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Schreiben«, *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 1: *Schreiben*, 1989.
- Kruse, Otto; Jakobs Eva-Maria: »Schreiben lehren an der Hochschule«. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriele (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, 1999, 19–34.

- Lewandowski, Theodor: *Linguistisches Wörterbuch. Band 1–3*. 5. Auflage. Heidelberg; Wiesbaden: Quelle und Meyer, 1990 (Uni-Taschenbücher 1518).
- López Barrios, Mario: *Die curriculare Grundlegung der Fertigkeit Schreiben im DaF-Unterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 1998.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Fernstudieneinheit 4*. Berlin: Langenscheidt, 1993 (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache).
- Pinker, Steven: *Der Sprachinstinkt*. München: Droemersch Verlagsanstalt Th. Knaur Nachfolger, 1998.
- Portmann, Paul: *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer, 1991.
- Rampillon, Ute: *Lernen leichter machen – Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 1995.
- Rampillon, Ute: »Lerntechniken«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 1995, 261–263.
- Rampillon, Ute: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Ismaning: Hueber, 1996 (Forum Sprache).
- Wagner-Link, Angelika: »Der Streß. Stressoren erkennen, Belastungen vermeiden, Streß bewältigen«. In: *Techniker Krankenkasse (Hrsg.): TK-Schriftenreihe zur gesundheitsbewußten Lebensführung*. 8. Auflage. Techniker Krankenkasse, 1999.
- Wolff, Dieter: »Zur Förderung der zweisprachlichen Schreibfähigkeit«. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag, 1992, 110–134.
- Wolff, Dieter: »Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachen didaktik?« In: *Die Neueren Sprachen* 93 (1994), 407–429.

Hörverstehenstests bei der DSH, der Feststellungsprüfung und TestDaF – eine Vergleichsstudie mit weiterführenden Überlegungen zu TestDaF und DSH

Uwe Koreik und Dagmar Schimmel

1. Einführung

Seit mehreren Jahren ist die Einführung eines nicht stringent methodisch, aber doch hinsichtlich der Praktikabilität und der (bildungs)politischen Außenwirkung an das Modell des TOEFL angelehnten und weltweit durchgeführten Tests für Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion (z. B. Bickes 1998, Wintermann 1998)¹. Die Diskussion – vor allem die mündliche vor, auf und nach entsprechenden Veranstaltungen – wurde seit den ersten Initiativen zur Einführung von TestDaF stark bestimmt durch mehr oder weniger polemische Argumente. Erst nach und nach sind stärker sachbezogene Argumentationen in den Vordergrund gerückt. Grundlage für die Diskussion bildete in erster Linie der im-

mense Kostenfaktor des TestDaF (Geld, mit dem sich – so zahlreiche Stimmen – Sinnvolleres hätte finanzieren lassen, oder weniger offen: von dem andere hätten profitieren können), ferner die Zentralisierung des Test-Geschehens (und das in einem föderalistischen Land), vor allem aber die Angst, angestammte und vertraute Arbeitsplätze im DSH-Bereich verlieren zu können (wo doch so mancher Hochschulkanzler nur zu gerne in diesem Bereich Einsparungen vornehme), die Tatsache, daß TestDaF mit ungeheurem Druck (vor allem auch durch den DAAD) »von oben« eingeführt wurde, und die Annahme, daß die Situation für ausländische Studierende durch Einführung des TestDaF keineswegs besser werden könne (da doch nur

1 Die Projektgruppe TestDaF selbst (2000: 63 f.) weist auf die vergleichbare Funktion mit dem IELTS (*International English Language Testing System*) und dem TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) hin und zitiert Pressemitteilungen, worin »vom kleinen Bruder des TOEFL« die Rede ist. Grotjahn (2000: 316) bezeichnet TestDaF als »politisch motiviert«, verweist jedoch darauf, daß TestDaF wegen der kriterienorientierten Interpretation der Testergebnisse sowie »Unterschieden im Testformat und in den Inhalten [...] keineswegs als »kleiner Bruder des TOEFL« anzusehen ist« (330 f.).

in den bewährten im Inland durchgeführten DSH-Kursen eine Vorbereitung auf das Studium in Deutschland gewährleistet sei).

Hintergrund der tatsächlich massiv betriebenen Einrichtung des TestDaF und damit zahlreicher TestDaF-Zentren im Aus-, aber auch Inland und des für die Testerstellung zuständigen Projekts¹ ist die geplante Verbesserung der Situation am *Studienstandort Deutschland* durch einen vereinfachten und leichter zu kalkulierenden Zugang für ausländische Studierende. Im Zusammenhang mit der in einer Vorlage des Bundesministers des Auswärtigen und des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 24.05.1996 (»Studienstandort Deutschland attraktiver machen«) aufgeworfenen Frage, »ob die deutschen Hochschulen in der Studentenausbildung in den letzten Jahrzehnten international in gefährlichem Umfang an Ansehen und Anziehungskraft verloren haben«, wurden Überlegungen zur Erleichterung des sprachlichen Zugangs angestellt.

Die Kritik an der bisherigen Praxis der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) bezog sich im wesentlichen auf drei Punkte (vgl. z. B. Gutzat / Pauen / Voss 2000: 1 f.): Es gebe für ausländische Studierende nicht die Möglichkeit, sich bereits in der Heimat gezielt auf diese Prüfung vorzubereiten, da diese trotz einer Rahmenordnung wegen der an den einzelnen Hochschulorten erstellten Prüfungen hinsichtlich der For-

mate der Prüfungsteile, der Durchführung und Bewertung nicht einheitlich ausfalle. Zweitens könne die DSH in der Regel nur im Inland abgelegt werden, was Probleme bei der Visa-Erteilung mit sich bringe, hohe Kosten verursache und bei zweimaligem Nichtbestehen der DSH wegen des dann nicht verlängerbaren Visums zur Wiederausreise führe. Das Verfahren erlaube somit keine Planungssicherheit für potentielle ausländische Studierende. Und drittens gebe es bei der DSH nur die Kategorien »bestanden« bzw. »nicht bestanden«, was den Hochschulen nicht ermögliche, nach sprachlichen Anforderungen je nach Studienfach und Studienvorhaben der Bewerber zu differenzieren².

Ungeachtet der immer noch anhaltenden Diskussionen um TestDaF versus DSH bleibt festzuhalten, daß sich TestDaF etabliert hat, auch wenn die bisherigen Teilnehmerzahlen hinter den ursprünglichen Erwartungen zunächst zurückgeblieben sind und die zukünftige Finanzierung auf längere Sicht durch Fremdmittel gesichert werden muß.

Die bisherige Argumentation zahlreicher Befürworter von TestDaF, daß TestDaF das Testinstrument für das Ausland sein solle, die DSH hingegen das Mittel der Wahl für den Erwerb des Hochschulzugangs im Inland, erscheint in einem anderen Licht, wenn man die Zahlen der Testteilnehmer betrachtet (vgl. Koreik 2002: 9), die bei den letzten beiden TestDaF-Prüfungsdurchgängen immer stärker darauf hindeuten, daß die größte

1 Die Entwicklung des TestDaF lag in den Händen eines Konsortiums, das sich aus folgenden Institutionen zusammensetzte: Fern-Universität-Gesamthochschule Hagen, Goethe-Institut e. V. München, Carl Duisberg Centren Köln und Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum.

2 Die Abnahme der DSH im Ausland war bisher bereits laut Rahmenordnung möglich und wird zunehmend praktiziert. Auch eine stärkere Differenzierung als »bestanden« und »nicht bestanden« ist laut Rahmenordnung möglich und führt an einigen Hochschulen zu einer differenzierteren Zulassungspraxis (ggf. mit Auflagen).

Kandidatenzahl auch bei den nächsten Prüfungsterminen jeweils aus dem Inland zu erwarten sein dürfte, was Auswirkungen nicht nur auf die Diskussion um TestDaF und DSH haben dürfte.

Wie dem auch sei, die ersten Bewerber mit TestDaF-Zertifikaten sind jedenfalls bereits an deutschen Hochschulen erschienen, und die jeweiligen Fakultäten, Fachbereiche und Immatrikulationsämter haben sich der Frage nach den Zulassungskriterien zu stellen. Die Frage, welche Hochschule in welchen Fachbereichen welche TestDaF-Niveaustufen (TDN) zur Voraussetzung für die Immatrikulation macht, wird in der deutschen Hochschullandschaft noch auf längere Sicht die Gemüter bewegen. Hieß es in der bis jetzt noch gültigen Rahmenordnung für die DSH in der Fassung des Beschlusses des 190. Plenums (21./22.02.2000) der HRK: »[...] Ein Testergebnis, das in allen vier Teilprüfungen die Leistungsstufe ›fünf‹ aufweist, entspricht der bestandenen DSH-Gesamtprüfung [...]« (§ 11, 2), so kommen jetzt auf die Hochschulen neue Entscheidungen und damit Probleme zu. Mit einem Schreiben der Generalsekretäre des DAAD und der HRK vom 19.02.2002 an die Hochschulen wurden folgende Handreichungen gegeben:

»*TestDaF* ermöglicht den Hochschulen bzw. den einzelnen Fachbereichen und Fächern eine nach Sprachniveau und Fertigkeiten *differenzierte Zulassung ausländischer Studienbewerberinnen und Studienbewerber*. Diese Handreichungen möchten allen mit der Zulassung befaßten Hochschulstellen und insbesondere den einzelnen Fächern und Fachbereichen/Fakultäten Kriterien und Leitlinien vermitteln, um die jeweils erforderlichen Niveaustufen für die Zulassung festlegen zu können.

Aufgrund der Beschlüsse der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) sind Bewerber mit einem TestDaF-Zeugnis, das in allen Prüfungsteilen (Fertigkeiten) die TestDaF-Niveaustufe (TDN) 5 ausweist, von der

DSH befreit. Es liegt im Ermessen der Hochschulen, Bewerberinnen und Bewerber auch unterhalb dieser höchsten Stufe zuzulassen. Einige Hochschulen haben ihre Zulassungsordnungen bereits dahingehend verändert und lassen je nach Fach und Studienziel Studierende auch auf den TestDaF-Niveaustufen 3 und 4 zu. Als einfache *Faustformel* kann gelten:

Bewerber/innen mit einem Ergebnis von TDN 5 in allen 4 Prüfungsteilen müssen zugelassen werden,

Bewerber/innen mit einem Ergebnis von TDN 4 sollen zugelassen werden,

Bewerber/innen mit einem Ergebnis von TDN 3 können zugelassen werden.« (Hervorhebungen im Original).

Hiermit dürften – auch bei fächergruppenbezogenen differenzierteren Zulassungsbestimmungen – auf längere Sicht an den Hochschulen Diskussionen vorprogrammiert sein, mit denen nicht nur die jeweils Zuständigen für Deutsch als Fremdsprache befaßt sein werden.

2. Vergleichsstudie

Was lag also näher, als eine Studie durchzuführen, in der die Anforderungen der DSH mit denen im TestDaF verglichen werden? Dabei bot es sich zugleich an, verschiedene Versionen der DSH sowie eine FSP (Feststellungsprüfung an Studienkollegs) heranzuziehen. Für diese Vergleichsstudie wurde aufgrund der begrenzten Möglichkeiten lediglich der Teil *Hörverstehen* ausgewählt; dies vor allem aber auch deswegen, weil er zusammen mit dem Teil *Mündlicher Ausdruck* zu den umstrittensten Testteilen nicht nur einer zentral durchgeführten und ausgewerteten Prüfung gehört.

Im Rahmen der Vergleichsstudie kamen die Hörverstehensteile aus einem der beiden vorangegangenen Semester von folgenden Hochschulen zum Einsatz: Universität Bielefeld, Universität Hannover, Universität Jena und Universität Ulm. Bei den drei ersten handelte es sich jeweils um an den Hochschulen selbst erstellte

Tests, bei der Universität Ulm kam der Hörverstehensteil der allen Hochschulen zu zentralen Terminen angebotenen »FaDaF-DSH« mit dessen Genehmigung zum Einsatz. Hinzu kam der Hörverstehensteil einer Feststellungsprüfung (FSP) des Studienkollegs der Universität Hannover sowie der Hörverstehensmodelltest des TestDaF (alle Testbeispiele sind im Anhang abgedruckt).

2.1 Die Testformate

Bereits der erste Blick auf die Hörverstehenstestteile läßt deutliche Unterschiede erkennen: In vier Fällen wird ein Text als Monolog vorgetragen bzw. vorgelesen (Bielefeld, Studienkolleg Hannover, Jena und Ulm), in zwei Fällen wird ein Dialog von zwei Personen vorgetragen bzw. vorgelesen (Aufnahmetest¹ und DSH Hannover), und im Modelltest 01 von TestDaF gibt es verschiedenartige Texte vom Tonträger.

Auch die Aufgabentypen unterscheiden sich erheblich: In Bielefeld wird eine Inhaltswiedergabe des Textes auf der Basis der gemachten Notizen verlangt, am Studienkolleg Hannover werden zwei Fragen gestellt, die abgesehen vom Einleitungsabsatz des Textes eine Inhaltswiedergabe in zwei thematisch getrennten Teilen erfordert, in Ulm (FaDaF-Test) werden mehrere Fragen zu zentralen

Textinhalten gestellt, die eine Antwort in Stichwörtern oder in argumentativen Kausalzusammenhängen erfordern.

In Jena und Hannover ist es eine Mischung zwischen geschlossenen, halb-offenen und offenen Aufgaben: In Hannover überwiegen multiple-choice-Aufgaben mit jeweils drei Distraktoren (Ratewahrscheinlichkeit pro Aufgabe 25%), werden Ergänzungen von Satzanfängen gefordert und findet sich die Aufgabe, die gemäß der DSH-Rahmenordnung eine Zusammenfassung des Textes zumindest in Teilen verlangt. In Jena gibt es eine generelle Frage zum Text, zwei Fragen, die in mindestens fünf Stichpunkten zu beantworten sind, sowie auf die inhaltliche Struktur des Textes bezogene Aussagen, die mit Richtig/Falsch zu bewerten sind, wobei das Verständnis des Textes insofern verstärkt überprüft wird, als die als unstimmig angesehenen Satzteile zu unterstreichen sind (folglich keine Ratewahrscheinlichkeit von 50%).

Bei dem drei Teile umfassenden Hörverstehenstest von TestDaF sind bei Text 1 relativ einfache Verständnisfragen in Stichwörtern zu beantworten, beim Text 2 Aussagen zum Text mit Richtig/Falsch zu bewerten und zu Text 3, einem Interview, komplexere Fragen in Stichwörtern bzw. mit Satzteilen oder Sätzen zu beantworten.²

-
- 1 Als Aufnahmetest fungiert an der Universität Hannover ein Test, der hinsichtlich der Aufgabenstellungen, des Schwierigkeitsgrads und der Durchführung exakt einer DSH entspricht. Teilnehmer, die die Mindestpunktzahl erreichen und auch die mündliche Prüfung bestehen, werden direkt zum Fachstudium zugelassen. Unterhalb einer bestimmten Punktzahl werden die Teilnehmer an kommerzielle Sprachkursanbieter verwiesen, für die übrigen gibt es die Aufnahme in die DSH-Kurse, welche mit einer Immatrikulation für die Deutschkurse verbunden ist. Da die Plätze in den DSH-Kursen begrenzt sind, muß die untere Punktegrenze flexibel gehandhabt werden. Dieser Test wird nicht als versuchte DSH gewertet.
 - 2 »Ziel dieses Prüfungsteils ist es, zu erfassen, wie weit der Teilnehmer in der Lage ist, gesprochene Texte, die im hochschulbezogenen Kontext relevant sind, angemessen zu rezipieren. Der Teilnehmer soll zeigen, daß er Gesamtzusammenhänge und Einzelheiten, auch unter Einschluß impliziter Informationen, verstehen kann« (TestDaF-Institut Hagen 2001: 13).

Abgesehen von den Aufgabentypen unterscheiden sich die verschiedenen Tests deutlich hinsichtlich der Ökonomie, da offene Aufgaben in der Regel einen erheblich höheren Korrekturaufwand erfordern als halboffene oder erst recht geschlossene Aufgabenstellungen. Gerade ein hohes Maß an Ökonomie ist aber erforderlich, um die vielerorts enormen Zahlen an Kandidaten je Testtermin bewältigen zu können und somit eine Interpretationsobjektivität in dem Sinne zu gewährleisten, daß die häufig überlasteten und unter Zeitdruck stehenden Korrektoren möglichst allen Tests eine möglichst gleiche Aufmerksamkeit widmen können.

Es ist offensichtlich, daß sich die verschiedenen Tests hinsichtlich ihrer Konstruktvalidität im engeren Sinne unterscheiden: Während bei einigen Tests (am deutlichsten bei TestDaF, aber auch bei Jena und Hannover) das Überprüfen des beim Hören erreichten Textverständnisses stark im Vordergrund steht, was sich in der Vielzahl der Aufgaben ausdrückt, die durch Ankreuzen einer Antwortoption oder das Auflisten von Stichwörtern zu bewältigen sind, gehen am Studienkolleg Hannover und vor allem in Bielefeld in starkem Maße sprachliche Aspekte in die Bewertung ein. In einem Curriculum zur DSH der Universität Bielefeld heißt es mit Verweis auf die DSH-Rahmenordnung, wonach inhaltliche Aspekte stärker als sprachliche Korrektheit zu berücksichtigen seien:

»Inhaltliche und sprachliche Korrektheit werden im Verhältnis 8:7 bewertet.« (Schmidt/Neubauer/Köster 1999: 20)

Auch wenn dem Komparativ der Rahmenordnung hier noch Rechnung getragen wurde, ist die Gewichtung auffällig anders als bei anderen Tests. Es stellt sich angesichts der Unterschiede die in der englischen Forschungsliteratur so prägnant formulierte Frage:

»the most important question of all in language testing: does the test test what it is supposed to test?« (Alderson/Clapham/Wall 1995: 170)

Wenn nämlich, so die Autoren, der Test keine Validität für die Aufgabe besitze, für die er entwickelt wurde, so hätten die Ergebnisse selbstverständlich auch keine Aussagekraft für den ursprünglich intendierten Zweck. Bei den untersuchten Hörverstehensteilen der verschiedenen Tests stellt sich folglich die Frage, ob allein die Hörverstehensfähigkeiten getestet werden, eine wie auch immer geardete sprachlich gegebene Studierfähigkeit vor dem Hintergrund von Aufgaben zu Hörverstehenstexten oder vielleicht etwas ganz anderes. Für TestDaF heißt es eindeutig:

»Bei TESTDAF können die Fertigkeiten Lesen bzw. Hören und freies Schreiben nicht miteinander kombiniert werden, da bei einer solchen Kombination nicht mehr festzustellen ist, ob die Defizite des Kandidaten mehr im Lesen/Hören oder mehr im Schreiben liegen. In den Prüfungsteilen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* werden deshalb Aufgabentypen gewählt, die das Lesen und Hören weitgehend unabhängig von der Fertigkeit Schreiben überprüfen.« (Bolton 2000: 346)

Reiner Schmidt formuliert in einem kommentierenden Begleitbrief an die Verfasser dieser Studie zur Auswertung des Hörverstehenstests in Bielefeld eindeutig anders:

»Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, daß es sich um einen Prüfungstyp handelt, der bewußt Hörverstehen und Schreiben in Kombination prüft. Wenngleich nicht völlig auszuschließen ist, daß die Probanden zwar etwas richtig verstanden, dies aber nicht oder in nicht verständlicher Form wiedergeben konnten, so kann man doch davon ausgehen, daß in der Regel einer fehlenden oder falschen oder nicht verständlichen Wiedergabe ein Nichtverstehen resp. ein Falschverstehen zugrunde liegt.«

Daß die Aufgaben von TestDaF eine deutlich höhere Konstruktvalidität besitzen, ist offensichtlich; welche Aussagen über eine zu erwartende Studierfähigkeit in sprachlicher Hinsicht gemacht werden können, ist gerade angesichts dieser prototypischen Unterschiede jedoch eine andere Frage.

2.2 Evaluationsvoraussetzungen

Im Sommersemester 2001 standen in zwei DSH-Vorbereitungsgruppen zum Hörverstehen an der Universität Hannover zunächst insgesamt 58 Probanden zur Verfügung. Diese wiesen deutlich unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen auf, da wegen der hohen Zahlen in den DSH-Kursen und den begrenzt vorhandenen Lehrkapazitäten nur bedingt eine leistungsdifferenzierte Gruppeneinteilung vorgenommen werden kann. So waren trotz der – teilweise zufälligen – Aufteilung in eine stärkere A- und eine schwächere B-Gruppe in beiden Gruppen Teilnehmer, die gerade neu in Hannover angekommen waren und das Mindestergebnis der Aufnahmetests gerade erreicht hatten, wie auch Teilnehmer, die die DSH im vorangegangenen Semester nicht bestanden hatten und sich auf die Testwiederholung vorbereiteten. Hinzu kamen wenige neu in Hannover angekommene Teilnehmer, die den Aufnahmetest, der den Anforderungen der DSH entsprach, knapp nicht bestanden hatten, was jedoch wahrscheinlich auf das ungewohnte Testformat zurückzuführen war. Die zunächst 58 Probanden kamen aus 21 Ländern, wobei die größte Gruppe mit 16 Teilnehmern aus China stammte. Die Gruppe reduzierte sich in den ersten Wochen aus den unterschiedlichsten Gründen auf etwa 50. Für die tatsächliche Auswertung standen letztlich 25 Probanden zur Verfügung, da nur diese an allen durchgeführten Tests teilgenommen hatten. Es war sehr bedauerlich, daß da-

durch die Untersuchungsgruppe verkleinert werden mußte, zumal gerade auch die besseren Teilnehmer der beiden Gruppen ein oder zwei Mal an den Testtagen fehlten (was sie sich leisten konnten), was jedoch das Gesamtleistungsniveau der Untersuchungsgruppe »nach unten drückte«. Ein weiterer der 25 Probanden mußte aus der Auswertung herausgenommen werden, da ihm bei der abschließenden DSH in Hannover ein massiver Täuschungsversuch nachgewiesen wurde und nicht sicher ist, ob auch die vorangegangenen Testergebnisse zumindest zum Teil nicht den eigenen Leistungsstand widerspiegeln.

Die 24 Studienbewerber, die der Probandengruppe angehörten, kamen aus folgenden Ländern:

VR China	9
Ukraine	3
Bulgarien	2
Ecuador	1
Rußland	1
Türkei	1
Jugoslawien	1
Marokko	1
Brasilien	1
Peru	1
Taiwan	1
Kolumbien	1
Irak	1

Diese Zusammensetzung der Probandengruppe spiegelt in etwa das Verhältnis der Nationalitäten in der Großgruppe wider.

Es nahmen 11 Probandinnen und 14 Probanden an den verschiedenen Tests teil. Deutlich war der Schwerpunkt bei technischen und naturwissenschaftlichen Fä-

chern als geplantes Studienfach (Mehrfachnennungen durch Fächerkombinationen):

Maschinenbau	5
Informatik	4
Mathematik	3
Bauingenieurwesen	1
Elektrotechnik	1
Physik	1
Chemie	2
Wirtschaftswissenschaften/BWL	2
Medizin	1

Geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer waren recht gemischt vertreten:

Germanistik	1
Romanistik	1
Berufspädagogik	1
Anglistik	1
Philosophie	1
Sozialpsychologie	1
Sozialwissenschaften	1

Die Hörverstehenskurse fanden einmal wöchentlich für jeweils eine Doppelstunde statt. Alle Teilnehmer hatten insgesamt jedoch mindestens sechzehn Stunden Deutschunterricht im Rahmen der DSH-Kurse.

2.3 Durchführung

Die Studie wurde von Anfang Mai bis zur tatsächlichen DSH in Hannover im Juli 2001 durchgeführt, womit ein methodologisches Problem offensichtlich ist: ein DSH-Vorbereitungskurs ist auf eine Leistungssteigerung aller Teilnehmer mit dem Ziel des Bestehens des Tests angelegt und bessere Ergebnisse im Laufe des

Semesters sollten erwartet werden. Wo aber steht eine Untersuchungsgruppe zur Verfügung, mit der nahezu zeitgleich sieben relativ aufwendige Einzeltests durchgeführt werden können? Diesem Problem wurde insofern versucht Rechnung zu tragen, als zu Beginn und zum Ende der Studie ein vom Aufbau und Schwierigkeitsgrad her vergleichbarer Hannoveraner DSH-Hörverstehenstest stand, womit die Leistungsveränderungen der Probanden überprüft und in den Gesamtzusammenhang eingeordnet werden sollten. Dies gilt jedoch nur für 23 der Probanden, da zwei zu spät zum Eingangstest erschienen waren, womit eine Bewertung des Eingangstests nur sehr eingeschränkt möglich war.

Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, daß die jeweiligen Tests unterschiedliche Themen behandelten und unterschiedliche Testformate und Aufgabenstellungen aufwiesen. Die Lehrerin beider Kurse mußte, um trotz der Studie Lernerfolge zu begünstigen, einerseits »normale« Unterrichtsstunden einschieben, um produktive Nacharbeit zu gewährleisten, und andererseits Hörverstehensstrategien erarbeiten und auf die jeweiligen Testformate wenigstens ansatzweise vorbereiten. Dies ist der Grund für die Ausdehnung der Testphase über die zeitlich eigentlich nur notwendigen sieben Wochen hinaus. Interessant war die Beobachtung, daß sich der Kurs einer überdurchschnittlich hohen Beliebtheit erfreute, was sich aus der insgesamt überdurchschnittlich kontinuierlichen Teilnahme sowie zahlreichen positiven Rückmeldungen schließen ließ. Dahinter steht vermutlich die Annahme der Teilnehmer, daß häufige Testbeispiele eine optimale Vorbereitung gewährleisten. Hinzu kam die Tatsache, daß alle durchgeführten Tests (auf Kopien, was den TN erklärt worden war) umgehend korrigiert zurückgegeben wurden. Dies er-

möglichte eine ständige eigene Leistungseinschätzung in einem Maße, wie es in den zum großen Teilen von Lehrbeauftragten durchgeführten Kursen wegen des immensen Korrekturaufwandes in der Regel nicht geleistet werden kann. Um einen möglichst authentischen Einsatz der jeweils unterschiedlichen Tests zu gewährleisten, wurden alle Mitwirkenden¹ aus den verschiedenen Hochschulen und Instituten gebeten, möglichst präzise Angaben über die Durchführung der Tests zu machen. Dies betraf u. a. vorab zu erklärende Begriffe, zugelassene Hilfsmittel und die Häufigkeit des Vortragens des Hörverstehenstexts. Zusätzlich wurden die erbetenen Tonaufnahmen der Texte vorher auf die Sprechgeschwindigkeit und den Sprechduktus (Pausen, Betonungen u. ä.) hin gemessen und analysiert und so weit möglich entsprechend umgesetzt. Damit kamen dann lediglich die Aufgaben zum TestDaF vom Band, was in der vorhergehenden Stunde allerdings an einem nachempfundenen selbst entworfenen Beispiel ebenfalls von Band eingeübt worden war.

Die jeweiligen abgegebenen Tests wurden anonymisiert (d. h. die Namen wurden überklebt, damit keine Rückschlüsse auf Kulturkreis bzw. Nationalität gezogen werden konnten) und im Original an die KorrektorInnen der jeweiligen Hochschulen geschickt, die nach ihren eigenen Kriterien bewerteten und die Tests mit den Korrekturen und den Ergebnissen zurückschickten. Die Ergebnisse wurden nach dem jeweils vor Ort gültigen Punkteschema mitgeteilt. Diese z. T. sehr unterschiedlichen Punkteraster hier im Einzelnen detailliert zu erklären, würde zu weit

führen und keine weitere Erkenntnis bringen, außer der, daß man an einem Hochschulort z. B. mit 15 die Höchstpunktzahl für die Teilfertigkeit *Hörverstehen* erreicht hat, an einem anderen jedoch mit 45. Von Bedeutung ist dabei natürlich, ob auch in Viertelpunkten oder nur in ganzen Punkten bewertet wurde. Alle Bewertungsskalen standen jedoch in Relation zu den anderen Prüfungsteilen im Einklang mit der Rahmenordnung der DSH. TestDaF differenziert nur in die Niveaustufen TDN 5 als höchste Stufe bis TDN 3. Unterhalb von TDN 3 wird nicht differenziert.

3. Ergebnisse

Für uns waren für die Auswertung der Studie nur die folgenden Kategorien von Bedeutung:

sehr gut bestanden
gut bestanden
bestanden
knapp nicht bestanden
nicht bestanden
absolut nicht bestanden

Auch wenn die DSH bisher nur nach »bestanden« oder »nicht bestanden« ausgewertet wird, war eine weitere Ausdifferenzierung nach den erteilten Punktzahlen nötig, um eine bessere Vergleichsbasis zu schaffen.

Zunächst die Testergebnisse in tabellarischer Form:

3.1 Beschreibung und Analyse der Testergebnisse

Bei einer schnellen quantitativen Auswertung ergibt sich, daß von den 24 Probanden 11 den Hörverstehenstest aus Jena bestanden haben, 8 den Testteil aus

1 Folgenden Personen sei an dieser Stelle für ihre kooperative Mitarbeit gedankt: Katrin Husemann und Regina Dengel (Universität Ulm), Dr. Gertrud Iwanow (Universität Jena), Gabriele Kecker (TestDaF-Institut Hagen), Anke Magens (Studienkolleg Hannover), Dr. Reiner Schmidt (Universität Bielefeld) sowie Anka-Verena Katz, Frank Mielke und Dr. Sigrun Schroth-Wiechert (Universität Hannover).

Pro- bandInnen	DSH Hanno- ver I	DSH Jena	TestDaF	FSP Studien- kolleg	DSH Bielefeld	DSH Ulm	DSH Hanno- ver II
A3	—	+	TDN 4	+ (4)	—	+	+
A4	—	-	-	-(6)	—	—	+
A6	-	+	-	-(6)	—	-	—
A7	+++	+	-	+(3-)	—	—	-
A8	-	—	-	-(5+)	—	-	-
A9	-	++	TDN 3	+(3-)	+	+++	-
A14	—	—	-	-(6)	—	—	—
A19	+	-	-	-(5)	—	—	-
A22	+	-	-	+(3-)	-	++	-
A23	—	—	-	-(6)	—	—	—
A26	—	—	-	-(6)	—	—	—
A27	++	+	TDN 3	+(4+)	+++	++	++
A28	—	+	-	-(6)	—	+	—
A29	—	+	-	-(6)	—	—	—
A32	—	+	-	-(6)	—	—	-
B1	++	+	TDN 3	-(5+)	+	+	+
B3	—	-	-	-(5+)	—	—	—
B5	*	-	-	-(6)	—	—	-
B7	—	—	-	-(5)	—	—	—
B12	—	-	-	-(6)	—	—	—
B14	*	—	-	-(6)	—	—	—
B18	+	++	-	-(5+)	—	++	+
B19	—	—	-	-(6)	—	—	—
B20	+	+	-	-(6)	—	+	+

Erklärungen:

+++ = sehr gut bestanden, ++ = gut bestanden, + = bestanden

- = knapp nicht bestanden, — = nicht bestanden, — = absolut nicht bestanden.

(* Die TN B5 und B14 sind zum Eingangstest zu spät erschienen.)

Die Klammerergänzungen beim Studienkolleg Hannover drücken die Leistung in Form der Schulnoten aus.

Zur besseren Übersichtlichkeit sind die bestandenen Tests in Grau mit unterschiedlichen Abstufungen unterlegt.

Ulm (FaDaF), 6 den abschließenden DSH-Teil in Hannover, 5 den FSP-Teil des Studienkollegs Hannover und 3 den Hörverstehenstest aus Bielefeld. Beim TestDaF-Beispiel gab es einmal die Stufe TDN 4 und dreimal TDN 3. Hieraus könnte man nun schnell ableiten, daß der Test aus Jena am einfachsten, der aus Bielefeld am schwersten ist und daß der Hörverstehensteil bei TestDaF so schwer ist, daß niemand aus der Probandengruppe gemäß den bisherigen Empfehlungen der HRK (4 x TDN 5 als Äquivalent zur bestandenen DSH) ausreichend Deutsch beherrscht, um in der Bundesrepublik zum Studium zugelassen zu werden. Man könnte jedoch auch fragen, ob die Probanden bei TestDaF vergleichsweise so schlecht abgeschnitten haben, weil ihnen nicht nur das Testformat relativ unbekannt war, sondern weil vor allem die das Hörverständnis unterstützenden und hier fehlenden nonverbalen Signale wie Mimik und Gestik das Verständnis erschwert haben.

Zunächst jedoch weitere offensichtliche Ergebnisse: Bei folgenden TN sind die Ergebnisse eindeutig, weil sie keinen der Tests bestanden haben: A8, A14, A23, A26, B3, B5, B7, B12, B14, B18. Das bedeutet, daß bei zehn der Probanden alle Tests zum gleichen negativen Ergebnis geführt haben.

Bei A27 ist das Ergebnis ebenfalls eindeutig, weil alle Tests bestanden wurden. In annähernd der Hälfte der Fälle (11 von 24 TN = 45,83%) kommen alle Tests also zum gleichen Ergebnis. Dies zu werten ist fast wie bei dem halb vollen Glas und den Pessimisten und den Optimisten. Zieht man allerdings die Faktoren unterschiedliche Testformate und verschiedene Prüfungsdurchführung, Länge des Untersuchungszeitraums und ggf. Tagesform der Beteiligten in Betracht, kann es durchaus als ein hoher Übereinstimmungsgrad bei den Ergebnissen der di-

versen Hörverstehensprüfungen gesehen werden, wobei allerdings sehr auffällig ist, daß dieser relativ hohe Grad der Übereinstimmung fast ausschließlich durch Negativfälle erreicht wurde.

Relativ einheitlich ist das Gesamtergebnis bei TN B1, wo nur die FSP nicht bestanden wurde. Eine solche Abweichung kann möglicherweise auch mit der Tagesform des TN erklärt werden. Ebenfalls relativ einheitlich ist das Gesamtergebnis bei TN A9, auch wenn diese Probandin den abschließenden Hörverstehensteil der Hannoveraner DSH nicht bestanden hat. Hier allerdings ist sie nur mit einem fehlenden Punkt an der Bestehensgrenze des Hörverstehensteils gescheitert und hat aufgrund der hohen Gesamtpunktzahl die DSH insgesamt bestanden. Und relativ einheitlich sind auch die Ergebnisse bei TN A3. Wenn man einmal davon absieht, daß der Eingangstest wenige Tage nach der Ankunft in Deutschland ein schlechtes Ergebnis aufweist, ist es hier nur die Bielefelder DSH, die nicht bestanden wurde. Wenn man diese »weicheren« Fälle hinzuzieht, haben die Tests in 14 von 24 Fällen zu einem – ohne eine genauere Differenzierung nach den Feinergebnissen vorzunehmen – sehr ähnlichen Ergebnis mit einer Übereinstimmungsrate von 58,33% geführt.

Auffällig ist TN A4, die (ausgerechnet) nur den abschließenden Hörverstehensteil der DSH in Hannover bestanden hat, ansonsten nur schlechte bis sehr schlechte Testergebnisse vorzuweisen hat und auch im Kurs als schlechte Probandin galt. Bei der abschließenden DSH hat sie lediglich den Hörverstehensteil knapp bestanden, bei den anderen Testteilen jeweils maximal knapp 30% der Punkte erreicht und somit die DSH insgesamt deutlich nicht bestanden. Der Verdacht drängt sich auf, daß hier das gehäuft zufällig richtige Ankreuzen der

Items bei den multiple-choice-Aufgaben oder aber der unbemerkt gebliebene intensive Blick auf die Testunterlagen der Prüfungsnachbarn das Ergebnis begünstigt hat. Letzteres läßt sich auch bei mehreren Aufsichtspersonen in einem Hörsaal mit z.T. mehr als zweihundert Kandidaten nie absolut ausschließen. Wenn man diesen Fall und die im folgenden erwähnten drei Probanden mit nur einem »positiven Ausreißer« gleichfalls hinzuzieht, wäre man bei einer oberflächlichen Übereinstimmungsrate von 75%, eine Aussage, die jedoch mit Vorsicht zu betrachten ist.

Die TN A6, A29 und A32 hätten nur die Prüfung aus Jena bestanden. Hier sind verschiedene Lesarten möglich: Angesichts der Tatsache, daß auch die größte Zahl der ProbandInnen den Test aus Jena bestanden hat (11 von 24 im Gegensatz zu 3 von 24 in Bielefeld), liegt allerdings der Schluß nahe, daß es sich um den für die Probanden einfachsten Test gehandelt hat.

Die TN B18 und B20 haben die Eingangs- und Abschlußprüfung in Hannover sowie die Tests aus Jena und Ulm bestanden, haben jedoch das unterschiedliche Testformat in Bielefeld und am Studienkolleg Hannover sowie bei TestDaF nicht erfolgreich bewältigt. Auffällig ist dabei, daß sich die Bewertungen aus dem Studienkolleg und aus Bielefeld hierbei gleichen, was durch eine ähnliche Gewichtung der Schreibkompetenz zu erklären wäre.

Auf der Basis der vorhandenen Daten ist nicht erklärbar, warum TN A7 den Aufnahmetest bravourös, dann die DSH Jena und die FSP Hannover bestanden hat, ansonsten jedoch – auch in der entscheidenden – DSH gescheitert ist. Die Tatsache, daß A19 nur den Aufnahmetest in Hannover und dann keinen weiteren Test bestanden hat, gibt allenfalls Anlaß zu Vermutungen.

Bei einer genaueren Betrachtung und unter Hinzuziehung durchaus plausibler Erklärungsansätze sind die Gesamtergebnisse jedenfalls nicht so uneinheitlich, wie sie auf den ersten Blick erscheinen.

Allgemein lassen sich weitere Beobachtungen festhalten und Feststellungen treffen: Die Kritik an der DSH hinsichtlich ihrer Uneinheitlichkeit ist, was kaum jemanden mit genauerem Einblick verwundern mag, berechtigt. Nicht nur die Aufgabenstellungen und die Gewichtungen bei den Bewertungen unterscheiden sich beträchtlich, auch die Durchführung ist extrem heterogen. So wird der Hörtext in Jena einmal verlesen – dies allerdings in einem ausgesprochen langsamen Lesetempo (11,5 Minuten für den Beispieltext auf der Musterkassette) –, in Hannover, Ulm und am Studienkolleg Hannover zweimal – bei ähnlicher Sprechgeschwindigkeit, aber unterschiedlichen Betonungshilfen, die von Mal zu Mal variieren dürften –, und in Bielefeld wird der Hörtext dreimal vorgelesen, was den Rahmenrichtlinien widerspricht, in denen es heißt: »Der Hörtext wird nicht öfter als zweimal präsentiert« (Rahmenordnung für die DSH 2000; zitiert nach FaDaF: DSH-Handbuch 2001: 3/4).

Wie zu erwarten war, sind auch die Bewertungsmaßstäbe der jeweiligen Korrektoren nicht einheitlich, was sich teilweise allerdings auch schon aus den unterschiedlichen Aufgabenstellungen erklären läßt. Es ist eben etwas anderes, wenn angekreuzte »multiple choice-Antworten« auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden oder wenn längere Antworten auf ihre inhaltliche wie sprachliche Korrektheit hin bewertet werden. Am auffälligsten sind hier die Bielefelder Ergebnisse, nach denen nur drei der Probanden den Hörverstehensteil der DSH bestanden hätten. Dies erstaunt um so mehr, wenn man die Tatsache bedenkt, daß hier der Hörtext drei Mal präsentiert

wurde und verdeutlicht, daß tatsächlich mehr als nur das bloße Verständnis der Textaussagen überprüft wurde. Interessant ist dabei die Tatsache, daß alle drei beim Bielefelder Testteil erfolgreichen Kandidaten immerhin die Stufe TDN 3 im TestDaF erreicht haben. Was das allerdings über die sprachliche Kompetenz von TestDaF-Absolventen im Bereich *Hörverstehen* aussagt, ist eine andere Frage. Der Proband A3 mit dem in dieser Studie besten TestDaF-Ergebnis TDN 4 allerdings hätte in Bielefeld nicht bestanden. Er hatte dort nur ein Drittel der möglichen Punkte für Grammatik und Ausdruck¹, aber auch nur exakt ein Drittel der möglichen Inhaltspunkte. Da TN A3 abgesehen vom Aufnahmetest bei allen anderen Tests (auch dem hinsichtlich des Formats ähnlichen Test des Studienkollegs Hannover) erfolgreich abgeschnitten hat, muß man dieses Ergebnis vermutlich als statistischen Ausreißer betrachten und es möglicherweise mit der Tagesform erklären.

Auffällig ist die insgesamt doch relativ geringe Leistungssteigerung der ProbandInnen, wenn man die Hannoveraner Eingangs- und Ausgangstestergebnisse vergleicht. Relativiert wird diese Beobachtung erst, wenn man die ursprüngliche, etwa doppelt so große Gesamtgruppe betrachtet, aus der viele, die sich offensichtlich (zu Recht) sicherer fühlten, gelegentlich im Unterricht gefehlt haben

und deswegen aus der Untersuchungsgruppe herausgefallen sind.

Besonders auffällig ist neben dem vergleichsweise schlechten Abschneiden der Probandengruppe beim Bielefelder Testteil das sehr schlechte Abschneiden der Probanden beim Hörverstehensteil von TestDaF: niemand hat das höchste Testniveau (TDN 5) erreicht, nur ein Student erreichte TDN 4, nur drei Studierende erreichten TDN 3, was bedeutet, daß bei den vierundzwanzig ausgewerteten Tests zwanzig Studierende gar nicht erst in die Nähe der nach der HRK bisher attestierten Studierfähigkeit gekommen wären und niemand die bislang als adäquat zur bestandenen DSH gewertete Stufe TDN 5 erreicht hat. Offensichtlich waren die Grenzen für TDN 5 zu hoch angesetzt, was im TestDaF-Institut inzwischen erkannt wurde und eine Veränderung der cut-offs zur Folge hatte. Interessant ist die bereits erwähnte – trotz der geringen Probandenzahl – auffällige Übereinstimmung zwischen den Bielefelder und den TestDaF-Ergebnissen. Alle drei, die in Bielefeld bestanden hätten, haben beim TestDaF zumindest TDN 3 erreicht. Lediglich ausgerechnet Proband A3, der wie erwähnt als einziger TDN 4 erreicht hat, wäre in Bielefeld sehr deutlich gescheitert. Es ist schon sehr erstaunlich, daß gerade die hinsichtlich der Testformate und der Bewertungskriterien am weitesten auseinander liegenden Tests zu

1 Im Bereich Grammatik (Syntax, Morphologie, Orthographie) erhielt er eine Wertung, der im Kriterienraster (Schmidt/Neubauer/Köster 1999: 21) folgende Zuschreibung entspricht: »Der Text weist durchgehend Fehler in Syntax, Morphologie und Orthographie auf, die z. T. so schwer sind, daß sie das Verständnis an wenigstens zwei und höchstens vier Stellen beeinträchtigen oder unmöglich machen. (Für eine schriftliche Arbeit im Fachstudium nicht akzeptabel)«. Für den Bereich Ausdruck (Wortwahl, Kollokationen, Idiomatik, Stilistik) entspricht seine Punktzahl folgender Zuschreibung: »Der Text weist durchgehend Fehler in Wortwahl, Kollokationen, Idiomatik und Stilistik auf, die z. T. so schwer sind, daß sie das Verständnis an wenigstens zwei und höchstens vier Stellen beeinträchtigen oder unmöglich machen« (Schmidt/Neubauer/Köster 1999: 21). Wenn man erneut den Text dieses Probanden liest, ist die Bewertung nachvollziehbar.

den ähnlichsten Ergebnissen führen, eine Tatsache, die sich angesichts der zu geringen Probandenzahl nicht weiter auswerten bzw. erklären läßt.

Deutlich wird bei genauerer Betrachtung der Beispieltests, daß nicht alle Testteile einem auch nur oberflächlich angewendeten testtheoretischen Anspruch genügen. Im Eingangstest (DSH Hannover) mußten z. B. Items aus der Bewertung herausgenommen werden, weil die Antwortoptionen nicht eindeutig waren.¹ Hier bewahrheitet sich folgende Feststellung:

»Normale Lehrer und Lehrerinnen können die erforderliche Arbeit, die in einem guten Test steckt, nicht neben ihrem täglichen Unterricht erbringen.« (Klein-Braley 1992: 650)

Genau diese Problematik stellt sich jedoch in der alltäglichen Praxis in den meisten Instituten, in denen DSH-Prüfungen erstellt werden. Welche DSH- oder FSP-Testersteller haben denn auch schon die Möglichkeit, Testaufgaben vorher zu eichen, die dann erstellten Gesamttests zu erproben, um sie anschließend erst einzusetzen. Dies scheidet nicht nur an der neben der sonstigen Arbeit nicht ausreichend vorhandenen Zeit, sondern in der Regel auch an geeigneten Probandengruppen, bei denen gewährleistet ist, daß Erprobungsteile oder komplette -tests nicht bei der eigentlichen Prüfung schon bekannt sind.

Auf alle eingesetzten Texte der DSH und der FSP läßt sich ferner folgende Kritik anwenden:

»Vorlesungstexte sind dann ungeeignet, wenn sie ›von Anfang bis Ende durchformuliert‹ und an einer schriftsprachlich orientierten Gliederung, Themenbehandlung und Argumentation orientiert sowie auf sprachliche Präzision und Unmißverständlichkeit ausgerichtet sind. Wiederholungen, Abschweifungen, Redundanzen, vage Ausdrucksweisen usw. gehören ebenfalls in Vorlesungstexte und dürfen nicht als unpassend, unwissenschaftlich, störend oder unakademisch abqualifiziert werden, da sie im Dienste der Informationssicherung, Aufmerksamkeitssteuerung, Verständlichkeit usw. stehen.« (Kühn 1996: 112)

Wie mit den vorliegenden Tests überprüft werden kann, ob jemand sprachlich in der Lage ist, einer Vorlesung zu folgen, ist bei einem zwei- oder gar dreimaligen Lesen – und das bei einem teilweise unnatürlich langsamen Lesetempo – sowieso schon seit langem fraglich. Ob allerdings dies durch Erreichen einer hohen TDN-Stufe bei TestDaF gewährleistet ist, ist auch noch nicht nachgewiesen.

4. Schlußfolgerungen

Weitreichende generalisierbare Ergebnisse waren angesichts der Größe der Probandengruppe nicht zu erwarten. Gleichwohl lassen sich Aussagen machen, die angesichts einer sich verändernden Situation im Bereich des Hochschulzugangs für ausländische Studierende von Bedeutung sind.

Die DSH insgesamt wird auch nach dieser Untersuchung erst recht weiterhin als ein »Beispiel für einen unzureichend standardisierten und damit auch nicht hinreichend objektiven Test« (Grotjahn 2000: 310) gelten müssen. Der FaDaF hat

1 Wir hatten vorher sehr genau überlegt, ob wir diesen fehlerhaften Test verwenden sollten. Aber es war zu dieser Zeit erstens der einzige Originaltest, der noch nicht zu Übungszwecken verwendet worden war und der dem geplanten Abschlußtest hinsichtlich des Formats entsprach, und zweitens (wir hätten ja durchaus einen weiteren Test entwickeln können) war es nach Absprache mit den Verfassern unsere Absicht, an einem eigenen Beispiel zu verdeutlichen, wie problematisch es sein kann, einen offensichtlich nicht ausreichend erprobten Test bei einer derart wichtigen Prüfung einzusetzen.

sich durch die Herausgabe eines Prüferhandbuches zur DSH bemüht, dem »Spannungsverhältnis zwischen bundesweitem Geltungsanspruch und dezentraler Durchführung« (DSH-Handbuch 2001: 1/2) Rechnung zu tragen und auf die Einhaltung der Qualitätsstandards (Validität, Reliabilität, Objektivität und Praktikabilität) durch detaillierte Beschreibungen, Hinweise und Beispiele Einfluß zu nehmen. Zu »einer Qualitätsverbesserung soll dieses Handbuch einen Beitrag leisten; nicht mehr und nicht weniger. Weitere Schritte in Richtung auf eine verbesserte Qualität sind denkbar und nötig« (DSH-Handbuch 2001: 1/2). Auch wenn in dieser Hinsicht in näherer Zukunft entscheidende Fortschritte erzielt werden sollten, wird angesichts der Tatsache, daß die meisten DSH-Prüfungen dezentral erstellt werden (auch wenn die Anzahl derer, die vom Angebot des FaDaF, die zentrale DSH-Prüfung einzusetzen, steigt) und alle DSH-Prüfungen dezentral bewertet werden, weiterhin folgende Aussage Gültigkeit haben:

»Die DSH ist weder hinreichend durchführungsobjektiv, noch hinreichend auswertungsobjektiv, noch hinreichend interpretationsobjektiv, da die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsmodalitäten sowohl innerhalb einer bestimmten Institution als auch von Institution zu Institution erheblich differieren können«. (Grotjahn 2000: 310)

Ein Fortschritt wäre es bereits, wenn man in Zukunft aus diesem Zitat guten Gewissens das »erheblich« streichen könnte. Hinsichtlich der auch in dieser Studie festgestellten Uneinheitlichkeit der Prüfungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe bei der DSH ist es interessant, im renommierten Handbuch *Deutsch als Fremdsprache* folgendes zu lesen:

»Auch Zulassungsprüfungen wie die DSH sind in ihrer Aussagekraft bezogen auf ihre Funktion. Informationen, die mit Hilfe dieser Zulassungsprüfung gewonnen werden,

haben in erster Linie eine innerinstitutionelle Funktion. Die Frage von Abweichungen im Schwierigkeitsgrad bei abweichenden Prüfungsformaten von Universität zu Universität stellt sich insofern nicht als Problem, als jede Universität zugleich Prüfungsmacher und Endabnehmer der Zeugnisse, also zugleich prüfende und anerkennende Institution ist«. (Perlmann-Balme 2001: 1000 f.)

Wie schön wäre es, wenn dies alles tatsächlich so einfach wäre. Es wird hierbei übersehen, daß es das Ziel der Rahmenordnung für die DSH ist,

»zu gewährleisten, daß die deutschen Sprachprüfungen in Umfang und Niveau den gleichen Anforderungen unterliegen, und auf diese Weise die Anerkennung der an einer Hochschule oder an einem Studienkolleg abgelegten Prüfung auch durch alle übrigen Hochschulen zu sichern« (zitiert nach FaDaF 2001: 3/2).

Die wechselseitige Anerkennung der DSH ist schon seit langem eine in der Regel allgemein geübte Praxis der deutschen Hochschulen. Und von der Möglichkeit, an einer Hochschule die DSH abzulegen, um dann an einer anderen zu studieren, wird auch reger Gebrauch gemacht. Problematisch ist dabei auch folgende Vorschrift in der DSH-Rahmenordnung:

»Die deutsche Sprachprüfung kann in der Regel einmal wiederholt werden. Jede an einer Hochschule oder einem Studienkolleg nicht bestandene Prüfung ist dabei anzurechnen. Der Kandidat hat schriftlich zu erklären, ob es sich um die erste oder um eine Wiederholungsprüfung handelt«. (§7 (1), zitiert nach FaDaF 3/3)

Es ist offensichtlich, daß die Selbsterklärung (wenn sie denn tatsächlich überall verlangt wird) keine Garantie auf eine korrekte Umsetzung der Rahmenordnung gewährleisten kann, und alle beteiligten PrüferInnen wissen, daß mangels einer zentralen Datenerfassung Mehrfachversuche nicht zu verhindern sind. Das bekannte Stichwort des »Prüfungs-

tourismus« sei an folgender Begebenheit verdeutlicht: Als in Hannover einmal der DSH-Termin parallel zu anderen niedersächsischen Hochschulen und dem FaDaF-Zentraltermin gelegt wurde, gab es bei telefonischen Anfragen nach dem Prüfungstermin mehrfach die Äußerung zu hören, daß dies aber ein »blöder« Termin sei, weil da ja auch an anderen Universitäten die Prüfung stattfindet. Die in der Rahmenordnung festgelegte Bestimmung, daß die deutsche Sprachprüfung in der Regel nur einmal wiederholt werden kann, ist hinsichtlich ihrer Realisierungsmöglichkeit eine Lebenslüge schon der PNdS wie auch der DSH, und es ist eine Illusion zu glauben, daß dieses Problem ohne eine – aus verständlichen Gründen ungeliebte – computergestützte Zentralerfassung gelöst werden könnte.

Der diesbezügliche Unterschied zwischen TestDaF und DSH ist nicht der, daß TestDaF unbegrenzt oft wiederholt werden kann und die DSH in der Regel nur einmal, sondern lediglich der, daß dies beim TestDaF legal geschehen kann, während die DSH in der Praxis entgegen der Vorschrift der Rahmenordnung von sehr vielen Studierenden (die Dunkelziffer dürfte sehr hoch liegen) illegal mehrfach abgelegt wird, was zusätzlich den Korrekturaufwand und damit die (häufig gar nicht wirklich erfaßten) Kosten an zahlreichen Prüfungsorten in die Höhe treibt.

Durch die Vergleichsstudie wurde – trotz der zeitlichen Versetzung der einzelnen Tests – nachgewiesen, daß die DSH mangels Standardisierung uneinheitlich ausfällt und es somit kein Wunder sein kann, daß Studierende am Prüfungsort A die Prüfung nicht bestehen, dann aber manchem Prüfer zu Ohren kommt, daß sie die

Prüfung am Prüfungsort B fast zeitgleich bestanden haben. Von einer wirklich objektiven Prüfung kann somit nicht die Rede sein. Unausgesprochen gilt hier weitgehend als Gütekriterium der diversen Testersteller, zu den Prüfungsorten zu gehören, an denen die Prüfung nicht so einfach zu schaffen ist. Kein Wunder, daß ausländische Studienbewerber teilweise diese Situation ausnutzen und von Prüfungsort zu Prüfungsort reisen, um durch eine bestandene DSH eventuell nicht nur die Studienberechtigung zu erlangen, sondern möglicherweise zunächst einmal auch nur die Basis für die Aufenthaltsberechtigung.

Weiterhin ist es kein Wunder, daß aus den verschiedensten Gründen das Ausmaß an krimineller Energie zunimmt und offensichtlich ganze (Länder-)Gruppen sich zunehmend darauf spezialisieren, die DSH durch Strohleute für andere schreiben zu lassen. (Wer kann denn auch anhand alter Paßbilder bei einer Prüfung mit z. T. hunderten Kandidaten zweifelsfrei die Identität feststellen?)¹ Dies ist allerdings ein Problem, das vermutlich zunehmend auch auf die TestDaF-Prüfungszentren zukommen wird. Auch so gesehen haben die Argumente Wintermanns Gewicht, wenn er schreibt, daß bei der DSH

»die Überprüfung von erfahrenen und engagierten Sprachlehrerinnen und -lehrern vorgenommen wird, die [...] die Kandidatinnen und Kandidaten größtenteils aus prüfungsvorbereitenden Kursen kennen« (Wintermann 1998: 110).

Dies kann jedoch nur ein Nebenaspekt sein, zumal dies nicht für die an vielen Orten übliche DSH mit offener Anmeldung gelten kann.

Was hier für die Hörverstehensteile der DSH (und auch der FSP) gezeigt wurde,

1 In der FaDaF-Geschäftsstelle laufen zunehmend Informationen über derartige Täuschungsversuche ein.

dürfte in ähnlicher Form auch für die anderen Prüfungsteile gelten (siehe auch die Überlegungen von Krekeler in diesem Heft, 441–458) zum Prüfungsteil Grammatik der DSH). Es ist deutlich geworden, daß angesichts der weitgehend sehr unspezifisch gefaßten Rahmenordnung der DSH sowie der zahlreichen Menschen, die diese auszufüllen haben, TestDaF als die Form des Hochschulzugangs für ausländische Studierende mit einem deutlich höheren Maß an Objektivität und Fairneß zu gelten hat (vgl. Bikkes 1998: 102). Ersteller der DSH werden nie die personellen, finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten haben, Tests zu erstellen, die den testtheoretischen Gütekriterien von TestDaF genügen können. Ebenfalls ist offensichtlich, daß der bereits im Ausland (für die DSH gilt dies bisher ja nur in vereinzelt Fällen) abgelegte Test eine bessere Planbarkeit eines Studienaufenthaltes in Deutschland ermöglicht und damit die allen damit Befassten nur zu gut bekannten sozialen Katastrophen zumindest deutlich reduzieren wird. Gleichzeitig ist nur zu deutlich, daß TestDaF lediglich ein Test – oder um in den Worten von Wintermann zu sprechen – nichts als ein Diagnoseinstrument ist, während der DSH in der Mehrzahl der Fälle Kursunterricht vorgeschaltet ist, der mehr als nur eine Vorbereitung auf den Test bedeutet. Hier werden wichtige Leistungen erbracht, die sich in Stichworten kurz folgendermaßen skizzieren lassen: (Gruppen-) Hilfe bei der Auseinandersetzung mit Kulturschockphänomenen, Einarbeitung in andere (deutsche) kommunikative und wissenschaftliche Stile, Hinführung in die spezifischen Arbeitsbedingungen an deutschen

Hochschulorten und alles das, was sich mit fachspezifischer Wissenschaftspropädeutik im weitesten Sinne umschreiben läßt.¹ Auch wenn diese Untersuchung gezeigt hat, daß – zumindest für den Bereich *Hörverstehen* – TestDaF auch bei differenzierten Zulassungskriterien keineswegs den »Billigzugang« an deutsche Hochschulen ermöglicht (und dies wird sich vermutlich auf die anderen Prüfungsteile übertragen lassen), ist damit noch lange nicht geklärt, wie Absolventen von TestDaF – nicht nur in sprachlicher Hinsicht – den Studienalltag bewältigen werden. Werden sie vielleicht eine längere Eingewöhnungsphase benötigen, die die Argumente der zeitlichen Kalkulierbarkeit eines Studienaufenthalts in Deutschland in gewisser Weise relativiert? U. a. hierzu bedarf es dringend einer umfassenden Begleitforschung, wie sie in groben Zügen bereits von Grotjahn und Kleppin (2002: 428 f.) umrissen wurde. Diese Begleitforschung sollte sich nicht ausschließlich auf TestDaF-AbsolventInnen beziehen, sondern Absolventen der DSH (und der FSP) mit einbeziehen, weil nur so ein objektives Bild ermöglicht wird.

Der zu vermutende »washback-Effekt« hinsichtlich der in Zukunft auf TestDaF vorbereitenden Kurse (und der darauf bezogenen Vorbereitungs-materialien) wird jedenfalls wohl kaum konkrete Hilfen für die Bewältigung des Studienalltags in Deutschland mit sich bringen. Um so mehr werden qualifizierte (und möglichst verbindliche) studienbegleitende Deutschkurse benötigt werden.

Auch wenn TestDaF in absehbarer Zeit der DSH den Rang ablaufen wird, ist damit noch keineswegs gesagt, daß die

1 Es ist klar, daß diese fachspezifische Vorbereitung an den meisten Studienorten mangels Kapazitäten bisher auch nur bedingt erbracht wird (vgl. hierzu: Katz/ Schroth-Wiechert in diesem Heft: 459–463).

positivistisch gesehen bessere Prüfung die besseren Studienvoraussetzungen schaffen wird. Erfahrene DSH-Lehrkräfte und DSH-Prüfer (gleiches gilt für die FSP an Studienkollegs) wissen schon seit Jahren, was sie tun. Und außerdem gilt, daß die DSH und vor allem die damit verbundenen vorbereitenden Kurse allein aus politischen Gründen noch länger Bestand haben dürften (bzw. müssen). Kandidaten aus Entwicklungsländern, in denen es möglicherweise ein TestDaF-Zentrum

in der Hauptstadt, aber kaum ausreichende Deutschkurse in der Provinz gibt, werden weiterhin auf diese Institution angewiesen sein (vgl. Koreik/Mielke 2002). Ein weiterer machtpolitischer Eingriff in diese Sphäre hätte weitreichende und fatale Folgen.

TestDaF hat das Geschäft belebt. Was gibt es Besseres als frische Luft in starren Systemen? Warten wir allerdings ab, was eine solide Begleitforschung uns lehren wird!

Anhang

(Das für die Probanden teilweise hilfreiche Erscheinungsbild einzelner Tests ist hier aus Platzgründen teilweise verändert worden: Leerstellen, Ankreuzkästchen oder etwa linierte freie Passagen sind entfallen.)

Test 1

»Ich bin ein Affenmensch« (DSH-Aufnahmetest, Universität Hannover)

Volker Sommer ist Professor für Evolutionäre Anthropologie an der Universität London. Mit dem Sozialverhalten wilder Affen und Menschenaffen beschäftigt sich der Buchautor seit Jahrzehnten.

DIE ZEIT: Was hat Volker Sommer beim Erforschen von Menschenaffen über Volker Sommer erfahren?

VOLKER SOMMER: Dass ich ein Affenmensch bin und damit nur eine besondere Art von Tier.

ZEIT: Dann hat Sie die Beschäftigung mit den nahen Verwandten also nicht zu einem besseren Menschen gemacht, sondern zu einem besseren Tier?

SOMMER: Nein, nicht unbedingt. Manches Verhalten der Affen erscheint sympathisch, zum Beispiel wie sie einander umarmen und sich um ihre Kleinen kümmern. Anderes wirkt grausam, etwa wenn Affen ihre kleinen und großen Artgenossen töten. Aus der Naturbeobachtung lassen sich je nach Belieben Vorbilder oder abschreckende Beispiele ableiten.

ZEIT: Sehen Sie überhaupt keine menschlichen Verhaltensweisen, die uns vom Tierreich unterscheiden?

SOMMER: Nichts, was ins Gewicht fiel. Denn das Prinzip Eigennutz treibt alle Primaten durchs Leben. Im Übrigen suchen vornehmlich jene nach Unterschieden, die unbedingt an einer Sonderstellung der Menschen festhalten. Deshalb weigere ich mich gern, derlei Fragen zu beantworten, weil meine Arbeit sich darauf richtet, die fließenden Übergänge zwischen den Lebensformen herauszuarbeiten.

ZEIT: Da steht Ihnen bei der Erforschung der Menschenaffen ja genug Material zur Verfügung.

SOMMER: In den vergangenen Jahrzehnten ist der Mythos vom Menschen als einzigem Kulturwesen jedenfalls zerbrochen. Menschenaffen leben in hoch komplexen Gesellschaften mit eigenen lokalen Traditionen, fertigen und benutzen Werkzeuge, können Techniken durch Lehren weitergeben, gehen auf die Jagd, sie können in die Zukunft planen, politische Strategien verfolgen und kommunizieren in Kunstsprachen, die Wissenschaftler sich ausgedacht haben. Wer glaubt, der Mensch stehe im Zentrum, wird all das natürlich bestreiten oder einfach erneut die Ansprüche für einen Vergleich erhöhen. Herauskommen wird dabei am Ende, dass der Mensch als einziges Wesen die Formel von Coca-Cola kennt.

ZEIT: Aber eine Grenze lässt sich wohl kaum wegdiskutieren: die Artengrenze.

SOMMER: Arten sind nicht mehr als von Menschen gemachte Kategorien – nützlich als Ordnungs- und Kommunikationsmittel, doch irreführend, wenn sie für biologische Realitäten gehalten werden. Im Längs-

schnitt der Stammesgeschichte löst sich alle Unterscheidung auf. Denn wo hört der Affe auf, wo fängt der Mensch an? Affen und Menschen sind sich genetisch wirklich sehr, sehr ähnlich und diese Ähnlichkeit beschert den Menschenaffen auch ein Dilemma. Denn sie stehen uns so nahe, dass sie in biomedizinischen Experimenten benutzt werden können. Sie sind uns aber nicht nahe genug, um vor dem Tod im Versuchslabor geschützt zu sein.

ZEIT: Welche Tiere sollten den Menschen für medizinische Versuche dienen?

SOMMER: Wir könnten uns über Frösche, Mäuse und Krallenaffen streiten, aber bei Menschenaffen hört für mich jede Diskussion auf. Das sind hoch sensible Kreaturen, die genauso leiden können wie wir. Wer Gorillas oder Schimpansen durch Virusinfektionen zu Tode quält, könnte meiner Meinung nach gleich Menschen nehmen.

ZEIT: Unter welchen Umständen dürfen wir dann überhaupt von unseren Verwandten profitieren?

SOMMER: Auch ich beute Menschenaffen in gewisser Weise aus. Durchaus neugierig erforsche ich ihr Leben, schleiche ihnen nach in ihren Wohngebieten, fotografiere sie und verkaufe ihre Lebensgeschichten. Das kann ich zwar mit dem wissenschaftlichen Grund rechtfertigen, mehr über unsere Herkunft erfahren zu wollen. Oder ich könnte sagen, dass die Anwesenheit von Forschern das wohl beste Mittel ist, frei lebende Gruppen von Primaten vor der Vernichtung zu schützen. Der größte Gewinn aber ist für mich die ästhetische Bereicherung. Wenn ich im Wald auf wilde Schimpansen treffe, ist das wie der erste Kontakt mit unbekanntem Völkern.

ZEIT: Wer hat denn nun Schuld an dieser schlimmen Situation?

SOMMER: Ich zumindest bin keineswegs unschuldig am Aussterben der Menschenaffen: Tropenwald wird zerstört, damit ich meine Wohnung heizen oder mir Möbel aus Tropenholz kaufen kann. Auch für Shrimpsfarmen wird Tropenwald vernichtet oder auch dafür, dass ich einen Goldring im Ohr tragen kann. Dieser Verstrickung zu entkommen ist schwer, denn jedes Lebewesen, das geboren wird, kann nur auf Kosten anderer leben. So ist auch unser Lebensstil dafür verantwortlich, dass es in zehn Jahren

höchstens noch ein paar Waldinseln geben wird, wo wilde Menschenaffen überleben.

ZEIT: Wieso wollen Sie denn überhaupt den Gang der Evolution aufhalten, wieso soll sich auf der Welt nichts verändern dürfen?

SOMMER: Sie sprechen einen problematischen Punkt meiner Philosophie an. Denn eigentlich gibt es keinen vernünftigen Grund, das Aussterben von Lebensformen zu bedauern. Ich kann mich auf keine von Gott gegebene Ordnung berufen, wonach es auf der Erde nur maximal sechs Milliarden Menschen geben soll und dafür mehr Gorillas. Und wieso sollten Gorillas ein höheres Existenzrecht haben als Äpfel oder Orangen? Wieso sollen Menschen nicht den ganzen Planeten umgestalten? Schließlich ist die Konkurrenzstärke des Menschen auch ein Produkt der Evolution. Wenn ich mich dagegenstelle, kann ich nur mein subjektives Lebensgefühl geltend machen: Ich möchte mehr als nur Menschen und Kühe. Ich will Vielfalt.

Ein Interview von U. Willmann mit dem Forscher Volker Sommer (gekürzt und vereinfacht); Die ZEIT, Nr. 52 (2000), 21.12.2000.

Aufgaben

Dieser Prüfungsteil setzt sich sowohl aus offenen Fragen als auch aus Fragen zum Ankreuzen (Multiple Choice) zusammen. Bei den Multiple-Choice-Fragen stehen jeweils vier Lösungsmöglichkeiten zur Auswahl, von denen aber **nur eine** richtig ist. Kreuzen Sie daher **nur eine** Lösungsmöglichkeit an!

Bevor Sie nun den Hörtext ein zweites Mal abschnittsweise zu hören bekommen, lesen Sie sich die Fragen und Antwortmöglichkeiten zur Vorbereitung durch! Die Fragen beziehen sich jeweils auf einen Abschnitt und zwar in chronologischer Reihenfolge. Die letzte Frage bezieht sich abschließend auf den ganzen Text.

1. Was meint Volker Sommer?

- (1) Affen seien eine besondere Art von Tieren.
- (2) Menschen und Affen seien einander sehr ähnlich.
- (3) Menschen verhielten sich meistens wie Tiere.
- (4) Er selbst sei ein Menschenaffe.

2. Warum glaubt Sommer, dass man Menschenaffen nicht unbedingt als Vorbild für die Menschen nehmen kann?

- (1) Weil Menschenaffen nicht wissen, was ein Vorbild ist.
- (2) Weil man über Menschenaffen noch nicht genügend weiß.
- (3) Weil Vorbilder nichts mit Naturwissenschaft zu tun haben.
- (4) Weil Menschenaffen u. a. auch nicht friedfertiger sind als Menschen.

3. Welche Personen interessieren sich nach Sommers Meinung besonders für Unterschiede zwischen Primaten und Menschen?

- (1) Diejenigen, die eine Sonderstellung haben.
- (2) Diejenigen, die nach einer Sonderstellung suchen.
- (3) Diejenigen, die meinen, dass der Mensch in der Natur eine besondere Rolle spiele.
- (4) Diejenigen, die meinen, dass Menschen besonders viel Unterschiede kennen.

4. Auch Affen könnte man als Kulturwesen auffassen. Nennen Sie drei Beispiele, die Sommer als Argument dafür anführt, indem Sie die folgenden Satzanfänge sinngemäß fortsetzen!

- (a) Menschenaffen _____
- (b) Sie _____
- (c) Außerdem _____

5. Was will Sommer sagen? Wer unbedingt an der Sonderstellung des Menschen festhalten will, der ...

- (1) muss wissen, wie man Coca-Cola herstellt.
- (2) muss am Ende Argumente benutzen, die lächerlich sind.
- (3) muss gerne Coca-Cola trinken.
- (4) muss behaupten, dass Menschenaffen keine Coca-Cola herstellen.

6. Was behauptet Sommer über den Begriff »Art«?

- (1) Streng genommen gebe es in der biologischen Realität keine Arten.
- (2) Die Kategorien der Biologen seien verwirrend.
- (3) Von Menschen gemachte Kategorien seien irreführend.

(4) Arten brauchten nützliche Kommunikationsmittel.

7. Dass Menschen und Menschenaffen einander so ähnlich sind, hat für die Menschenaffen zum Teil schlimme Folgen. Welche?

- (1) Man hält sie in Versuchslaboren, wo sie die Wissenschaftler angreifen und tödlich verletzen können.
- (2) Man führt mit ihnen gefährliche Experimente durch, bei denen manchmal ein Wissenschaftler stirbt.
- (3) Sie versuchen aus den Versuchslaboren zu fliehen und kommen dabei oft zu Tode.
- (4) Man benutzt sie für biomedizinische Experimente, durch die sie auch zu Tode kommen können.

8. Was hält Sommer davon, Menschenaffen bei Versuchen zu verwenden?

- (1) Er diskutiert nicht gerne darüber.
- (2) Er ist entschieden dagegen.
- (3) Es ist ihm egal.
- (4) Es wird seiner Meinung nach zu viel darüber diskutiert.

9. Sommer meint, auch er beute Menschenaffen aus. Nennen Sie zwei Beispiele dafür, die er selbst nennt, indem Sie die folgenden Satzanfänge sinngemäß fortsetzen!

- (a) Volker Sommer _____
- (b) Und er _____

10. Sommer nennt einige Ursachen dafür, dass Tropenwälder zerstört werden. Nennen Sie zwei davon, indem Sie den folgenden Satzanfang sinngemäß fortsetzen!
Man zerstört Tropenwälder, um _____

11. Es besteht die Gefahr, dass die Menschenaffen aussterben. Was meint Sommer dazu?

- (1) Wer vernünftig ist, bedauert es.
- (2) Leider kümmert sich keine Religion der Erde darum.
- (3) Sechs Milliarden Menschen sind eigentlich genug.
- (4) Es gibt weder logische noch religiöse Argumente, die besagen, dass das nicht geschehen darf.

12. Worin sieht Sommer für sich die einzige Möglichkeit, sich gegen das Aussterben der Menschenaffen zu stellen?

- (1) Er kann nur ganz viele verschiedene Argumente vortragen.

- (2) Er kann nur sagen, was er sich persönlich wünscht.
- (3) Er kann nur irrational argumentieren.
- (4) Er kann sich nur für mehr subjektive Diskussionen einsetzen.

13. Worum geht es in diesem Gespräch mit Volker Sommer? Nennen Sie wenigstens zwei Punkte!

Test 2

Vom Öl zur Sonne (DSH, Universität Jena) Der Weg aus der Energiekrise

Die Explosion der Ölpreise machte drastisch deutlich: Energie ist ein teures Gut. Billiger wird sie womöglich nie wieder, denn: Die fossilen Brennstoffe gehen zur Neige, Atomkraft trägt den Makel des strahlenden Abfalls, Wind und Wasser reichen nicht aus, den Energiehunger von immer mehr Menschen zu stillen. Es ist höchste Zeit für Konzepte, die auf unsere einzige endlos verfügbare Energiequelle setzen: die Sonne.

Energie ist der Treibstoff der Zivilisation. Doch er droht uns auszugehen. Denn die fossilen Brennstoffe – Öl, Gas und Kohle – werden knapp. In Millionen Jahren entstanden, haben wir sie in 200 Jahren aus der Erde geholt. Vor allem das Öl, so sagen die Prognosen der Energie-Konzerne, reicht gerade noch 40 Jahre.

Schon die Kinder von heute, ganz sicher aber unsere Enkel, werden das Ende der Ölzeit sicher erleben. Alternativen sind gefragt, denn auch alle anderen traditionellen Energieformen haben Nachteile. Entweder sie hinterlassen strahlenden Abfall wie die Atomkraft oder sie verändern das Klima wie die Kohle mit schweren Folgen für die Natur. Windkraft, Wasserkraft und Sonnenenergie gibt es im Überfluss, doch ist ihre »Ernte« d. h. Nutzung technisch sehr aufwendig, weshalb derzeit erst rund 2,5% unseres Bedarfs daraus gedeckt werden.

Hinzu kommt, dass die Zahl der Menschen wächst. Waren es vor 100 Jahren gerade eine Milliarde Erdenbürger und im Jahr 2000 rund 6 Milliarden, so dürften es 2010 schon 8 Milliarden sein. Was das bedeutet, zeigt das Beispiel China, wo 1,2 Milliarden Einwohner gerade mal 3 Millionen Autos durch das riesige Land bewegen. Hätte das Reich der Mitte im Verhältnis so viele Autos wie wir, müsste es dort 700 Millionen Pkw

geben. Fragt sich nur mit welchem Kraftstoff die Autos mobil sein sollten.

An der Verfügbarkeit von Energie entscheidet sich unsere Zukunft. Antworten müssen jetzt gefunden werden – nahe liegende wie visionäre. Einen Fahrplan für die nächsten Jahre liefert Stephan Kohler, Geschäftsführer der Deutschen Energie-Agentur. Der Experte setzt auf eine klare Reihenfolge:

Der erste Schritt in eine bessere Energiezukunft müsse sofort getan werden und jeder könne ihn mitmachen: Es gehe um die wirksamere Energie-Ausnutzung im Hausbau. Rund 80% der im Haushalt verbrauchten Energie werden immer noch zum Heizen benötigt – und sie machen sich zu einem guten Teil durch die Fenster davon. Über zwei Drittel davon ließen sich allein durch bessere Dämmung der Außenwände, von Keller und Boden sowie durch Fenster mit Wärmeschutzverglasung einsparen. Dabei sind die technischen Möglichkeiten vielversprechend. So lassen sich heute mit hochwertiger Dämmung Gebäude schaffen, die ganz ohne Heizung auskommen – allerdings nur Neubauten. Optimale Dämmung ist ein Weg. Ein anderer sind völlig andersartige Heizungssysteme als bisher.

Der zweite Schritt erfolgt in den nächsten 3 bis 4 Jahren: »Dann werden dezentrale Systeme wie die Brennstoffzelle marktfähig sein, die Strom und Wärme erzeugen und das mit einem deutlich höheren Wirkungsgrad tun«, so Fachmann Kohler. Die der Brennstoffzelle zu Grunde liegende Knallgasreaktion kennt jeder aus dem Chemieunterricht – Wasserstoff und Sauerstoff verbinden sich unter großem Energiegewinn. Zwar wurde diese Tatsache schon 1839 (und damit lange vor der Atomspaltung) entdeckt, doch erst modernste Technik macht diese chemische Reaktion beherrschbar. Da auch Automobilhersteller sehr an der Brennstoffzelle interessiert sind, ist ein Entwicklungswettlauf in Gang gekommen, der die wirtschaftliche Einführung für stationäre wie mobile Anwendungen schon bald ermöglichen wird. Die Zelle der besonderen Art hängt mit ihrem hohen Wirkungsgrad von über 80% alle anderen Umwandlungsverfahren um Längen ab. Doch der benötigte Brennstoff – das Gas Wasserstoff – muß noch immer aus fossilen Energieträgern (insbesondere aus Erdgas) gewonnen werden.

Und hier kommt als **der dritte Schritt** die Sonne ins Spiel: Ihre Strahlen sollen Warmwasser erzeugen, aber auch direkt Strom produzieren. Dafür braucht es eine andere Zelle: die Solarzelle, an der schon seit Jahrzehnten gearbeitet wird. Ihr Durchbruch als Massenprodukt sollte bis 2020, spätestens bis 2030 zu schaffen sein, auch wenn der Weg schwierig bleibt. Aber immerhin ist der Preis für Solaranlagen in den letzten 15 Jahren um 50% gesunken.

Der vierte Schritt besteht deshalb darin, große Flächen zum »Einfangen« der Sonne dort zu installieren, wo die Einstrahlung unseres Zentralgestirns sehr intensiv ist und wo die blau schimmernden Areale der Solarzellen wenig stören. Der hier gewonnene Strom könnte zur Spaltung von Wasser genutzt, der entstehende Wasserstoff per Schiff oder Pipeline zu den Verbrauchermärkten gebracht werden. Fachleute vermuten, dass es 2050 so weit sein könnte. Immerhin ist Island gerade dabei, die Grundzüge einer Wasserstoffwirtschaft zu erproben – wenn auch auf Grundlage von Erdwärme und Wasserkraft. Kohler ist überzeugt: »Sobald das Öl noch teurer wird, sticht die solare Karte«.

Bis dahin ist aber noch viel Entwicklungsarbeit notwendig: Die Solarzellen müssen effektiver, zuverlässiger und vor allem viel wirtschaftlicher arbeiten.

Quelle: Nach einem Text von Klaus Jopp, in: mobil 1 (2001), 39 ff.

Aufgaben zur Textwiedergabe:

1. Wie wird im Text die gegenwärtige Energiesituation eingeschätzt?
/ Antworten Sie in 1–2 Sätzen /
2. Nennen Sie die im Text genannten Energiequellen der Gegenwart.
/ Mindestens 5 Stichpunkte in nominaler Form /
3. Welche Vor- und Nachteile haben diese Energiequellen?
/ Mindestens 5 Stichpunkte in nominaler Form /
4. Der Energie-Experte Stephan Kohler hat für Deutschland einen Plan zur Energiegewinnung in der Zukunft entworfen. Diesen Plan hat er in 4 Etappen gegliedert.
Überprüfen Sie anhand Ihrer Mitschrift, ob die folgenden Aussagen stimmen.

/Tragen Sie jeweils die Buchstaben r = richtig und f = falsch ein. Unterstreichen Sie den Teil der Aussage, der Ihrer Meinung nach inhaltlich falsch ist. /

1. Schritt

- a) Es gehe um die wirksame Energie-Ausnutzung im Hausbau.
- b) 80% der im Haushalt verbrauchten Energie werden zum Heizen benötigt und machen sich durch die Fenster davon.
- c) Neubauten mit hochwertiger Dämmung kommen ganz ohne Heizung aus.

2. Schritt

- a) Die Brennstoffzelle als dezentrales System erzeugt Strom und Wärme.
- b) Ihr liegt die Knallgasreaktion zugrunde.
- c) Wasserstoff und Sauerstoff verbinden sich unter großem Energieverlust.
- d) Das Gas Wasserstoff muß noch immer aus fossilen Energieträgern (insbesondere aus Kohle) gewonnen werden.

3. Schritt

- a) Die Strahlen der Sonne sollen Warmwasser erzeugen und Strom produzieren. Dafür braucht es eine andere Zelle: die Polarzelle.

4. Schritt

- a) Dort, wo die Sonneneinstrahlung sehr intensiv ist, sollen große Flächen zum Abwehren der Einstrahlung installiert werden.
- b) Der dabei gewonnene Strom könnte zur Spaltung von Wasser genutzt und der entstehende Wasserstoff per Schiff oder Pipeline zu den Verbrauchermärkten gebracht werden.

Test 3

Der Traum vom Fliegen (FSP, Studienkolleg Hannover)

Der Traum vom Fliegen ist so alt wie die Menschheit. Alte Geschichten aus fast allen Kulturen berichten uns von Versuchen des Menschen, sich von der Erde zu erheben und wie ein Vogel durch die Luft zu fliegen. Immer wieder gab es Menschen, die mit künstlichen Flügeln von Türmen oder Steilküsten hinabsprangen. Viele sind bei diesen Flugversuchen ums Leben gekommen. Erst Ende des 18. Jahrhunderts gelangen Luftreisen mit Ballons, die mit heißer Luft oder später auch mit Gasen gefüllt waren. Im November 1783 stieg in Paris ein mit

zwei Männern besetzter Heißluftballon auf, der von den Brüdern Montgolfier gebaut worden war. Der Start wurde von einer riesigen Menschenmenge beobachtet und gefeiert. Aber die Heißluft- und Gasballons hatten einen großen Nachteil: Sie flogen nur dahin, wo der Wind sie hintrieb. Erst die Erfindung leichter und kräftiger Benzinmotoren ermöglichte es, Luftschiffe zu bauen, die man lenken konnte.

Den größten Erfolg hatte dabei Ferdinand Graf von Zeppelin. 1900 baute er ein Luftschiff, das 128 m lang war und von zwei 15 PS starken Motoren angetrieben wurde. Der Zeppelin, wie das Luftschiff nach seinem Erbauer genannt wurde, war sehr schwerfällig und langsam. Mit Zeppelin-Luftschiffen wurde in den dreißiger Jahren sogar ein regelmäßiger Luftverkehr über den Atlantik aufgenommen. Im Mai 1937 explodierte ein mit Wasserstoff gefülltes Luftschiff bei der Landung in der Nähe von New York. Nach dieser Katastrophe, bei der 36 Passagiere starben, wurde die Fahrt der Luftschiffe eingestellt. Aus heutiger Sicht weiß man aber, dass die Luftschiffe auch ohne dieses Unglück keine Zukunft gehabt hätten, denn sie konnten aufgrund ihrer relativ niedrigen Geschwindigkeit und Schwerfälligkeit auf Dauer mit der sich schnell entwickelnden Flugzeugtechnik nicht Schritt halten.

Einer der Väter der Luftfahrt mit Flugzeugen war der Berliner Ingenieur Otto Lilienthal. Er baute Flugapparate, mit denen er Entfernungen bis zu 350 m zurücklegte. 1896 stürzte er bei einem Flugversuch ab und starb an den Folgen seiner Verletzungen.

Die Leistungen Lilienthals und auch die Möglichkeiten, die sich eröffneten, wurden damals aber in Deutschland nur von wenigen erkannt, denn die meisten Menschen gaben zu der Zeit den Luftschiffen mehr Chancen. Zeitungen bezeichneten Lilienthal als den »Verrückten aus Berlin«. Aber die Entwicklung des Flugzeugs ging unaufhaltsam voran. Die technische Vervollkommnung wurde immer weiter getrieben, und auch die Bedeutung als Verkehrsmittel nahm schnell zu. Mutige Piloten erschlossen mit abenteuerlichen Flügen über Meere, Gebirge und Wüsten immer neue Luftstraßen, und viele bezahlten ihren Mut mit dem

Leben. Allein bei dem Versuch, den Atlantik zu überqueren, starben viele Piloten.

Heute ist das Flugzeug ein Massenverkehrsmittel. Die Zahl der Passagiere hat im Laufe der Jahre stark zugenommen und wird allen Prognosen zufolge auch langfristig weiter steigen. Allein auf deutschen Flughäfen hat sich die Zahl der Passagiere seit Mitte der sechziger Jahre verneunfacht. Aktuelle Prognosen gehen davon aus, dass die Passagierzahlen in Deutschland bis 2010 die 200-Millionen-Marke übersteigen.

Aufgaben:

Bearbeiten Sie folgende Aufgaben ausführlich in vollständigen Sätzen! Beziehen Sie sich dabei nur auf den vorgelesenen Text!

1. Beschreiben Sie die Entwicklung der Luftfahrt mit Ballons und Luftschiffen!
2. Beschreiben Sie die Entwicklung der Luftfahrt mit Flugzeugen!

Test 4

Eine gemeinsame Währung in Europa: der Euro (DSH, Universität Ulm / FaDaF-Test)

Nach dem 2. Weltkrieg haben die Staaten Westeuropas ihre Zusammenarbeit ständig erweitert und intensiviert. Das führte schließlich zur Bildung der Europäischen Union, der bis jetzt 15 Staaten angehören. Am 1. Januar 1999 gingen 12 dieser Staaten einen weiteren entscheidenden Schritt auf dem Weg der Zusammenarbeit: Sie führten eine gemeinsame Währung ein, den Euro.

Nach jahrelanger Vorbereitung entschied im Mai 1998 der Europäische Rat, die Konferenz der Staats- und Regierungschefs der EU, welche Staaten sich an der Währungsunion beteiligen dürfen. Grundlage der Entscheidung waren Wirtschaftsdaten der 15 EU-Länder im Jahr 1997. Vor allem die Inflationsraten, die Neuverschuldung der öffentlichen Haushalte und die Zinssätze der Staatskredite dienten als Kriterien der Entscheidung. Weil sich die 15 Staaten 1997 große Mühe gegeben hatten, die Kriterien zu erfüllen, konnte der Europäische Rat 14 Staaten die Teilnahme gestatten. Trotzdem begannen 1999 nur 11 EU-Staaten mit der Währungsunion. Denn die Regierungen Großbritanniens, Dänemarks und Schwedens wollen erst abwarten, ob die Währungsunion erfolgreich ist, außerdem ist der Beitritt dieser Länder von Volksbefragungen abhängig. Griechenland konnte inzwi-

schen ebenfalls die Kriterien erfüllen und führt als 12. Staat den Euro ein.

Wie geht nun die Einführung des Euro in den 12 Staaten der Währungsunion vor sich?

Am 1. Januar 1999 wurde der Kurs der nationalen Währungen zum Euro endgültig festgesetzt, d. h. wie viel Francs, Lire oder D-Mark einem Euro entsprechen. Euro und nationale Währungen können aber zunächst nebeneinander gebraucht werden, so dass z. B. die Bürgerinnen und Bürger weiterhin bei ihren Einkäufen mit ihrem gewohnten Geld bezahlen. Das gilt für eine Übergangszeit von 3 Jahren, in der allerdings die Banken schon beginnen, bei ihren Geschäften in Euro zu rechnen. Im Jahr 2002 wird dann der Euro in den 12 Staaten die einzige gesetzlich gültige Währung, während die nationalen Währungen ihre Gültigkeit verlieren.

Von der gemeinsamen Währung verspricht man sich folgende Vorteile:

Die bisher entstehenden Kosten für den Geldumtausch zwischen den Währungen der 12 Länder entfallen. Sie werden auf jährlich 30 Mrd. DM geschätzt. Eine gemeinsame europäische Währung bildet auf den internationalen Finanzmärkten ein stabiles Gegengewicht zum Dollar. Sie bringt damit den 12 Staaten mehr Währungssicherheit im Außenhandel. Die einheitliche Währung vereinfacht den Handel der 12 Länder untereinander. Er wird sich folglich ausweiten. Das kann zur Senkung von Produktionskosten und zu Vorteilen im Wettbewerb mit anderen Ländern führen.

Natürlich bringt die Einführung des Euro auch Risiken mit sich.

Eines besteht darin, dass die Regierungen weiterhin die Zuständigkeit für die Wirtschaftspolitik behalten. Daher könnte eine Regierung auf Kosten der anderen Länder eine unseriöse Wirtschaftspolitik betreiben. Steigende Zinsen und Inflation in allen 12 Ländern wären die Folge.

Ein anderes Risiko ergibt sich aus der unterschiedlichen Wirtschaftskraft der Länder. Das könnte dazu führen, dass die wirtschaftlich starken Länder wie Deutschland und Frankreich hohe Zahlungen leisten müssen, um ärmere Länder wie Portugal oder Spanien zu unterstützen.

Im Gegensatz zu den anderen Ländern stößt die Einführung des Euro in Deutsch-

land auf Skepsis. Viele Deutsche befürchten, dass der Euro niemals so wertstabil sein werde wie die D-Mark, weil die Wirtschaftskraft der beteiligten Länder so unterschiedlich ist.

So stehen Hoffnungen auf günstige wirtschaftliche Auswirkungen und Sorgen vor finanziellen Nachteilen einander gegenüber. Ob Hoffnungen oder Sorgen mehr berechtigt sind, kann erst die Zukunft erweisen.

Aufgaben:

Bearbeiten Sie auf der Grundlage des gehörten Textes und Ihrer Notizen folgende Fragen und Aufgaben: (Schreiben Sie bitte vollständige Sätze!)

1. a) Worüber entschied der Europäische Rat im Mai 1998?
- b) Was bildete die Grundlage der Entscheidung?
- c) Nennen Sie eines der Kriterien!
2. Warum führen vorerst 4 EU-Staaten die gemeinsame europäische Währung nicht ein?
3. Stellen Sie die Phasen bei der Einführung des Euro innerhalb der Übergangszeit dar!
4. Die Einführung des Euro kann Vorteile bringen, hat aber auch Risiken. Nennen Sie einen Vorteil und auch ein Risiko!
5. Warum stößt die Einführung des Euro vor allem in Deutschland auf Skepsis?

Test 5

Gründe für das Erlernen von Fremdsprachen (DSH, Universität Bielefeld)

Für das Erlernen von Fremdsprachen gibt es viele Gründe; sie lassen sich drei Bereichen zuordnen, nämlich erstens dem politischen Bereich, zweitens dem wirtschaftlichen und beruflichen Bereich, drittens dem privaten Bereich. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich jedoch nur auf den ersten und auf den zweiten Bereich, also auf politische Gründe sowie auf wirtschaftliche und berufliche Gründe. (1-2)

Die Grenzen in Europa sind geöffnet, und auch außerhalb der Europäischen Union sind die Grenzen durchlässiger geworden für Menschen, Waren und Informationen. Diese Entwicklung fordert und fördert die friedliche Koexistenz der Nationen. Damit diese friedliche Koexistenz gelingen kann,

müssen die Menschen aus den verschiedenen Nationen und Kulturen einander verstehen bzw. einander besser verstehen lernen. (3-4)

Das gelingt umso besser, je mehr Menschen die fremden Sprachen ihrer Nachbarnationen lernen, weil sie mit dem Erlernen der fremden Sprache zugleich auch viel erfahren über die Geschichte und Kultur dieser Nationen sowie über die Mentalität der Menschen, die in dieser Kultur aufwachsen und leben. Damit kann zugleich der Fremdenfeindlichkeit und dem Haß gegenüber Ausländern frühzeitig entgegengewirkt werden, über die in den Tageszeitungen verschiedener Länder berichtet wird. (5-6)

In engem Zusammenhang mit den politischen Veränderungen steht die zunehmende Mobilität von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern überall auf der Welt. Viele Nationen können bereits auf Generationen von Migranten zurückblicken. In den Klassenzimmern der Schulen treffen Kinder und Jugendliche aus vielen verschiedenen Nationen aufeinander; so werden z. B. an den Grundschulen in Amsterdam schon jetzt insgesamt 110 verschiedene Muttersprachen gesprochen. (7-8)

Migranten sind inzwischen nicht mehr – wie das früher oft der Fall war – vor allem unter Arbeitern zu finden, sondern sie sind in vielen Berufsgruppen vertreten: Zum Beispiel haben Ärzte, Rechtsanwälte, Lehrer, vor allem aber Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von großen Konzernen ihre Arbeitsplätze außerhalb ihres Heimatlandes. (9-10)

Die Stellenangebote in den verschiedenen europäischen Zeitungen geben deutliche Hinweise auf die Erfordernisse der heutigen Arbeitswelt: Erwartet werden vor allem Computerkenntnisse und Fremdsprachenkenntnisse. (11)

Eine hohe Arbeitslosigkeit kann zur Zeit in sehr vielen Ländern beobachtet werden. Für die Menschen, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind, ist es deshalb besonders wichtig, sich Computer- und Fremdsprachenkenntnisse anzueignen. Das ist eine wichtige Voraussetzung dafür, überhaupt eine Arbeit zu finden und überleben zu können. (12)

Aufgabe:

Geben Sie den Inhalt des Textes mit Hilfe Ihrer Notizen schriftlich wieder.

Test 6

TestDaF (Modelltest 01)

Hörtext 1 »In der Universitätsbibliothek«

Länge: 2 Minuten (303 Wörter)

Quelle: Gespräch

[Lesesaal der Bibliothek]

B.: Ja, bitte?

S.: Guten Tag! Ich möchte gern die zwei Bücher hier ausleihen.

B.: Ja. Da brauch' ich Ihren Bibliotheksausweis bitte.

S.: Ich hab' noch keinen Bibliotheksausweis. Ich bin neu hier an der Uni.

B.: Tja, dann müssen Sie zuerst in die Bibliotheksverwaltung gehen und sich einen Ausweis ausstellen lassen.

S.: Ach so! Was brauch' ich denn da alles? Ein Passfoto?

B.: Nein, ein Foto brauchen Sie nicht. Nur Ihren Studentenausweis. Und Sie müssen hier eine feste Adresse haben.

S.: Ja, ja, die hab' ich. Danke für die Information.

[Lesesaal]

S.: Guten Tag! Ich war gestern schon mal da. Ich möchte gern diese vier Bücher über's Wochenende ausleihen. Meinen Bibliotheksausweis hab' ich jetzt auch.

B.: Gut! Dann geht's ganz schnell. Die Leihfrist ist aber nur über's Wochenende. Bis Montag 12 Uhr müssen Sie die Bücher zurückgebracht haben.

S.: So schnell?

B.: Ja. Die Bücher aus dem Lesesaal kann man nur kurz ausleihen. Aber Bücher aus dem Magazin, die können Sie dann zwei Wochen behalten.

S.: Und wie viele aus dem Magazin kann ich mitnehmen?

B.: Nicht mehr als sechs Bücher auf einmal. Das machen wir so, damit nicht zu viele Bücher weg sind, und die anderen Studenten dann nicht rankönnen. Das ist vor allem bei den Lehrbüchern und Standardwerken wichtig.

S.: Aber was ist, wenn ich ein Buch einmal länger als zwei Wochen brauche?

B.: Das ist kein Problem: Das können wir Ihnen verlängern.

S.: Naja, gut! Jetzt nehm' ich erst mal die Bücher über's Wochenende mit. Und dann hätte ich noch eine Frage.

B.: Ja?

S.: Wie ist es eigentlich mit Zeitschriften aus dem Lesesaal? Kann ich die auch über's Wochenende ausleihen?

B.: Nein, leider nicht. Die müssen im Lesesaal bleiben und die können Sie nur da lesen.

S.: Ahja. Vielen Dank und Auf Wiedersehen!

B.: Auf Wiedersehn!

Hörtext 1: Aufgaben 1–8

Sie sind in der Universitätsbibliothek und hören zwei Gespräche zwischen einem Studenten und der Bibliotheksangestellten. Sie hören diese Gespräche nur **einmal**.

Lesen Sie jetzt die Aufgaben 1–8.

Hören Sie nun den Text.

Schreiben Sie beim Hören die Antworten auf die Fragen 1–8.

Notieren Sie Stichwörter.

In der Universitätsbibliothek

(0) Was möchte der *zwei Bücher ausleihen* Student in der Bibliothek machen?

1 Warum kann der Student die Bücher nicht sofort mitnehmen? 1 _____

2 Was muss der Student in der Bibliotheksverwaltung vorlegen? 2 _____

3 Bis wann müssen die Bücher zurückgebracht werden? (Tag + Zeit) 3 _____

4 Aus welchem Bereich kann man Bücher nur kurze Zeit ausleihen? 4 _____

5 Wie lange kann man Bücher aus dem Magazin ausleihen? 5 _____

6 Welche Bücher sind neben Standardwerken für alle Studenten wichtig? 6 _____

7 Was muss man tun, um ein Buch mehr als zwei Wochen auszuleihen? 7 _____

8 Warum kann man Zeitschriften nicht ausleihen? 8 _____



		Richtig	Falsch

		Richtig	Falsch
10			

Hörttext 3 »Intelligenzforschung«

Länge: 5 Minuten (574 Wörter)

Quelle: Nach BR2. Schulfunk vom 21.7.1999. »Wer ist gescheit?«

Interviewer:

Wer sich um einen Arbeitsplatz bewirbt nach der Schule oder dem Studium, der muss immer häufiger eine Prüfung bestehen, einen so genannten Intelligenztest, mit dessen Hilfe der so genannte Intelligenzquotient, der IQ des Bewerbers festgestellt wird.

Professor Kurt Heller vom Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie an der Universität München ist Spezialist für Intelligenztests und sagt uns zunächst, was ein Intelligenztest ist.

Prof. Heller:

Ein Intelligenztest besteht aus verschiedenen Aufgaben und Problemstellungen. Das können zum Beispiel sprachliche Aufgaben sein oder Aufgaben aus dem Bereich der Mathematik. Die Aufgaben sollen die Denkfähigkeit prüfen, sprachliche Denkfähigkeit zum Beispiel bei Satzergänzungen oder Analogiebildungen. Etwa so: Heiß verhält sich zu kalt wie nass zu ... und jetzt muß man ergänzen. Das Ergebnis einer solchen Leistungsprüfung besteht meist in mehreren Kennwerten, die Auskunft über die Denkfähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen geben sollen.

Im Grunde sind die IQ-Tests aber seit einigen Jahrzehnten veraltet, das heißt, die moderne Test-Psychologie verwendet überwiegend spezielle Intelligenz-Messungen, so genannte Profilverfahren, und eben nicht nur einen Kennwert wie den Intelligenzquotienten. In den neueren Tests, Tests, die in den letzten zwei, drei Jahrzehnten entwickelt worden sind, erfasst man individuelle Profile mit Schwerpunkten und Schwächen, so dass man auch gezielter in der Berufsberatung oder in der Studienberatung sagen kann: Für dich eignen sich mehr diese Studienfächer oder diese Laufbahn.

Interviewer:

Individuelle Intelligenz, woher kommt sie? Spielt die Umgebung, das Milieu eine Rolle? Oder hat man das alles von den Eltern geerbt?

Prof. Heller:

Also man kann diese Frage nur sehr allgemein beantworten. Und zwar auf der

Grundlage der Erkenntnisse, die wir aus Zwillingsstudien gewonnen haben. Generell muss man sich immer klar machen: Jede Intelligenzentwicklung ist eine Wechselwirkung zwischen den Fähigkeiten, also der Anlage, und der Förderung durch die Umwelt! Das heißt, das was ich zu einem bestimmten Zeitpunkt mit Intelligenztest messe, ist nicht die reine Anlage, das reine Fähigkeitspotenzial, sondern immer auch ein Ergebnis dessen, was ich und was möglicherweise auch die Eltern und andere, die für meine Erziehung und Sozialisation verantwortlich sind, gemacht haben, was unterstützt worden ist.

Interviewer:

Nun hat man ja den Eindruck, dass die Gesellschaft sehr weitgehend bestimmt, was als dumm angesehen wird und was als intelligent.

Prof. Heller:

Der Übergang von dumm zu intelligent ist fließend. Und das, was Intelligenztest messen, ist ja auch nicht die Intelligenz an sich, sondern solche Tests messen vielmehr nur die Intelligenzunterschiede zwischen den einzelnen Individuen. Das gilt übrigens genauso, wenn ich die Leistungsmotivation oder die Interessen messe: Ich messe niemals das Merkmal an sich, ich messe immer nur die Unterschiede bezüglich Leistungsmotivation, Interessen, usw. zwischen den verglichenen Schülern.

Außerdem gibt es *die* Intelligenz gar nicht, sondern Intelligenz ist immer in einem bestimmten kulturellen und gesellschaftlichen Kontext definiert. Und wenn man Intelligenz mal ganz allgemein definiert als die Fähigkeit, sich mit Hilfe des Denkens an neue Situationen anzupassen, neue Aufgaben zu bewältigen, dann wird klar, dass in unserer Zeit, in einer hochtechnisierten Gesellschaft, andere Anforderungen an uns gestellt werden, als etwa in einer rein agrarischen Gesellschaft vor hundert Jahren. Oder in einem ganz anderen Erdteil, sagen wir zum Beispiel in einer Situation, in der sich australische Ureinwohner befinden, die ganz andere Aufgaben in ihrer Lebenssituation bewältigen müssen. Also insofern gibt es die absolute Intelligenz gar nicht, sondern sie ist immer abhängig von der jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt.

Und insoweit sich unsere Situation heute von der von vor 50 oder 100 Jahren unter-

scheidet, werden natürlich heute auch teilweise andere Fähigkeiten gefordert und entsprechend hoch geschätzt. Etwa im Bereich neuer Technologien oder in der Informatik.

Interviewer:

Herr Professor Heller, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

Hörtext 3: Aufgaben 19–25

Sie hören ein Gespräch mit Professor Heller zum Thema »Intelligenzforschung«.

Sie hören dieses Gespräch **zweimal**.

Lesen Sie jetzt die Aufgaben 19–25.

Hören Sie nun den Text ein erstes Mal.

Schreiben Sie beim Hören die Antworten auf die Fragen 19 bis 25.

Notieren Sie Stichwörter.

Intelligenzforschung

(0) Beispiel:

Wann verlangen (0) *Wenn man sich Arbeitgeber einen [um eine Stelle / einen Intelligenztest? Arbeitsplatz] bewirbt*

- 19 Was prüfen die 19 _____
Testaufgaben in _____
verschiedenen Be- _____
reichen?
- 20 Was erfassen mo- 20 _____
derne Intelligenz- _____
Messungen? _____
- 21 Welche zwei Fakto- 21 a) _____
ren sind für die Ent- _____
wicklung von Intel- b) _____
ligenz von Bedeu- _____
tung?
- 22 Was wird in einem 22 _____
Intelligenztest tat- _____
sächlich gemessen? _____
- 23 Wie definiert Pro- 23 _____
fessor Heller Intelli- _____
genz ganz allge- _____
mein? (eine Ant- _____
wort genügt)
- 24 Warum gibt es die 24 _____
absolute Intelligenz _____
gar nicht? _____
- 25 Welche Folgen hat 25 _____
der Wandel der Ge- _____
sellschaft für den _____
Menschen heute?

Ergänzen Sie Ihre Stichwörter. Sie hören jetzt den Text ein zweites Mal.

Test 7**Grammatiken und das so genannte richtige Deutsch (DSH, Universität Hannover)**

Wochenblatt: Herr Eisenberg, Sie sind der Autor einer viel beachteten Grammatik der deutschen Sprache. Wozu braucht man eigentlich eine Grammatik?

Peter Eisenberg: Eine Grammatik als Gebrauchsbuch soll Auskunft darüber geben, was richtig und was falsch ist. Eine Grammatik des Deutschen stellt fest, was zum Deutschen gehört und was nicht.

Wochenblatt: Kann man das im Einzelfall immer zweifelsfrei klären?

Peter Eisenberg: Da sprechen Sie einen wichtigen Punkt an. Das Richtige ist für eine Gebrauchsgrammatik nicht einfach richtig, sondern es wird da meistens feiner abgestuft. Man sagt nicht einfach »Das ist falsch«, sondern »Das ist kaum noch gebräuchlich.« oder »gebietsweise schon möglich«. Man spricht auch von »unschön« oder »gewählt«, »gekünstelt« oder »umständlich«. Diese und viele andere wertende Prädikate verwendet zum Beispiel die Duden-Grammatik zur Kennzeichnung von Ausdrücken, die für die große Mehrheit der Sprecher des Deutschen selbstverständlich sind.

Wochenblatt: Was meinen Sie mit selbstverständlich?

Peter Eisenberg: Ich meine, dass normalerweise Wörter und Wendungen benutzt werden, ohne dass man sich überhaupt um die Meinung einer Grammatik kümmert.

Wochenblatt: Können Sie uns ein Beispiel geben?

Peter Eisenberg: Gerne. Jemand wird gefragt »Warum kommst du so spät?« und er antwortet »Ich komme jetzt erst, weil ich hab' noch gearbeitet.« Solche Ausdrücke kommen im gesprochenen Deutsch ziemlich häufig vor, aber sie gelten unter vielen Grammatikern als falsch.

Wochenblatt: Sind Sie denn nicht falsch?

Peter Eisenberg: Genau das kann man eben nicht so einfach sagen. Wenn jemand unsicher ist, ob dieses oder jenes richtig oder falsch ist, und greift daraufhin zu einer Grammatik, dann hat sich sein Verhältnis zur Sprache schon entscheidend geändert. Er ist zu ihr auf Distanz gegangen, er ist dabei, seine Sprechweise mit »dem Deutschen« zu vergleichen.

Wochenblatt: Und in der Grammatik findet er dann, dass er einen Fehler gemacht hat.

Peter Eisenberg: Das kommt auf die Grammatik an.

Wochenblatt: Also gibt es für Sie kein allgemein anerkanntes Regelwerk für die deutsche Sprache?

Peter Eisenberg: Ja und nein. Um hier einen Schritt weiterzukommen, muß man sich zunächst darüber klar werden, was Grammatiken sind und vor allem wie sie zustande kommen oder anders gesagt, in welchem Verhältnis sie zur Sprache stehen.

Wochenblatt: Aha.

Peter Eisenberg: Das Verhältnis von Gebrauchsgrammatik und Sprache wird ganz deutlich, wenn man sich einmal versucht vorzustellen, es gäbe keine Grammatik. Wir gehen außerdem davon aus, dass der Wille zum richtigen und sogar guten Deutsch nicht von der Existenz einer Grammatik abhängt. Wer ohne eine Grammatik richtig und gut sprechen und sich dabei nicht auf sich selbst verlassen will, kann nichts weiter tun, als andere Sprecher zu fragen, ob man so und so sagen könne.

Wochenblatt: Ja, aber was nützt das? Da könnte ja jeder von jedem gefragt werden.

Peter Eisenberg: Richtig! Und deswegen kann man von seinem Nachbarn oder Kollegen oder irgendjemandem sonst keine bessere Auskunft bekommen kann als von sich selbst.

Wochenblatt: Und was ist, wenn mir jemand sagt: »Du sprichst aber ein schlechtes Deutsch.«

Peter Eisenberg: Dann heißt das einfach: »Dein Deutsch ist anders als mein Deutsch.«

Wochenblatt: Gilt das auch für die Duden-Grammatik?

Peter Eisenberg: Na ja, nun haben die Autoren der Duden-Grammatik natürlich schon versucht, nicht nur ihr eigenes Deutsch als Grundlage zu verwenden. Sie haben sehr viele Meinungen eingeholt. Im Prinzip kann aber auch die Duden-Grammatik kein allgemein gültiges Sprachgesetzbuch sein.

Wochenblatt: Trotzdem sehen viele deutsche Muttersprachler sie als solches an. Oder?

Peter Eisenberg: Das mag schon sein. Doch wenn eine Grammatik als explizite, kodifizierte Norm einmal anerkannt ist, so be-

weist das nur, dass die Existenz einer bestimmten Sprachausprägung, etwa das Hochdeutsche, als weitgehend unabhängig von den Sprechern anerkannt ist. Die Grammatik als kodifizierte Norm verhilft einer bestimmten Sprachausprägung zum Anschein des Natürlichen.

Wochenblatt: Und diese Natürlichkeit ist aber eine Illusion.

Peter Eisenberg: Ja, aber so ist das nun mal. Zwar mag die Wissenschaft längst wissen und auch sagen, dass »das Hochdeutsche« nicht existiere, dass die Sprache des Einen nicht schlechter sei als die des Anderen und dass es höchstens gewisse praktische Gründe für eine sprachliche Vereinheitlichung gebe: Sie werden wenig an der Vorstellung ändern, man könne mit Hilfe der Grammatik zu richtigem Deutsch gelangen.

Wochenblatt: Also bleibt es dabei: Die Leute werden sich gegenseitig vorwerfen, schlechtes Deutsch zu sprechen und sich dabei auf die eine oder andere Grammatik berufen.

Peter Eisenberg: Nicht unbedingt. Man kann ja auch eine neue, bessere Grammatik schreiben, die die soeben angedeuteten wissenschaftlichen Ergebnisse mit einbezieht und die daher in ihren Wertungen erstens vorsichtiger ist und zweitens gründlicher informiert, d. h. mehr verschiedene sprachliche Varianten in ihren Beschreibungen berücksichtigt.

Wochenblatt: Herr Eisenberg, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

Fiktives Interview, Umarbeitung eines Abschnitts aus: Peter Eisenberg: Grundriß der deutschen Grammatik. Stuttgart; Weimar 1994 (Metzler), 17 ff.

Aufgaben

Dieser Prüfungsteil setzt sich sowohl aus offenen Fragen als auch aus Fragen zum Ankreuzen (Multiple Choice) zusammen. Bei den Multiple-Choice-Fragen stehen jeweils vier Lösungsmöglichkeiten zur Auswahl, von denen aber **nur eine** richtig ist. Kreuzen Sie daher **nur eine** Lösungsmöglichkeit an!

Bevor Sie nun den Hörtext ein zweites Mal abschnittsweise zu hören bekommen, lesen Sie sich die Fragen und Antwortmöglichkeiten zur Vorbereitung durch! Die Fragen beziehen sich jeweils auf einen Abschnitt

und zwar in chronologischer Reihenfolge. Die letzte Frage bezieht sich abschließend auf den ganzen Text.

1. Wozu braucht man nach Eisenberg eine Grammatik?

- (1) Um festzustellen, wem Deutsch gehört.
- (2) Um festzustellen, wer Deutsch spricht.
- (3) Um festzustellen, was Teil der deutschen Sprache ist.
- (4) Um festzustellen, wer Auskunft über Fehler gibt.

2. Was sagt Eisenberg über Gebrauchsgrammatiken?

- (1) Sie klären eindeutig, was falsch und was richtig ist.
- (2) Sie differenzieren zwischen verschiedenen sprachlichen Werturteilen.
- (3) Sie sind kaum noch gebräuchlich.
- (4) Sie sprechen einen wichtigen Punkt an.

3. Was ist für die meisten Sprecher Eisenbergs Meinung nach selbstverständlich?

- (1) Dass man spricht, ohne sich um die Grammatik zu kümmern.
- (2) Dass man spricht, ohne Fehler zu machen.
- (3) Dass man die Duden-Grammatik verwendet.
- (4) Dass man zur Mehrheit der Sprecher gehört.

4. Was sagt Eisenberg über die Konstruktion »weil ich hab' noch gearbeitet«?

- (1) Solche Fehler werden leider sehr oft gemacht.
- (2) Solche Sätze sind völlig richtig.
- (3) Solche Konstruktionen hört man oft.
- (4) Solche Ausdrücke findet man in vielen Grammatiken.

5. Was könnte nach Eisenberg ein Grund sein, etwas in einer Grammatik nachzuschlagen?

- (1) Man möchte wissen, ob ein bestimmter Ausdruck richtig oder falsch ist.
- (2) Man möchte Deutsch mit einer anderen Sprache vergleichen.
- (3) Man möchte sein Verhältnis zur Grammatik ändern.
- (4) Man möchte sich von seinen Fehlern distanzieren.

6. Was muss man Eisenbergs Meinung nach tun, um zu klären, ob man in Grammatiken allgemein gültige Sprachregeln finden kann?

7. Eisenberg stellt ein Gedankenexperiment an. Wie könnte man die Voraussetzung noch ausdrücken?
- (1) Angenommen, alle wollten gutes Deutsch sprechen.
 - (2) Angenommen, es gäbe kein richtiges Deutsch.
 - (3) Angenommen, man könnte sich auf niemanden verlassen.
 - (4) Angenommen, es gäbe keine Grammatik.
8. Was meint Eisenberg?
- (1) Was grammatisch richtig und falsch ist, das wissen andere immer besser als man selbst.
 - (2) Was grammatisch richtig und falsch ist, das wissen andere auch nicht besser als man selbst.
 - (3) Was grammatisch richtig und falsch ist, das weiß niemand besser als man selbst.
 - (4) Was grammatisch richtig und falsch ist, das weiß mein Nachbar besser als mein Kollege.
9. Die Duden-Grammatik ist kein allgemein gültiges Sprachgesetzbuch. Warum meint Eisenberg, dass sie trotzdem doch etwas besser sei als die Meinung eines Einzelnen?
10. Was geschieht Eisenbergs Meinung nach, wenn eine Grammatik von den meisten Sprechern einer Sprache als allgemeine Sprachnorm anerkannt wird?
- (1) Die in dieser Grammatik beschriebene Sprachform bekommt den Anschein des Natürlichen.
 - (2) Die Existenz einer bestimmten Sprache wird auch von anderen akzeptiert.
 - (3) Das ist der Beweis, dass Hochdeutsch die einzig richtige Variante des Deutschen ist.
 - (4) Die Duden-Grammatik wird von immer mehr Menschen gemocht.
11. Nennen Sie wenigstens zwei Dinge in Bezug auf die Sprache und die Grammatik, die in der Wissenschaft laut Text inzwischen allgemein anerkannt werden.
12. Eisenbergs Vorschlag, um zu verhindern, dass sich die Leute über richtiges und falsches Deutsch streiten, besteht darin, eine bessere Grammatik zu schreiben. Besser inwiefern?
- (1) Sie sollte so preiswert sein, dass mehr Leute sie kaufen können.
 - (2) Sie sollte mehr Rücksicht auf die deutsche Dialektik nehmen.
 - (3) Sie sollte die neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse einbeziehen.
 - (4) Sie sollte in verschiedenen Varianten publiziert werden.
13. Worum geht es in dem Gespräch mit Peter Eisenberg?

Literatur

- Alderson, J. Charles; Clapham, Caroline; Wall, Dianne: *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge 1995.
- Bickes, Gerhard: »DSH – TESTDAF – TOEFL: Thesen zu einer Umgestaltung der Prüfungspraxis in Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studienbewerber«, *Info DaF* 25, 1 (1998), 97–103.
- Bolton, Sybille: »TESTDAF«. In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg 2000, 342–353 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 53).
- FaDaF (Hrsg. von einer Arbeitsgruppe im Auftrag des FaDaF): *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang. DSH Handbuch für Prüferinnen und Prüfer*. Castrop-Rauxel 2001.
- Grotjahn, Rüdiger: »Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis«. In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg 2000, 304–341 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 53).
- Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin: »TestDaF: Stand der Entwicklung und einige Perspektiven für Forschung und Praxis«. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler 2001, 419–432 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 15).
- Gutzat, Bärbel; Pauen, Peter; Voss, Josef: »Computer- und Internetinsatz bei TestDaF« (Beitrag zur 21. AKS-Tagung in Saarbrücken), 2000. In: www.testdaf.de/veroeffentlichungen/aks.html.
- Katz, Verena; Schroth-Wiechert, Sigrun: »Die DSH und projektorientierter Unter-

- richt: Utopie oder Chance?«. In: *Info DaF* 29, 5 (2002), 459–463.
- Klein-Braley, Christine: »Objektives Erfassen von Hör- und Leseverstehen. Einige Erkenntnisse aus der Theorie der Leistungsmessung und deren Bezug zur Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse«, *Info DaF* 19, 6 (1998), 649–663.
- Koreik, Uwe; Mielke, Frank: »DSH-Kurse auf dem Prüfstand«. Erscheint in: Bernd Voss (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Innovation – Qualität – Evaluation* (Veröffentlichungen des 19. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung vom 4.–6.10.2001 in Dresden).
- Koreik, Uwe: »TestDaF – Zum Stand der Dinge«, *daf-aktuell* 1 (2002), 8–11.
- Krekeler, Christian: »Die Grammatik fehlt! Fehlt die Grammatik? Rückwirkungsmechanismen von TestDaF und DSH«, *Info DaF* 29, 5 (2002), 441–458.
- Kühn, Peter (Hrsg.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt am Main: Lang, 1996 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 53).
- Kühn, Peter: »Lernziel: Vorlesungen verstehen. Zur Prüfungspraxis in der PNdS/DSH«. In: ders. (Hrsg.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt am Main: Lang, 1996 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 53), 93–148.
- Perlmann-Balme, Michaela: »Formen und Funktionen von Leistungsmessung und -kontrolle«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin; New York 2001, 994–1006.
- Projektgruppe TestDaF: »TestDaF: Konzeption, Stand der Entwicklungen, Perspektiven«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11, 1 (2000), 63–82.
- Schmidt, Reiner; Neubauer, Fritz; Köster, Lutz (Hrsg.): *Curriculum zur Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)*. Bielefeld 1999, Manuskriptkopie.
- TestDaF-Institut Hagen (Hrsg.): *Informationen für Hochschulen in Deutschland*. Hagen 2001, Manuskriptkopie.
- Wintermann, Bernd: »DSH und TESTDAF – Sprachprüfungen auf dem Prüfstand«, *Info DaF* 25, 1 (1998), 104–110.

Die Grammatik fehlt! Fehlt die Grammatik?

Rückwirkungsmechanismen von TestDaF und DSH

Christian Krekeler

Das Angebot an Sprachtests für den Zugang zu einer deutschen Hochschule hat sich erweitert. Neben der *Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH)* existiert ein zweiter Hochschulzugangstest, der *Test Deutsch als Fremdsprache für Studienbewerber (TestDaF)*. Alternative Prüfungen werden weiterhin als Studienvoraussetzung anerkannt (vgl. Abb. 2 im Anhang): die *Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP)*, das *Kleine Deutsche Sprachdiplom (KDS)*, das *Große Deutsche Sprachdiplom (GDS)* sowie das *Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Stufe II (DSD II)*. Mit den Veränderungen in der Prüfungslandschaft hat sich auch ein neuer Forschungsbedarf ergeben. Ein bislang wenig beachteter Aspekt sind Rückwirkungsmechanismen der unterschiedlichen Sprachtests für den Hochschulzugang. In diesem Beitrag möchte ich die Rolle der Grammatik in der *DSH* und im *TestDaF* und spezifische Rückwirkungsmechanismen dieser Tests diskutieren. Die Prüfungen gehen bei der Grammatik unterschiedlich vor: Die *DSH* (und auch das *KDS* und die *ZOP*) enthalten einen expliziten Grammatikteil. Der Prüfungsteil »Verstehen und Bearbeiten wissenschaftssprachlicher Strukturen« der *DSH* ist verbindlich vorgeschrieben:

»Der Kandidat soll zeigen, daß er wissenschaftssprachlich relevante Strukturen in ei-

nem vorgegebenen Text erkennen, verstehen und sie anwenden kann. Die Aufgabenstellung [...] kann u. a. Ergänzungen, Fragen zum Verstehen komplexer Strukturen sowie verschiedene Arten von Umformungen (Paraphrasierung, Transformation) beinhalten.« (Rahmenordnung für die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber, § 9 Abs. 5.4. Zitiert nach: Redaktionsgruppe im Auftrag des FaDaF 2001)

In der »Rahmenordnung für die *DSH*« wird auch die Anerkennung von *TestDaF* geregelt. Ein Testteil Grammatik ist nicht vorgesehen:

»Der Test [*TestDaF*] orientiert sich in seinen Anforderungen an den vorstehenden Regelungen für die *DSH*. Er umfaßt die Teilprüfungen ›Leseverstehen‹, ›Hörverstehen‹, ›schriftlicher Ausdruck‹ und ›mündlicher Ausdruck‹.« (Rahmenordnung für die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber, § 11. Zitiert nach: Redaktionsgruppe im Auftrag des FaDaF 2001)

Durch den Verzicht auf den expliziten Prüfungsteil Grammatik kommt *TestDaF* mit insgesamt vier Prüfungsteilen aus. Der *TestDaF* gleicht in dieser Hinsicht dem Sprachtest *International English Language Testing System (IELTS)*, der zum Nachweis studienrelevanter Sprachkenntnisse in einigen englischsprachigen Ländern verwendet wird. Andere englische Sprachtests für den Hochschulzu-

gang, wie der Test *Certificate of Proficiency in English (CPE)* oder der *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)* enthalten demgegenüber fünf Prüfungsteile, darunter einen Grammatikteil. Ich erwähne die englischen Sprachtests, weil Tests aus anderen Ländern bei der Entwicklung von *TestDaF* berücksichtigt wurden und weil im Fall von *IELTS* ebenfalls eine Diskussion um die Existenz eines Grammatikteils geführt wurde (vgl. Perlmann-Balme 1997).

Die Rolle eines Grammatikteils werde ich unter zwei Fragestellungen erörtern. Zunächst geht es um die Testkonstruktion: Wozu dient ein expliziter Grammatikteil in einem Sprachtest für den Hochschulzugang? Unter welchen Umständen ist er überflüssig? In einem zweiten Schritt stelle ich die Frage nach der Wirkung: Welche Auswirkungen hat ein expliziter Grammatikteil auf die Lehr-Lernprozesse? Welche Auswirkungen ergeben sich aus einem Verzicht auf die explizite Thematisierung von Grammatik?

1. Testkonstruktionen mit und ohne Grammatik

Das Testkriterium von Sprachtests für den Hochschulzugang lautet »ausreichende Sprachkompetenz für die Aufnahme eines Studiums«. Benötigt man einen Grammatikteil, um Aussagen zum Testkriterium zu gewinnen? Wenn ein Sprachtest für den Hochschulzugang ohne einen expliziten Grammatikteil an Qualität verliert, ist er beizubehalten. Wenn der Test ohne einen expliziten Grammatikteil ausreichend reliabel und valide ist, kann man vom Standpunkt der Testkonstruktion darauf verzichten, denn der Test prüft ohnehin das, was geprüft werden soll. Allerdings ist die Konstruktvalidität von Grammatikteilen ein Problembereich, auf den ich näher eingehen möchte.

Sprachtests können als Performanztest oder als Kompetenztest angelegt sein, wobei sich direkte und indirekte Verfahren unterscheiden lassen (vgl. McNamara 1997).

Abbildung 1: Performanztest und Kompetenztest

	Performanztest	Kompetenztest
direkt	Beispiel: Test der Fähigkeit, ein Bewerbungsgespräch in der Fremdsprache zu führen, in einem (simulierten) Bewerbungsgespräch	Beispiel: Test der Grammatikkenntnisse in einem Prüfungsgespräch
indirekt	Beispiel: Test der Fähigkeit, ein Bewerbungsgespräch in der Fremdsprache zu führen, mit einer schriftlichen Aufgabe	Beispiel: Test der Grammatikkenntnisse mit einem Multiple-Choice-Verfahren

Sprachliche Performanztests wollen in erster Linie eine Antwort auf die Frage bereitstellen, ob die Kandidaten ihre Sprachfähigkeit auch in einer spezifischen Situation anwenden können. Sprachliche Kompetenztests haben die allgemeine Beherrschung von Sprache unabhängig von einer konkreten Anwendungssituation zum Gegenstand. Der

Grammatiktest der *DSH* prüft den rezeptiven und produktiven Umgang mit wissenschaftssprachlich relevanten Strukturen in einem vorgegebenen Text. Er gehört zu den sprachlichen Kompetenztests, da zugrundeliegende Fähigkeiten der Sprachbeherrschung unabhängig von einer zukünftigen Sprachverwendungssituation getestet werden.

Bei direkten Tests kann von der gezeigten Leistung auf die Leistung außerhalb der Testsituation geschlossen werden. Sprachtests für den Hochschulzugang sind eher indirekt oder »semi-direkt«. Der *DSH*-Grammatiktest geht indirekt vor. Er soll Informationen zum Testkriterium »Sprachkompetenz für die Aufnahme eines Studiums« bereitstellen – und nicht zur Fähigkeit, Transformationsaufgaben durchzuführen.

Der *DSH*-Grammatiktest gleicht als indirekter Kompetenztest den Prüfungsteilen »Structure« (*TOEFL*) und »Use of English« (*Certificate of Proficiency in English*). Indirekte Kompetenztests bieten Vorteile im Bereich der Reliabilität und der Objektivität. Ihre Ergebnisse sind in der Regel zuverlässig und Meßfehler können leicht vermieden werden. Die Prüfungsergebnisse sind relativ unabhängig von der Durchführung und den Prüfern. Weitere Vorteile indirekter Kompetenztests: Sie sind ökonomisch, weil sie leicht auszuwerten sind. Ihr Einsatzbereich ist breit, die Interpretation der Ergebnisse ist oft aber unklar, denn Aussagen zur Validität indirekter Kompetenztests sind schwierig. Vor allem die Bestimmung der Konstruktvalidität ist ein Grundproblem indirekter Sprachtests. Die Konstruktvalidität bezieht sich darauf, wie gültig die Interpretation der Testergebnisse in Bezug auf das Kriterium des Tests ist. Wenn sich die Ergebnisse des Prüfungsteils auf das Testkriterium verallgemeinern lassen, ist die Konstruktvalidität des Tests hoch. Je indirekter aber ein Test ist, desto größer ist der Interpretationsbedarf und desto schwieriger ist die Bestimmung der Konstruktvalidität.

Dennoch wird bei Grammatiktests häufig auf eine hohe Validität in Bezug auf Konstrukte wie »allgemeine Sprachfähigkeit« oder »kommunikative Kompetenz« hingewiesen.

»Grammar is far more powerful in terms of generalisability than any other language feature. Therefore grammar may still be the most salient feature to test.« (Davies 1982: 151)

Vor allem wenn es nicht allein um Sprachwissenstests (»Wie bildet man das Perfekt?«), sondern um die Anwendung strukturellen Wissens geht (»Verändern Sie die Sätze nach folgendem Muster«), werden Ergebnisse von Grammatiktests als gültiger Indikator für die Beherrschung von anderen Sprachfähigkeiten interpretiert, wobei die Validität in Abhängigkeit von den Kriterien jeweils neu bewertet werden muß.

Zur empirischen Erhebung der Validität bedient man sich bei indirekten Tests eines Hilfsmittels: In der Erprobungsphase wird ein paralleler Test mit einer nachgewiesenen hohen Konstruktvalidität eingesetzt. Sind die Ergebnisse beider Tests statistisch vergleichbar, geht man auch bei dem neuen Test von einer hohen Validität aus. Ohne solche Hilfskonstruktionen sind Aussagen zur Konstruktvalidität kaum möglich. Daher lassen sich aus indirekten Kompetenztests kaum Aussagen zu einer zukünftigen Sprachverwendung ableiten. Wann gilt die Prüfung als bestanden, wann ist die erforderliche Sprachkompetenz für die Aufnahme eines Studiums erreicht? Ab 70% richtiger Antworten? Oder schon ab 25%? Man ist auf Vergleiche oder Erfahrungswerte angewiesen (»der Kandidat X mit dem Ergebnis Y hat sein Studium mit Erfolg durchlaufen«). Der Testteil selbst gibt wenig Anhaltspunkte für diese Entscheidung.

1.1 Fehlt die Grammatik im *TestDaF*?

Da beim *TestDaF* von Anfang an auf einen expliziten Grammatikteil verzichtet wurde, gibt es auch keine Untersuchungen, wie der Testteil die Validität bzw. die Reliabilität des Prüfungsergeb-

nisses beeinflusst. Im Falle eines englischen Sprachtests für den Hochschulzugang, *IELTS*, ist die Diskussion um den Grammatikteil während der Pilotphase geführt worden. In der aktuellen Version enthält *IELTS* ebenso wie der *TestDaF* keinen Grammatikteil, sondern besteht aus insgesamt vier Prüfungsteilen: Hörverstehen, Leseverstehen, schriftlicher Ausdruck und mündliche Prüfung. In einer Pilotversion war ein Grammatikteil enthalten. Der Grammatikteil bestand aus Aufgaben zu grammatischen Strukturen, zur Textkohärenz und zum Wortschatz. Die Kontextualisierung legte dabei die Auswahl der gestesteten Phänomene fest. Es wurde außerdem Wert darauf gelegt, daß sich die Anforderungen der einzelnen Testteile möglichst nicht überschneiden.

Eine Untersuchung der Teilergebnisse aus umfangreichen Probedurchläufen führte zu der Erkenntnis, daß die Korrelation zwischen den Ergebnissen aus dem Grammatikteil und den Testteilen Leseverständnis und Hörverständnis hoch war. Ob die Korrelation auch bei weniger kontextualisierten Aufgabentypen in gleichem Maße bestanden hätte und ob ein anders gearteter Grammatiktest zusätzliche Informationen geboten hätte, wurde nicht überprüft. Allerdings hat man die Korrelation mit verschiedenen Leseverständnistests feststellen können. In Bezug auf die Reliabilität stellte man fest, daß ein Verzicht auf den Grammatikteil nicht zu qualitativen Einbußen führte. Dem Grammatikteil wurde zwar eine hohe Reliabilität und auch eine hohe Validität in Bezug auf das Testziel »Sprachkompetenz für die Aufnahme eines Studiums« bescheinigt, doch da er die Ergebnisse anderer Teiltests nur bestätigte, wurde er gestrichen. Es handelte sich um eine Maßnahme zur Verbesserung der Testökonomie, die bis heute

Bestand hat. Man hätte übrigens mit dieser Argumentation auch den Leseverständnistest streichen können! Man entschied sich für dessen Beibehaltung, weil man in einem Sprachtest für den Hochschulzugang einen Verlust an Augenscheinvalidität erwartete (vgl. Alderson 1993; Clapham 2000).

Diese Erfahrungen unterstützen meiner Ansicht nach eine vergleichbare Vorgehensweise für den *TestDaF*. Obwohl der *TestDaF* zu keiner Zeit einen Grammatikteil enthalten hat, ist es eine legitime Annahme, daß dieser Testteil auch im Fall des *TestDaF* mit anderen Teiltests korrelieren würde. Wenn man von dieser Annahme ausgeht, ist der Grammatikteil für *TestDaF* obsolet, obwohl er ein valider Indikator für das Testkriterium sein könnte. Aus Gründen der Testökonomie ist es vertretbar, auf diesen Testteil zu verzichten.

1.2 Sind die »Wissenschaftssprachlichen Strukturen« in der *DSH* überflüssig?

Ich möchte mit einer kurzen Beschreibung des *DSH*-Grammatikteils beginnen, die sich auf die Erläuterungen im *DSH*-Handbuch stützt. Damit wird allerdings nur ein Ausschnitt der Prüfungswirklichkeit wiedergegeben, denn die Rahmenordnung für die *DSH* bzw. die Aussagen im *DSH*-Handbuch werden häufig unterschiedlich ausgelegt oder sogar mißachtet. Betrachtet man *DSH*-Prüfungen verschiedener Institutionen, trifft man auf eine bunte Prüfungsvielfalt: Inhalte, Prüfungsteile, Aufgabenstellungen und wahrscheinlich auch Anforderungsprofile sind sehr unterschiedlich. Laut *DSH*-Handbuch ist jedenfalls ein indirekter Prüfungsteil »Wissenschaftssprachliche Strukturen« vorgesehen, der in allen mir bekannten Prüfungen im Prinzip auch enthalten war.

»Der Prüfungsteil ›wissenschaftssprachliche Strukturen‹ befasst sich sowohl rezeptiv als auch produktiv mit wissenschaftssprachlich relevanten Strukturen in einem vorgegebenen Text. Er will weder die Kenntnis grammatischer Terminologie erfragen, noch theoretisches Wissen der Kandidatinnen und Kandidaten überprüfen, z. B. Kenntnisse über die Bildung des Passivs. Es soll vielmehr geprüft werden, ob die [...] Strukturen kontextgebunden erkannt, verstanden und angewendet werden können [...].« (Redaktionsgruppe im Auftrag des FaDaF 2001: 7/2)

Mit den Beispielen im DSH-Handbuch wird unterstrichen, daß es sich nicht um einen Sprachwissenstest handeln soll. Die Autorinnen und Autoren sehen einen kontextualisierten Sprachverwendungstest vor.

»Die Aufgabenstellung lautet: ›Füllen Sie die Lücken aus, ohne den Sinn des Textes zu verändern!‹« (Redaktionsgruppe im Auftrag des FaDaF 2001: 7/2)

Hintergrund dieser eindeutigen Aussage dürfte die Beobachtung sein, daß häufig linguistische Fachbegriffe in den Aufgabenstellungen verwendet werden, was der Zielsetzung »grammatische Terminologie wird nicht erfragt« jedoch widersprechen würde. Andererseits stellt diese Empfehlung eine deutliche Einschränkung der »Rahmenordnung für die DSH« dar, welche Aufgabenstellungen in Form von »Ergänzungen, Fragen zum Verstehen komplexer Strukturen sowie verschiedene Arten von Umformungen (Paraphrasierung, Transformation)« vorsieht. Wie dem auch sei: Mit der Aufgabenstellung kann sicherlich eine Reihe von grammatischen Phänomenen erfaßt werden. Sie wird im Handbuch anhand eines Texts zum Thema »Landschaftschutz« erläutert:

»Füllen Sie die Lücken aus, ohne die Textinformation zu verändern! Die Unterstreichungen sollen Ihnen bei der Lösung helfen:

Fragt man nach den Ursachen der in Deutschland in den letzten Jahren verstärk
te auftretenden Überschwemmungen,

so findet man einen wesentlichen Faktor in der Flurbereinigung, die in den siebziger und achtziger Jahren im Zuge der EG-Agrarpolitik vorgenommen wurde.

Die Flurbereinigung ist ein Eingriff in die Landschaft, der ihre natürliche Beschaffenheit nachhaltig verändert.

...

(Redaktionsgruppe im Auftrag des FaDaF 2001: 7/4; Lösungen siehe Anhang)

Insgesamt werden elf verschiedene Strukturen genannt, von denen maximal zehn im Prüfungsteil »Wissenschaftssprachliche Strukturen« thematisiert werden. Dazu zählen *Relativsätze, Indirekte Rede, Passiv* und *Nominalisierungen*. Jede Struktur soll nicht mehr als zweimal vorkommen.

Ist ein derartiger Grammatikteil in der DSH überflüssig? Die Erfahrungen von IELTS und TestDaF können nicht direkt auf die DSH übertragen werden. Die DSH findet unter anderen Voraussetzungen statt, so daß unterschiedliche Vorgehensweisen legitim oder sogar notwendig sind. Die Annahmen, die zum Verzicht auf den expliziten Grammatikteil geführt haben, und der damit verbundene Nutzen treffen nicht in gleichem Maße auf die DSH zu.

Erstens ist die Übertragung der Untersuchungsergebnisse der IELTS-Studie auf die DSH fragwürdig. Der Grammatikteil der Pilotversion von IELTS gleicht dem

Fragt man, warum in Deutschland in den letzten Jahren verstärkt Überschwemmungen auftreten,

so findet man einen wesentlichen Faktor in der _____

_____ Flurbereinigung.

Die Flurbereinigung ist ein Eingriff in die Landschaft, der _____

_____ führt.

...«

Testteil »Wissenschaftssprachliche Strukturen« der *DSH* zwar durch die Vorgabe der Kontextualität. Allerdings liegt der Schwerpunkt bei der *DSH* auf grammatischen Strukturen, so daß die Untersuchungsergebnisse nicht direkt übertragen werden können. Weitere Einschränkungen zur Übertragbarkeit der *IELTS*-Studie auf die *DSH* folgen im Kapitel 2.1.

Zweitens trifft die Interpretation der Ergebnisse im Fall des *DSH*-Grammatikteils nicht auf die typischen Schwierigkeiten wie bei anderen indirekten Kompetenztests. Die *DSH* wird dezentral von »engagierten und erfahrenen Sprachlehrerinnen und -lehrern vorgenommen«, welche die Studiensituation in den verschiedenen Fachbereichen überblicken und viele Kandidaten aus dem Unterricht kennen (Wintermann 1998: 110). Aufgrund ihrer Erfahrungen sind sie möglicherweise in der Lage, zu interpretieren, mit welchem Ergebnis ein Teilttest als bestanden gilt.

Drittens dürfte das Argument der Testökonomie im Fall der *DSH* nicht in gleichem Maße zum Tragen kommen. Häufig werden Grammatikteile gerade wegen der ökonomischen Vertretbarkeit in Sprachtests aufgenommen, sie lassen sich z. B. problemlos auswerten. Der *TestDaF* wird von einem Team zentral gestellt und ausgewertet. In die Erstellung kann mehr Sorgfalt einfließen, als bei dezentralen Prüfungen. Der *TestDaF* kann beispielsweise mittels aufwendiger Probedurchläufe geeicht werden. Bei der dezentralen *DSH* können allenfalls kleine Kontrollgruppen gefunden werden, Erprobungen des Tests stoßen auf organisatorische Probleme. Unter diesen Umständen wäre ein Verzicht auf einen Testteil, der einfach zu bewerten ist, mit dem Hinweis auf die Testökonomie fragwürdig.

1.3 Zwischenergebnis

Beim *TestDaF* läßt sich der Verzicht auf einen expliziten Testteil Grammatik vom

Standpunkt der Testkonstruktion rechtfertigen. Bei einem vergleichbaren Sprachtest (*IELTS*) wurde eine hohe Korrelation zwischen den Ergebnissen aus einem kontextualisierten Grammatikteil mit den Testteilen Hörverstehen und Leseverstehen beobachtet. Durch den Verzicht ergibt sich ein Gewinn an Ökonomie.

Vom Standpunkt der Testkonstruktion besteht kein Anlaß, den Testteil »Wissenschaftssprachliche Strukturen« in der *DSH* ebenfalls zu streichen, obwohl er möglicherweise überflüssig ist. Im Fall der dezentralen *DSH* greift der Gewinn an Ökonomie nicht in gleichem Maße. Außerdem kann die eigentlich schwierige Interpretation der Testergebnisse eines indirekten Kompetenztests von erfahrenen Prüferinnen und Prüfern vor Ort möglicherweise besser geleistet werden.

Das Zwischenergebnis läßt einen wichtigen Faktor außer acht: die Rückwirkungsmechanismen von Sprachtests für den Hochschulzugang.

2. Tests wirken, aber wie?

Auch die Auswirkungen eines Tests auf die Lehr- und Lernprozesse sind ein Qualitätsmerkmal. In der englischsprachigen Forschung spricht man von »impact« oder präziser von »washback« und »backwash«. »Washback/backwash« werden unterschiedlich abgegrenzt: Einige Autoren beziehen »backwash« auf die allgemeine Pädagogik und »washback« auf die Sprachen, bisweilen wird »washback« weiter auf die britische Angewandte Linguistik eingeschränkt. Manchmal werden beide Begriffe auch synonym verwendet. In der deutschsprachigen Forschung greift man häufig auf die englischen Begriffe zurück oder spricht vom »Backwash-Effekt«. Auch deutsche Termini wie etwa »Rückkopplungsphänomen«, »Rückwirkungsmechanismus« oder »Rückstromeffekt« werden verwendet (vgl. Alderson/Wall

1993; Bailey 1996; Grotjahn 2000; Schifko 2001; Wall 2000).

Daß Tests Rückwirkungen auf Lehr- und Lernprozesse haben können, ist unbestritten. Häufig wird die Existenz von Rückwirkungsmechanismen als ein Naturgesetz angesehen. Die breite Zustimmung verwundert nicht, denn ein Zusammenhang zwischen einem Test und der Vorbereitung darauf erscheint plausibel. Andererseits handelt es sich um einen äußerst vagen Begriff: Welche Auswirkungen sind gemeint? Auswirkungen auf die Lernenden, auf die Lehrenden, auf die Einstellung zum Lernen, auf die Inhalte, auf die Methoden, auf das Curriculum, auf die Gestaltung der Lehrwerke? Sind die Auswirkungen auf alle Lerner, auf alle Lehrer gleich stark?

Im Zusammenhang mit der Diskussion um den Grammatikteil interessieren mich vor allem die Auswirkungen auf die Lernenden: In welchem Ausmaß wird ihre Prüfungsvorbereitung von dem Grammatikteil beeinflusst? Ich werde versuchen, Antworten auf diese Frage aus Prüfungsergebnissen und aus Lehrwerken zur Vorbereitung auf die *DSH* zu gewinnen.

Zum Nachweis von Rückwirkungsmechanismen und zum besseren Verständnis des Phänomens sind eine Reihe von Studien durchgeführt worden. Man muß jedoch feststellen, daß die empirische Basis zur Beschreibung der konkreten Ausprägung dünn geblieben ist. Das dürfte vor allem an den objektiven Schwierigkeiten liegen, einen empirischen Nachweis zu führen. Und selbst wenn die Untersuchungen zu konkreten Ergebnissen geführt haben, ist die Übertragbarkeit auf andere Lehr-/Lernsituationen fragwürdig: Ist die Studie zu Rückwirkungsmechanismen von japanischen Hochschulzugangsprüfungen, die sich stark von deutschen Prüfungen unterscheiden, für den deutschen Kontext aussagekräftig? (Watanabe 1996) Kann das Verhalten von zwei

Lehrern, die in Hong Kong einen *TOEFL*-Vorbereitungskurs erteilt haben – und dabei ganz unterschiedlich vorgegangen sind –, eine Entscheidungshilfe in Bezug auf die *DSH* bzw. auf *TestDaF* sein? (Alderson/Hamp-Lyons 1996) Relevant dürften allgemeine Erkenntnisse sein: Diese und andere Studien kommen zu dem Schluß, daß sich zwar Rückwirkungsmechanismen beobachten lassen, sie bei einzelnen Lehrenden und Lernenden aber sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Allein die individuelle Vielfalt derjenigen, die am Lehr-/Lernprozeß beteiligt sind, verbietet demnach vereinfachende Annahmen über Wirkungen und Ursachen. Schließlich stellt der Rückwirkungseffekt nur einen Faktor im komplexen Bedingungsgefüge von Lehr-/Lernprozessen dar. Ob Rückwirkungsmechanismen von deutschen Sprachtests bislang systematisch untersucht worden sind, ist mir nicht bekannt (Forschungsübersichten siehe Alderson/Wall 1993; Bailey 1996; Wall 2000).

Lassen sich angesichts der Komplexität des Phänomens überhaupt sinnvolle Aussagen zur Rückwirkung von Sprachprüfungen treffen? Zweifel sind angebracht, denn im Fall der Sprachprüfungen für den Hochschulzugang kommt hinzu, daß es sich um eine heterogene Zielgruppe handelt, die uneinheitliche Lernwege zu den Prüfungen beschreitet. Allerdings stellen die Komplexität des Phänomens und Schwierigkeiten beim empirischen Nachweis auch nicht automatisch einen Gegenbeweis dar.

»Diese Prüfung [die *DSH*] hat großen Einfluß auf den Lehr-Lern-Prozeß in der Prüfungsvorbereitung.« (Lee 1998: 4)

Stützen läßt sich die Einschätzung durch die hohe Bedeutung der Sprachtests für den Hochschulzugang.

»If a test is regarded as important, then preparation for it can come to dominate all teaching and learning activities« (Hughes 1989: 1) – »Je höher der Status und je

gewichtiger die Konsequenzen eines Tests, desto stärker ist sein Backwash-Effekt (statusbezogener Aspekt).« (Schifko 2001: 830).

Sowohl der *TestDaF* als auch die *DSH* sind Tests mit gewichtigen Konsequenzen. Die *DSH* verstärkt ihre Bedeutung über die Besonderheit, daß sie nur einmal wiederholt werden kann. Beim *TestDaF* tragen nicht zuletzt die Kosten zu einer hohen Augenscheinvalidität bei. Insgesamt scheint jedoch eine große Zurückhaltung bei Aussagen zur Rückwirkung dieser Tests angebracht.

Wenn von Rückwirkungsmechanismen auf den Unterricht die Rede ist, wird damit noch keine Aussage über die Qualität der Rückwirkung getroffen. Der Begriff ist wertfrei. Wann ist eine Rückwirkung als wünschenswert, positiv anzusehen, wann als negativ? Man kann den Standpunkt vertreten, daß Aktivitäten zum Spracherwerb in jedem Fall positiv sind, unabhängig davon, ob sie durch einen bevorstehenden Test ausgelöst wurden oder nicht. Diese Einschätzung muß eingeschränkt werden: Es sollte sich dabei um einen Lerneinsatz handeln, der die Kandidaten auch dem Ziel, der Verbesserung studienbezogener Sprachkenntnisse, näherbringt. Negative Rückwirkungen könnten sich ergeben, wenn Inhalt und Konstruktion des Tests nicht mit den Lehr- und Lernzielen bzw. mit der angestrebten Fertigkeit übereinstimmen. Dann unterscheidet sich die Vorbereitung auf den Test von der Vorbereitung auf die angestrebte Sprachverwendungssituation. Die Lerner eignen sich Fähigkeiten an, mit denen sie zwar den Test, nicht aber in der beabsichtigten Sprachverwendungssituation bestehen können. Wenn die Vorbereitung auf den Test und die Vorbereitung auf die angestrebte Sprachverwendungssituation hingegen identisch sind, kann man von einer positiven Rückwirkung sprechen. Demnach ist bei einem direkten Test eher

von einer positiven Rückwirkung auszugehen als bei einem indirekten Test.

Ob die Rückwirkung eines Grammatiktests als positiv oder negativ angesehen wird, hängt schließlich von der Einschätzung der gewünschten Rolle der Grammatik ab: Ist die Vermittlung von Grammatik ein notwendiger Teil der sprachlichen Studienvorbereitung? Wenn ja, in welcher Form sollte die Vermittlung stattfinden? Ein Blick in Curricula und Lehr- und Lernmaterialien macht deutlich, daß sich die Positionen der totalen oder systematischen Immersion nicht durchgesetzt haben, auch wenn man Fremdsprachen ohne eine explizite Grammatikvermittlung lernen kann. Bei der sprachlichen Vorbereitung auf ein Fachstudium gehe ich von dem Konsens aus, daß systematische und kontextualisierte Übungen von Strukturen, die im wissenschaftlichen Sprachgebrauch häufig auftreten, in den studienvorbereitenden Sprachunterricht integriert werden können und sollen. Ein vollständiger Verzicht auf die Vermittlung grammatischer und struktureller Phänomene wäre wenig sinnvoll. Fest steht aber auch, daß die Fähigkeit, Sätze transformieren zu können, nicht das übergeordnete Ziel des studienvorbereitenden Sprachunterrichts ist, sondern allenfalls ein Teilziel, ein Mittel zum Zweck (zur Diskussion um den Grammatikunterricht: Butzkamm 1995; Harden/Marsh 1993; Rall 2001).

Problematisch scheint weniger der Umfang, sondern die Art und Weise der Behandlung von Grammatik zu sein. Wolfgang Butzkamm warnt vor einer einseitigen Konzentration auf eine formorientierte Grammatik im Fremdsprachenunterricht (Butzkamm 1995: 190–193). Seine Einschätzung trifft auch auf den studienvorbereitenden Sprachunterricht zu. Eine Überbetonung der Grammatik legt eine sprachbezogene Kommunikation nahe und kann zu einer Vernachlässigung von

mitteilungsbezogener Kommunikation im Unterricht führen. Würde man feststellen, daß eine Sprachprüfung für den Hochschulzugang zu einer Fokussierung auf expliziter Grammatikvermittlung bei einer Vernachlässigung kommunikativer Elemente führt, sollte man meiner Ansicht nach von einem negativen Rückwirkungsmechanismus sprechen. Dies wäre ein Argument für eine Änderung der Prüfung.

2.1 Rückwirkungsmechanismen der DSH

Beim DSH-Grammatikteil handelt es sich um einen indirekten Test mit wenig authentischen, aber kontextualisierten Aufgabenstellungen. Die Lösung der Aufgaben wird als Indikator für das Kriterium »Sprachkompetenz für die Aufnahme eines Studiums« interpretiert. Läßt man die

Rückwirkungsmechanismen unberücksichtigt, dürften die Beobachtungen, die im Zusammenhang mit IELTS gemacht wurden, auch auf die DSH zutreffen. Demnach wäre eine hohe Korrelation mit den Prüfungsteilen Textverstehen und Hörverstehen zu erwarten.

Aber unsere Erfahrungen im Studienkolleg der Fachhochschule Konstanz decken sich nicht mit dieser Annahme. Im Gegenteil: Wenn die Ergebnisse einzelner Prüfungsteile stark gestreut sind, ist häufig der Grammatikteil betroffen. Dafür dürften meiner Ansicht nach Rückwirkungsmechanismen verantwortlich sein. Zur Erläuterung möchte ich auf 160 Prüfungsergebnisse von Kandidatinnen und Kandidaten verweisen, die nicht von uns auf die DSH vorbereitet worden waren.

Tabelle 1: Mittelwert und Standardabweichung von DSH-Prüfungsteilen

	Mittelwert	Standardabweichung
Wissenschaftssprachliche Strukturen	3,094	1,3781
Leseverständnis	3,554	1,1312
Textproduktion	3,242	1,2300
Hörverständnis	3,293	1,2081

n=160; Bewertung auf einer Skala von 1,0 bis 5,0; ab 4,1 nicht bestanden

Die Kandidaten haben bei dem Prüfungsteil »Wissenschaftssprachliche Strukturen« besser abgeschnitten als bei den anderen Prüfungsteilen – möglicherweise waren die anderen Prüfungsteile schwieriger. Außerdem fällt auf, daß die Streuung der Ergebnisse etwas größer ist. Der Grammatikteil bringt die unter-

schiedlichen Leistungen der Kandidaten also stärker zum Ausdruck als die übrigen Prüfungsteile. Läßt man andere Faktoren außer acht, dann liegt in letztgenanntem Sachverhalt ein Hinweis auf eine hohe Aussagekraft dieses Prüfungsteils – ganz im Gegensatz zur IELTS-Studie.

Tabelle 2: Korrelationen (nach Pearson)

	Wissenschaftssprachliche Strukturen	Leseverständnis	Textproduktion	Hörverständnis
Wissenschaftssprachliche Strukturen	*	,462	,486	,457
Leseverständnis	,462	*	,626	,636
Textproduktion	,486	,626	*	,657
Hörverständnis	,457	,636	,657	*

n=160

Der Korrelationskoeffizient gibt die Beziehung zwischen zwei Ereignissen auf einer Skala von 0 (keine Korrelation) bis 1 bzw. -1 (identische Korrelation) wieder. Die Korrelationen zwischen dem Grammatiktest und den übrigen Testteilen sind deutlich niedriger als die Korrelationen zwischen den übrigen Testteilen unter-

einander (vgl. Tab. 2). Während bei *IELTS* eine hohe Korrelation zwischen Textverständnistests und Grammatiktests festgestellt wurde, kann bei unserer *DSH* keine Rede davon sein. Um festzustellen, wie es zu diesem abweichenden Ergebnis kommen konnte, ist ein Blick auf einzelne Prüfungsergebnisse hilfreich.

Tabelle 3: Prüfungsergebnisse mit großer Standardabweichung

Kandidat	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Prüfungsteil															
Leseverständnis:	2,2	1,3	4,0	3,2	5,0	4,3	3,7	4,8	5,0	4,6	4,4	3,4	4,3	3,0	4,3
Textproduktion:	1,2	2,2	3,7	4,8	5,0	3,6	3,5	3,5	4,2	3,3	3,0	4,2	3,7	5,0	4,4
Hörverständnis:	1,2	2,3	4,8	2,9	4,0	5,0	4,2	4,2	4,2	3,0	3,7	5,0	4,0	4,0	3,2
Wissenschaftssprachliche Strukturen:	5,0	4,0	2,2	1,3	1,9	1,6	1,2	1,2	1,0	1,7	1,2	1,4	1,8	1,2	1,2

Bewertung auf einer Skala von 1,0 bis 5,0; ab 4,1 nicht bestanden

Für Prüfungsergebnisse mit einer besonders hohen Standardabweichung ist fast ausnahmslos der Grammatikteil verantwortlich. Das Ergebnis der Kandidaten A und B im Prüfungsteil »Wissenschaftssprachliche Strukturen« lag deutlich *unter* dem Ergebnis der anderen Prüfungsteile. Bei den Kandidaten C bis O lag das Ergebnis des Grammatikteils deutlich *über* demjenigen der übrigen Prüfungsteile. Ich habe einige der Kandidatinnen und Kandidaten in der mündlichen Prüfung kennengelernt. Es stellte sich heraus, daß die Ursache für die Abweichungen zwischen den Ergebnissen der Prüfungsteile in der Vorbereitung lag.

Die Kandidaten A und B hatten sich nicht systematisch auf das Format der *DSH* vorbereitet. Einer hielt sich seit mehreren Jahren in Deutschland auf, der andere hat seine frühe Kindheit in Deutschland verbracht und ist in der Türkei zur Schule gegangen. Mit den Prüfungsteilen Textverständnis, Hörverständnis, Textproduktion und mit der mündlichen Prüfung hatten diese Kandidaten keine Schwierigkeiten. Doch auf Anforderun-

gen des Grammatikteils waren sie nicht vorbereitet.

Die Kandidatinnen und Kandidaten C bis O hatten noch nicht lange Deutsch gelernt. Eine Kandidatin besuchte erst seit vier Monaten einen Sprachkurs. Die Deutschkenntnisse dieser Kandidaten lagen in der Regel unter dem geforderten Oberstufenniveau. Überzeugt haben sie allein bei den »Wissenschaftssprachlichen Strukturen«, auf die sie sich gründlich und zielstrebig vorbereitet hatten. Hier liegt eine Ursache für abweichende Prüfungsergebnisse mit *IELTS*: Im Fall von *IELTS* handelte es sich um eine Pilotversion des Tests, welcher für die Kandidaten keine Bedeutung hatte. Eine gezielte Vorbereitung auf einzelne Testteile dürfte nicht stattgefunden haben. Mit dem *DSH*-Grammatikteil sind viele Kandidaten sehr wohl vertraut, denn Format und Inhalt werden in prüfungsvorbereitenden Lehrbüchern detailliert eingeführt.

Diese Beobachtungen sind sowohl mit Blick auf die Konstruktvalidität als auch auf die Rückwirkungsmechanismen bemerkenswert.

Zur Konstruktvalidität: Die großen Anstrengungen, welche die Kandidaten C bis O für den Prüfungsteil Grammatik unternommen haben, hatten nur geringe positive Auswirkungen auf die Sprachkompetenz, was an den Ergebnissen der anderen Prüfungsteile deutlich wird. Die Fähigkeiten, die im Prüfungsteil »Wissenschaftssprachliche Strukturen« getestet werden, sind eben nicht direkt auf andere studienrelevante Fertigkeiten übertragbar. Man muß bei einer derart zielgerichteten Vorbereitung davon ausgehen, daß die Konstruktvalidität in Bezug auf das Kriterium »Sprachkompetenz für die Aufnahme eines Studiums« eingeschränkt ist. Die Argumentation unterscheidet sich grundsätzlich von derjenigen bei *IELTS*: Im Fall von *IELTS* wurde der Grammatikteil wegen seiner hohen Korrelation mit anderen Prüfungsteilen aus Gründen der Testökonomie gestrichen; bei der *DSH* ist er fragwürdig, weil die Ergebnisse bei einigen Kandidaten stark abweichen und eine Interpretation in Bezug auf das Testkriterium erschweren. Ob die Ergebnisse des Grammatiktests Interpretationen abseits des Testkriteriums ermöglichen, ist dabei unerheblich, da derartige Überlegungen nicht beabsichtigt sind. (Man könnte beispielsweise auf eine hohe Anstrengungsbereitschaft der Kandidaten schließen, die beim Grammatikteil deutlich bessere Ergebnisse haben.)

Mit Blick auf die Rückwirkungsmechanismen sind die abweichenden Ergebnisse des Grammatikteils ein Hinweis darauf, daß die Grammatik als Selbstzweck ohne Einbettung in kommunikative Zusammenhänge gelernt wurde. Ich halte es für ausgeschlossen, daß eine integrierte Vermittlung von grammatischen Phänomenen zu derartigen Prüfungsergebnissen führen kann. Wenn es in der Prüfungsvorbereitung zu einer einseitigen Konzentration auf die Grammatik

kommt, könnte man von einem negativen Rückwirkungsmechanismus sprechen. Dieser ist allerdings nicht allein der Existenz des Grammatikteils zuzuschreiben. Das besondere Problem dieser Kandidatinnen und Kandidaten war die Kluft zwischen dem Anforderungsniveau der Prüfung und ihren sprachlichen Fähigkeiten. In ihrer Not, eine Prüfung bestehen zu müssen, die weit außerhalb ihrer Möglichkeiten lag, haben sie sich auf den Grammatikteil konzentriert. Sie konnten bestimmte Aufgaben isoliert lösen, ein Transfer auf freie Produktionsaufgaben war aber nicht möglich, da ihnen die Voraussetzungen dazu fehlten.

Eine einseitige Vorbereitung scheint kein allzu häufiges Phänomen zu sein. Schließlich war nur bei weniger als zehn Prozent der 160 Kandidatinnen und Kandidaten zu beobachten, daß sie sich ohne ausreichenden Zugewinn an kommunikativen Kompetenzen auf den Grammatikteil konzentriert haben. Es ist zwar denkbar, daß sich auch andere Kandidaten einseitig auf den Grammatikteil vorbereitet haben, dann muß es jedoch positive Auswirkungen auf die anderen Prüfungsteile gehabt haben, denn es manifestierte sich nicht in einem auffälligen Prüfungsergebnis. Das Phänomen dürfte nicht zuletzt deshalb so schwach ausgeprägt sein, weil im *DSH*-Handbuch in größter Deutlichkeit eine kontextualisierte Aufgabenstellung gefordert wird. Lehrende und Kandidaten haben kein Interesse daran, die Kontextualisierung aufzuheben. Durch die Verbindung von Textarbeit und Grammatikvermittlung sinkt die Gefahr der Überbetonung der Grammatikarbeit bereits.

Weitere Hinweise auf mögliche Rückwirkungsmechanismen des *DSH*-Grammatikteils lassen sich aus Lehrmaterialien zur Vorbereitung auf die *DSH* gewinnen. Die folgenden drei Titel dienen der unmittelbaren Prüfungsvorbereitung. Die

Kandidaten werden mit dem Format der Prüfung vertraut gemacht und können beispielhaft einige Aufgaben bearbeiten. Die Materialien eignen sich laut Klappentext sowohl für den Selbstlerneinsatz als auch für den Unterrichtseinsatz. Grammatik wird nicht explizit vermittelt, sondern als bekannt vorausgesetzt und lediglich angewendet.

Lodewick, Klaus: *DSH & Studienvorbereitung. Vorbereitung auf ein Studium an einer deutschsprachigen Universität.* Göttingen: Fabouda Verlag, 2001.

Die Aufgaben des Übungsbuchs sind jeweils einem DSH-Prüfungsteil zugeordnet. Dennoch handelt es sich nicht um eine Sammlung von Musterprüfungen. Es werden Aufgaben und Übungen angelegt, die über die Prüfungsaktivitäten hinausgehen. Zu den Lesetexten werden beispielsweise Aufgaben zur aktiven Vorentlastung der Texte gestellt. Die prüfungsrelevanten Aufgabenstellungen werden analysiert und schrittweise bearbeitet. So findet auch eine Erweiterung der methodischen Kompetenzen statt. Zum Grammatikteil werden hier auch textuelle Referenzen und Worterklärungen gezählt. Eine dekontextualisierte Konzentration auf Grammatikphänomene findet nicht statt.

Eggers, Dietrich; Müller-Küppers, Evelyn; Wiemer, Claudia; Zöllner, Inge: *Prüfungskurs DSH. Vorbereitung auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber.* Ismaning: Hueber, 1999.

Das Buch hat zwei Hauptteile. Im ersten wird jeder Prüfungsteil anhand eines Beispiels ausführlich erläutert, und es werden Hinweise zur Beantwortung gegeben. Zum Grammatikteil werden mögliche Aufgabentypen ausführlich dargestellt. Im zweiten Hauptteil werden fünf Grammatikteile zur Übung angeboten,

die sich durchgängig auf einen Lesetext beziehen. Beispiele für Aufgabenstellungen sind: »Worauf bezieht sich ›alle‹ (Zeile ...)»? – »Warum wird in Zeile ... der Konjunktiv II benutzt?« – »Schreiben Sie die folgenden Sätze um, indem Sie die in Klammern angegebenen Strukturen verwenden« (z. B. Partizipialattribut). Ein inhaltsleeres Abarbeiten der Grammatikaufgaben ist nicht möglich. Das liegt nicht zuletzt daran, daß etwa die Hälfte der Aufgaben eher dem Prüfungsteil Textverstehen zuzurechnen ist.

Jung, Lothar: *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH).* Ismaning: Hueber, 1995.

In diesem Titel werden die Prüfungsteile als Gliederungsebenen verwendet. Allerdings finden sich keine Aufgaben zur »Vorgabenorientierten Textproduktion«. Das Kapitel »Wissenschaftssprachliche Strukturen« enthält 15 DSH-typische Grammatiktests, die sich inhaltlich an Lesetexten des folgenden Kapitels (»Bearbeitung von Lesetexten«) orientieren. Die Lerner erhalten einen Schlüssel zu den Übungen. Typische Aufgabenstellungen sind: »Formen Sie die Gliedsätze in Satzglieder um«. – »Ersetzen Sie den jeweils kursiv gedruckten Ausdruck durch ein passendes Modalverb (können, mögen, müssen, wollen)«. – »Formen Sie die Attributsätze (Relativsätze) in Partizipialattribute um«. – »Ergänzen Sie die Präpositionen«. Im Informationsteil wird die Arbeit in Gruppen und eine Bearbeitung mit einem verkürzten Zeitlimit angeregt. Außerdem wird die Arbeit mit einer Grammatik sowie die »Aufarbeitung eines Phänomens« im Unterricht empfohlen (Seite 8).

Allein das letztgenannte Lehrbuch gibt Grund zu der Annahme, daß eine Vorbereitung auf den Grammatikteil der DSH

bisweilen zu einer Konzentration auf kontextunabhängiges Sprachwissen verleitet. Diese Annahme wurde durch folgende Erfahrung gestützt: Ich habe einer russischen Studentin ein Exemplar des Buches abgekauft. Alle 15 Grammatiktests waren ausgefüllt, aber nur fünf der 15 Leseverständnistests und nur einige Hörverstehenstests wurden (anhand der Transkriptionen) von ihr bearbeitet. Deutlich wird die Bereitschaft der Studentin, Zeit und Arbeit in die Vorbereitung auf den Grammatikteil zu investieren. Sie hat gewußt, so vermute ich, daß sie sich auf diesen Prüfungsteil am gezieltsten vorbereiten kann. Vielleicht war dieser Prüfungsteil auch besonders angstsbesetzt.

Die in der *DSH* verlangten Transformationen müssen geübt werden. Nicht nur DaF-Lernenden, sondern auch Muttersprachlern dürften die Aufgaben nicht leichtfallen, wenn sie ungeübt sind. Kandidaten, die sich auf die *DSH* vorbereiten möchten, sind daher gut beraten, sich mit derartigen Aufgabenstellungen zu beschäftigen. Diese Botschaft nehmen sich einige Kandidatinnen und Kandidaten sehr zu Herzen. Bei den Autorinnen und Autoren von Lehrmaterialien zur Prüfungsvorbereitung scheint die Botschaft der Kontextualisierung der *DSH*-Grammatikaufgaben insgesamt angekommen zu sein. Sie beziehen den Grammatikteil ein, ohne jedoch die Strukturen dekontextualisiert zu vermitteln.

2.2 Rückwirkungsmechanismen von *TestDaF*

Welche Rückwirkungsmechanismen sind durch den Verzicht auf einen expliziten Grammatikteil beim *TestDaF* zu erwarten? Nicht zuletzt wegen der vielfachen Bedenken, die das Konzept der Rückwirkungsmechanismen bei näherer Betrachtung ausgelöst hat, sind vorschnelle Schlußfolgerungen zu vermeiden. Der *TestDaF* setzt

mit dem Verzicht auf einen expliziten Grammatikteil ein Signal für einen kommunikativ orientierten Deutschunterricht. Ob und in welcher Form der Anstoß aufgenommen wird, muß noch untersucht werden. Man muß davon ausgehen, daß Unterrichtende und Lernende ihre Gewohnheiten nicht so schnell ändern. Sie tun gut daran, denn es wäre ungerechtfertigt, aus dem Fehlen eines expliziten Grammatikteils beim *TestDaF* zu schlußfolgern, sprachliche Strukturen spielten bei dem Test (und im Studium) keine Rolle. Auch wenn ein expliziter Prüfungsteil fehlt, müssen bestimmte Kenntnisse vorhanden sein. Sie werden im *TestDaF* implizit mitgeprüft und bewertet:

»Der vom Kandidaten realisierte Text wird allerdings anhand von unterschiedlichen Leistungskriterien bewertet wie Gesamtwirkung auf den Rezipienten, Behandlung der Aufgabe (gedankliche Organisation des Textes, Ausführlichkeit, Komplexität, Angemessenheit in Bezug auf Adressat, Situation und Textsorte) und sprachliche Realisierung (z.B. *Korrektheit der verwendeten Strukturen*, Breite des Wortschatzes, Grad der Textualität, Situationsangemessenheit).« (Grotjahn/Kleppin 2001: 425; Herborhebung Ch. K.)

Für eine Bewertung der Rückwirkungsmechanismen des *TestDaF* ist es noch früh. Derzeit ist die Anzahl der Kandidaten, welche den Test absolviert haben, gering. Spezifische Lehrwerke sind noch nicht auf dem Markt und spezielle Sprachkurse zur Vorbereitung auf den *TestDaF*, die man auswerten könnte, sind noch rar.

3. Resümee

Mit den Veränderungen in der Prüfungslandschaft ist auch der Forschungsbedarf gestiegen. Ein wichtiger Aspekt sind Rückwirkungsmechanismen der unterschiedlichen Sprachtests für den Hochschulzugang. In diesem Beitrag habe ich die Rolle des Prüfungsteils Grammatik

und mögliche Rückwirkungsmechanismen dieses Prüfungsteils diskutiert.

Mir ist nicht bekannt, ob die Entwicklerinnen und Entwickler von *TestDaF* auch auf andere Testformate wirken wollten. Der *TestDaF* setzt mit dem Verzicht auf einen expliziten Grammatikteil zweifellos ein Signal für einen kommunikativ orientierten Sprachunterricht. Die Grammatik erhält beim *TestDaF* den Platz, den sie auch im Fachstudium hat: Sie ist Mittel zum Zweck – und nicht das Ziel. Vielleicht rückt der *TestDaF* ins Bewußtsein, daß der studienvorbereitende Sprachunterricht nicht der Vorbereitung auf eine Prüfung, sondern der sprachlichen Vorbereitung auf das Studium dient. Mit einer Konzentration auf die studienrelevanten Sprachfertigkeiten ist den Kandidatinnen und Kandidaten meiner Ansicht nach mehr gedient, als mit einer Fixierung auf die Besonderheiten von Prüfungen. Der *TestDaF* verdeutlicht, daß ein Verzicht auf einen expliziten Grammatikteil möglich ist.

Eine eindeutige Empfehlung läßt sich aus diesen Überlegungen für die *DSH* nicht ableiten. Bei der *DSH* gibt es Anzeichen, daß die Existenz des Grammatikteils bei einigen Kandidaten hohe Lernaktivitäten in diesem Bereich auslöst, weil der Prüfungsteil für die Kandidaten leichter auszurechnen ist. In einigen Fällen scheint dies mit einer Vernachlässigung kommunikativer Aktivitäten einherzugehen. Der tatsächliche Nutzen des Grammatikteils mit Blick auf die Konstruktvalidität ist dann eingeschränkt. Grundsätzlich positiv ist die starke Streuung der Ergebnisse des Grammatikteils. Sie kann jedoch wegen einer geringen Konstruktvalidität kaum für eine Differenzierung genutzt werden. Für den Grammatikteil der *DSH* spricht die Ökonomie der Durchführung, so daß ein Verzicht keine erhebliche Entlastung bringen würde. Schließlich steht die *DSH* häufig am Ende von studienvor-

bereitenden Sprachkursen. Als Abschlußtest ist ein indirekter Kompetenztest wie der Grammatikteil ein vertretbarer Bestandteil eines Sprachtests. Ob die Grammatik unter diesen Umständen weiterhin als ein sinnvoller Prüfungsteil angesehen wird, hängt letztlich auch von der Einstellung zu den notwendigen Grammatikkenntnissen im Studium ab.

Literatur

- Alderson, J. Charles: »The relationship between grammar and reading in an English for Academic Purposes test battery«. In: Douglas, Dan; Chapelle, Carol (Hrsg.): *A New Decade of Language Testing Research*. Alexandria, VA: TESOL, 1993, 203–219.
- Alderson, J. Charles; Hamp-Lyons, Liz: »TOEFL preparation courses: a study of washback«, *Language Testing* 13, 3 (1996), 281–296.
- Alderson, J. Charles; Wall, Diane: »Does Washback exist?«, *Applied Linguistics* 14, 2 (1993), 115–129.
- Bailey, Kathleen M.: »Working for washback: a review of the washback concept in language testing«, *Language Testing* 13, 3 (1996), 257–279.
- Butzkamm, Wolfgang: »Unterrichtsmethodische Problembereiche«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, 1995, 188–194.
- Clapham, Caroline: »Assessment for academic purposes: where next?«, *System* 28 (2000), 511–521.
- Davies, Alan: »Language Testing«. In: Kinsella, Valerie (Hrsg.): *Surveys 1: Eight State-of-the-art Articles on Key Areas in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982, 127–159.
- Eggers, Dietrich; Müller-Küppers, Evelyn; Wiemer, Claudia; Zöllner, Inge: *Prüfungskurs DSH. Vorbereitung auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber*. Ismaning: Hueber, 1999.
- Grotjahn, Rüdiger: »Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis«. In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg:

- FaDaF, 2000, 304–341 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 53).
- Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin: »TestDaF: Stand der Entwicklung und einige Perspektiven für Forschung und Praxis«. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2001, 419–434 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 15).
- Harden, Theo; Marsh, Cliona: *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium, 1993.
- Hughes, Arthur: *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Jung, Lothar: *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH). Wissenschaftssprachliche Strukturen, Bearbeitung von Lese- und Hörtexten sowie Texte und Aufgaben für die mündliche Prüfung*. Ismaning: Hueber, 1995.
- Lee, Wonkyung: *Prüfungen zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse bei ausländischen Studienbewerbern / Studienbewerberinnen (PNdS / DSH): Ihre Praxis und ihr Prüfprofil*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), 1998 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 50).
- Lodewick, Klaus: *DSH & Studienvorbereitung. Vorbereitung auf ein Studium an einer deutschsprachigen Universität*. Göttingen: Fabouda, 2001.
- McNamara, Tim F.: »Performance testing«. In: Clapham, Caroline; Corson, David (Hrsg.): *Encyclopaedia of language and education*. Vol. 7: *Language testing and assessment*. Dordrecht: Kluwer, 1997, 131–139.
- Perlmann-Balme, Michaela: *TestDaF. Vorstudie zu dem Projekt »Entwicklung eines Tests Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studienbewerber«*. München: Goethe-Institut; Bonn: DAAD, 1997.
- Rall, Marlene: »Grammatikvermittlung«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter, 2000–2001 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19).
- Redaktionsgruppe im Auftrag des FaDaF: *DSH-Handbuch für Prüferinnen und Prüfer*. Münster: FaDaF, 2001.
- Schifko, Manfred: »Prüfungen, Zertifikate, Abschlüsse als Planungskategorien für den Unterricht«. In: Helbig, Gerhard u. a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 827–834 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19).
- Wall, Dianne: »The impact of high-stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled?«, *System* 28 (2000), 499–509.
- Watanabe, Yoshinori: »Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research«, *Language Testing* 13, 3 (1996), 319–333.
- Wintermann, Bernd: »Zuverlässig – Objektiv – Gültig? DSH und TestDaF – Sprachprüfungen auf dem Prüfstand«, *InfoDaF* 25, 1 (1998), 104–110.

Lösungen für die Beispielaufgaben (S. 445):

...wesentlichen Faktor in der in den siebziger und achtziger Jahren im Zuge der EG-Agrarpolitik vorgenommenen Flurbereinigung. ..., der zu einer nachhaltigen Veränderung / nachhaltigen Veränderungen ihrer natürlichen Beschaffenheit führt.

Abbildung 2: Sprachtests für den Hochschulzugang – Übersicht

Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP)	Kleines Deutsche Sprachdiplom (KDS)
<p>1) Mündliche Prüfung: Die Einzelprüfung besteht aus zwei Teilen. Teil 1: Vorlesen eines vorbereiteten Textes, Zusammenfassung des Textes und Fragen zum Text, Teil 2: vorbereiteter Kurzvortrag und Gespräch über das Thema. (20 Minuten)</p> <p>2) Texterklärung eines Lesetextes: ein Zeitungstext oder ein Text aus einem Sachbuch. Aufgaben: Fragen zum Inhalt, zu Bezügen im Text, zum Wortschatz. (90 Minuten)</p> <p>3) Hörverstehen: Aufgaben zu einem Hörtext, der zweimal gespielt wird (Rundfunksendung, z. B. Bericht oder Feature). (40 Minuten)</p> <p>4) Aufsatz: eine Aufgabe, Auswahl zwischen Themen, die sich auf eine Lektüre von Büchern beziehen, und freien Themen. (90 Minuten)</p> <p>5) Ausdrucksfähigkeit: Aufgaben zur Grammatik: Umformungen, Einsetzungsaufgaben usw., Aufgaben zum Wortschatz. (90 Minuten)</p> <p>Dauer: 310 Minuten. Kosten: € 115–150 Ergebnis: Notenstufen (1–3 bestanden) Träger: Goethe-Institut Durchführung: Goethe-Institute weltweit und weitere Prüfungszentren. Ziel: Nachweis allgemeinsprachlicher Kenntnisse.</p>	<p>1) Mündliche Prüfung: Die Einzelprüfung besteht aus zwei Teilen. 1. Teil: Vorlesen eines vorbereiteten Textes, 2. Teil: freier Vortrag (Auswahl aus drei Themen) mit anschließendem Gespräch. (Vorbereitungszeit: 40 Minuten, Prüfungsgespräch: 20 Minuten)</p> <p>2) Erklärung eines Textes nach Inhalt und Wortschatz: Es wird ein literarischer Text vorgelegt. Fragen zum Textinhalt und Aufgaben zum Wortschatz. (90 Minuten)</p> <p>3) Diktat: Die Kandidaten müssen einen mündlich vorgetragenen Text (20 Zeilen) aufschreiben. (20 Minuten)</p> <p>4) Aufgaben zur Lektüre: Zwei Aufgaben zu Büchern, die vorbereitet worden sind. 1. Persönliche Stellungnahme zum Inhalt, 2. Erörterung eines Textausschnittes. (120 Minuten)</p> <p>5) Aufgaben zur Überprüfung der Ausdrucksfähigkeit: Aufgaben zur Grammatik (Umformungen, Einsetzungsaufgaben usw.), Aufgaben zum Wortschatz. (60 Minuten)</p> <p>Dauer: 290 Minuten Kosten: € 165–200 Ergebnis: Notenstufen (1–3 bestanden) Träger: Goethe-Institut im Auftrag der Ludwig-Maximilians-Universität München. Durchführung: Goethe-Institute weltweit und weitere Prüfungszentren Ziel: Nachweis allgemeinsprachlicher Kenntnisse.</p>

Abbildung 2: Sprachtests für den Hochschulzugang – Übersicht

<p>Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Mündliche Prüfung: Einzelprüfung zu allgemein wissenschaftsbezogenen Problemstellungen oder zu Fragen der gewählten Studienrichtung. (max. 20 Minuten) 2) Leseverstehen: Offene und geschlossene Aufgabenstellungen zu einem authentischen, studienbezogenen und wissenschaftsorientierten Text. (ca. 45 Minuten) 3) Hörverstehen: Der Hörtext orientiert sich an der Kommunikationssituation Vorlesung/Übung, soll allerdings ohne eine fachspezifische Vorbereitung zu verstehen sein. Er wird zweimal gespielt. Aufgaben zum Inhalt, zur Struktur usw. (ca. 45 Minuten) 4) Vorgabenorientierte Textproduktion: Es wird ein zusammenhängender Text zu einem an Vorgaben gebundenen Thema verlangt. (ca. 45 Minuten) 5) wissenschaftssprachliche Strukturen: Wissenschaftssprachliche Strukturen sollen erkannt, verstanden und angewendet werden. (ca. 45 Minuten) <p>Dauer: 200 Minuten Kosten: uneinheitlich, häufig kostenlos Ergebnis: »bestanden« bzw. »nicht bestanden« Träger: deutsche Hochschulen Durchführung: dezentrale Durchführung und Korrektur von Studienkollegs oder Sprachlehrgebieten. Ziel: Studienzulassung</p>	<p>Test Deutsch als Fremdsprache für Studienbewerber (TestDaF)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Mündlicher Ausdruck: Simulated Oral Proficiency Interview – Stimulus wird gehört, gesprochene Antwort wird auf Band aufgenommen. (30 Minuten) 2) Leseverstehen: drei Texte zu hochschulbezogenen Themen und allgemeinwissenschaftliche Themen. Aufgaben: Zuordnung, dreigliedrige Multiple-Choice-Aufgaben, Auswahlaufgabe (ja/nein/nicht im Text). (60 Minuten) 3) Hörverstehen: drei Hörtexte, die ein- oder zweimal gespielt werden, Aufgabentypen: Stichwörter notieren, richtig-falsch Antworten; gesteuerte Notizen. (30 Minuten) 4) Schriftlicher Ausdruck: zwei Aufgaben: a) Beschreiben von Diagrammen, Tabellen, Abläufen/Vorgängen, b) Argumentation Stellungnahme zu kontroversen Fragen mit Darstellung und Begründung verschiedener Standpunkte. (60 Minuten) <p>Dauer: 180 Minuten Kosten: € 90–110 Ergebnis: Qualifiziertes, kriterienorientiertes Ergebnis, das mittels verbaler Deskriptoren ausgewiesen wird. Das Erreichen der <i>TestDaF</i>-Niveaustufe 3, 4 oder 5 wird bestätigt. Stufe 4 entspricht der Zentralen Mittelstufenprüfung, Stufe 5 der Zentralen Oberstufenprüfung bzw. dem Kleinen Deutschen Sprachdiplom. Träger: Zentrales Testinstitut Durchführung: Ausrichter im In- und Ausland Ziel: Studienzulassung</p>
---	---

Abbildung 2: Sprachtests für den Hochschulzugang – Übersicht

<i>International English Language Testing System (IELTS)</i>	<i>Certificate of Proficiency in English (CPE)</i>
<p>1) Mündliche Prüfung: Die Einzelprüfung wird aufgezeichnet. (10–15 Minuten)</p> <p>2) Leseverstehen: Aufgaben zu drei Texten (60 Minuten)</p> <p>3) Hörverstehen: vier kurze Hörtexte mit offenen und geschlossenen Aufgaben (30 Minuten)</p> <p>4) Schriftlicher Ausdruck: Teil 1: Vorgabenorientierte Textproduktion (Schaubild, Grafik), Teil 2: Argumentation, Stellungnahme usw. (60 Minuten)</p> <p>Dauer: 125 Minuten Kosten: £ 70 Ergebnis: Qualifizierte Rückmeldung in neun Stufen. Träger: <i>IELTS</i> Durchführung: weltweit durch das British Council und andere Ziel: Zulassungsvoraussetzung an Hochschulen in Australien, Neuseeland, Kanada und Großbritannien. Eine weitere Version richtet sich an Personen, die zur Ausbildung in ein englischsprachiges Land kommen.</p>	<p>1) Mündliche Prüfung: Einzel- oder Gruppenprüfung, Teil 1: Fotos als Sprechanlaß, Teil 2: Diskussion, Problemlösung usw. (10–15 Minuten)</p> <p>2) Leseverstehen: Multiple-Choice Aufgaben zum Wortschatz und Inhalt (60 Minuten)</p> <p>3) Hörverstehen: drei bis vier Sachtexte (30 Minuten)</p> <p>4) Schriftlicher Ausdruck: zwei Aufsätze (120 Minuten)</p> <p>5) Strukturen und Wortschatz: Lückentext, Satzvervollständigung, Transformation, Sinnentnahme (120 Minuten)</p> <p>Dauer: 345 Minuten Kosten: £ 40 Ergebnis: fünf Notenstufen (A–E), bestanden bei A–C. Träger: <i>University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES)</i> Durchführung: weltweit durch das British Council und andere Ziel: allgemeine Sprachstandsprüfung, häufig als Zulassungsvoraussetzung anerkannt.</p>

Nicht berücksichtigt wurden das *Große Deutsche Sprachdiplom (GDS)* sowie das *Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz der Stufe II*. Das *GDS* ähnelt dem *KDS*, enthält aber Fragen zu einem Fachgebiet (»Deutsche Literatur«, »Naturwissenschaften«

oder »Wirtschaftswissenschaften«) und Fragen zur Landeskunde. Das *Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz der Stufe II* wird an Schulen im Ausland durchgeführt. Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler der Auslandsschulen.

Die DSH und projektorientierter Unterricht: Utopie oder Chance?

Anka-Verena Katz und Sigrun Schroth-Wiechert

1. DSH-Unterricht: bisherige Praxis

Der bis dato am Fachsprachenzentrum der Universität Hannover erteilte Unterricht zur Vorbereitung auf die DSH hatte das Ziel, daß möglichst viele Studierende bzw. Deutschlernende diese Prüfung bestehen. Die DSH selbst ist bisher in enger Anlehnung an die Prüfungsordnung konzipiert worden. Demzufolge gestaltete sich auch der Unterricht ›prüfungsorientiert‹. Wir hatten uns ein Korsett angelegt, dessen zu entledigen uns schier unmöglich schien. Warum auch? Es war bzw. ist doch bequem, Semester für Semester dasselbe Arbeitsmaterial, ggf. in modifizierter Form, zu kopieren. Bequem ja, aber nicht immer befriedigend. Auch das Erstellen der Prüfungen ging von Mal zu Mal schneller von der Hand. Alles in allem: ein Routinejob eben.

Mit dem Aufbau eines umfangreichen, alle Teildisziplinen umfassenden Materialienpools, der aus den Reihen der Dozentinnen¹ ständig aktualisiert wird – sofern nicht sogar Artikel, Statistiken o. ä. von den Studierenden selbst eingereicht werden – und aus dem zu schöpfen jeder Lehrkraft erlaubt ist, haben wir dieser Routine und der mit ihr einhergehenden Bequemlichkeit den Kampf angesagt. So hat sich zumindest auf inhaltlichem Sektor etwas getan. Aber dennoch.

2. DSH-Unterricht: erstes ›Unwohlsein‹ seitens der Lehrenden

DSH-Unterricht und fachsprachenbezogener studienbegleitender Unterricht: Mit der Zeit fiel uns auf, daß wir diese formale Trennung des Deutschunterrichts am Fachsprachenzentrum zunehmend als eine Trennlinie empfanden in Bezug auf die Inhalte und nicht zuletzt auch auf die Motivation seitens der Lehrenden. Hier der Unterricht, der auf eine Prüfung vorbereitet, strengen Reglementierungen unterliegt und teilweise als ›Fließbandarbeit‹ empfunden wird – dort der Unterricht, in dem ›wirklich Sinnvolles‹ gelehrt und gelernt wird, etwas für das Studium eben, Unterricht, der Spaß macht.

Natürlich ist der Wunsch nach einer hohen Erfolgsquote löblich und durchaus legitim, schließlich ist die bestandene DSH für unsere Deutschlernenden das Tor zum Fachstudium. Aber tun wir ihnen tatsächlich einen Gefallen, indem wir sie gezielt auf diese eine Prüfung vorbereiten? Oder ist es nicht eher so, daß wir sie mit angelegten Scheuklappen in der Mitte der Bahn zu halten versuchen, bis sie die Zielgerade überquert haben? Und taugt diese Zielgerade – mindestens vierzig schriftliche und zwanzig mündliche Punkte – als Startlinie für einen erfolgreichen Fachstudienbeginn? Nutzt es dem

1 Die feminine Anredeform impliziert a priori die männliche.

angehenden Bauingenieur, daß er nun einen eventuellen Widerspruch oder eine mögliche Übereinstimmung zwischen einem Text und einem Bild herauszuarbeiten vermag? Wird die Gartenbauerin in spe von ihrer Kenntnis um Nominalisierungen und Denominalisierungen profitieren können? Hörverstehen, Leseverstehen, Textproduktion und Grammatik in der zur Zeit gebräuchlichen Form mögen ja für angehende Geisteswissenschaftlerinnen ein angemessenes Rüstzeug abgeben, aber nicht unbedingt für andere Fachrichtungen!

In Anlehnung an die Diskussion um eine differenzierte DSH – dies infolge der Debatte um die Einführung von TestDaF – begannen wir, nach dem Stellenwert unseres prüfungsorientierten Unterrichts zu fragen. Natürlich ist die vom International Office¹ initiierte und an der Universität sowie an der Medizinischen Hochschule Hannover eingeführte sogenannte 35-Punkte-Regelung begrüßenswert, die besagt, daß Studienbewerberinnen bestimmter naturwissenschaftlicher und technischer Fächer, also auch Medizinerinnen, bei Erreichen von 35 Punkten in der schriftlichen DSH ihr Fachstudium antreten dürfen. Es ist schon ein Schritt in Richtung Differenzierung, wird doch so dem Umstand, daß die verschiedenen Fachrichtungen eine unterschiedliche Kenntnis der deutschen Sprache erfordern – zuweilen wird der Unterricht in der Hauptsache in Englisch abgehalten –, Rechnung getragen. Dennoch fragten wir uns, ob diese eher formale Form der Diffe-

renzierung genügt, zumal die ›35-Punkte-Absolventinnen‹ derzeit keine Möglichkeit haben, sich für eine andere Universität und Stadt zu entscheiden, ja noch nicht einmal von der Uni Hannover zur FH Hannover wechseln können.

3. DSH-Unterricht: Kritik aus den Reihen der Studierenden

Den eigentlichen Anstoß, das im folgenden vorgestellte Projekt durchzuführen, gab aber letztlich ein ›Experiment‹, das wir während des vergangenen Semesters im Rahmen des Teilbereichs Mündliche Kommunikation durchgeführt haben. Ohne an dieser Stelle auf Einzelheiten eingehen zu wollen, sei nur erwähnt, daß wir unsere Kursteilnehmerinnen – mit speziellen Aufgaben ausgestattet und einem großen Spielraum für selbstständiges und selbsttätiges Handeln versehen – ›ins Leben hinausgeschickt‹ haben. Die Resonanz und der Lernzuwachs im Bereich *Alltagssprache*, ohne die es auch an einem *Fachsprachenzentrum* nicht geht, waren insgesamt so positiv bzw. groß, daß es der im Rahmen einer Fragebogenaktion² vielfach von den Studierenden formulierten, unserer eigenen so ähnlichen Frage, nämlich der nach dem Sinn: *Wozu Textproduktion, so wie sie ist? Wozu Grammatik, so wie sie ist?* eigentlich gar nicht mehr bedurfte. Auch, daß in den Sprechstunden des öfteren zu hören war, daß doch nie wieder von ihnen verlangt werde, einen Passivsatz in einen Aktivsatz umzuwandeln oder eine Partizipialkonstruktion in einen Nebensatz, ge-

1 *International Office* ist die neue offizielle Bezeichnung für das Akademische Auslandsamt in Hannover.

2 Am Fachsprachenzentrum von Uwe Koreik und Frank Mielke im Rahmen einer Untersuchung mit dem Titel ›DSH auf dem Prüfstand‹ durchgeführte Befragung, deren Ergebnisse auf dem Fremdsprachendidaktikerkongreß ›Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand‹ in Dresden 2001 vorgestellt wurden. Die Studie erscheint in: Voss, Bernd (Hrsg.): *(Fremd-)Sprachen auf dem Prüfstand*. Konferenzbeiträge des 19. Kongresses der DGFF.

schweige denn erklären zu müssen, was überhaupt eine Partizipialkonstruktion ist, hat uns in unserem Vorhaben bestärkt, unterrichtspraktisch teilweise andere Wege zu gehen. *Teilweise* deshalb, weil eine radikale Umwälzung, wenn sie nicht von sehr langer Hand vorbereitet und bis ins Detail ausgeklügelt werden kann, eher Schaden als Nutzen bringt. Eine verantwortungsvolle Ärztin amputiert auch nicht gleich ein ganzes Bein, wenn es genügt, das Übel, z. B. ein Geschwür, herauszuoperieren! In unserem Fall ist angedacht, bei der ›Patientin‹ DSH-Unterricht bereits im nächsten Semester mit der Behandlung zu beginnen, wodurch unsere Vorbereitungszeit stark begrenzt ist. Das Projekt, so wie wir es uns für den nächsten Durchgang vorstellen, ist erst einmal nur ein Anfang, aber »jedem Anfang wohnt ein Zauber inne«, wie schon Hermann Hesse zu sagen mußte.

4. DSH-Unterricht: eine Mischung aus traditionellem und projektorientiertem Unterricht

Die bisherige Praxis im DSH-Bereich am Fachsprachenzentrum der Universität Hannover stellt sich so dar, daß für jede einzelne Disziplin – Hörverstehen, Leseverstehen, Textproduktion, Grammatik und Mündliche Kommunikation – vier sogenannte geschlossene Kurse angeboten werden, mit denen ein jeweils ›offener‹ Kurs korrespondiert.

Während die Teilnehmerinnenzahl in ersteren begrenzt ist, darf letztere, aus Interesse oder weil sie glaubt, Defizite aufarbeiten zu müssen, jede besuchen. Damit bauen die offenen Kurse in ihrer Konzeption auf die Selbsteinschätzung und Eigenverantwortlichkeit der Studierenden, Eigenschaften, die im späteren Fachstudium eine *conditio sine qua non* darstellen. Für das kommende Semester ist nun geplant, diese Kurse in Projekt-

kurse umzuwandeln, in denen Studentinnen aus den einzelnen Fachrichtungen in Gruppen zusammengefaßt werden sollen. Welche Kursteilnehmerinnen in der Folge für fünf Monate einem Team angehören, kann endgültig erst dann entschieden werden, wenn zum einen der Rücklauf der erbetenen Anforderungsprofile aus den Fachbereichen abgeschlossen ist und zum anderen uns die Listen mit den zukünftigen potenziellen DSH-Teilnehmerinnen von den einzelnen Fachhochschulen und vom International Office zugegangen sind. Denkbar wäre folgende Einteilung:

- Gruppe 1: Fachbereiche
 - Mathematik und Informatik
 - Elektrotechnik und Informationstechnik
 - Maschinenbau
- Gruppe 2: Fachbereiche
 - Physik
 - Chemie
 - Medizin
 - Biologie
- Gruppe 3: Fachbereiche
 - Architektur
 - Gartenbau
 - Landschaftsarchitektur und Umweltentwicklung
 - Bauingenieur- und Vermessungswesen
 - Geowissenschaften und Geographie
- Gruppe 4: Fachbereiche
 - Literatur- und Sprachwissenschaften
 - Geschichte, Philosophie und Sozialwissenschaften
 - Politikwissenschaft
 - Erziehungswissenschaften
- Gruppe 5: Fachbereiche
 - Rechtswissenschaften
 - Wirtschaftswissenschaften

Diese Gruppenangaben sind – wie bereits erwähnt – sozusagen ›ohne Gewähr‹ und können modifiziert werden. Indem wir die Studierenden auf die einzelnen Gruppen und Kurse nach Vorgabe verteilen,

geht zwar der Charakter der Freiwilligkeit verloren und der Aspekt der Selbsteinschätzung wird verlagert, aber nach wie vor ist Eigenverantwortlichkeit gefordert. Gepaart damit sind der Wille zur Teamarbeit, Handlungsorientierung, selbstbestimmtes Lernen, die Entwicklung respektive Vertiefung von Methoden- sowie nicht zuletzt auch sozialer Kompetenz und was der positiven Dinge mehr sind, die Projektunterricht zu fördern vermag, auf die jedoch an dieser Stelle ebensowenig eingegangen werden soll wie auf die Nachteile (man denke z. B. nur an die immense Steigerung des Zeit- und Arbeitsaufwands auf seiten der Lehrenden), die aber im Verhältnis zu den Vorteilen kaum ins Gewicht fallen.

Projektunterricht ist der Versuch, interdisziplinär zu arbeiten, was in Bezug auf die DSH bedeutet, daß die einzelnen Teilbereiche in allen Gruppen anhand eines Sujets angegangen, miteinander verwoben, aufeinander aufgebaut werden sollen etc.; das übergeordnete Thema für das Wintersemester 2001/2002, welches wir – und nicht wie im optimalen Projektunterricht die Lernenden – ausgewählt haben, ist die *Stadt* im weiteren und *Hannover* im engeren Sinne. Ein Grund für diese Wahl waren die vielen Möglichkeiten, die dieser Gegenstand bietet, so können z. B. die Germanistinnen auf den Spuren berühmter Hannoveraner Literaten wie Kurt Schwitters wandeln und sich selbst im Umschreiben von seinen oder Verfassern von eigenen Gedichten versuchen. ›Geschichtlerinnen‹ bekommen Gelegenheit, im Rahmen von ›oral history‹ die älteren Einwohnerinnen über ihr Leben in Hannover vor, in und nach dem Zweiten Weltkrieg zu befragen. Volkswirtinnen können sich mit der gerade ins Leben

gerufenen *Region Hannover* und deren Auswirkungen auf den Haushalt der Stadt Hannover auseinandersetzen. Landschaftsarchitektinnen und Bauingenieurinnen soll die Möglichkeit geboten werden, eine Modellstadt zu entwerfen und dergleichen mehr. Wichtig war, ein Thema zu finden, bei dessen Bearbeitung alle Disziplinen geübt werden können.

Ein Beispiel:

Team A (TP/GR) schreibt einen Sketch über ein Ereignis in Hannover, vielleicht über die EXPO, und zwar mit der Auflage, möglichst viele Relativsätze zu verwenden;

Team B (GR) muß die Relativsätze dieses Sketches in Partizipialkonstruktionen umwandeln;

Team C (HV) wird der Sketch vorgelesen und einen dazugehörigen Fragenkomplex zu beantworten ist hier die Aufgabe; Team D (Ausspracheübung, szenisches Spiel etc.) darf den Sketch einem Publikum (Teams A, B, C) vorspielen, wobei ein Teil der ZuschauerInnen den Sketch an sich und das Spiel der AkteurInnen in Form einer Diskussion beurteilen sollen (MK). Eine Rezension über das ›Stück‹ zu schreiben wäre eine weitere Übungsvariante (TP) etc.

Auch das Zuarbeiten von Gruppe zu Gruppe ist in einem gewissen Rahmen vorgesehen. Die *Feinplanung* soll in Zusammenarbeit mit den Studierenden erfolgen und ist daher noch weitgehend offen. Fest steht jedoch schon jetzt, daß am Ende die verschiedenen Produkte, die aus der Projektarbeit resultieren (Modellstadt, Stadtrundgang, Stadtführer, [Groß-]Stadtgedichte, Studienführer für ausländische Studierende an der Uni Hannover usw.), einer breiteren Öffentlichkeit¹ vorgestellt

1 Kommilitoninnen, Leitung und Kollegium des Fachsprachenzentrums, Mitarbeiterinnen des International Office, Presse und Funk.

werden sollen, wobei hier nicht nur der zusätzliche Motivationsschub von Bedeutung ist, sondern auch, daß die Studierenden lernen, sich selbst und ihre Arbeiten zu präsentieren und darzustellen, ebenfalls ein unerlässliches ›Know how‹ für das anschließende Fachstudium.

DSH-Projektunterricht ist darüber hinaus der Versuch, die Ansprüche nach mehr Internationalität, besserer Vergleichbarkeit der Leistungen und intensiverem Eingehen auf die Bedürfnisse des Studiums zu erfüllen. Allein die Tatsache, daß nicht mehr *die* Marokkanerinnen oder *die* Chinesinnen oder *die* Polinnen eine Gruppe bilden, sondern z. B. die Germanistinnen und die Erziehungswissenschaftlerinnen und die Historikerinnen eine und Physikerinnen, Chemikerinnen, Biologinnen und Medizinerinnen eine andere, trägt der ersten Forderung Rechnung. Mit Vergleichbarkeit der Leistungen ist nicht nur gemeint, Parallelen zwischen den einzelnen Produkten einer Person und denen mehrerer Studierender zu ziehen, sondern auch zu sehen, was leistet Kandidatin A in der dem Projektunterricht eigenen Atmosphäre und wie fallen demgegenüber ihre Klausuren in der DSH am Ende aus? Beabsichtigt ist, § 4 Abs. 1 der Rahmenordnung für die DSH zu berücksichtigen,

demzufolge zu einem gewissen Prozentsatz die Projektprodukte, die unter den Augen der Lehrenden erstellt werden, in die Vergabe der Punkte einbezogen werden können. Der doch an Prüfungsterminen mitunter schlechten Tagesform und der Prüfungsangst kann immerhin zu eben diesem Prozentsatz ein Schnippchen geschlagen werden!

Es ist davon auszugehen, daß ein Einstieg oder Neuanfang nicht nur *verzaubert* und *bezaubernd* ist, sondern auch manche Schwierigkeiten oder gar Tücken in sich birgt. Dennoch sehen wir in projektorientiertem DSH-Unterricht eine Chance, ausländische Studierende praxisnah(er) auf das Studium an einer deutschen Hochschule vorzubereiten. Eine Chance, die wir nicht ungenutzt lassen wollen. Ob sich eine Kluft zwischen dem in dieser Ankündigung skizzierten Anspruch und der Wirklichkeit nach einem Semester Projekt am Fachsprachenzentrum der Universität Hannover auf tun wird oder ob unsere Erwartungen ganz oder auch nur annähernd erfüllt werden, ob die *Utopie* über die *Chance* siegen wird oder umgekehrt, bleibt abzuwarten. Wir jedenfalls halten es mit Hermann Hesse: »Damit das Mögliche entsteht, muß immer wieder das Unmögliche versucht werden.«

Aus der Arbeit des FaDaF

Bericht über die 30. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München vom 30. Mai bis 1. Juni 2002

(Der Sammelband zur Tagung wird als Heft 70 mit dem Titel *Mehrsprachigkeit* in der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache (MatDaF)« im Frühjahr 2003 erscheinen.)

Die 30. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) fand vom 30. Mai bis 1. Juni 2002 an der Ludwig-Maximilians-Universität München statt und wurde vom Vorstand des Fachverbandes gemeinsam mit dem Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik der Ludwig-Maximilians-Universität München in 4 Themenschwerpunkten und dem Forum Deutsch als Fremdsprache vorbereitet und durchgeführt. Selbstverständlich gehörten auch zu dieser Tagung wieder eine umfangreiche Präsentation von Fachbüchern durch Verlage, die Mitgliederversammlung des FaDaF, Treffen von Lehrkräften für DaF und gesellige Rahmenveranstaltungen.

(Interessierte können Informationen über die Ergebnisse einzelner Treffen erhalten bei der *Geschäftsstelle des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache* beim Fachsprachenzentrum der Universität Hannover, Am Welfengarten 1, 30167 Hannover, Tel. 0511-762-5716; Fax: 0511-762-4008; e-mail: fadaf-lau@fsz.uni-hannover.de.)

Themenschwerpunkt 1: Die Vielperspektivität in Literatur und Literaturvermittlung

(Uwe Koreik, Hannover; Michael Ewert, München; Willie van Peer, München; Ursula Renate Riedner, München)

Bei dieser Tagung stand zum ersten Mal seit Jahren wieder das Thema Literatur im DaF-Unterricht im Vordergrund. »Die Vielperspektivität in Literatur und Literaturvermittlung« war der genaue Titel des Themenschwerpunktes 1, der bei den Tagungsteilnehmern auf lebhaftes Interesse stieß. Zwischen fünfzig und achtzig Tagungsbesucher fanden sich regelmäßig zu den auf 30 Minuten begrenzten Vorträgen ein, und – das war das Besondere – wirkten in großer Zahl engagiert bei den jeweils folgenden Diskussionen eine weitere halbe Stunde mit.

Den Anfang machte der Münchener Lehrstuhlinhaber *Willie van Peer*, der gemeinsam mit *Maria-Savato Theodoridou* durchgeführte Untersuchungen zur »Pragmatik des Lesens in unterschiedlichen Kulturen« vorstellte. Anhand des Vergleichs von Reaktionen deutscher wie nicht-deutscher Rezipienten auf kurze literarische Werke wurde aufgezeigt, daß entgegen der vielfach angenommenen stark kulturell bestimmten Sichtweise die Verarbeitung literarischer Texte zum Teil von Regeln gesteuert werde, »die vermutlich auf einer quasi-universellen Grundlage beruhen«.

Stefan Hajduk (Poona) entwickelte auf der Basis seiner Erfahrungen mit der kultur-fremden Lektüre von Fontanes *Effi Briest* in Indien weitreichende und weiterführende Überlegungen zu einer literari-

schen Hermeneutik in Auseinandersetzung mit bisherigen theoretischen Ansätzen. Bereits in der anschließenden Diskussion wurde klar, daß zahlreiche der vorgetragenen Argumentationszusammenhänge erst nach einer eingehenden Lektüre seines Textes entsprechend gewürdigt werden können.

Manfred Scheve (Cork) stellte die kritische Frage nach der gängigen Praxis der Literaturvermittlung an ausländischen Hochschulen und betonte auch anhand des Beispiels von Thomas Hürlimanns *Das Lied der Heimat* die Notwendigkeit eines verstärkten Ernstnehmens »einer künstlerischen Orientierung im Bereich Literaturvermittlung«, indem er die bisherige *Sozialisation zur Literatur* einer *Sozialisation durch Literatur* gegenüberstellte.

Harald Tanzer (Regensburg) beleuchtete den Funktionswandel von Fremdheit in der deutschsprachigen Prosa türkischer Autoren der neunziger Jahre. In vielen Texten sei nicht mehr wie in den siebziger und achtziger Jahren eine literarische Auseinandersetzung mit der Fremdheit der Bundesrepublik zu beobachten, sondern bilde die Fremderfahrung nun den Rahmen für Selbsterfahrung, wobei Deutschland Mittel und Gegenstand einer deutsch-türkischen Identitätsdiskussion darstelle.

Klaus Schenk (Prag) rückte Überlegungen zur Literatur als Ausdruck von Fremdheit und *displacement* in den Vordergrund. U. a. an Beispielen aus dem Werk des syrischen Autors Rafik Schami betonte er, daß es im Bereich des Fremdspracherwerbs gelte, den bisherigen Lesekanon auszuweiten. Die Fremdsprache aus der Perspektive des Fremden zu beleuchten, biete die Möglichkeit einer Didaktik als *displacement*, die weniger versuche, deutsche Sprache und Kultur zu vermitteln als sich die Differenzen von

Kulturen und Sprachen zum Medium zu machen.

Swantje Ehlers (Gießen) lenkte den Fokus auf die Beziehungen zwischen Selbst- und Fremdbild am Beispiel der Bilder von Afrika in der Kinder- und Jugendliteratur. Seit den neunziger Jahren diene die fremde Welt nicht mehr unbedingt als exotische Kulisse für den Auftritt des edlen Europäers, sondern veränderten sich die Perspektiven, indem »der Blickpunkt ins Innere der fremden Kultur verschoben« werde. Dadurch seien die Bilder in dieser Literatur, indem sie aus Binnenperspektiven resultieren, potentiell Fenster zu anderen Kulturen (Clifford 1988), welche somit »Einblick gewähren und fremde Lebensweisen und Weltbilder in ihrer Eigenheit verständlich machen«.

Uta Aifan (Stuttgart) beschäftigte sich mit literarischen Eigenbildern im Spiegel der Fremdwahrnehmung deutsch-arabischer Autoren, insbesondere mit »Grenzgängerautoren, die im spannungsgeladenen Beziehungsdreieck deutsch-jüdisch-arabischer Beziehungen anzusiedeln sind«. Werke von Adel Karasholi und Rafik Shami seien dadurch gekennzeichnet, daß der Blick auf das Eigene von ihrer Wahrnehmung des Fremden beeinflusst werde, wodurch insbesondere in der interkulturellen Vermittlung ein Umgang mit der Pluralität der Bilder und Blickwinkel geübt und eine Reduktion der Analyse auf Landschaftsmerkmale oder positive und negative Darstellungen vermieden werden könne.

Ursula Renate Riedner (München), Mitkordinatorin des Themenschwerpunkts, lenkte den Blick auf Karl Valentins und Liesl Karlstadts »Theater in der Vorstadt«, wobei deutlich wurde, daß Stücke Valentins und der Schauspielerin und häufigen Mitautorin Karlstadt nicht nur von Intellektuellen zu Beginn des 20. Jahrhunderts geschätzt wurden, sondern sich seit An-

fang der 60er Jahre großer Beliebtheit erfreuen. Sie wurden nicht nur in West- und Ostdeutschland, sondern auch in zahlreichen Ländern Europas, in den USA und in Brasilien erfolgreich aufgeführt. Die Wirksamkeit von Komik sei zwar von den – auch kulturell geprägten – Erwartungen der Rezipienten abhängig, das Werk weise jedoch »universalistische Integrationstendenzen« (Böhler 1981: 370) auf, könne aber seine Wirksamkeit nur voll entfalten, wenn die Rezipienten den Konsens, auf den das Werk angelegt sei, für sich selbst vollziehen.

Dirk Skiba (Jena) berichtete von transkribierten Gesprächen zwischen chinesischen Studierenden der Germanistik und dem Autor Christoph Hein über *Der Fremde Freund*, *Horns Ende* und *Die wahre Geschichte der Ah Q* in Shanghai sowie zwischen Studierenden der Universität Jena und dem Autor Tim Staffell über *Terrordrom* und *Heimweh*. Die Auseinandersetzung mit den Werken über das Gespräch mit Autoren eröffne anders als bei einer interkulturellen Hermeneutik, die sich neue Perspektiven auf die Texte verspreche, ausgehend von den subjektiven Lektüreeerlebnissen Möglichkeiten des kulturellen Lernens, die es auszuloten gelte.

Abschließend berichtete *Annegret Middeke* (Plovdiv) über ein interessantes Projekt zwischen Plovdiver und Dresdener Germanisten, dessen Ziel es ist, ein Lehrwerk in Form eines Lese- und Arbeitsbuchs in deutscher Sprache zu erstellen. Das Lehrwerk soll sich auf die jeweiligen Fremd- und Eigenbilder in der deutschsprachigen und bulgarischen Literatur beziehen und damit auch die Disproportionalität der jeweiligen Wahrnehmung zum Thema machen. Für die bulgarische Literatur ging sie u. a. ausführlich auf Konstantinovs Roman *Baj Ganju. Die unglaublichen Erzählungen über einen zeitgenössischen Bulgaren* ein.

Themenschwerpunkt 2: Neue Methoden der Grammatikvermittlung

(*Evelyn Müller-Küppers, Mainz; Inge Christine Schwerdtfeger, Bochum*)

Die Vermittlung und das Lernen von Grammatik ist – Schlagworte wie »focus on form« und »postkommunikativer Fremdsprachenunterricht« deuten es an – heutzutage wieder sehr stark in das Interesse der Lehrenden und Lernenden gerückt. Dies wurde den Koordinatorinnen des Themenschwerpunktes 2 »*Neue Methoden der Grammatikvermittlung*« sowohl im Vorfeld der Jahrestagung bewußt, gingen doch nach der Ankündigung der Tagung und ihrer Schwerpunkte wesentlich mehr Vortragsangebote ein, als in den dafür vorgesehenen elf »slots« untergebracht werden konnten, als auch auf der Tagung selbst, wo die für den Themenschwerpunkt vorgesehenen Räumlichkeiten zeitweise den Zustrom an interessierten Zuhörenden kaum fassen konnten.

Die Arbeit in diesem Themenschwerpunkt verfolgte das Ziel, »Methoden der Grammatikvermittlung und des Grammatiklernens vor dem Hintergrund neuerer kognitiver, emotionaler, linguistischer und didaktischer Konzepte zu beleuchten und, wenn möglich, Schwerpunkte dieser neuen Entwicklungen zu dokumentieren« (aus dem Ankündigungstext). Dem entsprechend hatten die Koordinatorinnen bei der Zusammenstellung des Programms darauf geachtet, daß möglichst unterschiedliche Ansätze zur Sprache kamen und die Mischung aus sowohl eher theoretischen als auch praxisorientierten Konzepten stimmte.

Gabriele Graefen (Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik der Ludwig-Maximilians-Universität München) eröffnete den Themenschwerpunkt am Donnerstagnachmittag dann auch direkt mit einer kritischen Bestands-

aufnahme und einem Plädoyer in Sachen »Veränderungen im mutter- und fremdsprachlichen Unterricht«. Die Referentin ging dabei auf die grammatikkritische Entwicklung in beiden Sprachdidaktiken ein, resümierte noch einmal den Verlauf der Debatte um Sinn oder Unsinn der Vermittlung von Sprachwissen an muttersprachliche oder fremdsprachliche Lernende seit den 70er Jahren und beleuchtete die aktuelle Situation unter Einbeziehung neuerer Ergebnisse der Sprachlehr- und -lernforschung. Mit Blick auf die zentrale Rolle des Verhältnisses von Linguistik und Didaktik plädierte sie abschließend für einen pragmatischen Umgang mit grammatischen Lehraufgaben und einen Unterricht, der durch einen funktionalgrammatischen Ansatz zu handlungspraktischem Sprachbewußtsein im Sinne von Angelika Redder verhilft.

Alle im Bereich Deutsch als Fremdsprache Lehrenden kennen und fürchten die berühmten Ad-hoc-Fragen im Unterricht, etwa der Art »Was ist denn genau der Unterschied zwischen ...«, oder »Warum kann ich denn hier ... nicht benutzen?«, auf die man entweder mit eben solchen Ad-hoc-Erklärungen reagiert, mit dem Risiko, sie später wieder revidieren zu müssen, oder die man mit dem ehrlichen Hinweis auf die nächste Sitzung verschiebt, da müsse man sich jetzt zu Hause selbst erst mal sachkundig machen. Während nun aber um die adäquate sprach- und grammatiktheoretische Fundierung einer *Lernergrammatik* DaF seit Jahren eine intensive Diskussion geführt wird, spielt die Frage nach dem grammatischen Wissen der *Lehrenden* bislang kaum eine Rolle. Offensichtlich wird nicht nur von den Lernenden vorausgesetzt, daß die Lehrenden als allwissende Instanzen über ausreichend systematisches, theoretisches und aktuelles grammatisches Wissen verfügen, was sich in

der Praxis nun leider nicht bestätigt. So fragte Eva Breindl (Institut für Deutsche Sprache, Mannheim) in ihrem Beitrag zu Recht »Alle reden von der Lernergrammatik – und was ist mit den Lehrern?« und bot letzteren als Hilfe das über WWW zugängliche hypermediale Informationssystem GRAMMIS an, das auf Grund seiner medialen Ausgestaltung mit vielfältigen bequemen Zugangswegen zu grammatischem Wissen dem oben skizzierten Adressatenkreis sicherlich eine schnelle, systematisch-fundierte Information ermöglicht. Die theoretische Fundierung auf dem semantisch-funktionalen Konzept der *Grammatik der deutschen Sprache* (Zifonun; Hofmann; Strecker 1997) und des *Handbuchs der deutschen Konnektoren* kommt zudem dem in der DaF-Didaktik geltenden kommunikativen Paradigma entgegen. Breindl demonstrierte diese neue Art des Zugangs zu Grammatik am Beispiel der Konnektoren und sah sich in der Diskussion einer sehr interessierten Zuhörerschaft gegenüber, der sie kompetent Rede und Antwort stand.

Mit dem nächsten Beitrag gerieten wieder mehr die Lernenden ins Blickfeld. Johannes Eckerth (Universität Hamburg) resümierte nämlich unter dem Titel »Grammatik- und Partnerarbeit – empirisch betrachtet« eine umfangreiche empirische Studie, in deren Zentrum die Frage stand, was in den Köpfen von Lernenden passiert, wenn sie im DaF-Unterricht gemeinsam Grammatikaufgaben bearbeiten. Bei diesen Aufgaben handelte es sich um eigens entwickelte, kommunikativ und sprachstrukturell orientierte Text-Reparatur-Aufgaben, untersucht wurden die bei der selbständigen gemeinsamen Bedeutungs- und Formaushandlung durch Lernerpaare in den Lernenden ablaufenden Lernprozesse und die erzielten Lernerfolge. Eckerth konnte die didaktische Gretchenfrage, ob denn Partner- bzw. Gruppenarbeit nun wirklich zu ge-

genseitiger Hilfe oder aber zu Bestätigung und Perpetuierung von Fehlern führe, dahingehend positiv beantworten, daß die von ihm dokumentierten Ergebnisse auf vielfältige Lernprozesse, eine stärkere Bewußtheit der Lernenden für den eigenen Lernprozeß, eine Sensibilisierung für zielsprachliche Wissensbestände schließen lassen. Die Dissertation des Referenten (*Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*, Eckerth 2002) wird die bislang etwas dünn besiedelte Forschungslandschaft im Bereich »empirische Erkenntnisse zu Partner-/Gruppenarbeit« zweifellos bereichern. Michael Koenig (Universität Kassel) nahm in seinem Hauptvortrag: »Attention please! – oder worauf man im Grammatikunterricht auch noch achten sollte« direkten Bezug auf das gegenwärtig nachhaltig steigende Interesse am Grammatikunterricht, das in den Beiträgen des Vortages bereits augenfällig geworden war, indem er zunächst einen breit angelegten Bericht über den gegenwärtigen Forschungsstand des »focussing« und »noticing« als Strategien des Grammatiklehrens und -lernens gab. Danach lenkte er den Blick auf den Lernenden, dessen individuelle Faktoren als bestimmend für den grammatischen Lernprozeß isoliert wurden. Diesen unterschiedlichen individuellen Faktoren entsprechend müssen verschiedene Wege gefunden werden, das »noticing« von grammatischen Besonderheiten der Lernenden zu schärfen. Grammatikerwerb kann, so Koenig, nur erreicht werden durch ein subtiles Zusammenspiel von »noticing« der Lernenden und »focussing« in den Lehrmaterialien. Wie dieses vollzogen werden kann, wurde an zahlreichen Beispielen aufgezeigt, die sich nicht nur auf das Deutsche als Fremdsprache bezogen. Eine bisher fehlende Dimension brachten die Referentinnen Eva-Maria Willkop

(Universität Mainz) und Maria Thurmair (Universität Regensburg), mit ihrem Beitrag: »Goldene Eier?! – Die Textgrammatik der deutschen Sprache« in die Sektion ein: die Vorstellung einer Grammatik. In die *Textgrammatik der deutschen Sprache* wurde von deren Mitverfasserinnen zunächst durch eine Darlegung von deren methodischen Leitprinzipien eingeführt, die durch vielfältige Beispiele illustriert wurden. Hierbei wurden insbesondere die Einbeziehung der Leiblichkeit in die semantischen Beschreibungen und das dialogische Prinzip als zentrale Bausteine der Textgrammatik herausgearbeitet. Die Referentinnen leiteten ihre Ausführungen über in höchst anschauliche Didaktisierungsansätze zweier grammatischer Phänomene, zum einen Pronomina, zum anderen das Tempussystem. Der nächste Beitrag von Anne Vorderwülbecke (Universität Heidelberg): »Lebendige Grammatik – mehr Körpersprache – weniger Metasprache« fügte sich dem vorangehenden durchaus überzeugend an. Ihr Ziel, Lernenden mit unterschiedlichen Lernhaltungen Wortstellungsregularitäten der deutschen Sprache durch Gesten, Realia, Bilder und Leitwörter zu vermitteln, wurde den Zuhörern in einer lebendigen Präsentation veranschaulicht. Einen in der Vortagsreihe bisher nicht angesprochenen Aspekt des heutigen Standes der Grammatikforschung erschloß Thomas Wagner (Dublin City University) mit seinem Beitrag: »Wie lernt man Grammatik ohne Regeln? Der Umgang mit Grammatik in Deutsch als Fremdsprache vor dem Hintergrund neuerer kognitiver linguistischer Forschung«. Die Pluralbildung des Deutschen und die starken Verben als Beispiel nutzend, stellte Wagner Modelle kognitiver linguistischer Forschung vor (z. B. den Dualen Mechanismus und den Konnektionismus). Hiermit sollte der Frage nachgegangen werden, ob aus diesen Modellen mögliche Erklärungsan-

sätze dafür abgeleitet werden können, auf welche Weise Lernende von Sprachen Zusammenhänge erschließen, für die nur ein unzureichender Regelapparat vorliegt.

Diese kognitiven Modelle, so zeigte Wagner auf, sind deshalb so interessant für an grammatischer Konstruktion Interessierte, weil sie »für den Umgang mit Irregularitäten in gewisser Weise Sprachtransfer voraussagen«. Die Resultate wurden an Kategorisierungen, die Lernende englischer irregulärer Verben vollziehen, gespiegelt. Überlegungen zur möglichen Erklärungsstärke von Modellierungen in der kognitiven Linguistik für die Klärung des Konzepts »Regelwissen im Grammatikunterricht« beschlossen diesen Vortrag.

Die anschließende Präsentation von *Sabine Dinsel* (München) hatte phasenweise den Charakter eines Workshops. Sie zeigte in ihrem Beitrag: »*Grammatiklernen leicht(er) gemacht*« vielfältige Grammatikübungen für Lernende vor allem im Anfangsunterricht, wobei sie die Teilnehmenden motivierte, bei den Übungen mitzutun.

Dieser Tag wurde beschlossen durch den Vortrag von *Mathilde Hennig* (Szeged/Timisoara). In ihrem Beitrag: »*Wie kommt die Grammatik der gesprochenen Sprache in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache?*« lenkte sie die Aufmerksamkeit auf ihre Forschungen zu den Grundbedingungen prototypischer gesprochener Sprache, um im Anschluß daran Überlegungen vorzustellen, wie eine Grammatik des Systems und eine Grammatik der Norm der gesprochenen Sprache in ihrer gegenseitigen Verschränktheit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ihren Platz finden können.

Im bunten Reigen vielfältiger Blickrichtungen auf die derzeitigen Methoden der Grammatikvermittlung sollte die Außenperspektive nicht fehlen. Und so ging am

Samstagvormittag der Blick ins Nachbarland Dänemark, wo man nach den Ausführungen von *Peter Colliander* (Wirtschaftsuniversität Kopenhagen) »*Neue Wege der Grammatikvermittlung*« beschreibt. Der Referent beklagte zunächst den deutlichen Niedergang grammatischer Kenntnisse bei Lehrenden und Lernenden von Deutsch als Fremdsprache an Schulen und Gymnasien in Dänemark, was er auf die fehlende Motivation der Dänen für die Beschäftigung mit dem sprachlichen System, den Autoritätsschwund und Generationenkonflikt zwischen Lehrern und Schülern zurückführte. Colliander stellte am Beispiel der Umstrukturierung des Grammatikunterrichts im Deutschstudium an der Wirtschaftsuniversität Kopenhagen (Bachelor-Studiengang) Ansätze vor, dieser Situation abzuhelpen. Dabei fiel auf, daß er großen Wert auf die Vermittlung des grammatischen Systems, also Wissen über die Sprache, legte und die Inhalte der von ihm angebotenen Lehrveranstaltungen eher den Charakter einer Einführung in die Linguistik hatten. Das Beherrschen sprachlicher Formen und Regularitäten wurde in häusliche Drillübungen verlegt.

Der Beitrag von *Barbara Schmenk* (Ruhr-Universität Bochum) beschloß am Samstag den Themenschwerpunkt. Mit dem Titel »*Passiv ist nicht nur Passiv. Grammatik in einem narrativen dramapädagogischen DaF-Unterricht*« hatte die Referentin noch einmal eine große Zuhörerschaft ange-lockt, sei es nun durch das Lieblings-Grammatikthema vieler DaF-Lehrender oder durch die Perspektive, eben dieses Standardthema einmal didaktisch-methodisch ganz anders vermittelt zu sehen. Entsprechend groß war auch die Zustimmung, als Barbara Schmenk eingangs auf die Beobachtung einging, daß sowohl Lernende als auch Lehrende das Passiv im Deutschen häufig für schwer halten

und der erwünschte produktive und rezeptive Transfer trotz eines umfangreichen Übungsangebots in Lehrwerken, ergänzt durch seitenlange Zusatzübungen der Lehrenden, ausbleibt. Hier nun setzte die Referentin mit dem Konzept an, nicht die formalgrammatischen Regelmäßigkeiten des Passiv zum Schwerpunkt zu machen, sondern im Sinne der anthropologisch-narrativen Didaktik von I. C. Schwerdtfeger das Leiblichkeitskonzept (Lernen im Sinne von »Einverleiben«) von subjektiv bedeutungsvollen Erfahrungen (»Ich bin nicht aktiv, mit mir geschieht etwas«) ausgehend, über die metaphorische Konzeption von Passivität bis hin zur Realisierung in entsprechenden sprachlichen Konstruktionen das Passiv als »einverlebte Bedeutung«, als »persönlichen Bedeutungskern« erfahrbar zu machen. Dabei griff sie auch auf Aspekte der Dramapädagogik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zurück.

Noch im Verlauf der Tagung konnten die Koordinatorinnen aus entsprechenden Rückmeldungen schließen, daß der Themenschwerpunkt eine insgesamt zufriedene Zuhörerschaft gefunden hatte.

Themenschwerpunkt 3: Einheit von Fach- und DaF-Unterricht

(Peter Dammeier, Köln; Marie-Luise Frein-Pfischke, Kaiserslautern)

Klaus Baumann (Universität Leipzig) stellte in seinem Beitrag »Die interdisziplinäre Entwicklung fachkommunikativer Kompetenz im DaF-Unterricht« dar, welche Teilkompetenzen in der Vermittlung berufsbezogener Kommunikationskompetenz zu unterscheiden sind. Der Beitrag zeigte die breite Spanne berufsbezogener Kommunikationskompetenz, die von der interkulturellen und sozialen Kompetenz über die Teilkompetenz des Fachdenkens, die fachliche, funktionale, textuelle,

stilistische, textsyntaktische bis hin zur lexikalisch-semanticen Teilkompetenz reicht.

Es wurde deutlich, daß fachbezogener Fremdsprachenunterricht auf der Basis eines ganzheitlich funktionierenden Systems dieser Teilkompetenzen erfolgen muß. Kulturspezifische Unterschiede des Fachkommunikationsstils – z. B. hinsichtlich der Exkurse in Fachtexten, des Bezuges auf Aussagen wissenschaftlich anerkannter Autoritäten oder Gliederungstechnik – sind ebenso zu berücksichtigen wie die Teilkompetenz des Fachdenkens, die über Denkstrukturen und gedankliche Modelle die Kommunikationskompetenz beeinflusst.

Am Beispiel der Textsorte fachbezogener Essays wurde erfaßbar, wie sehr die textuelle Teilkompetenz als Wissen über die Makrostruktur eines Textes das Erfassen der im Text enthaltenen Informationen befördert. Die textsyntaktische Teilkompetenz, die umschreibt, in welchem Umfang syntaktische Elemente in verschiedenen Fachtexten auftreten, ist ebenso zu vermitteln wie die Bedeutung der Termini der Fachkommunikation im fachbezogenen DaF-Unterricht als Gegenstand der lexikalisch-semanticen Teilkompetenz. Es wurde deutlich, welche vielfältigen Kompetenzen notwendig sind, um Lerner zur Kommunikation im Fach zu befähigen. Dies gilt es bei Didaktisierungsbemühungen zu berücksichtigen.

Rupprecht S. Baur (Universität Essen) behandelte mit seinem Beitrag »Zum Erwerb und zur Vermittlung von Fachsprachen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache« anhand von Video-Ausschnitten am Beispiel einer ausgesiedelten Schülerin (7. Schuljahr) sprachliche Phänomene bei der Vermittlung eines Fachtextes Biologie (Pawlow-Effekt). Ausschnitte aus dem Förderunterricht machten deutlich, wie sehr allgemeine und fachspezifische Textarbeit ineinandergreifen. Nicht nur fachspezifische

sche Lexik, sondern auch nicht zum Fachwortschatz gehörende Lexik wurden semantisiert. Deutlich wurde auch, daß sich der Unterricht nicht auf die Lexik beschränken darf, die der Lerner erfragt; der Lehrer muß vielmehr wichtige Begriffe absichern, auch wenn diese nicht erfragt werden, da Schüler u. U. Verstehensschwierigkeiten nicht immer ausreichend thematisieren können. Eine weitere Schwierigkeit dieses Unterrichts stellt die Überprüfung von Verstehensleistungen dar, da diese über mündliche oder schriftliche Produktionen abgeprüft werden, d. h. weitere Fertigkeiten erfordern. Das Ineinandergreifen von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten macht eine Beurteilung von Verstehensleistungen schwierig.

Eva Lipkowski (Universität Essen) stellte mit ihrem Beitrag »Zur Vermittlung der sprachlichen Seite fachlichen Lernens« »Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund« vor, der von Studierenden der Universität Essen – betreut von universitären Mitarbeitern – erteilt wird. Dargestellt wurden hier die sprachlichen Probleme der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, die Erfahrungen der Förderlehrkräfte hinsichtlich der sprachlichen Probleme ihrer Schüler und Schülerinnen (z. B. Orthographie, grammatische Strukturen) und schließlich der Umgang der Schule mit diesen Problemen. Zu den Problemfeldern, die die Schüler und Schülerinnen benennen, gehören insbesondere die Lektüre und das Verstehen literarischer Texte, wobei in diesem Zusammenhang auch die Auswahl der Texte durch die Lehrer thematisiert werden mußte. Im Fach Mathematik sind Verstehensschwierigkeiten insbesondere bei Textaufgaben erkennbar. Ein weiteres Problemfeld stellen schriftliche Tests dar, die die Problematik aufzeigen, daß Verstandenes nicht adäquat zu Papier ge-

bracht werden kann. Es wurde deutlich: Eine Kooperation zwischen Schule und Universität, eine sprachdidaktische Aus- und Fortbildung für Studierende, aber auch Fachlehrer scheint angezeigt.

Ingeborg Hofmann (Universität Greifswald) stellte in ihrem Referat »Einführung in das deutsche Recht – Koordination juristischer und sprachlicher Aspekte in einem Sokrates-Programm« ein Programm der Rechts- und Sprachwissenschaftlichen Fakultät der Universität Greifswald vor. Dort werden seit mehreren Jahren vom Lektorat Deutsch als Fremdsprache Studierende aus Sokrates-Programmen 14-tägige Einführungskurse in das deutsche Recht sowie weiterführender Unterricht im Semester (2 Stunden wöchentlich) angeboten. Die Textbasis – erarbeitet in Kooperation mit Kollegen aus der juristischen Fakultät – bilden juristische Originaltexte, schriftliche wie mündliche. Das Textkorpus umfaßt argumentative, deskriptive, narrative und referierende Texte aus Vorlesungsskripten, Fachzeitschriften, Lehrbüchern und Gesetzestexten. Das Textkorpus konstituiert sich also auf der Basis von studienrelevanten fachlichen Inhalten des Jura-Studiums. Anhand dieser Texte werden u. a. in der juristischen Fachsprache frequente Textsorten, sprachrelevante Handlungen (z. B. Definieren) und Sprachmittel (morphologische, syntaktische Elemente) bewußt gemacht. Neben der Erarbeitung von Termini werden schließlich auch Unterschiede in Rechtssystemen (inhaltliche und sprachliche Phänomene) erarbeitet, wobei nicht selten sprachliche Entsprechungen fehlen, was deshalb eine besondere Schwierigkeit darstellt, da rechtsvergleichende Fachwörterbücher nur unzureichend verfügbar sind. Das Ziel dieser Kurse ist es, den Studierenden durch die Didaktisierung von fachtypischen juristischen sprachlichen Mitteln, Handlungen, Kommunikationsweisen den Zu-

gang zu und Umgang mit juristischen Fachtexten zu erleichtern und sie so zum Diskurs im Fach zu befähigen.

Niamh O'Mahony und *Daniela Hartmann* (Aston University, Birmingham) verdeutlichen mit ihrem Beitrag »Manager auf Probe: Organisationstheoretische Ansätze als Grundlage für die Unterrichtspraxis Wirtschaftsdeutsch« anhand konkreter Unterrichtsbeispiele, wie auf der Grundlage organisationstheoretischer und soziopsychologischer Ansätze DaF-Lerner (Zielgruppe: 18–22 Jahre, Studium BWL/Deutsch) in Beurteilungsvorgänge in den Unterrichtsprozeß eingebunden werden können. Nach einleitenden Grundgedanken zu Fragen des Gruppendrucks und des Manageralltags stellten sie ein 3-Phasen-Modell zur Integration von Bottom-Up-Prozessen im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht vor. Vorgestellt wurde das Projekt »Marketing«: Zum Ende des 2. Semesters wird ein Marketing Szenario präsentiert. In einem Zeitrahmen von 3 Monaten ist von Studierenden in Teamarbeit nicht nur ein Marketing-Plan für die Positionierung eines Produkts auf dem britischen Markt zu erarbeiten und in Referaten vorzustellen; es ist darüber hinaus auch ein Kriterienkatalog zur Evaluation von Präsentationen zu erstellen. Das Besondere und die Vorzüge dieses auf Szenarien basierenden Unterrichts wurden deutlich: Die klassischen Lehrer/Lerner-Rollen werden aufgebrochen, der Unterricht hebt klar auf die Bedürfnisse der Zielgruppe ab.

Klaus Knödlmayr (Studienkolleg München) stellte mit dem »Projekt Deutsch – Fachsprache in Chemie/Biologie (Mediziner-Kurs an Studienkollegs)« einen fachsprachlichen Zusatzunterricht vor, der am Studienkolleg München für den medizinisch/biologischen Kurs (M-Kurs) ergänzend zum Chemie/Biologieunterricht erteilt wird. In diesem Kurs werden 30 Stunden Unterricht durchgeführt, davon 1/3 Chemie/Biologie- Unterricht,

1/3 Deutsch-Unterricht und 1/3 sonstiger Unterricht. Für den fachsprachlichen Zusatzunterricht ist eine Doppelstunde pro Woche reserviert, unterrichtet vom jeweiligen Chemie/Biologie-Fachdozenten. Ziel dieses Zusatz-Unterrichts ist es, das Augenmerk der Studierenden auf den Wert der sprachlichen Qualität ihrer Prüfungsarbeiten auch in den Sachfächern zu lenken und sie zu befähigen, auch komplizierte fachliche Sachverhalte angemessen zum Ausdruck zu bringen. Die Unterrichtsthemen werden so gewählt, daß sie die Themen des Fachunterrichts vertiefen und ergänzen. Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt auf der Textproduktion. Neben dem Bearbeiten von Texten aus Facharbeiten werden insbesondere Texte zu schwierigen Themen aus dem Fachunterricht erstellt. An Beispielen, z. B. der Destillation von Rotwein, wurde der Unterrichtsverlauf aufgezeigt: Nachdem auf der Grundlage des Fachunterrichts fachliche Zusammenhänge geklärt sind, erarbeiten die Studierenden in Gruppen einen Text zu einer gegebenen Aufgabe, der anschließend vorgetragen und besprochen wird. Auf dieser Grundlage wird u. a. ein im Fachunterricht häufig benutzter Grundwortschatz (Substantive, Verben, Adjektive, Wendungen) erarbeitet. Ein gemeinsam produzierter Mustertext bildet den Abschluß. Eine Erfolgskontrolle findet dadurch statt, daß in Chemie/Biologie-Prüfungen eine Aufgabe diesem Zusatz-Unterricht entstammt. Diese Aufgabe geht dann entsprechend dem Stundenanteil des Zusatzunterrichts am Gesamtunterricht (1/7; 1/6) in die Benotung ein, wobei sprachliche und inhaltliche Elemente im Verhältnis 1:1 berechnet werden. Da dieser Zusatz-Unterricht bei den Studierenden auf große Resonanz stößt, wurden mittlerweile ähnliche Projekte auch im W- und G-Kurs gestartet.

Themenschwerpunkt 4: »Integration von Online- und Präsenzlernen«

(*Matthias Jung, Düsseldorf*)

Im Mittelpunkt des Themenschwerpunktes 4 sollte nicht das Thema »Internet« bzw. »Neue Medien« allgemein stehen, sondern speziell Konzepte und Beispiele zur Verbindung von Präsenz- und Online-Lernen bzw. von starren Lernprogrammen und individueller Unterstützung durch Online-Tutoren. Denn die Erkenntnis, daß dies die effizientere Form des Tele-Lernens ist, setzt sich mittlerweile auch bei Nicht-Pädagogen durch (Stichwort »E-Learning« bzw. genauer »blended learning« speziell für integrierte Konzepte).

Natürlich steht und fällt das Online-Lernen auch mit der (Übertragungs-)Technik. Obwohl es hier in den letzten Jahren große Fortschritte gegeben hat, was Geschwindigkeit und Möglichkeiten des Datentransfers über das Internet angeht, machen leider die Zuverlässigkeits- und Kompatibilitätsprobleme der besten Pädagogik immer noch zu häufig einen Strich durch die Rechnung. Das spiegelte sich auch in den Vorträgen des Themenschwerpunktes wider, in dem einige Vorträge durch technische Probleme bei der Präsentation erheblich beeinträchtigt wurden.

Einleitend gaben *Matthias Jung* (Düsseldorf) und *Jürg Roche* (München) einen Überblick über die fremdsprachendidaktischen Entwicklungen, die sich hinter der Propagierung des integrierten Online-Lernens verbergen. *Josef Bornhorst* (München) informierte zunächst über jetzt an den Start gehende Online-Lernprojekte des Goethe Instituts Inter Naciones. Im weiteren konzentrierte er dann seine Darstellung auf den Online-Sprachkurs »*Redaktion D*«, der allerdings im wesentlichen ein auch über das Internet zu absolvierender Selbstlernkurs auf CD bleibt.

Anschließend stellten *Jörg Roche*, *Stephan Schlickau* und *Iris Zendath* (alle München) Evaluationskriterien für Lernsoftware und Internetübungen zur Diskussion. *Helmut Frielinghaus* (Hamburg) zeigte, wie man mit Hilfe einer sogenannten Lernplattform feste Module und individuelle Lernformen im Internet organisieren kann. *Susanne Vitz-Manetti* (Padua) berichtete von immerhin 3 Jahren Erfahrung mit der Verbindung von Online-Software und universitärem Fremdsprachenunterricht, wobei sie ein nicht unkritisches, aber grundsätzlich positives Fazit zog.

Am Freitag berichtete *Nicola Würffel* (Gießen) von ihren empirischen Untersuchungen und konnte an Fallbeispielen deutlich machen, warum Lerner oft bei der Aufgabenbewältigung am Bildschirm scheitern. *Dierk Hoffmann* (Colgate, USA) hielt ein engagiertes Plädoyer für Online-Videokonferenzen im DaF-Unterricht, das mit schönen Beispielen aus seiner großen diesbezüglichen Praxis illustriert wurde. *Stephan Schlickau* (München) beschäftigte sich vor allem mit dem interkulturellen Potenzial von Videokonferenzen über Grenzen hinweg.

Den Samstag eröffnete *Claudia Popov* (Leipzig), die in Eigenregie eine vielschichtige Website zum Deutschlernen betreibt und darüber seit mehreren Jahren erfolgreich Einzelunterricht per E-Mail und Konferenzsoftware abwickelt. Abschließend stellte *Fritz Frey* (Bremen) ein Konzept zum kreativen Schreiben mit Wechsel von Präsenzphasen und gemeinsamem Lernen im Netz über eine Lernplattform vor, das im Wintersemester umgesetzt werden soll. Abgeschlossen wurde der Themenschwerpunkt dann mit dem Plenarvortrag von *Peter Liddell* (Victoria, Kanada), der seine Einschätzung der aktuellen Entwicklung des Online-Lernens im DaF-Bereich gab.

Die Beiträge des Themenschwerpunktes zeigten, daß integrierte Konzepte im Bereich des DaF-Lernens noch ziemlich am Anfang stehen. Die Verbindung von unpersonellen Lernprogrammen und interpersonalem Lernen – sei es 1:1 mit einem Online-Tutor oder als »kollaboratives Lernen« mit einer Lerngruppe, sei es am Bildschirm oder in einer Gruppenpräsenzphase – ist trotz einiger programmatischer Diskussion zum »integrierten Lernen« noch kaum verwirklicht. Immerhin konnten von den wenigen Lehrerfahrungen, die hier derzeit für den DaF-Unterricht vorliegen, einige im Themenschwerpunkt vorgestellt werden. Und einige der Vortragenden machten deutlich, daß Online-Lehren und -Lernen auch Spaß machen kann.

Der grundsätzliche Trend zu mehr Online-Lernen ist aus vielen Gründen ungebrochen und kann nicht als Mode-Erscheinung abgetan werden – genau deswegen sind jetzt auch didaktische Konzepte und praktische Erfahrungen mehr als rein technische Expertise und Begeisterung gefragt.

Forum Deutsch als Fremdsprache

(Gisela Schroth, Düsseldorf)

Krystyna Kudlinska-Stankulova, Sofia; Regine Hartung, Hamburg: *Sprachen öffnen Welten* (= Heft 7 der Reihe »Miteinander leben in Europa«)

Zum Auftakt des Forums DaF stellten die beiden Referentinnen ihr Heft 7 der Reihe »Miteinander leben in Europa« vor. Die erste Veranstaltung war noch relativ schwach besucht, was sich aber schnell änderte.

In »Miteinander leben in Europa« sollen Sprachlernerfahrungen, die eigene Einstellung zu Sprache und Sprachenpolitik und Politik durch und über Sprache thematisiert werden. Unter dem Titel *Sprachen öffnen Welten* bietet die bulgarisch-

deutsche Arbeitsgruppe an, über die eigene Sprachlernbiographie zu reflektieren, den Sprachgebrauch, die Wichtigkeit von Sprache in Abhängigkeit von verschiedenen sozialen Sphären bewußt zu machen. Der Beitrag präsentiert Ergebnisse aus der unterrichtlichen Erprobung.

Gunde Kurtz, Kaiserslautern: »Grammatik im bedeutungsbasierten Sprachenlernen«

Die Referentin stellte dar, wie mit rein funktional orientiertem Umgang mit authentischem Sprachmaterial nicht nur die Toleranz der Lernenden gegenüber der Menge an unklar Bleibendem überfordert wird, sondern daß man damit auch Chancen für den sorgfältigen Aufbau produktiver Sprachkompetenz vergibt. Für dieses Problem stellte sie als Lösungsvorschlag vor, wie man im Sprachunterricht grundsätzlich von Bedeutungen ausgehend nicht nur inhaltliche, sondern auch formale Eigenheiten von Texten und Strukturen in der Zielsprache erlernen lassen kann. Wie dies aussehen kann, speziell wie strukturelle Eigenschaften von Sprache konzentrisch-bedeutungsorientiert vermittelt und gelernt werden, zeigte Frau Kurtz an einigen Beispielen auf. Bei diesem Ansatz werden in der Anfangsphase Ankerpunkte gesetzt, an denen nach und nach immer komplexere Erscheinungsformen der Zielsprache festgemacht werden können, so daß die Lernenden einen kontinuierlichen Aufbau einer überschaubaren Menge von in sich konsistenten Sprachbereichen erleben.

Verena Katz und Sigrun Schroth-Wiechert, Hannover: »Die DSH und projektorientierter Unterricht: Utopie oder Chance?«

Frau Katz und Frau Schroth-Wiechert stellten in ihrem Referat dar, welche Schritte sie in Richtung DSH-Differenzierung unternommen haben. Im Rahmen des Vorbereitungsunterrichts auf die DSH

haben sie im Wintersemester 2001/2002 am Fachsprachenzentrum der Universität Hannover ein Projekt durchgeführt, das im wesentlichen darauf basiert, daß die ausländischen Studierenden in Gruppen entsprechend der von ihnen gewählten Fachrichtungen zusammengefaßt werden und in diesen Teams ein übergeordnetes Thema fächerorientiert bearbeiteten. Im Forum DaF stellen sie die Ergebnisse der einzelnen Projektarbeiten des zurückliegenden Semesters vor.

Nach einem Rückblick, bei dem die Vorbereitung, die Durchführung und die Ergebnisse dieses ersten Projektdurchlaufes skizziert wurden, gingen die Referentinnen auch auf die zentrale Frage nach dem Stellenwert eines projektorientierten Ansatzes im DSH-Bereich ein. Die Ergebnisse des Projekts haben eine Motivationssteigerung »auf beiden Seiten« sowie eine Verbesserung des schriftlichen Teils der DSH ergeben.

Klaus Vorderwülbecke, Mannheim: »Das Lernsystem ProGr@mm«

Klaus Vorderwülbecke erläuterte die verschiedenen Komponenten der online-Grundgrammatik ProGr@mm (kurz für: Propädeutische Grammatik) und stellte die bisher erarbeiteten Module kurz vor. ProGr@mm wird als Lernsystem entwickelt, das speziell auf die universitäre Lehre zugeschnitten ist. Inhaltlich basiert es auf dem vom Institut für Deutsche Sprache entwickelten grammatischen Informationssystem GRAMMIS, enthält aber zusätzlich orientierende Einleitungstexte, Übungen und Aufgaben und auch neue Texte. In einem späteren Stadium wird es, wie der Referent berichtete, auch »geführte Touren« durch die Grundgrammatik des Deutschen geben. Dank dieser didaktischen Ausrichtung ist es nicht nur im muttersprachlichen Bereich, sondern auch in Kursen für fortgeschrittene DaF-Lernende einsetzbar.

Luca Lauga-Engelbert, Düsseldorf: »Vom engagierten Gruppenlehrer zum professionellen Einzeltrainer«

Gängige Ausbildungen für Sprachlehrkräfte gehen alle von der Situation des schulischen Gruppenunterrichtes aus. Wie Luca Lauga-Engelbert darstellte, sind die dabei vermittelten Fertigkeiten aber nur begrenzt auf Sprachtrainings im Auftrag von Firmen oder Institutionen übertragbar. Immer mehr Sprachschulen und Institute gehen dazu über, ihre Sprachtrainings in die Firmen zu verlagern, wobei diese meist in Form von Einzelbetreuung oder Kleingruppen stattfinden. Die Referentin zeigte auf, daß und wie sich Anforderungen an einen professionellen Sprachtrainer verändert haben. Der Sprachtrainer hat nun einen geschäftlichen Auftrag, er bietet einen Service an. Der »Schüler« ist der Kunde, und der »Unterricht« wird so zu einem geschäftlichen Treffen, wobei beide Seiten Einfluß auf den Ablauf nehmen. Der Lehrer wird zum Trainer, der neue Trainingsformen in einer Firma entwickeln muß, die die spezifische Situation der Teilnehmer optimal berücksichtigt.

Elisabeth Neurohr und Ingrid Plank, München: »Verben mit Präpositionen«

Verben mit Präpositionen sind ein Thema, das in der Linguistik, vor allem aber in Lehrwerken und wohl auch in der Unterrichtspraxis, meist vernachlässigt wird. Es sollte aber, so meinen die Verfasserinnen, im Unterricht für fortgeschrittene Anfänger gleichberechtigt neben anderen grammatischen Schwerpunkten stehen. Anhand von zum Thema konzipierten und im Unterricht erprobten Arbeitsblättern veranschaulichten sie die sprachpraktische Arbeit und zeigten auf, welche Argumente dafür sprechen und welche didaktischen Anforderungen sich für eine systematische und progressive

Einführung und Übung von Verben mit Präpositionen ergeben.

Jin Zhao, Marburg: »Warum ist das Hörverstehen schwer für chinesische Deutschlerner?«

Da Zhin Zhao kurzfristig erkrankt war, hielt an ihrer Stelle Wolfgang van Straelen das Referat bzw. stellte die Ergebnisse einer von Frau Zhao durchgeführten Studie dar mit dem Ziel herauszufinden, warum so viele Chinesen erhebliche Probleme beim Hörverstehen haben. Frau Zhao hatte diese empirische Untersuchung angesichts der Tatsache, daß eine wachsende Anzahl von Chinesen an Sprachkursen in Deutschland teilnimmt, unter den Deutschlernern im IZS (Interkulturelles Zentrum für Sprache und Kultur) an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt, um den Lehrenden sowie den Lernenden zum besseren Lehren bzw. Lernen zu verhelfen. Dabei ergaben sich vor allem der Einfluß der Muttersprache, die Lerngewohnheiten aus der schulischen Sozialisation, die fehlenden Kenntnisse über Hörstrategien sowie die mangelhafte Beherrschung von Arbeitstechniken als Gründe.

Andreas Tomaszewski, München: »Vorstellung der em-Übungsgrammatik für die Mittelstufe (Max Hueber Verlag)«

Andreas Tomaszewski stellte die *em-Übungsgrammatik* (2002) von Hering, Matussek, Perlmann-Balme vor. Sie ist nach folgendem Konzept aufgebaut: Der

Stoff der deutschen Grammatik (Mittelstufe) ist in lernergerechte, überschaubare und in einem bestimmten Zeitraum zu bewältigende Einheiten aufgeteilt – immer von den Hauptschwierigkeiten und -fehlerquellen der Lernenden aus betrachtet. Diese Einheiten werden auf einer Doppelseite präsentiert: auf der linken »Darstellungsseite« die Strukturen und Regeln, auf der rechten »Übungsseite« vielfältige Übungen zu dem jeweiligen Phänomen, die sich an authentischen Texten orientieren.

Susanne Even, Arlington (USA): »Kognitives und affektives Lernen im dramagrammatischen Unterricht: Lernstile, Lernstrategien und Lernanschauungen«

Susanne Even klärte zunächst die Begrifflichkeit. Dramagrammatik, auch dramapädagogischer Grammatikunterricht, ist darauf angelegt, Grammatik im Handlungsvollzug zu realisieren und gleichzeitig eine positive Lernhaltung zur Grammatik zu fördern. Mit Methoden aus den dramatischen Kunstformen wird sich der fremdsprachlichen Grammatik auf kreative, ästhetische, emotionale und kognitive Weise genähert. Damit werden intensive und nachhaltig wirksame Erfahrungen mit der fremden Sprache und ihrer Grammatik ermöglicht. Even zog eine Vielzahl von Feedbacks aus Teilnahme- und Beobachterperspektive heran, wobei sie sich sowohl auf Langzeitstudien als auch auf Einzelworkshops bezog.

Bericht

»Tolerance in the context of Interculturality and Globalisation«

Bericht über eine internationale, interkulturelle und interdisziplinäre Konferenz, Department of German & Russian, University of Mumbai (Bombay), Indien in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Interkulturelle Philosophie (GIP) (Köln) und der Gesellschaft der Interkulturellen Germanistik (GIG) (Salzburg) vom 12.–15. März 2002

(Stefan Hajduk, Pune)

Die Organisatoren zeigten durch ihren Entschluß, eine internationale Konferenz über Toleranz im Kontext von Interkulturalität und Globalisierung zu veranstalten, daß die deutsche und russische Auslandsphilologie an der Universität Mumbai von einem Denken getragen ist, *das an der Zeit ist*. Zusammen mit Teilnehmern aus aller Welt wurde der öffentliche Versuch unternommen, die phänomenale und begriffliche Vielfältigkeit von Toleranz näher zu bestimmen. Vom konzeptionellen Ansatz her wurden die spezifischen Wahrnehmungsfelder einzelner Disziplinen zu den jeweils anderen hin entgrenzt und gemeinsam auf die Fragen bezogen: Was heißt Toleranz? Welche theoretischen Grundlagen sind – in historischer Betrachtung sowie auf die gegenwärtigen Probleme bezogen – weiter zu entwickeln für eine heute mehr denn je notwendige Praxis von Toleranz?

Vertreter aus Philosophie, Literatur- und Medienwissenschaften, aber auch Religions-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften fanden sich in interdisziplinä-

rer Perspektive zusammen, um gemeinsam aktuelle Entwicklungen der transkulturell expandierenden (Post-)Moderne kritisch zu reflektieren und deren im Zeichen von Globalisierung sichtbarer werdenden Konfliktlinien nachzuzeichnen. Im Horizont eines für konkrete Anwendungsmöglichkeiten sich öffnenden Diskurses über Toleranz und Intoleranz sollten Lösungsansätze in Erscheinung treten, die dann auch auf den interkulturellen Feldern von Politik und Wirtschaft, Religion und Gesellschaft fruchtbar gemacht werden können.

Die in Englisch oder Deutsch gehaltenen Vorträge verteilten sich auf vier Konferenztage, an denen das Thema der Toleranz unter verschiedenen Aspekten beleuchtet wurde.

1. Im Anschluß an die mit hochrangigen Vertretern aus Politik und Wissenschaft besetzte Einführungsveranstaltung unternahm es die erste Plenarsitzung, die philosophischen und religiösen Grundzüge des Themas so weit freizulegen, daß von einer gemeinsamen Diskussionsgrundlage aus das Toleranzproblem anvisiert werden konnte.

Ram Adhar Mall (München) stellte in seinem Einführungsvortrag für die »Theorie und Praxis von Toleranz« die Möglichkeit einer hermeneutischen Kommunikation in Aussicht, welche durch die *Skylla* und *Charybdis* von Konsensfixiertheit (Identität) oder aber Konfliktverabsolutierung (Differenz) durchzumanövrieren weiß. Für die Verständigung zwischen unterschiedlichen Kulturen, Religionen oder Philosophien wurden von Mall sich überlappende (Wert-)Strukturen vorausgesetzt, die den Einsatzpunkt des herme-

neutischen Gesprächs im »Geist von Interkulturalität und Interreligiosität« bilden.

Der darauf folgende Vortrag von *Ursula Baatz* (Wien) erinnerte an die geschichtliche Entstehung des Begriffs der Toleranz als eines der Resultate der verheerenden Religionskriege im Europa der frühen Neuzeit. Über die normative Rahmung des liberalen Toleranzbegriffes der Aufklärung hinaus sei Baatz zufolge seine mystisch-dialogische Vertiefung notwendig. Die Erfahrungsdimension des Religiösen sei zu erschließen zugunsten einer wirklichen Toleranzausübung, die ihre dialogische Kraft aus dem Unsagbaren bezieht.

Die Nachmittagssitzungen bewegten sich weiter im Feld der Philosophie. Das Zentrum bildete die Reflexion über die Phänomenologie von Toleranz in ihrer fremdheitshermeneutischen (E. Wolz-Gottwald/Münster), spirituellen (K. Acharya/Mumbai) oder skeptischen (R. Elberfeld/Wuppertal) Dimension. Ausgehend von einem interkulturellen Vergleich europäischen und indischen Denkens plädierte *Elberfeld* für ein philosophierendes Einüben von Toleranz als Lebenshaltung.

2. *N. S. S. Raman* (Varanasi) erinnerte an den Beitrag deutscher Indologen und Philosophen (Max Müller, Schlegel, Oldenberg, Deussen, Schopenhauer u. a.) zur eigenkulturellen Wiederentdeckung und reflexiven Bewußtwerdung (alt)indischer Traditionsbestände; seit der (post)kolonialen Ära habe sich daraus ein zunehmend von Toleranz geprägter interkultureller Dialog entwickelt.

Der weitere Verlauf der Plenarsitzung des zweiten Tages knüpfte an den philosophischen Toleranzdiskurs des Vortages an. *Heinz Kimmmerle* (Rotterdam) eruierte mit einem Rückbezug auf Platon die Ermöglichungsbedingungen des gelingenden Dialoges und vergegenwärtigte zu-

gleich die Differenziertheit der semantischen Schichten des Toleranzbegriffes im Zusammenhang von Interkulturalität.

In den Nachmittagssitzungen wurde der interreligiöse Diskurs (M. Okoronkwo/Nigeria und M. J. Kokkatt) wieder aufgenommen und Toleranz unter macht- und friedenspolitischem Aspekt kritisch reflektiert. *Imre Szigeti* (Piliscaba/Ungarn) referierte über die »Plurizentrik der Sprache« als ein mögliches Konzept von Toleranz. *Vatsala Kumari* (Trivandrum) beschrieb Toleranz als eine hermeneutische Kategorie und zeigte zugleich ihre Tiefenstruktur im Sinne einer anthropologischen Vorbedingung für kulturelle Kompetenz und Anerkennung auf.

Stefan Hajduk (Pune) situierte den Begriff der Toleranz im Spektrum philosophischer Ethik(en), machte auf die strukturelle Insuffizienz akademischer Moralphilosophie aufmerksam und ging vom Mangel an praktischer Toleranzkompetenz als einer kehrseitigen Symptomatik der Konjunktur des theoretischen Toleranzdiskurses aus. Eine individuelle Rehabilitation der wahrnehmungsästhetischen Dimension moralischen Handelns sei unverzichtbar für eine differenzbewußte Praxis der Toleranz auf den Feldern interkulturellen Handelns.

3. *Patrick V. Dias* eröffnete den dritten Tag mit einem Vortrag über die historische Komplexität von Toleranz als einer kontextuell bedingten gesellschaftlichen und interkulturellen Praxis. Diese sei eingebettet in Machtstrukturen, die ihrerseits als Ergebnis von sozialgeschichtlichen, symbolischen, ökonomischen und intersubjektiven Prozessen zu verstehen seien. Über eine idealtypisch vereinfachte Definition von Toleranz hinaus sei eine auf allseitigem Konsens gebildete Bedeutung von Toleranz erforderlich. Grundlegend für die Entwicklung einer »universalen Achtung des Anderen« ist nach *Dias* die historische Dekonstruktion der

soziokulturellen Systeme, in denen das Subjekt der Toleranz durch autoritative Verhältnisse strukturiert sei.

Des weiteren stand dieser 3. Tag der Konferenz im Zeichen der Kontextualisierung von Toleranz in Literatur, Theater und Medien. Im Anschluß an *Wolfgang Wundens* (ARD/SWR) Präsentation der »Media as means of intolerance or peace« sprach *Irmgard Ackermann* (München) über Autoren, die einen literarischen Sprachwechsel vollzogen haben; deren solcherart »interkulturelle Literatur« sei ein vorzügliches Medium zur Beförderung von kommunikationsfähiger Toleranz.

Nachmittags wurde »Toleranz« innerhalb verschiedener literarischer Kontexte behandelt. Aus der (buddhistischen) Literaturtradition Thailands kamen soziale, politische und asketische Praktiken der Toleranz zur Darstellung (S. Jarajit und K. Vaitayavanich).

Sodann waren zwei Texte von Günter Grass Gegenstand weiterer Vorträge. Während *Santha Kumari* (Trivandrum) »Kopfgeburten« thematisierte, führte *Annakutty V. K. Findeis'* (Mumbai) kritische Analyse von »Zunge zeigen« die Grenzen von Toleranz als einer prinzipiell vertretenen moralischen Haltung vor, wenn diese im Eindruck der sozialen Realität (Kalkuttas) kollabiert und die literarische Imagination eines deutschen Autors zum Stillstand kommt.

Anhand der Lektüre eines Romans der türkischen Schriftstellerin Emine Sevgi Özdamars Roman zeigte *K. Bhatia* (New Delhi), daß die »Migrationsliteratur« über ihre soziale Funktion (Assimilation, Dokumentation, Integration) hinaus eine eigene Ästhetik zu entwickeln begonnen hat. Inszeniert als ein produktionsästhetischer Dialog reflektiere diese Literatur den Prozeßcharakter multikultureller und vielsprachiger Beziehungsverhältnisse, in denen die subjektive wie die

semantische Identität sich vervielfältigt und hybridisiert.

Den Abschluß bildete *Anna Milanowskis* (Wien) Vortrag über »Die Literatur aus Zwischeneuropa: Diese schreckliche unglückliche Toleranz und ein Theater, das die Weltprozesse untersucht«. Es ist vor allem die österreichische Literatur seit der Moderne, welche durch die kreative Theaterarbeit von Krystian Lupus in einer Perspektive interkultureller Wahrnehmung umgearbeitet wird.

4. Die Sitzungen des vierten Tages untersuchten die Umsetzung des Toleranzprinzips auf den Handlungsebenen des Sozialen, Politischen und der Wirtschaftsbeziehungen. *A. R. Momin* (Mumbai) betrachtete den gegenwärtigen Prozeß der Globalisierung sowie den Trend zum Multikulturalismus als paradoxe Phänomene, insofern sie zugleich ihre gegenläufigen Effekte mitproduzieren: Der globalen Tendenz zur kulturellen Homogenisierung in den ökonomischen, politischen und sozialen Sphären wird im Gegenzug eine im Kern anti-modernistische Rückbesinnung auf regionale Bewußtseinsmomente und ein ethnisches Identitätsmodell wirksam. Zur Lösung der durch die unaufhaltsame Globalisierung deutlicher hervorgetretene Problematik des Zerfalls sozialer Bindungskräfte schlug Momin ein alternatives Modell unter dem Stichwort »Multikommunitarismus« vor. Es gewähre einen kritischen Blick auf die multikulturelle Realität der Globalisierung und ermögliche es zugleich, deren Fehlentwicklungen vorzubeugen.

Sushila Gosalia (Heidelberg) stellte das zeitgenössische Thema der Globalisierung in eine historisch vergleichende Perspektive. Globalisierung sei mutatis mutandis seit je her konstitutiv mit den zivilisatorischen Entwicklungsprozessen verbunden gewesen. Immer sei die Offenheit zu sozio-kultureller Interaktion

die Vorbedingung auch für positive Effekte von Globalisierung gewesen (z. B. vedische Mathematik, chinesische Akupunktur). Dennoch sei es angesichts der ›turbo-kapitalistischen‹ Version von Globalisierung mit ihren negativen Auswirkungen in Form der Ausbeutung natürlicher und intellektueller Ressourcen wenig verwunderlich, daß sie Protestbewegungen mobilisiert, die sich unter Berufung auf humanistische Werte der Zivilgesellschaft zu legitimieren trachten. Globalisierung mit menschlichem Antlitz sei nur durchführbar auf der Basis eines (inter)kulturellen Dialogs, der von Toleranz bestimmt ist und auf den konsequenten Schutz der Menschenrechte abzielt. Mit Bezug auf Gandhi stellte Gosalia die Unverzichtbarkeit einer Art ethischen Grundlagenreflexion für die Entwicklung einer moralischen Weltgemeinschaft heraus.

Der letzte, von *Michael Dusche* (New Delhi) gehaltene Plenumsvortrag vergewaltigte die rechtshistorische Grundierung des liberalen Toleranzprinzips seit der französischen Revolution (Naturrecht, Menschen- und Bürgerrechte) und philosophischen Moderne (Kant). Die individuelle Handlungsfreiheit finde ihre Beschränkung allein in sozialem ethisch legitimierten Grenzen. Mit Blick auf die globale Ebene einer liberalen Theorie des internationalen Rechts war Dusches Referenzhintergrund John Rawls' »Theory of Justice« und »The Law of Peoples«. Entsprechend der gesetzlichen Verankerung der Menschenrechte in den demo-

kratischen Verfassungen müßten die moralischen Prinzipien der Gerechtigkeit und Toleranz im Sinne der liberalen Theorie der Gegenwartsmoderne normativ abgesichert werden.

Die abschließende, international besetzte Podiumsdiskussion fand wie der gesamte letzte Konferenztag in der Convocation Hall im historischen Zentrum ›Bombays‹ statt. Ihre Teilnehmer waren die Professoren *Dias, Kimmerle, Mall, Momin, Vaitayavanich* sowie die Referenten *Kumari* und *Okoronkwo*. Unter der Moderation von Annakutty V. K. Findeis entfaltete sich ein interdisziplinärer Dialog, in welchem Toleranz als ein regulatives Prinzip deutlich wurde.

Auf dieser philosophisch lebendigen Konferenz über ›Toleranz‹ gewann diese aus der Vielheit ihrer Perspektiven eine interkulturelle Kontur, wie sie sich vor dem aktuellen Hintergrund der Globalisierung darstellt.

Die vier Konferenztage wurden jeweils durch ein interessantes Kulturprogramm abgerundet. Hierzu gehörten eine Aufführung von klassisch-indischem Tanz, eine Dichterlesung und ein aus dem Marathi ins Deutsche übersetztes Theaterstück (»Yuganta«), welches von Dozenten und Studenten der Universität Pune als theatrale Lesung dargeboten wurde. Zum Ausklang gab der Generalkonsul der Bundesrepublik Deutschland Klaus Ranner einen Empfang mit Abendessen in der Convocation Hall der Universität Mumbai.

Tagungsankündigung

25. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS) vom 26. bis 28. Februar 2003 an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Rahmenthema:

Sprache – Wissen – Wissenschaft

Organisation:

Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich
 Institut für Deutsch als Fremdsprache /
 Transnationale Germanistik (DaF/TnG)
 Ludwig-Maximilians-Universität (LMU)
 Ludwigstr. 27
 D-80539 München
 Tel.: ++49 (0)89-2180 2116 / -5382
 Fax: ++49 (0)89-2180 3999

Anmeldung:

Andreas Dufter
 Institut für Romanische Philologie
 Ludwig-Maximilians-Universität (LMU)
 D-80539 München
 E-mail: dufter@romanistik.uni-muenchen.de

Call for Papers: Third International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism

Am Institute of Technology, (North Campus) Tralee/Ireland findet vom 4.–6. September 2003 die Dritte Internationale Konferenz zu Drittspracherwerb und Trilingualismus statt.

Info DaF 29, 5 (2002), 481–482

Plenary Speakers:

Colin Baker, University of Wales
 Michael Clyne, University of Melbourne
 Elana Shohamy, Tel Aviv University
 Bernard Spolsky, Bar-Ilan University

Organising Committee:

Muiris Ó Laoire, Institute of Technology,
 Tralee, Ireland
 Britta Hufeisen, Technical University of
 Darmstadt, Germany
 Ulrike Jessner, University of Innsbruck,
 Austria
 Jasone Cenoz, University of the Basque
 Country, Spain

Abstracts are invited from interested participants for parallel session papers and possibly posters. Papers are invited that examine research settings that are looking beyond second language acquisition in order to find out about similarities and differences between SLA/Bilingualism and TLA/Trilingualism. Papers concentrating on more than three languages are also welcome.

Papers dealing with just two languages will not be considered!

Abstracts should be submitted in the following format:

1. Three copies of an abstract without the author's/authors' name/s (up to 300 words).
2. One page stating:
 - a. title,
 - b. audiovisual/computer request,
 - c. for each author: full name and affiliation, address, email address, fax number.

Those abstracts submitted for presentations in any language other than English have to be translated into English.

Deadline for acceptance of proposals:
31 December 2002

Date of notification of acceptance:
28 February 2003

Please, send your abstracts via e-mail to the local organiser:

Dr. Muiris Ó Laoire
Institute of Technology
(North Campus)
Tralee, Co. Kerry Ireland
e-mail: molaoire@eircom.net

Über die Autoren/Abstracts

Anka-Verena Katz

Assessorin des Lehramts an Gymnasien; Studium (LA Sekundarstufe I und II) in den Fächern Deutsch, Geschichte und Pädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster; nach der Zweiten Staatsprüfung Aufnahme eines Zweitstudiums Englisch (LG) an der Universität Hannover; mehrjährige freiberufliche Unterrichtstätigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hannover, an der Fachhochschule Hannover und bei den Carl Duisberg Centren sowie an verschiedenen Volkshochschulen (*DaF, Englisch*); seit 2000 Lehrkraft für besondere Aufgaben am Fachsprachenzentrum der Universität Hannover (DSH-Koordination).

Uwe Koreik

Geb. 1957; Studium der Germanistik und Geschichtswissenschaft in Bonn, Bielefeld und Köln. Promotion in DaF an der Universität Bielefeld. Weitreichende DaF-Lehrerfahrung; im Ausland an der University of Durham (England), TU Sofia (Bulgarien), Karls-Universität Prag (Tschechien) und Universität Nangjing (China). Z. Zt. Leiter des Fachsprachenzentrums an der Universität Hannover. PNdS/DSH-Erfahrungen in Bonn, Bielefeld, Sofia und Hannover.

Christian Krekeler

Geb. 1965; Studium und Referendariat Deutsch/Deutsch als Fremdsprache in Bremen. Studium MSc Recreation Management in Großbritannien. Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Modellversuch »Kreativer Zweitsprachenerwerb« in Bremen. DAAD-Lektor in Loughborough/

GB. Berufsschullehrer in Recklinghausen und Lehrbeauftragter an der Universität/Gesamthochschule Essen. Seit 2001 Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Fachhochschule Konstanz.

Barbara Krischer

Studium der Fächer Germanistik und Anglistik mit Abschluß Staatsexamen. Fachleiterin für Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg der FU Berlin. Mehrjährige Unterrichtserfahrung an verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und in der Lehrerfortbildung. Erfahrung in der Projektarbeit und in der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien u. Publikationen zu methodisch-didaktischen Fragestellungen in den Fächern Germanistik und Anglistik.

Dagmar Schimmel

Geb. 1969; Studium Germanistik, Pädagogik (M. A.) in Hannover. Zusatzqualifikation Deutsch als Fremdsprache. Zahlreiche Lehrtätigkeiten in DaF u. a. an der Universität Hannover (am Fachsprachenzentrum), Universität Verona (Italien) sowie Tongji-Universität Shanghai (China). Z. Zt. Doktorandin in Deutscher Sprachwissenschaft im Rahmen einer Nachwuchsförderstelle an der Universität Hannover/Fachbereich für Sprach- und Literaturwissenschaft.

Sigrun Schroth-Wiechert

Dr. phil.; geboren 1963; Studium Geschichte und Politikwissenschaft in Göttingen, Santa Barbara und Hannover. Zweitstudium Deutsch als Fremdsprache in Bielefeld. Promotion 2000 zu dem The-

ma *DaF-Unterricht ohne Lehrwerk*. Mehrjährige freiberufliche Lehrtätigkeit im DaF-Bereich an den Universitäten Bielefeld und Hannover und bei den Carl Duisberg Centren; seit 2000 Lehrkraft für besondere Aufgaben am Fachsprachen-

zentrum der Universität Hannover; neben dem Erteilen eines Fachsprachenkurses *Deutsch für Geistes- und Sozialwissenschaftler* ist das Hauptarbeitsgebiet der DSH-Bereich.

<p><i>Info DaF 29, 5 (2002), 383–408</i></p> <p>Barbara Krücher: Schreiben – aber wie? Ein Planungsmodell</p> <p>Das Planungsmodell <i>Schreiben – aber wie?</i> richtet sich an Lerner, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, und deren Lehrkräfte. Es wurde konzipiert als Lehrmaterial zur Förderung der Fertigkeit »Schreiben« in der Fremdsprache. Dieses Material eignet sich einerseits zum Selbststudium, enthält andererseits aber auch Unterrichtsvorschläge für Lehrende. Gefördert werden soll der Schreibprozess in der Fremdsprache. Dabei werden Anleitungen bzw. Aufgabenstellungen gegeben,</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Lernern bei der Bestimmung des eigenen Schreibtyps helfen, – die Lernern wie Lehrenden einen kurzen Überblick über den Zusammenhang von sprachlicher und kognitiver Schulung bei der Einübung der Fertigkeit »Schreiben« bieten, – die Lernern wie Lehrenden Hilfestellung bei der Klärung von Schreibzielen, der Schaffung von Grundlagen für die Schreib- 	<p><i>Info DaF 29, 5 (2002), 441–458</i></p> <p>Christian Kreckler: Die Grammatik fehlt! Fehlt die Grammatik? Rückwirkungsmechanismen von TestDaF und DSH</p> <p>Mehrere deutsche Sprachtests werden als Hochschulzugangsvoraussetzung anerkannt. Die beiden expliziten deutschen Sprachprüfungen für den Hochschulzugang, <i>TestDaF</i> und <i>DSH</i>, unterscheiden sich u. a. durch die Thematisierung von Grammatik. Dieser Beitrag untersucht den Hintergrund dieses »kleinen Unterschieds« und mögliche Folgen. Zur Analyse wird der Beitrag von Grammatikteilen zur Qualität von Sprachtests diskutiert und mögliche Rückwirkungsmechanismen des <i>DSH</i>-Grammatikteils werden dargestellt. Obwohl der Verzicht auf den Grammatikteil beim <i>TestDaF</i> vom Standpunkt der Testkonstruktion gerechtfertigt scheint, hat diese Entscheidung für die <i>DSH</i> keine notwendigen Folgen. Eine Berücksichtigung der Rückwirkungsmechanismen verdeutlicht jedoch, daß einige Kandidaten sich sehr intensiv auf den Grammatikteil vorbereiten, was die Konstruktivität negativ beeinflusst. Ob die Grammatik unter diesen Umständen als ein sinnvoller Prüfungsteil angesehen wird, hängt letztlich auch von der Einstellung zu den notwendigen Grammatikkenntnissen im Studium ab.</p>
<ul style="list-style-type: none"> – traktivität – z. B. mittels der Aktivierung des Vorwissens zu einem Thema und dem Entwurf eines Schreibplans – geben, – die Hilfestellung bei der Gestaltung einzelner Phasen des Formulierungsprozesses geben, – die einen Überblick bieten über die wichtigsten Merkmale der Textsorte »Zusammenfassung«, – die Vorschläge zur Überarbeitung bzw. Revision der (vorläufigen) Textprodukte machen, – die erklären, mit welchen sprachlichen Mitteln Kohärenz und Kohäsion von Texten hergestellt wird, – die zeigen, wie man eigene Gedanken bzw. die Gedanken anderer Autoren kennzeichnet, – die zeigen, wie man eine Modellzusammenfassung zu einem längeren Sachtext anfertigen könnte. 	

<p><i>Info DaF 29, 5 (2002), 459–463</i></p> <p><i>Anka-Verena Katz und Sigrun Schroth-Wiechert: Die DSH und projektorientierter Unterricht: Utopie oder Chance?</i></p> <p>In dem Beitrag wird ein den Vorbereitungsunterricht auf die <i>Deutsche Sprachprüfung für ausländische Studienbewerberinnen (DSH)</i> veränderndes geplantes Projekt am Fachsprachenzentrum der Universität Hannover angekündigt und in Ansätzen vorgestellt. Nach einer kurzen Beschreibung der bisherigen Unterrichtspraxis, die durch ihre Prüfungsorientiertheit zu Unzufriedenheit seitens der Lehrenden als auch der Studierenden geführt hat, wird vor dem Hintergrund der Fragestellung, ob das Bestehen der DSH die ausländischen Studierenden wirklich dazu befähigt, den Anforderungen an ein Fachstudium gewachsen zu sein, abschließend das Projekt skizziert. Im wesentlichen basiert es darauf, im kommenden Semester die ausländischen Studierenden in Gruppen entsprechend der von ihnen gewählten Fachrichtungen zusammenzufassen und in diesen Teams ein übergeordnetes Thema fächerorientiert bearbeiten zu lassen.</p>	<p><i>Info DaF 29, 5 (2002), 409–440</i></p> <p><i>Uwe Korzik und Dagmar Schimmel: Hörverstehenstests bei der DSH, der Feststellungsprüfung und TestDaF – eine Vergleichsstudie mit weiterführenden Überlegungen zu TestDaF und DSH</i></p> <p>Eine Vergleichsstudie im Bereich des Hörverstehens bei der DSH aus verschiedenen Hochschulorten, einer FSP und TestDaF offenbart Vor- und Nachteile. In methodologischer Hinsicht nicht unproblematisch erbringt die Studie dennoch nicht uninteressante Einsichten. Auch wenn TestDaF sich als die testtheoretisch solidere Prüfung erweist, sind damit noch längst nicht alle Fragen hinsichtlich der Studierfähigkeit ausländischer Studierender am Studienstandort Deutschland beantwortet. Aufgrund der Studie erscheinen weitere Forschungen zwingend notwendig.</p>
---	---