

# Info DaF

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

## Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 6

32. Jahrgang

DAAD

Dezember 2005

---

### Inhalt

---

<b>Artikel</b>	<i>Peter Groenewold</i> Läßt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich	515
<b>DaF im Ausland</b>	<i>Haymo Mitschian</i> Deutsch in Armenien – Bestand und Tendenzen	528
	<i>Claudia Adam und Ayten Genç</i> Zur Erstellung eines Profils deutschlernender Erwachsener in der Türkei	540
	<i>Bettina Boss</i> Plurizentrischer DaF-Unterricht, aber wie? Die Sprache der Deutschschweiz in drei Lehrwerken für die Grundstufe	546
<b>Didaktik DaF/ Aus der Praxis</b>	<i>Wolf Diekmann</i> Mehr sprechen – weniger zappen. Ein netzgestütztes Landeskundeprojekt mit DaF-Lernern	556
	<i>Helmut Daller</i> Was müssen DaF-Lerner können? – Die Anforderungen der Berufspraxis an ausländische Studierende. Ein Beitrag zur Diskussion um das Curriculum DaF	573
	<i>Karl Esselborn</i> Themenorientierte fremdsprachliche Literaturdidaktik am Beispiel neuerer deutscher Liebeslyrik	583
	<i>Sigrid Luchtenberg</i> Medienkompetenz – fremdsprachendidaktische Fragestellungen am Beispiel von DaF und DaZ	597

---

(Fortsetzung umseitig)

<b>Tagungsankündigung</b>	Einladung zur 34. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 08.06.2006 bis zum 10.06.2006 an der Universität Hannover	610
---------------------------	--	-----

---

<b>Über die Autoren</b>		614
-------------------------	--	-----

---

<b>Abstracts</b>		615
------------------	--	-----

---

<b>Inhaltsverzeichnis der Nummern 1–6, 32. Jahrgang (2005)</b>		618
--	--	-----

---

# Läßt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich<sup>1</sup>

*Peter Groenewold*

## 1. Thesen zu einer partizipatorischen Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Der Beitrag orientiert sich an den folgenden neun Thesen. Diese sind weniger in einer strengen Reihenfolge als in einer konzentrischen Gleichzeitigkeit zu lesen. Sie kreisen um die Funktionen der Landeskunde innerhalb des Fremdsprachenunterrichts, um mögliche Inhaltsbestimmungen und die Umsetzung dieser Funktionen und Inhalte im Unterricht.

Im ersten Teil des Beitrags erläutere ich die grundlegenden Überlegungen zu meinem Landeskundekonzept anhand der ersten fünf Thesen. Im zweiten Teil werde ich anhand der Thesen 6–9 auf die praktischen Konsequenzen für den Landeskundeunterricht eingehen und diese mit Beispielen aus meiner eigenen Unterrichtspraxis illustrieren.

Weiterhin bin ich gebeten worden, meine Außenperspektive vom Deutschunterricht in den Niederlanden einzubringen, und ich werde versuchen, dies auf eine Art und Weise zu tun, die auch übertragbare Fragestellungen für andere Außenperspektiven eröffnet.

1. »Sprachen lernt man, indem man sie lebt« (Butzkamm 2004) – Länder erlernt man, indem man an ihrem Leben teilhat.
2. Die Professionalität und die Phantasie des Landeskundelehrers sollte darauf gerichtet sein, die Lebenswelt des anderen Landes in den Unterrichtsraum zu holen und dessen Begrenzungen virtuell und immer wieder auch real zu durchbrechen.
3. Im Landeskundeunterricht geht es in erster Linie nicht um das andere Land, sondern um die Lernenden in ihrer Begegnung mit der anderen Lebenswelt.
4. Landeskunde ist Gegenwartskunde. Dies ist eine Frage der Perspektive und bedeutet nicht die Ausklammerung von Geschichte.
5. Landeskunde muß auf der Höhe ihrer Zeit sein.
6. Landeskunde lehrt und erforscht Begegnungsgeschichte. Die Lernenden (und Lehrenden) tragen ein breites Potential an historisch gewachsenen Fremd- und Selbstbildern in sich. Lan-

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den Plenarvortrag (gehalten am 7. Mai 2005) im Themenschwerpunkt 2 »Landeskunde/Cultural Studies« im Rahmen der 33. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vom 5.–7. Mai 2005 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena zum Rahmenthema »Umbrüche«. Der Beitrag wird auch in den Sammelband zu dieser Tagung in der Reihe *Materialien Deutsch als Fremdsprache* (MatDaF) aufgenommen. Der Tagungsband erscheint voraussichtlich im Frühjahr 2006.

deskundedidaktik aktiviert und problematisiert dieses Potential.

7. Landeskunde ist ein inhaltlicher Teilbereich des Fremdsprachenunterrichts. Sie unterliegt deshalb denselben methodischen Richtlinien wie das Erlernen der übrigen Bereiche der Fremdsprache.
8. Das übergreifende Lernziel des Fremdsprachen- und Landeskundeunterrichts ist die Partizipation an der Sprach- und Lebenswelt des anderen Landes. Die Methodik des Unterrichts entwickelt Lernangebote, die diese Partizipation reflexiv und nachhaltig machen.
9. Reflexive Partizipation bildet als Kulturtechnik die Voraussetzung für eine transnationale europäische Bildung.

## 2. Ein Land erlernen?

Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Hoffentlich ist es mir gelungen, Sie mit dieser Formulierung des Themas ein wenig zu verwirren, zu provozieren oder besser: nachdenklich zu machen. Sprachen lernt man, das ist klar. Aber Länder? Ich lerne Deutsch, okay. Aber: ich lerne Deutschland? Kann man ein Land lernen? Dagegen sträubt sich schon das Sprachgefühl. Dem habe ich mich gefügt und ich frage lieber, ob man ein Land *erlernen* kann. Das scheint immer noch merkwürdig, geht aber schon besser: Das Präfix *er-* betont die Aktivität und insbesondere das Prozesshafte dessen, was dort stattfindet. Es signalisiert auch eine gewisse Dauer, Gründlichkeit und Qualität des Vorgangs. Das geht auch von vielen anderen Verben mit diesem Präfix aus: etwas erarbeiten, erforschen, erkunden, ergründen.

Also: Können wir ein Land erlernen? Können unsere Studierenden Deutschland erlernen? Auch hier werden viele fragen, was das denn heißen soll? Man kann etwas *über* ein Land lernen, und

man kann ein Land *kennenlernen*. Etwas *über* Deutschland lernen: Zahlen, Daten, Fakten, geschichtliche Ereignisse: dazu gibt es Literatur en masse. Deutschland kennenlernen: Deutschlands Berge, Flüsse, Landschaften, Deutschlands Städte, Länder, Institutionen, Deutschlands Sitten und Gebräuche und Deutschlands Menschen, all die Menschen, Deutschlands Ausländer vielleicht auch. Dies alles erscheint mir nur möglich durch langwierige, aufwendige und kostspielige Reisen und Studien, eine Lebensaufgabe bleibt es zudem. Und: wozu dient es? Gibt es eine sinnvolle Verknüpfung mit dem Sprachunterricht? Oder dienen landeskundliche Themen nur als beliebiges Füllmaterial für sprachliche Übungen in den allgemeinen Lehrwerken?

An dieser Stelle möchte ich Sie dazu auffordern, sich darauf zu besinnen, wer wir sind und was wir tun: Wir sind Lehrer. Wir müssen viel und vieles und für viele unterrichten, aber für die Landeskunde bleibt meist relativ wenig Zeit. Wir sitzen in dieser knapp bemessenen Unterrichtszeit in einem knapp bemessenen Unterrichtsraum und müssen im Prinzip dort alles hervorzaubern: die Sprache und das Land. Wenn man sich klarmacht, was das bedeutet, was das wirklich bedeutet, dann könnte man schon mal kurz den Mut verlieren.

Darum appelliere ich auch sofort in These 2 an Ihre Professionalität und Ihre Phantasie: beides brauchen wir reichlich, um ein Hauptziel des Landeskundeunterrichts zu erreichen: die Durchbrechung der Begrenzungen des Unterrichtsraumes. Natürlich verschafft die direkte Begegnung mit dem anderen Land und seinen Menschen die intensivsten und vielfältigsten Eindrücke. Darum habe ich das auch noch mal in meine Thesen hingeschrieben. Obwohl auch dies eine wohlgedachte Exkursionsdidaktik er-

fordert, denn Menschen neigen dazu, nur das zu sehen, was sie sehen wollen oder zu sehen erwarten, und das, was sie sehen, mit den ihnen geläufigen Deutungsmustern zu interpretieren. Und Exkursionsdidaktik, das heißt: faktische reale Begegnungsdidaktik, scheint mir ein Stiefkind der Landeskundendidaktik zu sein. Aber das ist heute nicht mein Thema: ich schätze mal, daß die meisten von Ihnen mehr als 99% Ihrer Unterrichtszeit im Unterrichtsraum verbringen und nicht im Zielland bzw. in der außerschulischen oder außeruniversitären Umgebung.

Mein Thema ist die virtuelle Durchbrechung der Begrenzungen des Unterrichtsraums. Was soll das heißen? Wenn Sie auf meine erste These schauen, so sehen Sie, daß ich den ersten Leitsatz aus dem neuen Butzkamm aufgegriffen habe: »Sprachen lernt man, indem man sie lebt« (Butzkamm 2004: 381). Jeder normale Mensch würde dem sofort und intuitiv zustimmen. Aber die Lehrer – sind das normale Menschen? – neigen angesichts dieses Satzes dazu, in allerlei Wenn und Aber auszubrechen. Sprachen lernt man, indem man sie lebt: Was bedeutet das für mich als Lehrer vor meiner Gruppe im Unterrichtsraum? Eine Sprache leben! Das ist eine Aufgabe, für die Sie all Ihre Professionalität und Phantasie aufwenden müssen. Sie sehen, daß ich meine erste These zur Landeskunde analog zu Butzkamm formuliert habe: Länder erlernt man, indem man an ihrem Leben teilhat. Teilhabe am Leben eines Landes: darum geht es mir heute, Teilhabe, oder mit einem anderen Wort, von dem sich leichter wohlklingende Adjektive ableiten lassen: Partizipation. Ich plädiere für eine partizipatorische Landeskunde und – da sich das eine vom anderen gar nicht trennen läßt – überhaupt für einen partizipatorischen Fremdsprachenunterricht.

Ich lerne Deutsch: Ganz selbstverständlich schauen wir als professionelle Sprachlehrer bei dieser Lernkonstellation auch auf das »Ich«, das da etwas lernen soll, auf seine spezifischen Schwierigkeiten als Pole, Tscheche, Niederländer, Franzose beim Erlernen des Deutschen und seiner Aussprache, auf Kontraste und Übereinstimmungen zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache, die beim Lernen hinderlich oder förderlich sein können. Und wir berücksichtigen all das in den didaktischen Lehrbüchern, Grammatiken, Idiomlisten und Übungsaufgaben. Muß das nicht ebenso für die Landeskunde gelten? Ich erlerne Deutschland! Was sind die Wahrnehmungs- und Lernbedingungen und -probleme für das »Ich« in diesem Falle?

### **3. Landeskunde als partizipatorische Gegenwartskunde**

Der Begriff Partizipation hat die gute Eigenschaft, daß er ein Subjekt und ein Objekt in sich trägt: jemanden der partizipiert und etwas, an dem partizipiert wird. In unserem Zusammenhang geht es um die Lernenden, die teilhaben am anderen Land, konkreter: es geht zum Beispiel um einen Polen/eine Polin, der/die teilhat an Deutschland (einen Tschechen/eine Tschechin, einen Rumänen/eine Rumänin, einen Russen/eine Russin). Eine partizipatorische Landeskunde richtet sich auf die konstituierenden Aspekte dieser Teilhabe. Das bedeutet: Landeskunde ist ein didaktisches Fach und als solches, und zwar nur als solches, ist sie eine Wissenschaft. Sie richtet sich in erster Linie gar nicht auf das Land an sich, sondern auf die Lernenden: wie begegnen sie der Lebenswelt des anderen Landes? Welche Faktoren spielen darin eine Rolle? Wie reagieren sie darauf? Und unsere Fragen an uns selbst als Lehrende sind: Wie können wir diese Faktoren erkennen, reflektieren und für den Landes-

kundeunterricht nützlich machen? Und ganz wichtig ist auch: Inwieweit ist unsere eigene Wahrnehmung ähnlich oder anders als die der Lernenden, und was bedeutet das für unseren Unterricht?

Zunächst ist dies eine Frage der Perspektive: die Wahrnehmung Deutschlands und deutscher Lebenswelten durch Jugendliche bzw. Erwachsene anderer Nationalität. Wie sehen junge bzw. ältere Polen Deutschland? Wie reagieren sie auf Begegnungen mit Deutschen und verschiedenen Bereichen ihrer Lebenswelt? Folgen wir diesem Ausgangspunkt, so ergibt sich logisch daraus, daß Landeskunde Gegenwartskunde sein muß. Es geht um das gegenwärtige Deutschland und gegenwärtige deutsche Lebenswelten in der Wahrnehmung von – vorwiegend jüngeren und vorwiegend europäischen – Ausländern. Die Hauptgruppe der heute Lernenden wurde in den achtziger Jahren geboren und hat ihre gesellschaftliche Sozialisation und intellektuelle Entwicklung in den späten neunziger Jahren bzw. zu Anfang des neuen Jahrhunderts erfahren. Ihr Eigenleben, ihre Eigenzeit, ihre Erfahrungsgegenwart reicht heute nicht mehr als circa zehn Jahre zurück. Diese *erlebte Gegenwart* der Lernenden ist der engere Begriff der Gegenwart, den ich im Zusammenhang der Landeskunde benutze. Den erweiterten Gesamtrahmen der Gegenwart möchte ich definieren durch die Traditions- und Kommunikationsgemeinschaft der jetzt gleichzeitig lebenden drei Generationen, die Gesamtheit des Erlebten, Erfahrenen, Erlittenen, Erzählten und über die Medien Vermittelten von Kindern, Eltern und Großeltern, das heißt historisch gesehen den Rahmen von Weltkriegs-, Nachkriegs- und Wendezeit. Für deutsche und europäische Geschichte bedeutet das weiß Gott eine ganze Menge.

Dieser Gegenwartsbegriff umfaßt mehr als der Begriff der Aktualität, und das

sowohl in seiner engeren als in seiner weiteren Definition. Natürlich sollte Landeskunde sich mit aktuellen Ereignissen und Entwicklungen befassen, aber Aktualität an sich ist zufällig und inhaltsleer. Pädagogisch und didaktisch sinnvolle Aktualität sollte eine Verbindung zum Erlebens- und Wahrnehmungskontext der Lernenden haben, sie sollte – mit einem anderen Wort – partizipatorische Qualität haben.

Eine solche partizipatorische Gegenwartskunde muß auf der Höhe ihrer Zeit sein. Hiermit ist etwas anderes gemeint als der Begriff der Aktualität. Landeskunde muß auf der Höhe ihrer Zeit sein im Hinblick auf die Kopplung, auf die Vermittlung zwischen den Lernenden und den gegenwärtigen deutschen Lebenswelten. Die Lehrenden und ihr Unterricht müssen auf der Höhe der Zeit sein und zwar in doppelter Hinsicht: die Professionalität der Lehrenden beruht auf der Grundlage sowohl der Kenntnis der Lebenswelt, der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Lernenden, als auch der Kenntnis der Lebenswelten des Ziellandes Deutschland. Eigentlich handelt es sich bei einer so verstandenen Landeskunde also um eine Zweiländerkunde, um einen fortwährenden Vergleich und eine Abgleichung zweier Lebenswelten.

Die Wahrnehmung Deutschlands und der Deutschen bei jungen nichtdeutschen Europäern wird von zahlreichen außerschulischen Faktoren mitbestimmt. Neben den Peergroup-Mustern und Medienbildern spielt darin der Traditionszusammenhang mit der Eltern- und Großelterngeneration eine wichtige Rolle. Die Fremdbilder in den Köpfen der Individuen bestehen nicht einfach aus einem Repertoire von Vorurteilen und Stereotypen, die »unwissenschaftlich« sind und mit denen zu beschäftigen sich für eine seriöse Didaktik nicht lohnt, sondern es

handelt sich um einen differenzierten, mehr oder weniger kohärenten Apparat zur Weltorientierung, um Deutungsmuster, die in einer Kommunikationsgemeinschaft gewachsen sind. Diese Deutungsmuster sind komplex und einfach zugleich. Die Flut der auf das Individuum einströmenden Eindrücke will verarbeitet sein. Das geschieht ganz automatisch durch Reduktion, Herausfiltern bekannter Muster, schnelle Deutung des Gesehenen. Von diesem Mechanismus ausgehend möchte ich Brücken zum Unterricht bauen. Ich mache diese Deutungsmuster, so wie sie sich in Sprech- und Schreibakten niederschlagen, zum Ausgangspunkt und Leitfaden für Unterrichtssequenzen zur Landeskunde. An die Deutungsmuster der erlebten Gegenwart der Lernenden, also die Muster, die sie in den letzten zehn Jahren erworben haben, komme ich heran, indem ich die Lernenden in Situationen bringe, in denen sie ihre Deutungsmuster aktivieren und anwenden. Zum Teil gilt dies auch für die Deutungsmuster der erweiterten Gegenwart der Zeitgeschichte nach 1945. Wie funktioniert das, und um welche Situationen muß es sich hierbei handeln?

#### 4. Lernen in Situationen

Schauen wir einmal kurz zurück auf die erste These. Wolfgang Butzkamm gibt ein Beispiel für die praktische Umsetzung seines ersten Leitsatzes – Sprachen lernt man, indem man sie lebt –, nämlich das von Christian Thiering entwickelte Konzept »Englisch im Gehen«: Die Lerngruppe hat als Hausarbeit in zwei Hälften jeweils eine oder mehrere Kurzgeschichten gelesen und macht in der darauf folgenden Stunde einen Spaziergang nach draußen.

»Während dieses Spaziergangs, bei dem keiner stehen bleiben darf, erzählt die eine Hälfte der Teilnehmer jeweils einem Mitlernenden aus der anderen Hälfte die gelesene Geschichte. [...] Man wird bei dieser Übung die Beobachtung machen, daß eine Reihe Lernender in der Bewegung weitaus größere sprachliche Wendigkeit entwickelt als an ihrem Stamplatz am Tisch.« (Thiering 1996: 13)

Wenn man dieses Verfahren nicht kennt, ist man zunächst verblüfft, probiert, es sich vorzustellen und kommt zu dem Ergebnis: ja, das hat was. Eine einfache Veränderung der Psychologie der Lernsituation erzeugt eine ungeahnte Veränderung des Schülerverhaltens und der Erfahrung des Lerninhalts. Nicht umsonst hieß die frühere Fassung von Butzkamms Buch »*Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*« (vgl. Butzkamm 1989).

In diesem Beispiel ist es die körperlich-räumliche Veränderung der Unterrichtssituation, die den verlangten Sprechakt der Lernenden psychologisch-situativ so verändert, daß ein völlig neues Lernerlebnis entsteht. Um solche Effekte zu erzeugen, braucht man nicht unbedingt den Unterrichtsraum zu verlassen. Analog zu Butzkamms Beispiel möchte ich ein eigenes Konzept anführen, das die praktische Umsetzung meiner ersten These illustrieren kann: »Länder erlernt man, indem man an ihrem Leben teilhat«: Vielleicht kennen einige von ihnen mein Unterrichtsmodell »Erfinde einen Deutschen«, das ich vor rund 15 Jahren entwickelt und auf verschiedenen Tagungen vorgestellt habe (vgl. Groenewold 1988 und Groenewold 1997: 258–272).<sup>1</sup> Ich möchte es kurz skizzieren:

1 Die Publikation Groenewold 1997 (*Land in Sicht*) ist nur an wenigen deutschen Bibliotheken zugänglich. Sie enthält weitere Ausarbeitungen zum hier vorgestellten Unterrichtsmodell und zum Gesamttrahnen dieses Vortrags. Interessenten für die elektronische Version können sich per e-mail an mich wenden: p.o.h.groenewold@rug.nl.

Jeder Lerner erfindet eine Figur, die einen Bürger der Bundesrepublik Deutschland repräsentieren soll. Die fiktive Biographie dieser Figur wird von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde erweitert und ergänzt. Bereits in der ersten Stunde werden einige Grundmerkmale festgelegt und vorgestellt: Vor- und Nachname, dadurch auch das Geschlecht, Alter, Geburtsort, Wohnort und Beruf. Bis auf eine einschränkende Regel – die Figur sollte kein Kind sein – sind die Kursteilnehmer dabei in ihren Entscheidungen frei. Damit verfügt die Gruppe über eine relativ zufällig übers Land verstreute Minipopulation der Bundesrepublik Deutschland. Die Wohn- und Geburtsorte der Figuren werden von ihren Erfindern auf der Landkarte gezeigt. Dabei werden auch die Bundesländer ermittelt, in denen die Orte liegen. Die Wohnorte aller Figuren werden von den Teilnehmern auf ein Arbeitsblatt (Folie) mit den politischen Grenzen der Bundesrepublik Deutschland eingezeichnet.

In der Anfangsphase äußern sich die jeweiligen Erfinder beschreibend über ihre Figuren, die allmählich von »flat characters« zu »round characters« werden. Sie sollten auch ihr Äußeres und ihre Charaktereigenschaften beschreiben können. (Hierzu machen sie Gebrauch von speziell angefertigten Karten mit Wortschatz- und Formulierungshilfen.) Langsam erhalten die fiktiven Deutschen ein rudimentäres Alltagswissen über ihren Wohnort und seine Umgebung, über ihre politische und/oder weltanschauliche Einstellung und einen Überblick über ihren bisherigen Lebenslauf. Für diese Erweiterungen sind Recherchen nötig, die im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten (Bibliothek, Internet, Fragen an erreichbare Deutsche) eingeplant werden.

Gleich die erste kreative Aktion, die Erfindung bzw. die Wahl eines Namens,

bietet reichlichen Stoff für Begegnungslernen und Begegnungsanalysen. Die Lernenden machen nämlich Gebrauch von verschiedenen Möglichkeiten der Namengebung: Manche greifen auf die Namen konkreter Personen zurück, die sie einmal kennengelernt haben oder die zum Bekanntenkreis ihrer Familie gehören; andere wählen Namen, die ihnen aus den Medien geläufig sind, vor allem die Namen von Sportlern und Figuren aus populären Fernsehserien; wieder andere entscheiden sich für Namen, die für ihr Gefühl deutsch klingen, ohne daß sie bewußt ein bestimmtes Vorbild dafür benennen könnten; und schließlich werden auch sprechende Namen erfunden, die ganz bewußt bereits ein Fremdbild transportieren.

Im Anschluß an die Vorstellungsphase lassen sich zu diesen Kategorien reflektierende Gespräche führen, in denen bereits die ganze Methodik und Zielabsicht des Begegnungsspiels zum Tragen kommt.

Wir geben im folgenden eine Reihe von Beispielen: deutsche Namen, die im Studienjahr 1992/93 in einer Gruppe achtzehnjähriger niederländischer Deutschstudenten erfunden wurden:

- Steffi Werner
- Helga von Klinkenhoffen
- Brigitte Matthäus
- Wilhelm Högel
- Dieter Tannenbaum
- Heiko Huber
- Stefan Spethmann
- Mathias Helfrich
- Heinrich Krankenstein
- Fritz Bradwurst
- Wilhelm Scholz
- Walter Buchholz
- Jürgen Klinmann
- Otto Dohrenbusch
- Marcus Frankenstein
- Edmund Hasse
- Klaus Sämmler



- Dieter Läufer
- Wilhelm Flick
- Heinrich Bradwürst

In der Analyse der Namengebung sind die Lernenden kompetenter als der Dozent: sie überblicken generationsbedingt ganz andere Bereiche des Alltags, des Sports, der Fernsehserien, Zeitschriften und Computerspiele, die hier zum Teil Pate gestanden haben. Viele traditionelle Realienkategorien sind hier berührt: Geschichte, Literatur, Film, Sport, Wirtschaft etc. Die Aufgabe des Dozenten ist es, dieses Spektrum für die Lerngruppe offenzulegen und zu besprechen. In der Ausarbeitung dieses Konzepts sprechen, schreiben, spielen die Lernenden in selbst erdachten Situationen, in denen die erfundenen Figuren einander begegnen und miteinander interagieren.

1. Das Konzept »Erfinde einen Deutschen« führt zu vier didaktisch außerordentlich fruchtbaren psychologischen Effekten im Sinne der gelebten Sprache und der Teilhabe an der deutschen Lebenswelt: Das Sprechen und Spielen unter dem Schutz der Maske der selbst erfundenen Figur erzeugt eine ungeahnte Freiheit des Handelns und Sprechens und eine große Fürsorglichkeit für die eigene Figur, die stark motivierend wirkt.
2. Die wachsende Identifikation mit den selbst erfundenen Deutschen führt zu erhellenden und oft kuriosen und erheiternden Konfrontationen von Selbstbild und Fremdbild. Hieraus ergeben sich ganz automatisch Fragen und Themenbereiche zum Kontrast der eigenen und der fremden Lebenswelt, die teils individuell, teils für die ganze Gruppe von Interesse sind. Die Bereitschaft zur Recherche von Fakten und Sachverhalten wird durch diesen Kontext erheblich gefördert.
3. Diese Form der Begegnung erzeugt permanente Reflexion. Reflexive Partizipation

wird schrittweise über die immer neu sich ergebenden Fragen erreicht und damit als Grundhaltung des Lernens eingeübt. Die gespielten dialogischen Situationen folgen mehr und mehr dem Prinzip des epischen Theaters: die Akteure haben Rollen und treten zugleich aus ihnen heraus. Sie interagieren nicht nur untereinander, sondern auch mit dem Publikum, das aus den Mitlernenden und dem Dozenten besteht. Die Akteure weisen auf sich in ihrer Rollenfunktion zurück, geben Erklärungen und Kommentare zu Art und Inhalt ihres Handelns und Sprechens für das Publikum (dies vorzugsweise in der Muttersprache) und erhalten von diesem kritisches und anregendes Feedback. Die Reflexion beginnt bereits anhand der Vor- und Nachnamen, die von den Lernenden für ihre Figuren gewählt werden.

4. Situationsorientiertes Lernen mit selbst erfundenen Figuren führt zu nachhaltiger Partizipation. Noch Jahre nach den entsprechenden Unterrichtsstunden haben die Lernenden ihre Deutschen und deren gemeinsame Erlebnisse und Erkenntnisse nicht vergessen.

Tendenziell ist über den Drei-Generationen-Zusammenhang die kollektive Begegnungsgeschichte eines bestimmten Länderpaars in jedem Individuum aufgehoben, teils bewußt, teils unbewußt, teils mit kognitiven, teils mit affektiven Elementen. Diese begegnungsgeschichtliche kollektive Erinnerung ist fragmentiert und durchwirkt mit Faktoren des Selbstbildes und mit aktuellen eigenzeitlichen Einflüssen. Jeder Lernende aktiviert diese Aspekte seiner Weltdeutungsmuster in aktuellen Begegnungen. Wir können davon sinnvollen Gebrauch machen, wenn wir mit Professionalität und Phantasie an die Sache herangehen.

## 5. Zum Beispiel: Deutsch in den Niederlanden

Die Bilder in den Köpfen, ihre Übereinkünfte und Unterschiedlichkeit in verschiedenen sozialen und Altersgruppen, ihre Konstanz und Veränderung über Generationen hinweg schlagen sich auch in Texten nieder. So wird uns vergangene Begegnungsgeschichte zugänglich, ihre Quellen können gesammelt, dokumentiert und analysiert werden. Beides, die in Texten festgehaltenen und die lebendigen Bilder und Deutungsmuster unserer Lernenden, können wir aktivieren, problematisieren und in verschiedenen Formen didaktisch nutzen.

Ein Land erlernen ist für mich ein kontinuierlicher Prozeß der Bewußtmachung der eigenen Deutungsmuster und der Verwobenheit von Selbstbildern und Fremdbildern, die sich darin ausdrückt. Für die hier vorgeschlagenen Unterrichtsformen und -inhalte brauchen wir Lehrer, die in beiden gegebenen Kulturen zuhause sind und den Perspektivenwechsel als grundlegendes Prinzip des Fremdsprachenunterrichts internalisiert haben. Die Lösung also liegt im lehrhaften Wechselspiel und in Unterrichtsformen, die den fliegenden Wechsel spielerisch ermöglichen, ohne den Ernst der Situation aufzuheben.

Was bei den Untersuchungen zum Fremdsprachenlehrer jedoch noch kaum ins Blickfeld geraten ist, betrifft die spezifische Reputation der vom Lehrer zu vermittelnden Fremdsprache und die Art und Weise, wie diese von den Schülern (und der Gesellschaft) auf ihn zurückbezogen wird. Das »Image« der Fremdsprache Deutsch in einem gegebenen Land erfordert jeweils besondere Strategien des Unterrichts und muß auch explizit thematisiert werden.

Was aber geschieht, wenn in der Vermittlung zweier Lebenswelten ein Konflikt zwischen zwei Loyalitäten entsteht? Was

geschieht, wenn Fremdsprachenunterricht zum Kollaborationsverdacht führt? Was, wenn es sich bei der Sprache der Fremden um »de taal van de vijand« (die Sprache des Feindes) handelt? Die Niederlande wurden 1940 von der deutschen Wehrmacht überfallen und fünf Jahre lang von der deutschen Besatzungsmacht beherrscht. Dies ist bis auf den heutigen Tag ein gravierendes Element im Image der deutschen Sprache in den Niederlanden geblieben. Aber es gibt noch einen weiteren, älteren Faktor. Lassen Sie mich dazu kurz über die erweiterte Gegenwart hinaus zurückgreifen, ins 19. Jahrhundert, in die Zeit humanistischer Bildungs-ideale.

Ein Grundcharakteristikum der Vorstellungen vom Sinn des Deutschunterrichts in den Niederlanden, das vom 19. Jahrhundert bis in die Jahrzehnte nach 1945 seine prägende Kraft behalten hat, ist das der *formalen Bildung*:

»Das Deutsche ist die einzige Sprache, die mit Grund empfohlen werden kann, um jemandem, der die alten Sprachen nicht betreibt, Einsicht in den logischen Zusammenhang und den systematischen Satzbau der Sprache zu verschaffen und um auf diese Weise als praktische Übung im logischen Denken zu dienen.« (Vitringa 1876, zitiert bei Kwakernaak 1996: 31 f., Übersetzung von Kwakernaak)

Diese Argumentation wird auch siebzig Jahre später – nach der Befreiung von der deutschen Besatzungsmacht – angeführt, als es um die Erhaltung des Deutschen als Schulfach geht. Ich zitiere aus einem niederländischen Artikel aus dem Jahre 1947:

»Auf einen Punkt [...] will ich schließlich noch aufmerksam machen. Ich meine den *Bildungswert*, die Möglichkeit, durch das Studium des Deutschen den Verstand und das Gedächtnis zu entwickeln. Unsere Muttersprache ist dazu weniger geeignet. [...] Es ist uns allen bekannt, wie viel Schwierigkeiten die deutsche Sprachlehre den Schülern bietet, wenn sie auch noch so einfach

gehalten wird. Man stelle sich einmal vor, welche Denkprozesse z. B. notwendig sind und welche Schlüsse ein Schüler ziehen können muß, bis er die Flexion der Bestimmwörter und des Adjektivs bewältigt hat. Wenn er imstande ist, das deutsche Adjektiv im Satzzusammenhang ohne Flexionsfehler zu gebrauchen, hat er bewiesen, daß er selbständig aus bestimmten Vorgaben Schlüsse ziehen kann. Er hat damit eine ausgezeichnete Übung in der Entwicklung seines Verstandes und seines Gedächtnisses bekommen, was ihm zweifellos in der Mathematik zugute kommen wird.« (Brouwer 1947, zitiert bei Kwakernaak 1996: 38, Übersetzung von Kwakernaak)

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das durch diese übergreifenden Faktoren bestimmt wird, bietet für einen partizipatorischen Unterricht im Sinne dieser Arbeit wenig Ansatzpunkte. Nun müssen wir das oben Gesagte insoweit relativieren, als es sich dabei um eine Beschreibung der institutionsgeschichtlichen kollektiven Wirkungsfaktoren im niederländischen Deutschunterricht handelt. Auf der anderen Seite ist jedoch die Liberalität des niederländischen Schulsystems zu betonen, die potentiell eine breite Palette individuellen Lehrer- und Lehrverhaltens zuläßt. Diese Freiheit wird auch von vielen Lehrern genutzt. Sie findet aber ihre Grenzen darin, daß die zensurenrelevanten Prüfungsstoffe und -formen national einheitlich vorgeschrieben sind und daß die Bereitschaft der Schüler, sich mit nicht zensurenrelevanten Stoffen und Formen zu beschäftigen, gering ist. Auch die rein quantifizierende Erfassung von Inhalt und Qualität, die sich in den niederländischen Curricula auf allen Unterrichtsebenen durchgesetzt hat (1 »Studienpunkt« entspricht 40 Arbeitsstunden) stellt inzwischen in manchen Bereichen – unter anderem in der Lehrerbildung – den Blick auf Inhalte fast völlig. So wird in der rein mechanischen Erfassung zu lesender Seiten und zu absolvierender Aufgaben (z. B. 25 Seiten = 1 Stunde) der

Aspekt des Verarbeitens, des Nachdenkens, des Denkens überhaupt arbiträr.

Der Formalismus des niederländischen Deutschunterrichts äußert sich unter anderem in einer massiven Beharrung auf der Grammatik-Übersetzungsmethode, Vernachlässigung des aktiven Sprechens und in einem besonders hilflosen Umgang mit landeskundlichen Themen.

Der einheimische niederländische Deutschlehrer hatte von 1940 bis in die neunziger Jahre hinein seine ganz eigene Problematik, die einem partizipatorischen Unterricht im Sinne der hier vertretenen Vorstellungen diametral entgegensteht. In der Erfindung von Spitznamen z. B. vollziehen die Lernenden vergleichbare stereotype Etikettierungen wie gegenüber fremden Nationalitäten. So kommt es noch heute in den Niederlanden schon einmal vor, daß Schüler ihren (wohlge-merkt: niederländischen) Deutschlehrer untereinander als »Hitler« bezeichnen.

Die wenigen deutschen Ausdrücke und idiomatischen Redewendungen, die Schüler aus freien Stücken im Unterricht benutzen, stammen zum Teil aus der Besatzersprache und werden meist in militärischem Ton reproduziert: »Ausweis!« »Schweinehund!«. Auch Sprüche, die mit deutscher Schuldleugnung verbunden sind – »Wir haben es nicht gewußt« –, gehören bis in die jüngeren Generationen hinein zum deutschen Zitatenschatz und werden gerne in deutsch-niederländischen Situationen verwendet, egal ob es nun paßt oder nicht. Dies gilt im übrigen auch allgemein für die Medien: Presse, Radio, Fernsehen, insbesondere in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Erst seit circa zehn Jahren sind hier Veränderungen festzustellen. Neue deutsche Lehnworte neutraler und positiver Art tauchen auf, und wenn es nach den Niederländern gegangen wäre, wäre als schönstes deutsches Wort nicht das etwas sentimentale »Habseligkei-

ten«, sondern das mit lustvoller Lippen-gymnastik produzierte (und auch für den interkulturellen Umgang unentbehrliche) »Fingerspitzengefühl« gewählt worden.

Der Verweigerung der Partizipation auf seiten der Lernenden entspricht die Partizipationsblockade der Lehrenden. Der Formalismus des niederländischen Deutschunterrichts produziert Lehrwerke mit Vorliebe für inhaltsleere Listen: z. B. »Schwere Wörter«, lange Reihen konstruierter grammatischer Problemsätze zum Übersetzen und alphabetisch geordnete Idiombücher ohne thematische Kriterien.

Die eigentliche Problematik wird in den Niederlanden noch weitgehend tabuisiert. Sie ist in allen Deutschland umringenden Nationen in der Nachkriegszeit wirksam gewesen: die Verbindung des Deutschunterrichts und der Deutsch Lehrenden mit der »Sprache des Feindes«. Diesen Teil der Begegnungsgeschichte, der uns auch ganz direkt als Person betrifft, möchte ich hier nur in Bezug auf die *niederländischen* Deutschlehrer thematisieren, für die das Problem potentiell psychopathogene Konsequenzen hatte und hat.

Wer in den ersten Jahren nach der Befreiung 1945 in den Niederlanden als Deutschlehrer auftrat, konnte dies verständlicherweise in seiner Umgebung nur durch demonstrative Distanzierung von aller aktuellen *Germanness* vertreten. Zu nahe lag der Kollaborationsvorwurf, der im übrigen für einen Teil der Lehrerschaft auch durchaus zutraf. Der Rettungsanker war einerseits, ähnlich wie in Deutschland selbst, die Entideologisierung des Faches, die aber – wie wir gesehen haben – in der niederländischen Tradition weitgehend sowieso bereits gegeben war; andererseits wurde, vor allem im Literaturunterricht, die Kanonbildung im Hinblick auf die gesell-

schaftlichen Normen und Werte der eigenen niederländischen Gesellschaft betrieben.

Inwieweit die weitere faktische Formalisierung des Deutschunterrichts in den Nachkriegsjahrzehnten durch das kommunikative Paradigma hindurch (oder: an ihm vorbei) und auch am interkulturellen Paradigma vorbei bis in die Gegenwart hinein mit der Problematik des Faches Deutsch und des Deutschlehrers im Kontext der deutschen Besetzung 1940–1945 zusammenhängen könnte, wird in den fachgeschichtlichen Publikationen nicht angesprochen. Die sozialpsychologisch peinliche und identitätsbedrohende Situation des niederländischen Deutschlehrers nach 1945 ist meines Wissens in der niederländischen Forschung nie explizit thematisiert worden.

Der Kollaborationsvorwurf hat zwei zeitliche Dimensionen: zum einen die reale, die die Deutschlehrer betrifft, die während der deutschen Besetzung Deutschunterricht gegeben haben, zum anderen die unreal-anachronistische, die »die Sprache des Feindes« bis in die Gegenwart verlängert und auch die Deutschlehrer betrifft, die nach dem Kriege aufgewachsen sind und – aus welchen Gründen auch immer – diesen Beruf ergriffen haben. Möglicherweise spielt parallel zu Vorwürfen von außen auch noch ein innerer Kollaborationskomplex eine Rolle, eine Art ausweglose Selbstbechtigung, in der sich die nationalethische Identität des niederländischen Deutschlehrers auf eine sehr grundsätzliche Art in Frage gestellt sieht.

Für den niederländischen Deutschlehrer entsteht in beiden Fällen, nämlich beim realen und beim anachronistischen Kollaborationsvorwurf, ein Identitätsproblem, eine Geschichte von Identitätsgefährdungen und -verletzungen, deren Leidensintensität und -intimität nicht gesellschafts-

und diskursfähig sind und deshalb von den Betroffenen in der niederländischen Öffentlichkeit nicht thematisiert werden. Bis in die Gegenwart hinein charakterisiert sich daher der niederländische Deutschunterricht durch eine Abstrahierung von allem, was mit (der niederländischen Sicht von) *Germanness* verbunden werden könnte. Nur die Zeit von 1940–1945 spielt retrospektiv bis in die Gegenwart eine andere Rolle: hier tritt *Germanness* in der Funktion als negative Folie von *Dutchness* auf.

Am größten wird die Kontaktblockierung bei landeskundlichen Themen (es sei denn, sie spielten eine Rolle in der Eigenidentitätsbildung: als retrospektiver Widerstandsmythos zur Besatzungszeit). Kein niederländischer Verlag hatte in den letzten Jahren ein landeskundliches Lehrbuch über ein deutschsprachiges Land im Angebot: offenbar besteht kein Bedarf. Bis Anfang der neunziger Jahre gab es auch extrem wenig wissenschaftliche Publikationen über Deutschland. Landeskunde war jahrzehntelang in den Studienprogrammen der Universitäten nur marginal vertreten. Eine niederländische Deutschstudentin formulierte dieses Phänomen (im Jahr 1992) gegenüber dem Autor wie folgt: »Wir studieren das Fach Deutsch hier so, als ob es das Land Deutschland gar nicht gibt.« Erst nach der Vereinigung stieg das öffentliche niederländische Interesse für Deutschland. Im Deutschunterricht hat sich dieses Interesse allerdings noch nicht niedergeschlagen. In den letzten 15 Jahren ist die Zahl der jährlichen Neueinschreibungen für das Universitätsfach Deutsch in den gesamten Niederlanden von etwa 130 pro Jahr auf weniger als 70 gesunken.

Ich habe dies hier relativ ausführlich geschildert, um die Dimension der Problematik deutlich zu machen. Vielleicht erkennen die Kollegen, die in Polen, Tsche-

chien und in all den anderen Ländern arbeiten, die im Zweiten Weltkrieg von Deutschland mit Tod und Vernichtung überzogen worden sind, hierin einiges wieder. Morgen ist der 8. Mai. Das Kriegsende liegt dann 60 Jahre zurück. Die Erinnerung an den Krieg ist in allen europäischen Ländern so lebendig wie nie seit 1945. Wenn wir ein Ideal transnationaler europäischer Bildung zu formulieren wagen (siehe These 9), müssen wir uns bewußt sein, daß hierfür viel wechselseitige Partizipationsarbeit zu leisten ist.

## 6. Landeskunde als binationale Begegnungsgeschichte

Ich habe in meinen Ausführungen über die Deutschlehrer und den Deutschunterricht in den Niederlanden zwei geschichtliche Faktoren angesprochen:

- die spezifische Unterrichtstradition im Fremdsprachenunterricht und speziell im Deutschunterricht;
- den nachhaltigen Eindruck des Weltkrieges im gegenwärtigen Deutschland- und Deutschenbild.

In Ländern, die extrem unter dem Krieg und der Herrschaft der Deutschen gelitten haben, werden noch heute bei jeder Begegnung mit Deutschen und jeder Thematisierung von deutschen Zusammenhängen automatisch entsprechende Assoziationen erzeugt und die in Jahrzehnten gewachsenen Deutungsmuster aktiviert. Im neuen, erweiterten Europa sind weder die Grenzen, noch die Nationalitäten, noch die Vorurteile und Stereotypen der wechselseitigen Fremdbilder, noch die damit verbundenen Ressentiments ausgestorben. Die Idee der durch die Europäische Union verschwindenden Grenzen ist trügerisch. Manche Grenzen und manche Nationalismen verstärken sich gerade wieder.

Wenn wir meine dritte These akzeptieren, daß es im Landeskundeunterricht

um die Begegnung der Lernenden mit der deutschen Lebenswelt geht, muß unser Unterricht hierauf Antworten anbieten. Diese Antworten sollten nicht darin bestehen, in idealistischer Weise den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen betreiben zu wollen, z. B. indem man sie bei den Lernenden abrufft und dann dagegenhält, daß doch nicht alle Deutschen Bratwurst essen. Das funktioniert nicht und es ist auch unsinnig. Die im Laufe der Sozialisation erworbenen Deutungsmuster lassen sich nicht abbauen. Es sind ganz normalmenschliche Orientierungshilfen, die wir alle, nicht nur unsere Schüler, auch Sie und ich, für alle lebensweltlichen Bereiche parat halten. Wohl geht es darum, sie bewußt zu machen und zu reflektieren. Es geht darum, ihre historische Gewachsenheit zu zeigen und sie dort, wo sie sich in Texten niedergeschlagen haben, zu identifizieren, als Quellen zu nutzen und für den Unterricht didaktisch aufzuarbeiten. Dies ist lerngruppenspezifisch, nationalitätenspezifisch, altersgruppenspezifisch möglich. Hier haben wir einen großen und größtenteils brachliegenden Forschungsbereich, in dem Landeskunde sich als Wissenschaft profilieren kann. Und zur Deutlichkeit: es geht hier nicht nur um das ewige und für manche schon leidige Thema Krieg, Leiden und die Schuld und Verantwortung der Deutschen, sondern um ein breites Spektrum lebensweltlicher Kontraste und gruppenspezifischer Deutungsmuster, das für die Deutschlandkunde fruchtbar gemacht werden kann. Viele von Ihnen lehren Deutsch als Fremdsprache und Landeskunde in einem anderen Land oder Sie haben das getan oder planen es zu tun. Als deutsche Lehrkraft im anderen Land müssen Sie selbst auch erst das Land erlernen, an seiner Lebenswelt teilhaben, an Ihrer spe-

zifischen Berufsumgebung als Lehrer partizipieren.

Und hier lohnt es sich, sich sowohl für die erweiterte Gegenwart der Kriegs- und Nachkriegszeit als auch darüber hinaus über die Lehr- und Lerntraditionen des betreffenden Landes zu informieren, insbesondere den Fremdsprachenunterricht betreffend.

Wenn Sie Ihre DaF-Lehrerausbildung in Deutschland gemacht haben, in Jena, Leipzig, Dresden, München usw., wenn Sie also einen DaF-Master in der Tasche haben, wenn Sie vielleicht sogar an einer oder mehreren Tagungen dieser Art teilgenommen haben, von den Verlagen mit ihren hochwertigen Lehrbüchern hofiert worden sind und sich dann plötzlich irgendwo in einem doch noch sehr fremden Ausland an einer Schule, Hochschule oder Universität befinden und vor einer konkreten Gruppe stehen, vor allem aber in einem ihnen neuen kollegialen, institutionellen und curricularen Zusammenhang stehen: dann relativiert sich die Bedeutung Ihrer ganzen mühselig erworbenen Maschinerie und Elektronik und Digitalität moderner Lehrwerke und Didaktik ganz ungeheuer. Das Fremdsprachen- und Landeskundekarussell dreht sich dort anders, es hat sich nicht so hochgeschaukelt. Die Sprachkirmes gehorcht lokalen Gesetzen, die langsamer, aber auch gründlicher sein können oder eben nur anders sind. Hat man Sie darauf vorbereitet, was Sie mit Ihrer hochgezüchteten Didaktik und Ihrem hochmodernen Material in dieser Situation tun? Welche Haltung nehmen Sie ein? Die des didaktischen Heilsbringers oder die des fügsamen Neulings? Gibt es einen dritten Weg?

Mein Eindruck ist, daß der früher einmal angedachte Weg der Regionalisierung von Lehrwerken (sowohl inhaltlich wie auch in Bezug auf Lehr- und Lernstrategien) unter dem Druck ökonomi-

scher Zwänge, optimaler Verkaufszahlen und der Vereinfachung der Produktion aufgegeben worden ist. Die großen deutschen Verlage schicken ihre uniformen Heuschreckenschwärme über die ganze Welt. Die deutschen DaF-Lehrstühle und ihr Umkreis partizipieren oft an ihrem Profit. Warum gibt es an deutschen DaF-Lehrstühlen keine oder so wenige Bemühungen um kontrastiv-vergleichende zwei-länderbezogene Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht, insbesondere für die Landeskunde? Warum gibt es keine sinnvolle Arbeitsteilung in diesem Bereich? Leipzig, Dresden, Jena, München usw. könnten sich doch in Absprache die jeweils benachbarten Länder bzw. nahe liegenden Länder und ihren jeweiligen Deutschunterricht zum Thema, zum Forschungsbereich, zum Projekt- und Begegnungsschwerpunkt machen. Warum geht das nicht? Klingt das zu sehr nach Planwirtschaft? Und – Entschuldigung – warum muß der Deutschunterricht in Kirgisien genauso interessant sein wie der in Polen?

Mein Plädoyer zielt auf Schwerpunktsetzung erstens in den Nachbarländern, zweitens in den weiteren Ländern, die unter der NS-Herrschaft gelitten haben. Zum Schluß komme ich zurück auf meine Frage: Läßt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Habe ich eine

Antwort gegeben? Habe ich mich überhaupt um den Vergleich gekümmert, den ich angekündigt hatte? Ich möchte mich dazu nicht weiter äußern und überlasse die Antwort bzw. die vielen offenen Fragen Ihnen.

### Literatur

- Butzkamm, Wolfgang: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke, 1989.
- Butzkamm, Wolfgang: *Lust zum Lernen. Lust zum Lehren. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, 2004.
- Groenewold, Peter: »Simulationen für interkulturelles Lernen: landeskundliches Lernen und Spracharbeit mit Hilfe erfundener Figuren«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14 (1988), 259–281.
- Groenewold, Peter: »Land in Sicht«. *Landeskunde als Dialog der Identitäten am Beispiel des deutsch-niederländischen Begegnungsdiskurses*. 2 Bände. Teil 1: *Die Vermittlung von Gesellschaft, Sprache und Unterricht in der Landeskunde*. Teil 2: *Zerbrochene Spiegel – Gebrochen Spiegels. Rekonstruktion des deutsch-niederländischen Begegnungsdiskurses*. Dissertation Groningen 1997.
- Kwakernaak, Erik: *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1996.
- Thiering, Christian: *Englischunterricht vom Menschen aus: Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung im Lernprozeß*. Neuried: Ars Una, 1996.

## Deutsch in Armenien – Bestand und Tendenzen

*Haymo Mitschian*

### 1. Armenien – ein Land am Rand

Armenien zählt zu den kleineren Ländern der Welt. Von der Fläche her ist es ungefähr so groß wie Brandenburg, zur Bevölkerungszahl gibt es unterschiedliche Angaben. Zum Zeitpunkt der Loslösung von der Sowjetunion im Jahr 1991 lebten rund 4 Mio. Menschen in der neu gegründeten Republik, von denen mittlerweile viele aus Mangel an Arbeits- und Existenzmöglichkeiten abgewandert sind. Schätzungen gehen gegenwärtig von weniger als 2 Mio. permanenten Einwohnern aus, von denen etwa die Hälfte in der Hauptstadt Eriwan lebt. Das Land liegt eingezwängt zwischen den beiden nicht gerade freundlich gesinnten Nachbarn Türkei und Aserbeidschan im Westen und im Osten, im Süden grenzt es in einem schmalen Streifen an den Iran und im Norden an das instabile Georgien. Es sieht sich kulturell als südöstlicher Vorposten des christlichen Europas, der hier die Stellung hält, ohne dafür vom Kernland ausreichend beachtet oder gar unterstützt zu werden. Materielle Hilfen aus dem Ausland stammen überwiegend von den vielen, seit Generationen auswandernden Armeniern, die es schwerpunktmäßig nach Rußland, in die USA und nach Frankreich zieht. Stolz ist man auf die Landsleute,

die dort Erfolg haben. Beispielsweise auf Kirk Kerkorian, einer der reichsten Männer der Welt, der erst unlängst umfangreiche Mittel für den Straßenbau gespendet hat, auf Charles Aznavour [Azwurian], der über eine eigens gegründete Stiftung das Land seiner Vorfahren unterstützt, auf Berühmtheiten mit armenischer Abstammung wie Cher [Sarkisian] oder Andre Agassi. Das kulturelle Leben wird geprägt von westlichen Einflüssen und wirkt gelegentlich auch dorthin zurück. Die Komponisten Aram Khatchaturian oder Komitas sind nicht nur Kennern klassischer Musik ein Begriff.

Spätestens seit den Rettungsversuchen des Potsdamer Missionars Johannes Lepsius für die während des 1. Weltkriegs auf dem Staatsgebiet der Türkei vom Genozid bedrohten Armenier herrscht zwischen Armeniern und Deutschen ein positives Beziehungsklima, das jedoch immer wieder von den engeren deutsch-türkischen Verbindungen überlagert wird. Damals fielen vermutlich 1,5 Mio. Armenier einer »ethnischen Säuberung« zum Opfer. Anders als die französische Regierung zur Anerkennung der damaligen Vernichtungszüge als Völkermord durchringen.<sup>1</sup> Entsprechende Initiativen

1 Auch in der am 16.6.2005 von allen Fraktionen des Deutschen Bundestages befürworteten Entschließung »Deutschland muss zur Versöhnung zwischen Türken und Armeniern beitragen« (Bundesdrucksache 15/5689 – <http://dip.bundestag.de/btd/15/056/1505689.pdf>) taucht die Bezeichnung »Völkermord« nicht im eigentlichen Beschluß, sondern erst in der angefügten Begründung auf.



scheitern wohl aus Rücksicht auf die in Deutschland lebenden Türken. Trotzdem haben die Deutschen und ihr Land einen guten Ruf in Armenien, mit den traditionellen Klischees vom Dichter-und-Denker-Land, der Heimat von BMW und Mercedes, von Ordentlichkeit und Pünktlichkeit sowie als Herkunftsland von Produkten mit hoher Qualität. Eine Brücke und eine Bergstraße, beide nach 1945 von deutschen Kriegsgefangenen in Eriwan gebaut und immer noch in akzeptablem Zustand, geben am Ort Zeugnis davon ab. Differenzierter gesehen wird Deutschland von denjenigen Armeniern, die Gelegenheit zu einem Aufenthalt dort hatten.

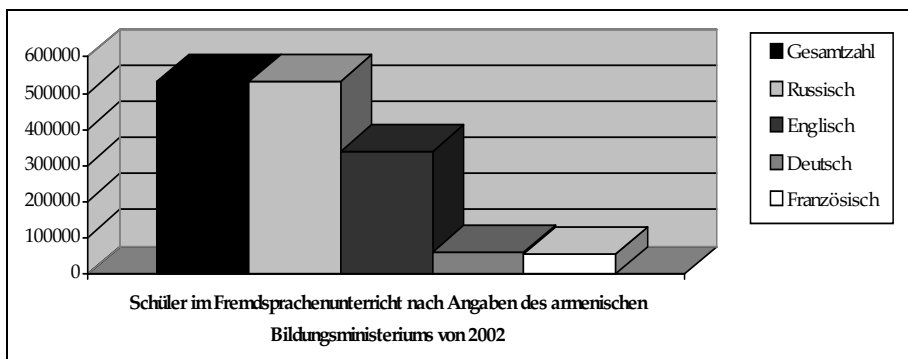
## 2. Deutsch in der Schule

### 2.1 Primar- und Sekundarschulen<sup>1</sup>

Der Stellenwert der deutschen Sprache beruht ebenfalls auf Traditionen, die allerdings spürbar und beständig an Kraft verlieren. Wie bei allen Sprechern kleinerer Sprachgemeinschaften stehen auch bei den Armeniern Fremdsprachen hoch im Kurs. Bis zur Selbständigkeit besaß das Russische die Funktion einer Zweit-

sprache. Damals fand in etwa der Hälfte aller Schulen im Land der Unterricht von Anfang an in russischer Sprache statt, mit Armenischunterricht begann man erst ab dem 2. Schuljahr, in der anderen Hälfte verlief die Sprachreihenfolge umgekehrt. Ab dem 3. oder 4. Schuljahr folgte der Unterricht in der ersten Fremdsprache. Schon vor 1991 war dies meistens Englisch, daneben wurden Französisch und Deutsch angeboten.

Seitdem haben sich die Verhältnisse stark verändert. Die Russischschulen sind abgeschafft und an allen staatlichen Schulen ist Armenisch Unterrichtssprache. Russisch kommt häufig noch ab dem 2. Schuljahr auf den Lehrplan, wird aber als erste Fremdsprache, den Elternwünschen entsprechend, immer öfter vom Englischen abgelöst. Genaue, verlässliche Angaben zu Angebot und Nachfrage an Fremdsprachenunterricht sind nicht zu erhalten. Zahlen aus dem Bildungsministerium decken sich nicht mit den Eindrücken, die vor Ort zu sammeln sind (vgl. auch Gagyan 2005). Folgt man den offiziellen Daten, dann lernten im Jahr 2002 noch alle Schüler Russisch. Tatsächlich bieten jedoch vor allem in der Haupt-



<sup>1</sup> Das armenische Schulsystem ist in sich nicht gegliedert. Auf die zehnjährige Schulpflichtzeit folgt die tertiäre Ausbildung an Akademien, Hochschulen oder Universitäten.

stadt viele Schulen Englisch als erste in der Schule zu erlernende Sprache an. Die dortige Nachfrage nach Spanischunterricht, eine Sprache, die sich zur ernstzunehmenden Konkurrenz für Französisch und Deutsch entwickelt, fehlt in der amtlichen Statistik vollständig.

Die unsichere Datenlage weist auf allgemeine Probleme im armenischen Bildungswesen hin. Die Beziehungen zwischen Schulen, Schulverwaltung und dem zuständigen Ministerium verlaufen alles andere als harmonisch. Viele Schulen auf dem Land werden vernachlässigt, befinden sich dadurch in einem schlechten baulichen Zustand und werden nur unzulänglich mit Lehrmitteln und Unterrichtsmaterialien ausgestattet. Wetterbedingte Unterrichtsausfälle sind in Gebäuden mit fehlenden Scheiben in den Fenstern in den kalten armenischen Wintern unvermeidbar. In den heißen Sommermonaten leiden Schüler und Lehrer unter dem allgemeinen Wassermangel und der Hitze in Räumen ohne Vorhänge. Lehrer, die mit voller Stundenzahl unterrichten, verdienen rund 30 € im Monat, für Armenien gelten 80 € als Existenzminimum. Sofern sie nicht von der Familie unterstützt werden, sind sie deshalb auf einträgliche Nebentätigkeiten angewiesen. Viele geben Privatunterricht an Kandidaten, die einen Studienplatz an einer renommierten Hochschule anstreben. Häufig handelt es sich dabei um Schüler aus den Klassen, in denen die Lehrer selbst unterrichten. Es liegt daher nicht unbedingt in ihrem Interesse, dort alle ihre Stärken auszuspielen.

Welche Fremdsprachen auf dem Lehrplan stehen, bestimmt jeweils die Schulleitung, die sich dabei nach den vorhandenen Ressourcen, den verfügbaren Lehrkräften und den Wünschen von Schülereltern und Politikern richtet. Wenn, dann wird Deutsch als die zweite Fremdsprache nach Englisch oder Rus-

sich angeboten, regulär mit zwei Wochenstunden ab dem 3. oder dem 4. Schuljahr. Das zentrale Lehr-Lernmittel ist das Buch, das nicht nur den Lerngegenstand bereitstellt, sondern auch dessen Strukturierung und damit den Lehrplan bestimmt. Die meisten Lehrerinnen – Deutschlehrer sind selten – halten sich geradezu sklavisch an die Buchvorgaben und ziehen den Stoff durch, ohne sich allzu sehr durch erkennbare Schwierigkeiten der Lernenden von ihrem Vorhaben abbringen zu lassen. Viele der Lehrbücher stammen noch aus sowjetischer Produktion. Wo Bücher aus Deutschland verfügbar sind, passen diese nicht zum etablierten Lehrschema nach der Grammatik-Übersetzungsmethode und tragen deshalb nicht unbedingt dazu bei, das Unterrichtsniveau zu erhöhen.

Folgt man den Zahlen aus dem Ministerium, dann lernen knapp 60.000 Schüler im Land die deutsche Sprache, eine beeindruckende Zahl, sind dies doch etwa 3 % der Bevölkerung. Lässt man einmal die Erfassungsungenauigkeiten außer Acht, die bei der Erhebung von Schülerdaten in einem Land mit schwacher Verwaltungsstruktur zwangsläufig auftreten, bleibt als ein weiterer Grund für Relativierungen die Bandbreite dessen, was in diesem Kontext unter einem ›Lerner‹ zu verstehen ist. Bei einer Hospitation im Deutschunterricht einer Schule auf dem Land fiel u. a. auf, daß die Lehrerin ihren Unterricht hauptsächlich mit den Schülern in den vorderen Bankreihen bestritt, aus den mittleren noch sporadisch welche aufrief, die Kinder auf den hinteren Bänken jedoch vollständig ignorierte. Wie sich später zeigte, waren die dort sitzenden Schüler nach zwei Jahren Deutschunterricht noch nicht in der Lage, auf ein an sie gerichtetes »Guten Tag« angemessen zu reagieren. Darauf angesprochen, bezeichnete die Lehrerin diese Schüler als lernschwach, die generell

nicht fähig wären, dem Unterricht zu folgen. Ansonsten sei sie bestrebt gewesen, die Leistungsstärke der Klasse zu demonstrieren und habe sich aus diesem Grund auf die guten Schüler konzentriert.

Diese sicherlich nicht repräsentative, allerdings auch nicht absolut singuläre Beobachtung läßt vermuten, daß viele der nominell Deutschlernenden diese Sprache trotz der Teilnahme an Deutschunterricht nicht im eigentlichen Sinne des Wortes »lernt«. Ebenfalls keine Fertigkeiten in dieser Sprache erwerben die Schüler bei den Lehrern, deren Deutschkenntnisse als sehr mangelhaft einzustufen sind. Es scheint in allen Lehrerkollegien des Landes neben den Deutschlehrerinnen, die sich engagiert und auf einer ausreichenden sprachlichen Basis stehend unter schwierigen Bedingungen um effizienten Unterricht bemühen, immer auch welche zu geben, die nicht über das für ihre Aufgabe erforderliche Sprachwissen und -können verfügen. Aus deren Deutschstunden nehmen die Schüler mit Sicherheit nur wenig Verwertbares mit. Auf wie viele der gemeldeten Schüler dies zutrifft, läßt sich unter den gegebenen Bedingungen nicht feststellen. Trotzdem kann man davon ausgehen, daß die Zahl derjenigen Personen, die am Ende ihrer Schulzeit mehr als nur mit einer Fremdsprache konfrontiert waren und nützliches, später vielleicht ausbaubares Wissen erworben haben, bei einem Bruchteil der veröffentlichten Schülerzahlen liegt.

## 2.2 Hilfen aus Deutschland

Der Deutschunterricht an den armenischen Schulen wird von deutscher Seite aus unterstützt durch ein bis zwei von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) entsandten Lehrkräften, über jährlich rund 20 Fortbildungstipendien für armenische Deutschlehrerinnen zur Teilnahme an Seminaren in Deutsch-

land, zusätzlich werden vom Goethe-Institut Fortbildungsveranstaltungen in Armenien durchgeführt, durch Sachmittelspenden aus der oder vermittelt über die deutsche Botschaft in Eriwan und durch den Armenischen Deutschlehrerverband, Mitglied des Internationalen Deutschlehrerverbandes, der mit dem Goethe-Institut kooperiert. Das Goethe-Institut unterhält selbst keine Zweigstelle in Armenien, sondern betreut dieses Land zusammen mit Aserbeidschan vom Institut in Tbilis/Georgien aus, das gelegentlich Projektberater mit zeitlich befristeten Aufträgen in die beiden Nachbarländer entsendet.

Die von der ZfA vermittelten Experten konzentrieren sich in ihren Aktivitäten auf ausgewählte Schulen, an denen ein erweiterter Deutschunterricht mit vier bis fünf an Stelle der üblichen zwei Wochenstunden angeboten wird bzw. werden soll. Ziel ist es, den Schülern zu Deutschkenntnissen zu verhelfen, die tatsächlich als eine karrieretaugliche Basis dienen könnten. Wie nicht anders zu erwarten, sind es vor allem finanzielle Probleme, die die Realisierung solcher Vorhaben auf nur wenige Schulen begrenzt, und selbst für diese reichen die verfügbaren Ressourcen oft nicht aus. Denn Schulleiter können in der Öffnung für den Deutschunterricht ein Mittel zum Zweck sehen, über das sich eine Verbesserung der allgemeinen Situation an ihrer Schule erreichen läßt, die Finanzierung neuer Fenster beispielsweise oder anderer dringend notwendiger Baumaßnahmen. Dafür deutsche Geldgeber zu finden wird immer schwieriger, und da, wo es vorübergehend gelingt, besteht die Befürchtung, daß eine Unterbrechung des Geldflusses auch das Ende des erweiterten Deutschunterrichts bedeuten könnte. Die Stipendien für die Deutschlehrer sind von deutscher Seite dazu gedacht, die Leistungsfähigkeit in erster Linie

von jüngeren Kräften zu steigern und Multiplikatorinnen auszubilden, die später selbst Fortbildungsveranstaltungen im eigenen Land anzubieten in der Lage sind. Auf der Empfängerseite sieht man in einem gesponserten Deutschlandaufenthalt eher eine Gratifikation für verdiente Lehrkräfte, weshalb gerne ältere Lehrerinnen dafür vorgesehen werden, die sich, was die Ausbildungsaspekte anbelangt, dann als weitgehend »fortbildungsresistent« erweisen. Auch bei vielen Lehrerseminaren im Inland steht mehr der Wunsch im Vordergrund, erste Schritte in Richtung Erhalt eines Deutschlandstipendiums zu unternehmen, als das Interesse, den eigenen Unterricht über zusätzliches sprachliches, methodisches oder landeskundliches Wissen zu verbessern. Angesichts der wirtschaftlichen Lage im Land und insbesondere derjenigen der Lehrer handelt es sich dabei um ein durchaus verständliches Verhalten. Doch auch bei jüngeren Lehrern ist nicht sichergestellt, daß mit den Stipendien die anvisierten Ziele erreicht werden. Wegen der schlechten Aussichten im Lehrberuf lehnt kaum jemand ein Angebot ab, eine in der Regel lukrativere Tätigkeit bei Firmen oder Behörden mit internationaler Orientierung anzunehmen. Gut aus- bzw. fortgebildete Nachwuchskräfte gehen deshalb den Schulen gerade wegen ihrer Qualifikationen schnell wieder verloren.

Die Unterstützungsmaßnahmen von ZfA und Goethe-Institut schwanken zwischen Breitenförderung und Konzentration auf Schwerpunkte. Ein Grund für diese Ambivalenz liegt in ungenauen Zielvorgaben, die zwangsläufig mit den erst langfristig wirksamen Eingriffen in die schulische Fremdsprachenvermittlung verbunden sind. Der Rückgang bei den Lernerzahlen, der in der Hauptstadt schon deutlicher zu spüren ist als auf dem Land, wird sich durch die Hilfen aus

Deutschland nicht aufhalten lassen. Möglich erscheint hier nur eine Verlangsamung zu sein, deren positive Effekte mehr zugunsten der Lehrer denn der Schüler gehen. Mit den zwei Wochenstunden Unterricht oft fraglicher Qualität zwischen dem 3. bzw. 4. Schuljahr und dem Ende der Schulzeit nach dem 10. läßt sich bei einigen aufgeschlossenen und interessierten Schülern eine Basis für weiteren Deutschwerb legen. An den meisten der anderen geht der Deutschunterricht mehr oder weniger spurlos vorüber. Das spricht dafür, sich von vornherein auf eine kleinere Zielgruppe zu beschränken und diese dann nachhaltig und substantiell zu fördern. Einmal abgesehen von den Unsicherheiten, die auch mit dieser Ausrichtung verbunden sind, scheint es deutschen Stellen generell schwer zu fallen, vorhandene Quantitäten aufzugeben. So wird wohl nicht nur in Armenien weiterhin Deutschunterricht an Orten und für Personen aufrechterhalten, für den nur sehr vage Zielbestimmungen auszumachen sind.

### 3. Studienfach Deutsch

Noch bis vor wenigen Jahren konnten die beiden staatlichen Universitäten in Eriwan mit Germanistiklehrstuhl ihre Studenten aus einer Vielzahl von Bewerbern auswählen. Inzwischen herrscht in etwa ein ausgeglichenes Verhältnis vor, und wer sich für einen der insgesamt knapp 400 Studienplätze bewirbt, kann damit rechnen, auch einen zu erhalten. In der sinkenden Attraktivität des Germanistikstudiums spiegeln sich die Berufsaussichten der Abgänger wider. Jährlich werden rund 80 Absolventen auf den Arbeitsmarkt entlassen, eine Zahl, die weit über dem Bedarf an Germanisten liegt.

Das an der Staatlichen Universität vier und an der Fremdsprachenuniversität fünf Jahre dauernde Fachstudium dient

hauptsächlich dem Spracherwerb, weist daneben Schwerpunkte in Literatur- oder Sprachwissenschaft auf. Abgeschlossen wird es mit einem Diplom, wobei differenziert wird zwischen einem normalen und einem »roten« Diplom, verliehen bei Bestnoten in allen zentralen Studienfächern, die mit roter Farbe eingetragen werden. Wie nicht anders zu erwarten, führt dies zum altbekannten Phänomen der Zertifikatsinflation (vgl. Dore 1976). Nach relativ kurzer Zeit kommt danach den regulären Abschluszeugnissen die Funktion als Leistungsnachweise abhandeln, mit einer Tendenz, sie schon als Zeichen des Scheiterns einzustufen, während die zahlreichen Bestätigungen von Höchstleistungen allein durch ihre Masse an Aussagekraft verlieren.

Ein rotes Diplom begünstigt allerdings immer noch die Weiterführung des Studiums in der Magistratur, die auf eine akademische Karriere vorbereitet. Als mögliche Zielpunkte dafür stehen im Inland lediglich die beiden Germanistiklehrstühle mit den ihnen zugeordneten Assistenzstellen zur Verfügung. Hinzu kommt der Lehrstuhl für Fremdsprachenmethodik an der Fremdsprachenuniversität, der gegenwärtig von einer ausgebildeten Germanistin besetzt wird. Personalwechsel finden auf diesen Stellen jedoch so selten statt, daß sich dem wissenschaftlichen Nachwuchs im eigenen Land nur wenige Karrierechancen eröffnen, und anderswo besteht kaum Bedarf an armenischen Germanisten.

Viele der Hochschulabgänger, ob mit Diplom, Magister oder Doktor, hoffen deshalb auf eine Tätigkeit auf internationaler Ebene, sei es direkt in einem deutschsprachigen Land oder bei deutsch-armenischen Unternehmungen. Nicht wenige sehen in ihrem Studienabschluß im Inland nur den ersten Schritt ihrer Hochschulausbildung und versuchen über ein

selbst finanziertes oder durch ein über ein Stipendium abgesichertes Auslandsstudium weitere Qualifikationen zu erwerben. Ein DAAD-Lektor am Ort hilft Interessenten dabei, geeignete Ansprechpartner in Deutschland oder Österreich zu finden, ein Land, das sich in der armenischen Hochschullandschaft stark engagiert. Diejenigen, denen dieser Weg nicht offen steht, konkurrieren um die akzeptabel bezahlten Sprachlehrerstellen an staatlichen, staatlich anerkannten oder privaten Hochschulen, um Arbeitsmöglichkeiten bei Behörden, Organisationen oder in Firmen mit internationaler Ausrichtung. Für letztere gilt, daß Dolmetscher oder Übersetzer für Deutsch schlechter bezahlt werden als diejenigen für Englisch. Hoffnungen auf Beschäftigung werden auch an den Tourismus geknüpft, der sich jedoch nur zögerlich entwickelt.

Trotz der allgemein ungünstigen Berufsaussichten interessieren sich nur wenige Universitätsabsolventen für die schlecht bezahlten Lehrerstellen. Das Personal dafür bilden die über das ganze Land verstreuten Pädagogischen Hochschulen aus, an denen nach offiziellen Angaben über 900 Studentinnen Deutsch in einer der zugelassenen Fächerkombinationen studieren. Das wären etwa 10 % aller Lehrerstudenten, genauer Studentinnen, da der Männeranteil unter ihnen verschwindend gering ist. Auch wenn Zweifel an den Studierendenzahlen angebracht sind, steht auf jeden Fall reichlich Nachwuchs für die derzeit etwa 450 Deutschlehrerstellen im Land zur Verfügung.

Wie auch anderswo zu beobachten, geht mit der zunehmenden Verbreitung des Englischen ein Bedeutungsverlust der anderen europäischen Sprachen einher, die traditionell zum Fächerkanon der Schulen zählen. In nationalen und internationalen Bereichen verschwinden als Folge davon Arbeitsplätze, für die

Deutschkenntnisse erforderlich sind, während Fertigkeiten im Englischen obligatorisch werden. Die Bewerberzahlen für die armenische Germanistik werden deshalb aller Voraussicht nach weiter abnehmen und mit ihnen der Stellenwert des Deutschen als Studienfach. Hinzu kommt der ebenfalls globale Trend zur Abwertung der Geisteswissenschaften, der zu einer Reduzierung von Studienplätzen in diesen Fächer zugunsten der Natur-, Ingenieur- und Gesellschaftswissenschaften führt. Dies macht sich auch an den armenischen Hochschulen bemerkbar. Sie erwarten von ihren Abteilungen einen immer größeren Anteil der Selbstfinanzierung, der über die Einrichtung kostenpflichtiger Studienplätze zu Lasten des kostenfreien Studienangebots zu erreichen versucht wird. Diese Strategie führt natürlich nur dann zu den gewünschten Resultaten, wenn eine entsprechende Nachfrage existiert, was gerade bei den germanistischen Fachgebieten des Landes nicht der Fall ist. Darüber hinaus sind diese selbst viel zu klein, um sich überwiegend der eigenen Nachwuchspflege widmen zu können.

#### **4. Deutsch als Fremdsprache im tertiären Sektor**

##### **4.1 Studienbegleitender Deutschunterricht und Sprachlehrzentren**

Ob sich außerhalb der Schulen und des Germanistikstudiums Nachfrageveränderungen nach Deutschkenntnissen abzeichnen, läßt sich wegen fehlender Übersichtsdaten nicht eindeutig verifizieren. Festzustellen ist, daß eine Reihe von Einrichtungen Deutschkurse anbietet, die sich unterschiedlicher Resonanz erfreuen.

Einen zahlenmäßig immer noch gewichtigen Sektor bildet der studienbegleitende Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen, der sich insgesamt

auf einem zum früheren Stand etwas reduzierten Niveau zu stabilisieren scheint. An der Technischen Universität in Eriwan bildet er eine feste Größe im Studienangebot, was in erster Linie der Tätigkeit einer außerordentlich engagierten Professorin zu verdanken ist. Sie wirkt auch als treibende Kraft hinter dem dort angesiedelten Deutschen Club, der allen Interessenten an deutscher Sprache und Kultur offensteht. Daß praktisch eine Person den Kern der deutschen Fachvertretung bildet und es von ihrem Elan abhängt, welche Bedeutung dem Deutschen beigemessen wird, ist für viele Bildungsinstitutionen in der Hauptstadt und in den Provinzen charakterisierend. Die stets nur periphere Stellung, die dieser Sprache im Lehrangebot zufällt, begrenzt den Handlungsradius der Akteure auf das, was sie selbst aus eigener Kraft und mit geringen Hilfen von außen zu bewerkstelligen in der Lage sind.

Neben dem Engagement der Fachvertreter bestimmt natürlich das Lernerinteresse Struktur und Angebot des Deutschunterrichts an den höheren Lehrinrichtungen. An vielen Schulen des tertiären Bereichs findet sich eine kleinere Zahl von Lernenden, die sich über den Erwerb deutscher Sprachkenntnisse zusätzliche Berufschancen zu erschließen hoffen. Gelegentlich ergeben sich aus Verbindungen zu Partnerorganisationen in deutschsprachigen Ländern Möglichkeiten für Studienaufenthalte dort, die dann für eine sofortige Belebung der Nachfrage sorgen. Da es sich hierbei meist um außergewöhnliche Offerten handelt, entsteht das Interesse am Deutschen entsprechend unvermittelt, bleibt eine Weile erhalten, verschwindet dann aber wieder, sobald die Chancen auf eine konkrete Anwendung der Sprachkenntnisse sinken. Wegen ihrer dünnen Personaldecke sehen sich die kleinen Deutschabteilungen staatlicher Lehrinrichtungen oft

nicht in der Lage, mit dieser sprunghaften Nachfrageentwicklung Schritt zu halten. In solchen Fällen bieten privatwirtschaftlich betriebene Sprachzentren ihre Dienste an.

Eine Privatschule, eine Akademie, ja selbst eine Hochschule zu gründen, geht in Armenien vergleichsweise schnell. Persönliche Initiativkraft, geeignete Räumlichkeiten, etwas Geld und Geduld sowie die richtigen Beziehungen reichen dafür aus. Nach Schätzungen gibt es allein in der Hauptstadt über einhundert solcher Bildungsstätten, die sich auf bestimmte Fächer oder Fächergruppierungen spezialisieren, wie zum Beispiel auf Fremdsprachen. Explizite Sprachlehreinrichtungen mit Deutsch im Programmangebot sind in Eriwan mindestens drei vorhanden. Rechnet man alle Unternehmungen mit dazu, die auf Anfrage Deutschunterricht durchführen, kommt man schnell auf eine vielfach höhere Zahl. Allen ist gemeinsam, daß sie flexibel auf Marktchancen reagieren und dazu Kurse einrichten, die auf genau die jeweiligen Interessenten zugeschnitten sind. Die Lehrkräfte werden aus dem Reservoir arbeitsloser oder unterbeschäftigter Absolventen der Universitäten rekrutiert, mit großen Unterschieden was die didaktischen Qualitäten anbelangt, weniger die zielsprachlichen.

Das Marktsegment, das die privaten Anbieter bedienen, ergibt sich zum Teil aus den genannten Verbindungen zwischen Bildungseinrichtungen, zum Teil als unmittelbare Folge von Wirtschaftskooperationen. Größere oder mittlere europäische Unternehmen melden immer wieder einen Bedarf an armenischen Fachleuten oder Angebote für sie an, die vor Beginn fachlicher Schulungsmaßnahmen sprachlich vorzubereiten sind. Diese Aufgabe kann den privaten Sprachzentren zufallen, die Intensivkurse mit der ent-

sprechenden fachsprachlichen Orientierung offerieren. Letztere schlägt sich zwar häufig nur in Form der Lektüre von Fachtexten ergänzt um grammatisches Wissen nieder, kommt damit aber den Lernerbedürfnissen näher als überwiegend mit literarischen Textvorlagen arbeitende Kurse an staatlichen Bildungseinrichtungen. Natürlich geraten die Lehrkräfte wegen der latenten Überforderung unter einen besonderen Druck, wenn sie spezialisierte Kurse zu verantworten haben, für die sie keine fachliche Wissensbasis mitbringen, und der sich noch verstärkt, wenn der Leistungsstand der Kursteilnehmer durch externe Abschlußprüfungen ermittelt wird.

Die Sprachzentren sind darauf angewiesen, zumindest kostendeckend zu arbeiten, was gelegentlich zu Diskrepanzen zwischen zugesagter und erbrachter Leistung führt. Ihr hoher Grad an Flexibilität als ein positives Merkmal kann negativ auch als ein Mangel an Konstanz eingestuft werden. Sie besitzen gute Voraussetzungen dafür, Intensivschulungen erfolgreich durchzuführen, eignen sich aber weniger für Ausbildungsvorhaben, die einen langen Atem benötigen.

#### 4.2 Europäische Initiativen

Frankreich ist bekanntlich nicht bereit, dem Englischen widerstandslos das Feld als einzige Sprache mit überregionaler Bedeutung zu räumen, weshalb Projekte zur Verbreitung des Französischen umfangreiche staatliche Unterstützung finden. Dieses Motiv zusammen mit dem Einwanderungsdruck, den Asyl oder schlichtweg Existenzmöglichkeiten suchende Armenier auf Frankreich ausüben, stehen hinter dem Aufbau der Französischen Universität in Armenien (FUA), die im Jahr 2000 erstmals Studenten aufgenommen hat. Sie bildet seither in den Studiengängen Recht, Wirtschaft und Verwaltung junge Armenier aus, die

zu Stützen der heimischen Wirtschaft werden sollen, indem sie selbst Unternehmungen gründen, bestehenden einheimischen Firmen westliches Know-how zuführen oder generell internationale Kooperationen, insbesondere französisch-armenische, verstärken. Die FUA sieht sich als ein Konkurrenzunternehmen zur AU, der American University, ohne diese jedoch kopieren zu wollen.

Noch zu Sowjetzeiten und unter dem Schutz von Glasnost und Perestrojka begannen die Vorbereitungen zur Gründung einer amerikanischen Universität in Eriwan, die dann am Tag der Selbständigkeit Armeniens offiziell mit dem Lehrbetrieb beginnen konnte. Sie bietet seitdem weiterführende, auf das Bachelor-Studium an den armenischen Universitäten und Hochschulen aufbauende Studiengänge an, die Personal für armenisch-amerikanische Kooperationen ausbilden. Der Elternwunsch nach mehr Englischunterricht an den Schulen erhält durch diese Institution ein konkretes Ziel sowie eine zusätzliche Begründung. Über die AU erschließt sich die US-amerikanische Wirtschaft Kontakte zum leistungsstarken armenischen Nachwuchs und sichert den politischen Einfluß der USA in der Region ab.

Die FUA soll ein europäisches Gegengewicht dazu bilden. Deshalb wirbt sie seit ihrem Bestehen um weitere europäische Partner, bisher allerdings ohne dauerhaften Erfolg. Lediglich Deutschland und Österreich konnten ihre Kooperationsabsichten vorübergehend in Form von materieller und personeller Unterstützung konkretisieren, während sich andere Länder auf ein wohlwollendes Abwarten beschränkten. Vielleicht nicht das entscheidende, aber doch ein sich sofort drängend bemerkbar machendes Hindernis liegt in den Problemen, eine tragfähige Konzeption für den Fremdsprachenun-

terricht an einer nach Westeuropa ausgerichteten Hochschule zu erstellen.

Da die FUA anders als die AU keine weiterführenden, sondern grundständige Studiengänge anbietet, gelten für sie Bestimmungen des armenischen Bildungsministeriums, die in allen Studienfächern Anteile allgemeinbildenden Unterrichts vorsehen. Diese zielen auf eine Ergänzung der lediglich zehnjährigen Schulzeit ab und schreiben u. a. Armenisch- und Russischunterricht vor. Ihren Zielsetzungen entsprechend muß die FUA Englischunterricht auf den Lehrplan setzen. Ohne solide Kenntnisse in dieser Sprache wären die Absolventen nicht fähig, die ihnen zgedachten Positionen in Wirtschaft oder Gesellschaft einzunehmen. Als eine überwiegend vom französischen Senat finanzierte Einrichtung bildet dann der Französischerwerb einen Schwerpunkt im Studienprogramm, womit bereits Unterricht in vier Sprachen zusätzlich zur fachlichen Ausbildung festgeschrieben ist. Um nun diese französische Universität tatsächlich zu einer europäischen werden zu lassen, ist die Einführung weiteren Fremdsprachenunterrichts unumgänglich, wobei zu den Fragen zur Gewichtung von sprachlichen und fachlichen Unterrichtsanteilen diejenige tritt, wann Studenten mit einer Wochenstundenanzahl von deutlich über 30 Zeit für den Erwerb einer weiteren Sprache finden sollten.

Den deutschen und österreichischen Bemühungen, Deutsch als obligatorisches Studienfach an dieser Universität zu etablieren, konnte unter diesen Voraussetzungen kein dauerhafter Erfolg beschieden sein. Nach einer vorübergehenden Festschreibung mit vier bis fünf Wochenstunden wird diese Sprache mittlerweile nur mehr fakultativ mit einer wöchentlichen Doppelstunde angeboten. Gegenwärtig machen noch immerhin 360 von etwa 640 Studierenden von dieser Mög-



lichkeit Gebrauch. Es bleibt jedoch abzuwarten, wie sich dieses Verhältnis ändert, wenn mit steigender Semesterzahl immer mehr Fachunterricht in französischer Sprache erteilt wird, für Deutsch dagegen keine unmittelbare Verwendung in Aussicht steht.

Genau darin dürfte der einzige Schlüssel zur Lösung des Dilemmas liegen. Fremdsprachenunterricht, der mit nur vagen Zielvorstellungen an die Lernenden herangetragen wird, kann bei Erwachsenen, wahrscheinlich auch schon bei jüngeren Lernern, nur in Ausnahmefällen für eine Motivation sorgen, die bis zum Erwerb funktionaler Fertigkeiten trägt. Die Französische Universität wird erst dann zu einer Europäischen, wenn Studiengänge etabliert werden, die nur mit Fertigkeiten in einer anderen Sprache als Französisch und Englisch erfolgreich abzuschließen sind. Ein erster Versuch, dies mit von Deutschland aus betreuten Informatikstudiengängen zu erreichen, mußte eingestellt werden, als ein französisches Konsortium die Führung des Erweiterungsprojekts übernahm.

### 5. Tendenzen und Perspektiven

Das Englische hat sich in weiten Teilen der Welt als universales Verständigungsmittel etabliert, und wo es diese Stellung noch nicht erreicht hat, ist es auf dem besten Weg, dies nachzuholen. In Armenien be- und verdrängt es das Russische als früher obligatorische Fremd- oder Zweitsprache und baut den Vorsprung zu seinen traditionellen Konkurrenten weiter aus. Zum Teil stützt sich dieser Prozeß auf eine Eigendynamik – den Wunsch nach einem global einsetzbaren Verständigungsmittel bzw. die Notwendigkeit für ein solches –, zum Teil ist er als Folge unterstützender Maßnahmen zu sehen, wie etwa die Einrichtung von Bildungsstätten, in denen Englisch eine tragende Rolle spielt. Mit der AU haben die

USA in Armenien frühzeitig für diese Art der Hilfestellung gesorgt, und es scheint nunmehr eine Frage der Zeit zu sein, wann das Englische auch in den offiziellen Statistiken des Landes als erste Fremdsprache auftaucht. Wie anderswo konkurriert deshalb das Deutsche in Armenien lediglich um den Rang einer zweiten oder weiteren Fremdsprache mit den Sprachen der Nachbarregionen und mit ihren europäischen Mitbewerbern.

Rußland ist Schutzmacht des kleinen Armeniens, das diese schon allein wegen der konfliktgeladenen Beziehungen zu seinen unmittelbaren Grenznachbarn dringend benötigt. Darüber hinaus nimmt es immer noch die meisten Auswanderer auf und ist die erste Kontaktadresse für wirtschaftliche Kooperationen. Unter quantitativen Aspekten mit Russisch zu konkurrieren, scheidet aus diesen Gründen für das Deutsche aus. Es bleibt als zukunftsstaugliche Existenznische, es an einigen Schwerpunktschulen für einen kleineren Teil der Schüler als die zweite Fremdsprache zu etablieren, aber nur, wenn dies den Elternwünschen entspricht und nicht überwiegend schulinterne Gründe hat, wie etwa die Auslastung vorhandener Lehrkapazitäten. Anlässe für eine frühzeitige Konzentration auf eine deutschlandbezogene Ausbildung entstehen durch persönliche Verbindungen mit diesem Land, das seit längerem Ziel von Emigranten ist, wenn auch nicht so häufig wie Frankreich oder die USA. Daneben trägt eine nicht unbedeutende Zahl von wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und allgemein kulturellen Verbindungen zwischen Armenien und den deutschsprachigen Ländern dazu bei, Personen mit Deutschkenntnissen Existenzmöglichkeiten zu erschließen.

Berechtigte Aussichten darauf, das Gelernte nutzbringend anwenden zu können, scheinen immer stärker andere

Sprachlernmotive wenn nicht zu verdrängen, so doch zumindest zu überlagern. Eine Sprachausbildung, die ihre Berechtigung überwiegend aus Bildungstraditionen herleitet, wird sich ein wirtschaftsschwaches Land wie Armenien nicht mehr lange leisten können. Ähnliches gilt wohl auch für die Ausbildung von Germanisten, also von Personen, deren Hauptqualifikation im Beherrschen der Sprache liegt, ergänzt um mehr oder weniger akkurates Wissen zu Land und Literatur.

Als die wichtigsten Faktoren, die die Attraktivität einer Sprache steigern, gelten die Zahl ihrer Sprecher, ihr Prestige, gezielte Sprachverbreitungsaktivitäten, die Wirtschaftskraft der Sprachgemeinschaft sowie das Wissen, das in der Sprache gespeichert und das über sie zugänglich ist (vgl. Coulmas 1990). Mit seinen rund 80 Mio. Muttersprachlern und geschätzten 20 Mio. Lernenden (StaDaF 2003) bewegt sich das Deutsche, was die Sprecherzahlen anbelangt, im globalen Mittelfeld. Sein positives Prestige als Sprache der Philosophie bringt ihm den Nachteil ein, als ein besonders schwer zu erlernendes Idiom zu gelten. Seitdem die Bestrebungen, der deutschen Sprache den Rang einer Weltsprache zu erobern, aufgegeben wurden, und mehr noch durch das Ende der Konkurrenz zweier deutscher Staaten um internationale Anerkennung, sehen sich alle staatlich alimentierten Aktivitäten zur Verbreitung des Deutschen einem größeren Rechtfertigungsdruck ausgesetzt, mit der Tendenz, eher weniger als mehr in entsprechende Vorhaben zu investieren. Es bleibt also zunächst die Wirtschaftskraft über, die trotz aktueller Krisen der Bundesrepublik Deutschland den Rang der stärksten Wirtschaftsmacht in Mitteleuropa sichert und die auch Österreich und der Schweiz zu internationalem Gewicht

verhilft. Wie gezeigt, wirken diese Kräfte in Armenien und tragen nicht unerheblich zur Attraktivität des Deutschen bei.

Mindestens ebenso relevant dürfte die Anziehungskraft sein, die ihr als ein Mittel zur Bildung zukommt, das den Zugang zu Up-to-date-Wissen eröffnet. Zwar gewinnt das Englische auch im Bildungssektor beständig an Bedeutung, erreicht diese aber in der Lehre nicht so umfassend wie in der Forschung. Wie Skudlik (1990) in einer Analyse aufzeigen konnte, behauptet sich das Deutsche im Inland als die Sprache der Lehrbücher. Während vor allem Natur- und Gesellschaftswissenschaftler ihre Forschungsergebnisse zunehmend in englischer Sprache publizieren, um über ihren unmittelbaren Wirkungskreis hinaus überhaupt beachtet zu werden, wird Wissen aller Fachgebiete, das sich gefestigt hat und deshalb in Lehrbücher aufgenommen wird, dort in deutscher Sprache präsentiert. Wer also Zugang zu aktuellen Wissensbeständen sucht, findet diesen mit Hilfe dieser Sprache, auch wenn in vielen Wissenschaftszweigen, wie etwa der Informatik, zusätzliche Englischkenntnisse für das Fachstudium unabdingbar sind.

Wie die dortige Nachfrage nach Studien- und Ausbildungsplätzen im deutschsprachigen Raum zeigt, wirkt dieses Motiv auch in Armenien. Natürlich muß hierbei die Anziehungskraft, die von der Kostenfreiheit des Erststudiums in der Bundesrepublik Deutschland ausgeht, in Rechnung gestellt werden, wobei kein Datenmaterial existiert, das eine fundierte Anteilsbestimmung zuließe. Ohne empirisch abgestützte Sozialdaten ist es auch kaum möglich, Veränderungen zu prognostizieren, die sich aus der an den deutschen Universitäten wohl anstehenden Erhebung von Studi-

engebühren ergeben werden. Einerseits gehören Studiengebühren und privat finanzierter Unterricht zum armenischen Lernalltag und schrecken daher nicht von vornherein ab, andererseits errichten sie eine weitere Hürde für alle Armenier unterhalb der Oberschicht, die über nur sehr bescheidene Finanzmittel verfügen. Mit Sicherheit wirken die anderen Faktoren, also das Prestige der schwierigen, aber auch leistungsstarken Sprache und die Vielfalt der Ausbildungsförderungen, die in Deutschland, Österreich oder der Schweiz angeboten werden. Alles zusammen sichert dem Deutschen in Armenien eine Stellung eindeutig nach Englisch und Russisch und etwa gleichrangig mit Französisch und Spanisch. An einigen ausgewählten Schulen wird es sich als zweite Fremdsprache behaupten können. Über die Positionierung der deutschen Sprache im tertiären Sektor entscheiden die Verbindungen, die sich zwischen den mit-

teleuropäischen Wirtschaftsmächten und einer jungen Republik am Rande des Kontinents verfestigen lassen, deren wichtigste Ressource in der Leistungsfähigkeit ihrer Bevölkerung liegt.

#### Literatur

- Coulmas, Florian: »The Status of German: Some Suggestions for Future Research«, *International Journal of the Sociology of Language* 83 (1990), 171–185.
- Dore, Ronald: *The Diploma Disease. Education, Qualification and Development*. London 1976.
- Gagyan, Diana: *Deutschunterricht in Armenien. Historische Entwicklung und gegenwärtige Tendenzen*. Kassel 2005. [www.upress.uni-kassel.de/abstracts\\_fr/3-89958-105-9.html](http://www.upress.uni-kassel.de/abstracts_fr/3-89958-105-9.html).
- Skudlik, Sabine: *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen 1990.
- StADaF: *Deutsch als Fremdsprache. Erhebung 2000*. Berlin; Bonn; Köln; München 2003. [www.goethe.de/mmo/priv/60112-STANDARD.pdf](http://www.goethe.de/mmo/priv/60112-STANDARD.pdf).

# Zur Erstellung eines Profils deutschlernender Erwachsener in der Türkei

*Claudia Adam und Ayten Genç*

## 1. Die heutige Situation des Deutschen als Fremdsprache in der Erwachsenenbildung

Deutsch als Fremdsprache hat in der Türkei schon lange nicht mehr den Stellenwert, den es einmal hatte. Das Englische als Weltsprache beeinflusst auch die Situation in der Türkei dahingehend, daß Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet wird. Inzwischen entscheiden sich immer mehr Türken für Deutsch als zweite Fremdsprache. Die Ursachen hierfür sind vielfältig. An dieser Stelle seien nur einige genannt: historisch entwickelte wirtschaftliche und politische Beziehungen, der Tourismus und das Bestreben der Türkei, in die EU aufgenommen zu werden. Erwähnenswert ist auch die Rolle der deutschen Sprache in Europa: Deutsch wird von etwa einem Viertel der Bewohner EU-Europas als Muttersprache gesprochen und hat einen hohen Stellenwert als Wissenschaftssprache. Auch das sind Gründe für Türken, sich für Deutsch als Fremdsprache zu entscheiden.

Um die Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei und deren Auswirkungen auf das Deutschlernen besser nachvollziehen zu können, soll im folgenden ein kurzer erklärender Rückblick gegeben werden.

## 2. Rückblick auf die Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland

Vor dem Ersten Weltkrieg pflegten die Türkei und Deutschland gute Beziehungen in militärischen, politischen und öko-

nomischen Bereichen. Das führte unter anderem zum türkisch-deutschen Waffenbündnis, aber auch zu einer verstärkten kulturellen Zusammenarbeit, die der Verbreitung der deutschen Sprache, auch für Erwachsene, große Möglichkeiten einräumte (vgl. Widmann 1970: 13–15). Insbesondere die Jahre von 1933 bis 1939 sind eine Zeit, in der die wirtschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und der neu gegründeten türkischen Republik aufblühten. Zur Gründung und Etablierung der Staatsämter und Bildungsinstitutionen wurden deutsche Fachleute und Lehrkräfte eingeladen. Die Einladungen blieben nicht einseitig. Auch türkische Journalisten wurden vom 23. April bis 8. Mai 1935 nach Deutschland eingeladen, um die Erziehungs- und Bildungsstätten des Dritten Reiches zu besuchen und kennenzulernen und darüber positiv zu berichten. Diese Journalisten propagierten ein positives Deutschlandbild, das bisweilen zu einer Verherrlichung der Deutschen im türkischen Volk führte und die deutsche Sprache für Erwachsene interessanter machte. Aber im Verlauf der Jahre war die Türkei von der Europa-Politik der Deutschen irritiert und richtete sich während des Zweiten Weltkriegs gegen Deutschland. Diese Situation änderte aber nichts an der Tatsache, daß Deutsch als Fremdsprache, auch für Erwachsene, weiterhin unterrichtet wurde (vgl. Widmann 1981: 90; Özgüldür 1993: 45–107).

Nachdem es 1949 zur Unterzeichnung eines Kulturvertrages (Fulbright) zwischen der Türkei und den USA kam, entwickelten sich die Beziehungen mit den USA entsprechend gut und beeinflussten natürlich auch die Fremdsprachenwahl an den Schulen und Volkshochschulen. Von nun an gewann das Englische an Popularität. Das Deutsche trat hinter das Englische und Französische zurück und wurde von nur wenigen bevorzugt. Dies gilt auch am Beginn des 21. Jahrhunderts noch: das Englische steht bei der Fremdsprachenwahl an erster Stelle. Deutsch wurde hinter dem Englischen immerhin die bevorzugte zweite Fremdsprache.

### 3. Zur Untersuchung

Zielsetzung dieser Untersuchung ist es, ein Profil der Deutsch lernenden Erwachsenen in der Türkei zu erstellen. Um die Untersuchung so breit wie möglich anzulegen und somit viele Lerner anzusprechen, wurden Lerner von sowohl staatlichen als auch von privaten Sprachlehrinstituten, vom Goethe-Institut/Inter Nationes und auch einige Hochschulassistenten der Hacettepe Universität in Ankara befragt. Geplant war, die Untersuchung an möglichst allen Sprachlehrinstituten, die Deutsch als Fremdsprache anbieten, durchzuführen. Leider haben sich nur 4 Institute<sup>1</sup> bereit erklärt, an diesem Projekt teilzunehmen. Insgesamt konnten 146 Kursteilnehmer befragt werden.

#### 3.1 Untersuchungsmaterial

Die für die Erstellung eines Lernerprofils benötigten Informationen wurden mit Hilfe eines Fragebogens ermittelt. Der Fragebogen enthält 34 überwiegend ge-

schlossene Fragen in türkischer Sprache. Bei 7 Fragen hatten die Befragten 2 Antworten zur Auswahl und bei 2 Fragen sollte die eigene Meinung kurz dargelegt werden. Erfragt wurden u. a.:

#### 1. Angaben zur Person:

Alter, Geschlecht, Ausbildung, berufliche Tätigkeit

#### 2. Angaben zur Beziehung zum Deutschen beziehungsweise zu Deutschland:

Ist Deutsch erste oder zweite Fremdsprache, Grad der Fremdsprachenkenntnisse, gab es Besuche/Kurse im deutschsprachigen Raum, Deutschlandbild, werden Medien außerhalb des Kurses benutzt?

#### 3. Angaben zur Motivation, Deutsch zu lernen:

Wird Deutsch ›freiwillig‹ gelernt, oder weil Beruf bzw. Studium dies erforderlich machen?

#### 4. Angaben zu Lernzielen:

Welches Sprachniveau soll erreicht werden, welche Fertigkeiten sind von besonderer Bedeutung?

#### 5. Angaben zum Institut/Unterricht

Gründe für die Wahl des Instituts; Erwartungen an Kursleiter; Meinung zum DaF-Lehrwerk; sollen zielorientierte Lehrwerke wie zum Beispiel wirtschaftsbezogene verwendet werden? Welche Lernbereiche erweisen sich als schwierig? Einfluß des Alters auf das Lernverhalten; Meinung zu Hausaufgaben und Prüfungen.

Mit den jeweiligen Leitern der Sprachlehrinstitute wurden ebenfalls Gespräche geführt, um nähere Informationen zur Angebotspalette, zur Anzahl und Qualifikation der Kursleiter, zu Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Kursleiter, zur Zusammenarbeit mit den ande-

1 Wir bedanken uns herzlich bei den befragten Lernern und Lehrern und den Instituten, die uns ihre Daten zur Verfügung gestellt haben.

ren Instituten, zur Anzahl der Kursteilnehmer, zur Gruppenstärke, zu den verwendeten Lehrwerken und zur Zielorientiertheit der Kurse zu erhalten.

Der Fragebogen, mit dem diese Umfrage erfolgte, war von uns eigens für diese Untersuchung erstellt worden und nicht etwa ein bereits vorliegender Standardbogen.

### 3.2 Teilnehmer

Die insgesamt 146 Personen, die befragt wurden, verteilten sich wie im folgenden aufgelistet auf die einzelnen Sprachlehrinstitute:

– Goethe-Institut/Inter Nationes	63
– private Institute	41
– staatliche Institute	31
Hochschulassistenten der Hacettepe Universität	11

## 4. Auswertung der Untersuchung

### 4.1 Angaben zur Person

Von den 146 befragten Lernern sind 82 männlich und 64 weiblich. Mit 49% ist der größte Teil der Befragten zwischen 20 und 25 Jahren alt. Die 26- bis 35jährigen bilden mit 40 Prozent die zweitgrößte Gruppe, es folgen die 36- bis 40jährigen mit 7 Prozent, und nur 4 Prozent sind über 40 Jahre alt.

Zum Ausbildungsniveau läßt sich zunächst feststellen, daß alle Befragten über mehr als einen Primarschulabschluß verfügen. So haben 19% einen Sekundarschulabschluß, 69% sind Studierende und Hochschulabsolventen und 12% befinden sich im Magisterstudium bzw. promovieren. Da der größte Teil der Befragten noch studiert oder eine Hochschule absolviert hat, scheint es sinnvoll, die jeweilige wissenschaftliche Richtung aufzuschlüsseln. So sind 40% der befragten Deutschlerner mit Hochschulabschluß Absolventen geisteswissenschaftlicher und 32% Absolventen naturwis-

senschaftlicher Fächer, 14% studierten Kunst oder Musik, 12% absolvierten ein Medizinstudium und 2% kommen aus dem Fachbereich für Sport. Diese Ergebnisse zeigen, daß das allgemeine Bildungsniveau der Befragten als sehr hoch einzuschätzen ist.

Die Auswertung der Angaben zur beruflichen Tätigkeit ergaben, daß 44% der Befragten Studierende sind, 21% arbeiten als Architekten, Computerspezialisten usw. oder in der Tourismusbranche, 18% sind Beamte, 8% sind Assistenten an einer Universität und 9% haben hierzu keine Angaben gemacht.

Bezogen auf die einzelnen Berufsgruppen lassen sich bestimmte Präferenzen im Hinblick auf die Wahl des Sprachlehrinstituts erkennen. Alle Kursteilnehmer des Goethe-Instituts/Inter Nationes sind Studierende bzw. Hochschulabsolventen. Lerner mit Sekundarschulabschluß, die also keine akademische Karriere anstreben, bevorzugen die privaten Institute, und die staatlichen Institute werden von Beamten mit Hochschulabschluß besucht.

### 4.2 Angaben über das Verhältnis zum Deutschen und zu Deutschland

Mit einer weiteren Frage wurden die Lerner aufgefordert, zwei Gedanken/Stichpunkte zum Thema Deutschland zu nennen. Ein großer Teil der Antworten bezog sich auf Eigenschaften wie zum Beispiel ›fleißig‹, ›ordentlich‹. Es folgten Begriffe wie ›EU‹, ›Arbeit‹, ›Deutsch als Fremdsprache‹ oder auch ›Deutsche Städte‹. Auffällig häufig wird Deutschland mit der Zeit des Nationalsozialismus beziehungsweise des Zweiten Weltkriegs assoziiert.

44% der Befragten haben in der Schule Englisch, 34% Deutsch, 2% Französisch belegt, die restlichen Befragten beantworteten diese Frage nicht. Nach dem Grad ihrer Fremdsprachenkenntnisse ge-

fragt, gaben 39 % der Befragten an, Englisch »gut« zu können und 7 % schätzten ihre Englischkenntnisse als »ausreichend« ein. 3 % der Befragten gaben an, ausreichend Französisch zu können, 16 % beherrschen eine andere Fremdsprache als Englisch oder Französisch und 35 % machten zu dieser Frage keine Angaben. Heute stehen Lernern die unterschiedlichsten Möglichkeiten zur Verfügung, ihre Fremdsprachenkenntnisse auch außerhalb eines Kurses zu erweitern. Deshalb wurden die Lerner auch danach gefragt, welche Quellen sie zum Deutschlernen benutzen. Aus der Umfrage ergab sich jedoch, daß nur sehr wenige Lerner die ihnen gegebenen Möglichkeiten nutzen. Wenn sich die Lerner außerunterrichtlich mit Deutsch beschäftigen, so geschieht dies zum größten Teil über das Internet. Lerner, die einen deutschsprachigen Hintergrund haben, nutzen ihren Familien- und Bekanntenkreis, einige lesen Bücher, andere reisen nach Deutschland und versuchen auf diesem Weg, ihre Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern.

Die Möglichkeit, sich im deutschsprachigen Raum aufzuhalten und die Sprache vor Ort zu lernen, steht natürlich nicht jedem offen. So waren auch nur 33 % der Befragten schon einmal in einem deutschsprachigen Land. Aus dieser Gruppe waren 7 Personen länger als 2 Jahre in Deutschland, 6 Personen blieben für 2–3 Monate und 1 Person für 6 Monate. Die Aufenthaltsdauer der restlichen Befragten aus dieser Gruppe betrug 2–4 Wochen. Der größte Teil der Befragten gab an, sich aus touristischen Gründen im deutschsprachigen Raum aufhalten zu haben, es folgen die Lerner, die dort eine Ausbildung absolviert haben. Nur wenige hielten sich aus familiären Gründen oder wegen eines Arbeitsverhältnisses länger in einem deutschsprachigen Land auf.

Die Frage nach der Teilnahme an einem Sprachkurs in Deutschland brachte folgende Ergebnisse: 7 Personen absolvierten einen einmonatigen, 3 Personen einen zwei- bzw. dreimonatigen und 1 Person einen sechsmonatigen Sprachkurs. Nur ein Lerner hatte die Möglichkeit, an einem einjährigen Kurs teilzunehmen.

#### **4.3 Angaben zur Motivation, Deutsch zu lernen**

Von großem Interesse ist es auch zu erfahren, warum Deutsch gelernt wird, also ob Beruf bzw. Studium Fremdsprachenkenntnisse verlangen oder ob die Sprache aus rein privatem Interesse gelernt wird. Die Palette der Gründe ist bunt gemischt. So lernen einige Deutsch, weil es die Familiensituation verlangt. Andere interessieren sich für die deutsche Kultur, möchten deutschsprachige Länder bereisen oder deutsche Medien nutzen können. Der weitaus größte Teil der Befragten lernt die Sprache jedoch aus überwiegend beruflichen Gründen. So ist es das Ziel einiger Kursteilnehmer, in Deutschland, der Schweiz oder in Österreich zu studieren (14 %), dort an der eigenen Karriere zu arbeiten (16 %), zu forschen oder auch wissenschaftlich tätig zu sein (19 %). Dementsprechend unterschiedlich sind die Vorstellungen über das angestrebte Sprachniveau. 69 % der Befragten wollen zunächst das Grundstufenniveau erreichen, 31 % der Befragten streben an, in der Mittelstufe und Oberstufe ihre Deutschkenntnisse zu erweitern.

Nicht bei jedem Lerner müssen die Fertigkeiten Schreiben, Sprechen, Lese- und Hörverstehen gleich gut ausgebildet sein; die Lerner setzen je nach den individuellen Bedürfnissen (siehe oben) ihre Schwerpunkte. Das Sprechen steht für 47 % der Befragten im Vordergrund, für 34 % ist das Leseverstehen und für 16 % das Hörverstehen von besonderer Wichtigkeit. Nur 3 % legen auf die Schreibfertigkeit wert.

#### 4.4 Angaben zu Institut und Unterricht

Wie bereits erwähnt, wurde diese Untersuchung an unterschiedlichen Sprachlehrinstituten durchgeführt. Deshalb ist es auch interessant zu erfahren, weshalb sich Lerner für das eine oder andere Institut entscheiden. So haben sich Kurs Teilnehmer für das Goethe-Institut/Inter Nationes vor allem wegen der dort unterrichtenden Kursleiter entschieden. Sie erwarten einen Unterricht von ›deutscher Qualität‹. Für die Wahl der privaten Institute spricht deren im Vergleich zum Goethe-Institut/Inter Nationes geringere Kursgebühr. Einen speziellen Fall stellen die staatlichen Sprachschulen dar. Die Lerner entscheiden sich nicht aus diesem oder jenem Grund für dieses Institut. Es handelt sich hierbei fast ausschließlich um Beamte, die hier die Möglichkeit haben, einen einjährigen intensiven Sprachkurs zu absolvieren. Für diese Zeit sind sie freigestellt, müssen also nicht in ihrem Beruf arbeiten, beziehen aber ihr normales Gehalt.

Von ihrem Kursleiter erwarten 29 % der Befragten, daß der Unterricht kommunikativ gestaltet wird. Das bedeutet, daß *Sprechen im Vordergrund* steht. Dabei ist den Lernern auch die Fehlerkorrektur sehr wichtig (23 %) und daß sie vom Kursleiter genügend motiviert werden. Weiter sind 26 % der Befragten der Meinung, daß der Kursleiter nur lehrbuchabhängig unterrichten soll; im Gegensatz dazu sind 62 % der Meinung, daß der Kursleiter auch authentische Materialien anbieten soll.

In allen Sprachinstituten, die in die Umfrage einbezogen waren, werden z. Zt. kommunikativ ausgerichtete DaF-Lehrwerke wie *Moment mal* oder *Deutsch Aktiv* angeboten, in denen die Grammatik im Hintergrund steht und die Kommunikationsfähigkeit besonders stark gefördert wird. Nach Kenntnisnahme der Ergeb-

nisse unserer Umfrage wird man jedoch verstehen, daß die Befragten mehr Grammatikkenntnisse erwerben wollen als angeboten werden. Diese Situation zeigt uns, daß es erforderlich ist, diesen Lernern das Ziel und die Vorteile des kommunikativ ausgerichteten Unterrichts nahe zu bringen.

Es wurde auch nach der Meinung über die benutzten oder zu benutzenden Lehrwerke gefragt. 71 % der Befragten gaben an, daß im Kurs allgemeinbildende Lehrwerke benutzt werden sollten, 29 % aber waren der Meinung, daß es besser wäre, Deutsch mit einem zielorientierten, also auf Tourismus oder Wirtschaftsdeutsch ausgerichteten Lehrwerk zu lernen, weil sie diese speziellen Kenntnisse für ihren Beruf benötigten.

Bezogen auf den Unterricht wurden die Kursteilnehmer gefragt, welche Lernbereiche ihnen besonders schwer fallen. Dem größten Teil der Befragten bereitet die Grammatik große Schwierigkeiten, es folgen der Wortschatz und schließlich das Sprechen.

Da sich die Umfrage an erwachsene Lerner richtete, stellt sich die Frage, inwiefern das Alter das Lernverhalten beeinflusst. 45 % der Befragten gaben an, daß das Lernen mit zunehmendem Alter schwerer falle (unter anderem, weil mit dem Alter die familiäre Belastung zunimmt), und 35 % Prozent meinten, daß das Alter keine größere Rolle spiele.

Interessant war es auch festzustellen, wie die erwachsenen Lerner auf Hausaufgaben und Prüfungen reagieren: 19 % finden, daß Hausaufgaben für erwachsene Lerner nicht angemessen sind. Im Gegensatz dazu halten 81 % Hausaufgaben für notwendig und nützlich. Ähnlich verhält es sich mit der Einstellung zu Prüfungen. 85 % halten diese für angemessen und 15 % für nicht angemessen.



## 5. Schlußfolgerung

Deutsch für Erwachsene ist keine neue Erscheinung in der Türkei. Wir haben gesehen, daß es diese Tradition bereits im Osmanischen Reich gab und daß sie sich bis heute weiterentwickelt hat. Damals waren die deutsch-türkischen Beziehungen vor allem militärisch, politisch und wirtschaftlich begründet. Heute findet die Zusammenarbeit auf politischer, wirtschaftlicher und kultureller Ebene statt. Besonders die geschäftlichen Kontakte zwischen der Türkei und Deutschland wachsen, und somit wächst auch der Bedarf an sprachlich gut ausgebildeten, qualifizierten Arbeitskräften. Wie in vielen anderen Ländern, so wird auch in der Türkei als erste Fremdsprache Englisch bevorzugt; gleich dahinter liegt in der Türkei aber das Deutsche. Das ist bekannt und wird durch unsere Umfrageergebnisse bestätigt.

Weitere Ergebnisse zeigen, daß die meisten Deutschlerner zwischen 20 und 25 Jahren alt sind und ihr Bildungsniveau als sehr hoch einzuschätzen ist. Der größte Teil von ihnen lernt aus überwiegend beruflichen Gründen Deutsch. So ist es das Ziel einiger Befragter, in

Deutschland oder anderen deutschsprachigen Ländern zu studieren, dort an der eigenen Karriere zu arbeiten, zu forschen oder auch in anderer Weise wissenschaftlich tätig zu sein. Wegen dieser beruflichen Vorhaben stellt der größte Teil der Befragten den Erwerb der Sprechfertigkeit in den Vordergrund.

Im Deutschunterricht für Erwachsene sollten vor allem kommunikative DaF-Lehrwerke verstärkt verwendet werden und darüber hinaus authentische Materialien, mit denen sich Themen ausbauen und untermauern lassen. Im allgemeinen wird das Internet für das Lernen noch nicht genügend genutzt, sollte aber im Unterricht für Erwachsene unbedingt angeboten werden. Bei der Wahl der Themen, die im Unterricht behandelt werden, sollten v. a. auch kulturspezifische, landeskundliche und solche Materialien verwendet werden, die Erwachsene ansprechen.

## Literatur

- Özgüldür, Fatih: *Türk-Alman İlişkileri*. Ankara: Genelkurmay Basimevi, 1993.
- Widmann, Horst: *Atatürk Üniversitesi Reformu*. Istanbul: İstanbul Üniversitesi Matbaası, 1981.

## Plurizentrischer DaF-Unterricht, aber wie?

### *Die Sprache der Deutschschweiz in drei Lehrwerken für die Grundstufe*

Bettina Boss

#### 1. Argumente für einen plurizentrischen DaF-Unterricht

Die Frage ›Welches Deutsch sollen wir lehren?‹ (Hensel 2000) wird von all denen gestellt, die bezweifeln, daß dies selbstverständlich und ausschließlich die Standardsprache der Bundesrepublik Deutschland sein müsse. Dank der Publikationen von Clyne (1984, 1995), Ammon (1995) und anderen hat die Ansicht, daß Deutsch eine plurizentrische Sprache mit drei eigenständigen nationalen Standardvarietäten sowie zahlreichen mehr oder weniger standardisierten Regionalvarietäten darstellt, an Akzeptanz gewonnen. Von der Plurizentrik der deutschen Sprache geht auch das *DACH-Konzept* aus, das 1990 unter dem Titel *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Sprachunterricht* erstmals veröffentlicht worden war (vgl. auch Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1997). Neben der zentralen Forderung nach einer Landeskunde, die sich »exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen« bezieht (ABCD-Thesen 1990: 306), befassen sich die 22 Thesen auch mit der Frage, wie der Deutschunterricht der sprachlichen

Vielfalt der deutschsprachigen Länder gerecht werden soll:

»Informationen über die deutschsprachigen Regionen sollten möglichst anhand authentischer Materialien erarbeitet und vermittelt werden. [...] Die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache stellt eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde dar. Diese Vielfalt darf nicht zugunsten einheitlicher Normen (weder phonologisch, noch lexikalisch, noch morpho-syntaktisch) aufgegeben, sondern soll für die Lernenden am Beispiel geeigneter Texte und Materialien erfahrbar werden.« (ABCD-Thesen 1990: 307)

Daß die Umsetzung solcher Prinzipien in der Unterrichtspraxis nicht in einem Vakuum geschieht, sondern von vielerlei Faktoren beeinflusst wird, zeigt Sonja Hensels Aufsatz (2000) sehr anschaulich: Neben dem Unterrichtsort (in einem Zielsprachenland, einem benachbarten oder einem weiter entfernten Land, vgl. auch Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1998: 5), der Herkunft, dem Niveau und den Lernzielen der Kursteilnehmer spielt auch eine Rolle, welches Deutsch die Lehrperson erworben hat, am besten kennt und zumindest intuitiv als Norm betrachtet (vgl. Ammon 1995: 436 ff.). Als Deutschschweizerin, die an einer australischen Hochschule Deutsch als Fremdsprache

lehrt, erlebt die Verfasserin immer wieder, daß die Studierenden der Plurizentrik in der deutschen Sprache gegenüber durchaus offen sind, während andererseits deutschstämmige Kolleginnen und Kollegen ›fremde‹ Standardvarietäten wie das Schweizerhochdeutsche weder kennen noch als gleichberechtigte Norm anerkennen (vgl. in diesem Zusammenhang auch Ehlich/Ossner/Stammerjohann 2001). Aus diesem Grund ist es wichtig, daß DaF-Lehrwerke neben anderen landeskundlichen Informationen über die deutschsprachigen Länder auch solche über deren Varietäten, in erster Linie die Standardvarietäten, vermitteln. Denn das Lehrwerk und die dazu gehörenden Hörtexte bieten für Lehrende und Lernende im Ausland oft den einzigen Zugang zu regional gefärbter deutscher Umgangssprache.

In diesem Aufsatz sollen drei gängige Lehrwerke für die Grundstufe, die im Ausland häufig verwendet werden, daraufhin untersucht werden, wie sie die deutsche Sprache in der Deutschschweiz darstellen. Die Beschränkung auf diesen einen Aspekt der Plurizentrik rechtfertigt sich nicht nur deshalb, weil er der Verfasserin am besten bekannt ist, sondern auch, weil sich die Sprachsituation in der Schweiz signifikant von der in Deutschland und Österreich unterscheidet. Diese Situation soll im folgenden Abschnitt kurz beschrieben werden.

## 2. Die deutsche Sprache in der Schweiz

Die schweizerische Eidgenossenschaft ist ein mehrsprachiger Staat, aber da die Verbreitung der vier Landessprachen Deutsch (63,9% der Bevölkerung), Französisch (19,2%), Italienisch (7,6%) und Rätoromanisch (0,6%) (Pedretti 2000: 270) weitgehend dem Territorialitätsprinzip folgt, leben die meisten Schweizer in einsprachigen Gemeinschaften. Dank der

weit verbreiteten Tagesmobilität unter Werktätigen und dem hohen Ausländeranteil an der Bevölkerung verwenden jedoch viele im Berufsalltag eine zweite Landessprache oder eine Fremdsprache wie Englisch (Löffler 1998: 21; Pedretti 2000: 270 ff.).

Im deutschsprachigen Landesteil existieren die Standardsprache Schweizerhochdeutsch und die alemannischen Dialekte, insgesamt meist als ›Schwytzertütsch‹ bezeichnet, nebeneinander (vgl. Ammon 1995). Die komplementäre Beziehung zwischen den beiden Sprachformen wird seit Ferguson (1996: 25 ff.) meist mit dem Begriff der Diglossie oder »medialen Diglossie« (Sieber/Sitta 1986: 20 ff.) beschrieben: Schweizerhochdeutsch wird in erster Linie gelesen und geschrieben; gesprochen wird es bei öffentlichen Anlässen, die sich durch Formalität oder die Anwesenheit von Anderssprachigen auszeichnen (z. B. in Parlamentsdebatten und Hochschulvorlesungen). Die Dialekte bilden die allgemeine Umgangssprache zwischen Deutschschweizern aller Altersgruppen und Gesellschaftsschichten. In schriftlicher Form kommen sie nur sehr beschränkt zur Verwendung (etwa in Kinderbüchern und in persönlichen Briefen, besonders unter jungen Leuten, vgl. Werlen 1998: 29 f.). Während die Printmedien fast ausschließlich in Standardsprache erscheinen, benutzen die elektronischen Medien beide Varietäten: Bei den Nachrichten und ähnlichen Sendungen mit Informationscharakter wird Standard gesprochen, in Programmen unterhaltender Art spricht man Dialekt (Siebenhaar/Wyler 1997: 18 ff.).

Ein weiteres Charakteristikum der Diglossie in der Deutschschweiz besteht darin, daß Standardsprache und Dialekt sorgfältig getrennt werden. Es gibt kein »Dialekt-Standard-Kontinuum« (Schmidlin 2001: 45) mit überregionalen

Zwischenformen, denn Sprecher aus verschiedenen Dialektgebieten setzen stillschweigend und meist zutreffend voraus, daß man einander versteht. Interessanterweise gilt das Prinzip der gegenseitigen Verständlichkeit jedoch gegenüber Deutschen und Österreichern auch dann nicht, wenn diese aus einer benachbarten Sprachregion kommen (Werlen 1998: 24 f.). Im Gespräch mit diesen, wie auch mit anderssprachigen Schweizern, steht Deutschschweizern daher nur die Standardsprache, die sie selbst in erster Linie als ›Schriftdeutsch‹ kennen, zur Verfügung. So erklärt sich die häufig beschriebene Unbeholfenheit vieler Deutschschweizer im mündlichen Gebrauch der Standardsprache, die aber mißverstanden wird, wenn man aus ihr schließt, die Sprecher könnten oder wollten nur Dialekt sprechen. Vielmehr ist es so, daß Schweizerhochdeutsch als Sprache der Schule oder der ungeliebten deutschen Nachbarn mit negativen Gefühlen verbunden wird, während der Dialekt als ›Nationalsymbol‹ (Schmidlin 2001: 41) hohes Prestige genießt. Dank der Möglichkeit, beispielsweise fachsprachliche Lexik aus der Standardsprache zu übernehmen, gibt es kaum einen Bereich der mündlichen Kommunikation, der dem Dialekt verschlossen ist (Werlen 1998: 30 ff.). Aber trotz der oft beklagten ›Mundartwelle‹ ist das Schweizerhochdeutsche als schriftliches Medium nicht gefährdet (Haas 2000: 85 ff.).

Unter den Besonderheiten dieser Standardvarietät sind wohl die Satzmelodie und die Lexik am besten bekannt; tatsächlich existieren spezifische und unspezifische (Ammon 1995: 106 ff.) schweizerische Varianten in allen Bereichen der Sprache, wie das Wörterbuch von Meyer (1989) und die Beschreibungen bei Ammon (1995: 251 ff.) und Rash (1998: 154 ff.) zeigen.

### 3. Die Sprache der Deutschschweiz in *Themen neu*, *Stufen international* und *Moment mal!*

Die drei Lehrwerke, die nun untersucht werden sollen, sind vergleichbar in Bezug auf:

- die Zielgruppe (Erwachsene und Jugendliche in einem deutschsprachigen Land oder im Ausland),
- das Sprachniveau (Grundstufe),
- das Lehrziel (Vorbereitung auf das Zertifikat Deutsch) und
- den Umfang (drei Bände).

Alle drei sind bei einem der großen deutschen Lehrwerkverlage erschienen und nach 1990 entstanden bzw. überarbeitet worden.

#### 3.1 *Themen neu*

*Themen neu* ist die Neufassung des Lehrwerks *Themen* (Aufderstraße u. a. 1983, 1984, 1986), das nur oberflächliche und teilweise unrichtige Informationen über die Schweiz enthält (Wertenschlag 1994: 374 ff.). In *Themen neu* zeigt eigentlich nur der erste Band einen plurizentrischen Ansatz: Lektion 1 enthält eine Karte der deutschsprachigen Länder neben kurzen Lesetexten über »Leute« aus Dortmund, Brienz, Leipzig und Vaduz (Aufderstraße u. a. 1992: 14 f.). Lektion 10 behandelt das Thema »Deutsche Sprache und deutsche Kultur« unter anderem mit einem Text über die geografische Verbreitung der deutschen Sprache, in dem ohne klare Unterscheidung Länder mit Deutsch als Landes- oder Amtssprache und solche mit deutschsprachigen Minderheiten erwähnt werden. Der letzte Abschnitt lautet:

»Natürlich ist die deutsche Sprache nicht überall gleich: Im Norden klingt sie anders als im Süden, im Osten sprechen die Menschen mit einem anderen Akzent als im Westen. In vielen Gebieten ist auch der Dialekt noch sehr lebendig. Aber Hochdeutsch versteht man überall.« (Aufderstraße u. a. 1992: 120).

Als Kostprobe dieser sprachlichen Vielfalt dienen acht Hörtexte, in denen jeweils ein Tourist aus Deutschland in verschiedenen Städten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz in Standardsprache nach dem Weg zu einer Sehenswürdigkeit fragt und eine Antwort in der jeweiligen Regionalvarietät entgegennimmt. Während dies in München, Wien und Frankfurt Standarddeutsch mit mehr oder weniger starker regionaler Phonologie und Lexis ist (Baßler/Spiekermann 2001: 210), ist es in Bern Dialekt, den der deutsche Tourist aber anscheinend ohne weiteres versteht. Ergänzt wird dieser Hörtext durch eine schriftliche Liste regionaler Varianten für Grußformeln und bestimmte Eßwaren (Aufderstraße u. a. 1992: 123). Auch hier ist die Deutschschweiz ausschließlich mit Dialektbeispielen vertreten, und zwar unter anderem mit den Wörtern *Grüess-ech*, *Gschwunge Nidel* und *Mutschli*, die nicht im ganzen Landesteil gebräuchlich sind. Es wäre sinnvoller gewesen, diese Ausdrücke durch die entsprechenden, zum Teil »mundartlichen« (Meyer 1989) schweizerhochdeutschen Lexeme *Grüezi*, *Schlagrahm* und *Weggli* zu ersetzen, umso mehr, als dieselbe Liste unter den Varianten aus Deutschland und Österreich auch Standardwörter wie *Semmel* und *Bulette* aufweist.

So enthält das Lehrwerk kein Beispiel der Deutschschweizer Schriftsprache, aber ein kurzer Hörtext in Band 2 führt gesprochenes Schweizerhochdeutsch vor. Die Sprecherin ist eine Stewardess aus Bern, die neben anderen Fluggästen (zwei Deutschen, einem Italiener und einem Briten) am Frankfurter Flughafen interviewt wird. Auf die Frage, was sie auf jeden Flug mitnehme, antwortet die Schweizerin: »Meinen Teddybär« (Aufderstraße u. a. 1993: 86). Die Tilgung der Akkusativendung ließe sich zwar dadurch erklären, daß in den schweizerdeutschen Dialekten Nominativ und Akkusativ gleich markiert

werden, jedoch ist sie genauso wenig als typisch schweizerisch belegt wie eine Vorliebe für Teddybären als Maskottchen. Auch der Versuch der Sprecherin, die Satzmelodie des Schweizerhochdeutschen wiederzugeben, wirkt unecht.

Insgesamt muß man also feststellen, daß *Themen neu* Lernenden, die sich mit Deutschschweizern verständigen möchten, kaum Hilfe bietet. Der oben zitierte Text über die deutschsprachigen Länder verharmlost die Unterschiede zwischen den regionalen Varietäten, indem er sie als »Akzente« bezeichnet (Baßler/Spiekermann 2001: 210), und vermittelt zudem den Eindruck, daß Dialekte eine rückständige, im Verschwinden begriffene Sprachform darstellen, was in der Deutschschweiz sicher nicht zutrifft. Der asymmetrische Dialog zwischen dem Touristen und dem Dialektsprecher entspricht nicht dem typischen Verhaltensmuster von Deutschschweizern im Gespräch mit Deutschen. Dieser Hörtext und die dazu gehörende Liste, in der schweizerdeutsche Dialektwörter neben Varianten in deutscher und österreichischer Standardsprache vorkommen, erwecken den Eindruck, daß eine entsprechende Standardsprache in der Deutschschweiz nicht existiert.

Die Vermutung, daß die Autoren von *Themen neu* bei der Darstellung anderer Varietäten von der soziolinguistischen Situation in Deutschland ausgehen, findet sich im Lehrerhandbuch bestätigt. Dort wird die Funktion der Dialekte nur in Bezug auf deutsche Verhältnisse beschrieben; hinsichtlich der Deutschschweiz und Österreich heißt es bloß, die Bewohner dieser Länder legten »Wert darauf, daß ihre Sprache nicht mit dem Hochdeutschen in Deutschland gleichgesetzt« werde; die Tatsache, daß es auch in diesen Ländern Dialekte und eine Standardsprache gibt, wird nicht erwähnt (Aufderstraße/Bönzli/Lohfert 1994: 99).

Allerdings muß man fairerweise einräumen, daß das Lehrwerk außer in Kapitel 10 des ersten Bandes die Plurizentrik der deutschen Sprache nicht ausdrücklich thematisiert.

### 3.2 *Stufen international*

Anders *Stufen international*; laut dem Handbuch für den Unterricht zum ersten Band soll dieses Lehrwerk den »Zugang zu einer gemeinsamen Kultur der deutschsprachigen Länder in ihrer deutschen, österreichischen und schweizerischen Ausprägung« vermitteln und »vergleichende Landeskunde deutschsprachiger Länder/Regionen untereinander« anregen (Vorderwülbecke/Vorderwülbecke 1996: 8). Die plurizentrische Konzeption des Lehrwerks drückt sich auch optisch durch die konsequente Verwendung des Kürzels D-A-CH als kollektive Bezeichnung für die deutschsprachigen Länder aus. Die sprachliche Vielfalt dieser Länder wird schon in der ersten Lektion anhand von Grußformeln wie *Salü* und *Grüezi*, Ausschnitten aus Liedern in verschiedenen Varietäten, einem »Informationstext« über die geografische Verbreitung der deutschen Sprache und einer Dialektkarte vorgeführt (Vorderwülbecke/Vorderwülbecke 1995a: 11, 18, 44). Ergänzt wird dieser Teil des Lehrwerks durch eine Hörübung, die aus fünf Dialogen zwischen einem Standard- und einem Dialektsprecher besteht; die Deutschschweiz ist hier durch einen Sprecher des Zürcher Dialekts vertreten. Die Gespräche sind etwas realistischer als die entsprechenden in *Themen neu*: Der Standardsprecher artikuliert sein Nichtverstehen und der Dialektsprecher antwortet mit dem Hinweis, er spreche ja auch Deutsch: »I red Tüütsch« im Falle des Zürchers (Vorderwülbecke/Vorderwülbecke 1996: 162). Lernende am Anfang der Grundstufe werden diesen Hörtext und die Informationen über die Dia-

lekte eher verwirrend finden; die oben zitierte Antwort des Dialektsprechers, die wohl humoristisch sein soll, kann auch so gedeutet werden, daß dieser nur Dialekt sprechen oder zumindest Dialekt und Standardsprache nicht auseinanderhalten kann. Eine negative Haltung gegenüber Dialektsprechern suggeriert auch folgender Vorschlag für ein Projekt zum Thema »Vorurteile« im dritten Band: »Fragen Sie Freunde oder Bekannte, ob es Vorurteile gegenüber Leuten gibt, die nur Dialekt sprechen« (Vorderwülbecke 1997: 87). Die Verfasser des Lehrwerks scheinen von der Auffassung auszugehen, daß das Mundartsprechen sozial markiert sei, was in der Deutschschweiz gerade nicht zutrifft (Schmidlin 2001: 45).

Auch in diesem Lehrwerk werden nationale Varianten der deutschsprachigen Länder mit Hilfe von Ausdrücken aus dem kulinarischen Bereich illustriert: Die entsprechende Liste in Lektion 12 enthält neun angeblich schweizerische Varianten, von denen allerdings nur *Morgensessen*, *Nachtessen*, *Znüni*, *Zvieri*, *Weggli*, *Jus* und *Poulet* als Helvetismen belegt sind (Vorderwülbecke/Vorderwülbecke 1995b: 29 f.). *Erdapfel* ist eine österreichische Variante, die Ammon (1995: 107, 157) neben *Kartoffel* auch dem Schweizerhochdeutschen zuschreibt; das Wort fehlt aber in Meyers (1989) Wörterbuch und ist als Standardwort (neben dem mundartlichen *Härdöpfel*) sicher weniger häufig als *Kartoffel*. *Lunch* ist ein Anglizismus, der auch in den anderen deutschsprachigen Ländern verwendet wird. Immerhin gehören die oben erwähnten sechs belegten Helvetismen zur Standardsprache, aber ein Hinweis auf diese Tatsache oder auf die Herkunft der Wörter – *Jus* und *Poulet* kommen aus dem Französischen, *Znüni* und *Zvieri* aus dem Dialekt – fehlt in dem sonst ausführlichen Handbuch für den Unterricht. Dort steht nur, im deutschen Sprachraum existierten »verschiedene

Sprachnormierungszentren« mit »vielen z. T. gleichberechtigten Varianten u. a. im Bereich der Lexis und Morphosyntax« (Jasny/Jäger 1997: 17), ein Kommentar, der ohne genauere Angaben zu den im Lehrwerk vorkommenden Varianten nicht sehr aufschlußreich ist.

Von insgesamt vier literarischen Texten von Deutschschweizer Autoren in *Stufen international* enthalten ›Morgen im Spital‹ von Franz Hohler und ›San Salvador‹ von Peter Bichsel (Vorderwülbecke/Vorderwülbecke 1995b: 86, 143) zusammen sieben schweizerhochdeutsche Varianten, aber nur eine, *Weggli*, wird im Lösungsschlüssel als solche gekennzeichnet (a. a. O.: 202). Dabei zeigen die Helvetismen in ›San Salvador‹, daß es neben lexikalischen (*Papeterie* gegenüber *Schreibwarengeschäft*) auch semantische Varianten gibt: *Kasten* bedeutet in der Standardsprache Deutschlands nur ›große Kiste‹, in der Schweiz, in Bayern und in Österreich ›Schrank oder große Kiste‹ (Ammon 1995: 115). Bedauerlich ist ferner, daß die zwei Texte von Hohler, die auch als Hörübung vorkommen, von einem Sprecher mit norddeutscher Standardaussprache gelesen werden.

Drei Zwischenkapitel über Bern, die Schweiz und die Region am Oberrhein vermitteln landeskundliche Informationen anhand von Karten, Farbfotos und teilweise authentischen Texten von schweizerischen und deutschen Autoren. Bei der Beschriftung der Bilder kommt unter anderem inkorrekte oder in der Deutschschweiz ungebräuchliche Lexik zur Verwendung: »Baseler Fastnacht« anstatt *Basler Fasnacht*, »Pfyffespieler« anstatt *Piccolospieler* oder *Pfeifer* (Vorderwülbecke 1997: 25), sowie »Alm« anstatt *Alp* (Vorderwülbecke/Vorderwülbecke 1995b: 27). Dieselbe Nachlässigkeit im Umgang mit schweizerischen Varianten findet man auch in den Handbüchern für den Unterricht, wo beispielsweise neben

der Abbildung eines schweizerischen *Füh-rerausweises* kommentarlos die deutsche und österreichische Bezeichnung »Führerschein« (Vorderwülbecke/Vorderwülbecke 1996: 123) erscheint oder das in der Deutschschweiz *Fasnacht* genannte Fest als »Fastnacht« oder »Fasenacht« bezeichnet wird (Jasny/Jäger 1997: 69). Sachliche Informationen über die Diglossie in der Deutschschweiz sucht man dort oder im Lehrwerk selbst vergeblich.

Trotz seiner plurizentrischen Aufmachung stellt also auch *Stufen international* die Sprache der Deutschschweiz nicht realistisch dar. Das Lehrwerk enthält außer den literarischen Texten keine Beispiele authentischen Sprachgebrauchs, sondern isolierte Sätze oder Vokabeln ohne Angabe darüber, ob sie zur Standardsprache gehören oder nicht. Die landeskundlichen Texte über die Schweiz enthalten Lexik, die in der Deutschschweiz unüblich ist. Lehrkräfte, die sich über die Funktion von Dialekt und Standardsprache in der Deutschschweiz informieren wollen, suchen in den sonst ausführlichen Handbüchern für den Unterricht umsonst nach Informationen.

Dieser Befund wirft die Frage auf, ob das Konzept einer gemeinsamen Kultur der deutschsprachigen Länder, das diesem Lehrwerk zu Grunde liegt, den doch beträchtlichen kulturellen und sprachlichen Unterschieden zwischen diesen Ländern gerecht wird. Ein Blick auf die Sprechanlässe und Themen, die der Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten dienen, zeigt, daß diese fast ausschließlich in Deutschland spielen oder aus deutscher Sicht betrachtet werden. Dies, verbunden mit der ständigen Verwendung des D-A-CH-Kürzels in diesem Lehrwerk, kann bei Lernenden im Ausland leicht zu der irrigen Vorstellung führen, daß die Standardsprache in den deutschsprachigen Ländern so uniform ist wie ein Hamburger von McDonald's in Frankfurt, Wien und Zürich.

### 3.3 *Moment mal!*

Das Lehrwerk *Moment mal!* wurde von einem Autorenteam mit Mitgliedern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz geschaffen, eine Art von Zusammenarbeit, wie sie das D-A-CH-Konzept gefordert hatte. Im Vorwort zum ersten Band halten die Autoren programmatisch fest, daß Deutsch eine »plurizentristische [sic] Sprache« sei, deren Varianten »in den verschiedenen Regionen Deutschlands, in Österreich und der Schweiz [...] vermehrt als gleichwertig angesehen« würden (Gick u. a. 1997: 23). Interessanterweise enthält dieses Lehrwerk weniger sachliche Informationen über die Schweiz als die beiden anderen. Stattdessen werden bestimmte Themenbereiche wie Rockmusik, Wohnen, Kunst und Medien anhand von Beispielen aus der Schweiz dargestellt, während andere Themen aus deutscher oder österreichischer Sicht vermittelt werden. Dies entspricht dem Bestreben der Verfasser »allgemeinere Lebensformen und Einstellungen exemplarisch an einem Thema, das in einem bestimmten Land angesiedelt ist, sichtbar« zu machen (Müller u. a. 1998: 7). Zu diesem landeskundlichen Konzept gehört auch, daß mehr und vielfältigere authentische Texte zur Verwendung kommen als in den anderen Lehrwerken.

Dazu zählen insgesamt zehn Hörtexte, in denen Schweizerhochdeutsch gesprochen wird, und zwar in authentischen Gesprächssituationen: Interviews deutschschweizerischer Journalisten mit frankophonen Landesgenossen oder Ausländern, ein Gespräch zwischen einem Österreicher und einer Schweizerin, öffentliche Ansagen im Radio und am Bahnhof, wobei letztere auf Deutsch und Französisch gemacht wird. Die Hörtexte weisen neben der Satzmelodie weitere phonologische Helvetismen wie auslautendes [ig] anstatt [iç], fehlende Vokalisierung von [r] und Vokallänge anstatt Kürze in *Hochzeit* auf

(vgl. Meyer 1989: 25 ff., Ammon 1995: 251 ff.); im lexikalischen Bereich erscheint beispielsweise die Variante *Großkind* neben gemeindeutschem *Enkel*.

Gesprochener Dialekt kommt nur einmal vor, und zwar in einer Gesprächssituation, die die Diglossie in der Deutschschweiz sehr gut illustriert: Vor einem Radiointerview mit dem ehemaligen Chef von Ford Deutschland, Daniel Goeudevert, begrüßt der Redakteur die Zuhörer im Dialekt, geht dann zu Schweizerhochdeutsch über und beginnt das Interview. Der mundartliche Teil des Hörtexts ist ein gutes Beispiel dessen, was Werlen als »literalen Stil« bezeichnet hat: Der Sprecher verwendet »dialektferne« Lexik mit dialektaler Lautung und Syntax (Werlen 1998: 32 ff.). So entspricht es auch durchaus dem authentischen Sprachgebrauch, daß das Lehrbuch als Verstehenshilfe statt einer Transkription des mundartlichen Hörtextes das schriftsprachliche Skript des Redakteurs anbietet. Zugleich werden die Benutzer auf die unterschiedliche Funktion von Dialekt und Hochdeutsch hingewiesen, und zwar unter dem Vorzeichen »gesprochene und geschriebene Sprache« (Scherling u. a. 1998: 30), womit die Diglossie in der Deutschschweiz mit ähnlichen Phänomenen in den anderen deutschsprachigen Ländern in Beziehung gesetzt wird. Das einzige Beispiel von verschriftlichtem Schwytzertütsch erscheint in einem gedruckten Programm des staatlichen Radiosenders DRS: Dort werden drei Sendungen, in denen offenbar Dialekt gesprochen wird, mit Titeln in dieser Sprachform angekündigt (Müller u. a. 1997: 56). Schriftliche Texte von Schweizern oder über die Schweiz umfassen Äußerungen von Privatpersonen, persönliche und Geschäftskorrespondenz, offizielle Schriftstücke wie die »Berner Agenda« (a. a. O.: 62) und literarische Texte von Kurt Marti und Christoph Bauer. Während diese



kaum eindeutig schweizerische Varianten aufweisen, enthält eine fragmentarische Kriminalgeschichte von Friedrich Glauser (Scherling u. a. 1998: 96 ff.) relativ viele Helvetismen, und zwar neben schweizerhochdeutschen Ausdrücken wie *Helikopter* (›Hubschrauber‹) und *Brissago* (eine Art Zigarre) auch mundartliche und »mundartnahe« Varianten (vgl. Meyer 1989: 22): *lädele* (›einen Einkaufsbummel machen‹), *Töff* (›Motorrad‹) und *das Hedi* (›die Hedwig‹), eine Vermischung der Sprachformen, der man in der Deutschschweizer Literatur seit Glauser eher selten begegnet.

Es braucht wohl kaum gesagt zu werden, daß *Moment mal!* der Deutschschweiz und ihrer Sprache gerechter wird als die anderen zwei Lehrwerke. Anstatt Deutschschweizer als urwüchsige und für Lernende wohl eher befremdende Dialekt-sprecher auftreten zu lassen, werden sie hier als Leute gezeigt, mit denen man sich in einer verständlichen, wenn auch etwas anders klingenden Standardsprache unterhalten kann. Zudem bietet das Lehrwerk einen Einblick in das Zusammenleben zwischen den verschiedenen Sprachgruppen, einen Aspekt der Schweiz, der in den anderen Lehrwerken fast ganz ausgeklammert bleibt. Angesichts der Tatsache, daß *Moment mal!* so viel authentisches Sprachmaterial aus der Deutschschweiz enthält, ist die Anzahl der schweizerischen Varianten insgesamt erstaunlich klein; wo diese vorkommen, wie zum Beispiel in dem Text von Glauser, sind sie neben dem Text wie auch im Wörterverzeichnis als solche gekennzeichnet. Während die Lehr- und Arbeitsbücher relativ wenig sachliche Informationen über die Schweiz vermitteln, findet man in den Lehrerhandbüchern das, was die Handreichungen zu *Themen neu* und *Stufen international* vermissen lassen, nämlich zuverlässige Informationen über die Sprachsituation in der Schweiz.

#### 4. Schluß

Wie die Untersuchungen von Ammon (1995: 476), Langner (1992, 1994) sowie Baßler und Spiekermann (2001) zeigen, bildet *Moment mal!* in Bezug auf die Einbeziehung aller nationalen Varietäten des Deutschen bis jetzt eine Ausnahme unter den DaF-Lehrwerken für die Grundstufe; einzig das auf Wortschatztraining spezialisierte einbändige Lehrwerk *Memo* weist eine ähnlich konsequent plurizentrische Konzeption auf. Selbstverständlich liegt die Voraussetzung für einen plurizentrisch ausgerichteten DaF-Unterricht nicht allein beim verwendeten Lehrwerk; Lehrkräfte, die ihre Schüler für verschiedene Varietäten des Deutschen sensibilisieren wollen oder müssen, können dies auch mit Hilfe zusätzlicher Informations- und Lehrmaterialien tun. Glücklicherweise gibt es mittlerweile qualitativ hochstehende und leicht zugängliche Ressourcen zur Landeskunde der Schweiz, wie die Informationsbroschüren der Pro Helvetia (zur Sprachsituation etwa Dürrmüller 1996; Siebenhaar/Wyler 1997) und die Materialiensammlung *Schweiz in Sicht* (Gognat/Koch/Nodari 1997). Unsere Betrachtung dreier Lehrwerke hat aber auch gezeigt, daß die didaktisch sinnvolle Behandlung der Plurizentrik im Deutschunterricht sich nicht in der Vermittlung von Informationen erschöpfen sollte, da diese ohnehin nie mehr als einen beschränkten Einblick in die Vielfalt der Varietäten bieten können. Außerdem können selektive Kostproben regionaler Varietäten wie die Wortlisten und Hörtexte in *Themen neu* und *Stufen international* klischeehafte Vorstellungen von urwüchsigen Dialektsprechern verstärken.

Sicher ist es wünschenswert, bei der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern die nationalen und regionalen Varietäten vermehrt zu berücksichtigen, wie dies Hensel (2000: 37 f.) und Baßler/Spieker-

mann (2001: 34 f.) vorschlagen, doch sollten neben »strukturellem Wissen« (ebd.) auch soziolinguistische Aspekte wie die unterschiedlichen Domänen von Dialekt und Standardsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Sprache kommen. Mit solchen Kenntnissen und genügend »Selbstreflexion« (Hensel 2000: 38) hinsichtlich der Relativität der eigenen Varietät und ihrer Normen sollten Lehrende eher in der Lage sein, der Plurizentrik der deutschen Sprache im Unterricht gerecht zu werden.

### Literatur

»ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht«, *Deutsch als Fremdsprache* 5 (1990), 306–307.

Ammon, Ulrich: *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: de Gruyter, 1995.

Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Gedes, Mechthild; Müller, Helmut: *Themen. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 1*. München: Hueber, 1983.

Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Müller, Jutta; Müller, Helmut: *Themen. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 2*. München: Hueber, 1984.

Aufderstraße, Hartmut; Bönzli, Werner; Lohfert, Walter: *Themen. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 3*. München: Hueber, 1986.

Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Gedes, Mechthild; Müller, Jutta; Müller, Helmut: *Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 1*. Ismaning: Hueber, 1992.

Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Müller, Jutta; Müller, Helmut: *Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 2*. Ismaning: Hueber, 1993.

Aufderstraße, Hartmut; Bönzli, Werner; Lohfert, Walter: *Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 3*. Ismaning: Hueber, 1994.

Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Gedes, Mechthild; Müller, Jutta: *Themen neu 1. Lehrerhandbuch. Teil B: Vorlagen, Hinweise zu Grammatik und Landeskunde, Tests,*

*Hörtex te und Lösungen*. Ismaning: Hueber, 1994.

Baßler, Harald; Spiekermann, Helmut: »Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (I)«, *Deutsch als Fremdsprache* 4 (2001), 205–213.

Baßler, Harald; Spiekermann, Helmut: »Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (II)«, *Deutsch als Fremdsprache* 1 (2002), 31–35.

Bickel, Hans; Schläpfer, Robert (Hrsg.): *Die viersprachige Schweiz*. Aarau: Sauerländer, 2000.

Clyne, Michael: *Language and Society in the German-speaking countries*. Cambridge UP, 1984.

Clyne, Michael: *The German language in a changing Europe*. Cambridge UP, 1995.

Dürmüller, Urs: *Mehrsprachigkeit im Wandel. Von der viersprachigen zur vielsprachigen Schweiz*. Zürich: Pro Helvetia, 1996.

Ehlich, Konrad; Ossner, Jakob; Stammerjohann, Harro (Hrsg.): *Hochsprachen in Europa. Entstehung, Geltung, Zukunft*. Freiburg: Fillibach, 2001.

Ehnert, Rolf; Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt a. M.: Lang, 1994.

Ferguson, Charles: »Diglossia«. Neudruck. In: ders.: *Sociolinguistic Perspectives. Papers on Language and Society 1959–1994*. Ed. Thom Huebner. New York: Oxford University Press, 1996, 25–39.

Gick, Cornelia; Lemcke, Christiane; Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Schmidt, Rainer; Wertenschlag, Lukas; Weiler, Edelgard; Wilms, Heinz: *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. 1. Lehrerhandbuch*. München: Langenscheidt, 1997.

Gognat, Rémy; Koch, Leo; Nodari, Claudio: *Schweiz in Sicht*. Bern: Bernischer Lehrmittel- und Medienverlag, 1997.

Haas, Walter: »Die deutschsprachige Schweiz«. In: Bickel, Hans; Schläpfer, Robert (Hrsg.): *Die viersprachige Schweiz*. Aarau: Sauerländer, 2000, 71–160.

Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans: »Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept«, *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als*

- Fremdsprache*. Reihe A, Band 1, 1997, 17–34.
- Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans: »Landeskundliches Lernen«, *Fremdsprache Deutsch* 18 (1998), 5–12.
- Hensel, Sonja N.: »Welches Deutsch sollen wir lehren? Über den Umgang mit einer plurizentrischen Sprache im DaF-Unterricht«, *Zielsprache Deutsch* 1 (2000) 31–39.
- Huebner, Thom (Hrsg.): *Sociolinguistic Perspectives. Papers on Language and Society 1959–1994. Charles A. Ferguson*. New York: Oxford University Press, 1996.
- Jasny, Sabine; Jäger, Andreas: *Stufen international 2. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Handbuch für den Unterricht*. Stuttgart: Klett, 1997.
- Langner, Michael: »Die Sicht der Schweiz auf die ABCD-Thesen – zugleich auch ein landeskundlicher Beitrag«, *Deutsch als Fremdsprache* 1 (1992), 9–13.
- Langner, Michael: *Landeskunde Schweiz in internationalen DaF-Lehrmitteln, Rundbrief Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz*. Sondernummer, 9. Jahrgang 1994, 15–34.
- Löffler, Heinrich: »Sprache als Mittel der Identifikation und Distanzierung in der viersprachigen Schweiz«. In: Reiher, Ruth; Kramer, Undine (Hrsg.): *Sprache als Mittel von Identifikation und Distanzierung*. Frankfurt a. M.: Lang, 1998.
- Meyer, Kurt: *DUDEN. Wie sagt man in der Schweiz. Wörterbuch der schweizerischen Besonderheiten*. Mannheim: Dudenverlag, 1989.
- Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Weiler, Edelgard; Wertenschlag, Lukas: *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch 2*. Berlin: Langenscheidt, 1997.
- Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas; Gick, Cornelia; Graffmann, Heinrich; Rusch, Paul: *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch 2*. München: Langenscheidt, 1998.
- Pedretti, Bruno: »Die Beziehungen zwischen den schweizerischen Sprachregionen«. In: Bickel, Hans; Schläpfer, Robert (Hrsg.): *Die viersprachige Schweiz*. Aarau: Sauerländer, 2000, 269–305.
- Rash, Felicity J.: *The German language in Switzerland: multilingualism, diglossia and variation*. Bern: Lang, 1998.
- Reiher, Ruth; Kramer, Undine (Hrsg.): *Sprache als Mittel von Identifikation und Distanzierung*. Frankfurt a. M.: Lang, 1998.
- Scherling, Theo; Wertenschlag, Lukas; Gick, Cornelia; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmidt, Rainer: *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch 3*. Berlin: Langenscheidt, 1998.
- Schmidlin, Regula: »Sprache(n) in der Deutschschweiz«, *IDV-Rundbrief* 66, April (2001), 40–48.
- Siebenhaar, Beat; Wyler, Alfred: *Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz*. Zürich: Pro Helvetia, 1997.
- Sieber, Peter; Sitta, Horst: *Mundart und Standardsprache als Problem in der Schule*. Aarau: Sauerländer, 1986 (Sprachlandschaft, 3).
- Vorderwülbecke, Anne: *Stufen international 3. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett, 1997.
- Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus: *Stufen international 1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch*. München: Klett, 1995a.
- Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus: *Stufen international 2. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett, 1995b.
- Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus: *Stufen international 1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Handbuch für den Unterricht*. Stuttgart: Klett, 1996.
- Werlen, Iwar: »Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit?«, *Babylonia* 1 (1998), 22–35.
- Wertenschlag, Lukas: »Landeskunde in der Schweiz«. In: Ehnert, Rolf; Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt a. M.: Lang, 1994, 365–381.
- Wyler, Alfred: *Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz*. Zürich: Pro Helvetia, 1989.

## Mehr sprechen – weniger zappen

*Ein netzgestütztes Landeskundeprojekt mit DaF-Lernern*

*Wolf Diekmann*

### 1. Vorbemerkungen

Für »gescheit« hält der verstorbene Andrzej Szczypiorski die Erkenntnis eines Journalisten, der feststellt, daß am Ende des 20. Jahrhunderts kleine Jungs über mehr Informationen über die Welt als Voltaire, Kant und Goethe zusammen verfügten, weil sie ohne Triumph verkündet werde. Ohnehin weise sie nur auf eine Selbstverständlichkeit hin, aber sie enthalte dennoch eine beunruhigende Warnung:

»Allem Anschein und dem ganzen Geschwätz über die Freiheit des Individuums und über die rosa Aussichten der Menschheit zum Trotz, fühlt sich der zeitgenössische Mensch verloren, unsicher, betört, oft einfach bedroht. Der Grund scheint selbstverständlich – ein Überfluß an Informationen und die mangelnde persönliche Souveränität.« (Szczypiorski 1996: 16)

Gerade in Transformationsgesellschaften wie im Heimatland Szczypiorskis' mögen sich die beschriebenen Gefühle in aller Schärfe einstellen, und vielfach scheint die Flucht in alte Gewißheiten zu dominieren. Gleichwohl darf das Zitat

auch als Aufforderung verstanden werden, die überwältigende und desperate Informationsflut zu kanalisieren, um sich ihrer zu bemächtigen. Die Herausforderung besteht allgemein darin, Medienkompetenz, konkreter: informationelle Kompetenz zu lehren und zu lernen und, für den Fremdsprachenlehrer im besonderen, Sprachwissen zu erzeugen, Lernstrategien und Werkzeuge an die Hand zu geben, um die Informationen als bereicherndes Sprachmaterial zu nutzen, zu bearbeiten oder zu verwerfen. Die Herausforderung erreicht auch die Panstwowa Wyzsza Szkoła Zawodowa w Kolinie, eine Fachhochschule, in der Weite der polnischen Ebene zwischen den Metropolen Posen und Warschau auf der Datenautobahn gelegen. Die Frage, wie diese Herausforderung im Fach Landeskunde angenommen werden kann, definiert das Erkenntnisinteresse des hier beschriebenen Unterrichtsversuchs. Ausgehend von den didaktischen und methodischen Hinweisen der Fachliteratur und der notwendigen Anpassung an die Situation vor Ort, entstanden eigene didak-

tisch-methodische Ansätze, die sich den Rechner und das Netz in Ermangelung von anderen Materialien als virtuelle Lehrmittelsammlung (www.kursmatdiemann.konin.lm.pl) nutzbar machen. Inhaltlich sollte ein geographischer Schwerpunkt im Sinne der interkulturellen Landeskunde gesetzt werden. Es ging überdies perspektivisch um die Lernkompetenz am Rechner und die Voraussetzungen dafür. Mehr Lehrkompetenz soll die kritische Evaluation des Projektverlaufs bringen, um im Licht einer reflektierten Praxis Einsichten zu gewinnen.

## **2. Didaktik rechner- und netzgestützter Kurse**

### **2.1 Informationelle Kompetenz am Rechner**

Schon 1997 geht Reinhard Donath kaum noch auf die Diskussion ein, die ein Jahr zuvor den Sinn oder Widersinn des Einsatzes von Rechnern in Schulen thematisierte (Donath 1997: 26 f., 30). Verweise auf den damaligen Wissenschaftsminister Rüttgers, der die Beherrschung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken zur Kulturtechnik erhebt, oder die Bildungskommission NRW, die in Anlehnung an den konstruktivistischen Ansatz die selbstbestimmte Informationsbeschaffung im Netz als Baustein des Wissenserwerbs begreift, hält er offenbar inzwischen für ausreichend. Den von Hartmut von Hentig vorgebrachten Medienskeptizismus, der auf die Entfremdung des Lernalters am Rechner zielt, weist er als praxisfremd zurück (Donath 1997: 31). Dennoch sollte man nach der Phase der Kampagnen, der Aufstellung der vernetzten Geräte in den Schulen, nach einer Phase der Erprobung und Ernüchterung nochmals auf von Hentig zurückkommen. Denn von Hentig verweist in einer Antwort auf Rüttgers

(Rüttgers 1997: 50) auf das entscheidende Problem:

»Also erstens: Sehen wir die Neuen Medien und die durch sie machtvoll geförderten Tätigkeiten und Einstellungen als dienstbare Mittel zum Zweck oder als ein unaufhaltsames Kulturereignis [...]? Und zweitens: Kann die Pädagogik, wenn sie die Neuen Medien auch zu ihren Mitteln macht, zugleich zur Freiheit gegenüber diesen Mitteln erziehen und wenn ja, wie erreicht sie dieses Kunststück? Kann es genügen zu sagen: durch eine sogenannte Medienkompetenz«? (Hentig 1997: 50)

Allgemeine Medienkompetenz und im besonderen informationelle Kompetenz zu erzeugen, bleibt zumal für den Fremdsprachenlehrer eine aktuelle und höchst anspruchsvolle Aufforderung. Daß die Bereitstellung und Nutzung der Technologie noch keine Garantie für einen guten Unterricht ist, dürfte inzwischen bekannt sein. Genauso wenig kann befriedigen, sie kleinzureden. Ist das Internet wirklich nicht mehr als »ein Stapel alter Zeitungen«, wie ein Erziehungswissenschaftler behauptet, den Wagner indigniert ausmacht (Wagner 2003: 14). Der Vergleich verkennt zumindest die Leistung des Netzes, das nur das Hier und Jetzt der Echtzeit kennt, in der die Beschleunigung der Distanz den Raum nimmt. Es transportiert »den Stapel alter Zeitungen« als strukturierte Datenmenge und macht sie global gleichzeitig verfügbar. In der Praxis dürfte das Internet zumindest als ein dynamisches Medium, das sich ständig erweitert, verändert und aktualisiert, erfahrbar sein. Aber Quantität schlägt nicht zugreifbar in Qualität um. Eine qualitativ geeignete Information will entdeckt sein. Grundsätzlich findet sich im Netz jedoch nur das, was gelesen werden soll. Andere Seiten sind Abonnenten vorbehalten. Wiederum andere gesperrt. Dennoch trifft der Lerner auf faszinierende Seiten besonders der Zei-

tungsmedien, die z. B. einen Teil ihrer Archive freigeben, der Fernsehstationen, der Funkhäuser, der Verlagshäuser, kultureller Einrichtungen und immer wieder auf [www.goethe.de](http://www.goethe.de). Welche Qualität auch angetroffen wird, der Lerner muß sich immer mit dem Material auseinandersetzen und Entscheidungen treffen (vgl. Brammerts 1999: 38). Das geht nur, wenn gelernt wurde, zu strukturieren, selektiv zu lesen und global zu erfassen. Darauf weist Thelen-von Damnitz in einer Studie über die Erstellung von Referaten mit Hilfe der Internetrecherche hin (Thelen-von Damnitz 2000: 407). Erst dann können Auswahlkriterien greifen, die sich aus dem Arbeitsauftrag ergeben und sich bis hin zu formalen Anforderungen erstrecken. Seiten sind nur akzeptabel, wenn der Verfasser identifiziert werden kann. Um die Autorität einer Seite im landeskundlichen Kontext einschätzen zu können, bedarf es der kritischen Nachforschung. Kaum umstritten dürfte dann auch sein, daß die Lerner Anleitung, Beratung und Übung brauchen. Denn es geht nicht um das wahllose Sammeln, sondern um die bewußte Auswahl einer Information im Sinne einer landeskundlichen Aufgabenstellung, so daß neben dem Textverständnis ein analytisches Anforderungsniveau beansprucht ist. Dazu bemerkt Donath:

»Die selbstgesteuerte Entscheidung, durchs Netz zu zappen, ist leider noch wesentlich einfacher, als sich mit den Inhalten und der benutzten Sprache der Websites zu beschäftigen, das aber ist notwendige Spracharbeit!« (Donath 1997: 44)

Mit anderen Worten: Nicht enzyklopädisches Sammeln sei das Ziel, so eine zeitgleiche Studie, sondern der Wissenszuwachs in der Zielsprache. Folglich müssen die recherchierten Informationen verstanden, zugeordnet und beurteilt werden.

»Ein solcher gekonnter Umgang erfordert also eine Medienkompetenz, die einen Teil der kommunikativen Kompetenz darstellt.« (Schlabach 1997: 4)

Wer authentische Seiten autonom bearbeiten und kritisch verstehen will, bedarf eines entwickelten Sprachwissens und Sprachlernwissens, das sich in dem geforderten Umfang kaum selbst erzeugt hat. Wer nicht über ein geeignetes Sprachwissen auf dem Niveau der Mittelstufe verfügt, wird kaum mit authentischen Materialien produktiv umgehen können. Das vermutet auch De Florio-Hansen in Antwort auf die selbstgestellte Frage, was authentischer Sprachgebrauch im Internet bedeute. Die Suche im Netz biete sich fortgeschrittenen Lernern an. Sie müsse nicht nur wegen der Informationsfülle von einer Lehrperson angeleitet sein. Unter dieser Voraussetzung aber rege das Medium zum produktiven Umgang an. Die Authentizität ergebe sich aus dem Material, der Partizipation und der autonomen Lernentscheidung (De Florio-Hansen 2000: 209). Anderen Studien zufolge bewältigen Lerner der Grundstufe offenbar erfolgreich landeskundliche Aufgaben auf der Grundlage von Rechercheaufträgen (Schlak 2003: 594 f.). Hier allerdings erzwingen offenbar die Rahmenbedingungen – es ist von 60 Kursteilnehmern die Rede – den Einsatz von Rechner und Netz mangels anderer möglicher Unterrichtsformen. Da diese Studie nicht unbedingt auf die Bestätigung des eigenen Projektes angelegt ist, zeigt sie auch, welch hohes Maß an Beratung und Steuerung wiederum aufgebracht werden muß. Auch Grüner/Hassert meinen, daß kleinere Projekte schon bei geringen Deutschkenntnissen sinnvoll seien. Bedingung sei aber eine vollständige Didaktisierung des Vorhabens (Grüner/Hassert 2000: 119).

## 2.2 Konstruktivismus

### 2.2.1 Authentizität

Hier soll das konstruktivistische Konzept nur insoweit beachtet werden, wie seine unterrichtsrelevanten Positionen kritisch gewürdigt werden. Im Zusammenhang mit der konstruktivistischen Forderung nach Authentizität scheint weniger umstritten, was bei Zeuner eine leicht anekdotische Wende erfährt. Er berichtet von einem experimentellen Email-Projekt, dessen Teilnehmer sich weigerten, die E-mail-Korrespondenz öffentlich zu machen, da sie privaten Charakter habe. Immerhin ein Zeichen für ungeteilte Authentizität und Identifikation mit der Aufgabe, die ein Email-Projekt veranlassen kann (Zeuner 1998: 9). Umstritten bleibt dagegen die imperative Forderung nach authentischen Materialien. Während für Rüschoff/Wolff in einer reichen Lernumgebung authentische Texte im Sinne von Texten, die von native speakers für native speakers verfaßt wurden, Pflicht sind, möchte De Florio-Hansen (2000: 205) aus unterrichtspragmatischen Gründen auch solche Texte als authentisch verstehen, die neben den üblichen motivatorischen Kriterien dem Sprachkönnen des Lerners angepaßt sind und sich dem Lernfortgang zuordnen. Veränderungen an Texten dürften allerdings nicht so weit gehen, daß der Text nicht mehr als authentisch empfunden werden könne. Der Text müsse alle Merkmale des Wiedererkennens aufweisen. Eine mediengerechte Präsentation unterstütze das Anliegen. Daneben aber trete die Authentisierung durch Interaktion im Unterricht. Der Lehrer sei aufgefordert:

»den Fremdsprachenlerner durch entsprechende Impulse in die Lage zu versetzen, authentische Gelegenheiten zum Fremdsprachengebrauch zu nutzen. [...] Authentisch sei das Lernen dadurch, daß der Ler-

ner weiß, warum er etwas bestimmtes lernt [...].« (De Florio-Hansen 2000: 206)

Das wollen Eck/Legenhausen/Wolff ebenfalls, aber nicht im Rahmen einer systematischen Lehre. De Florio-Hansen entschärft das konstruktivistische Konzept und plädiert für einen offenen Sprachunterricht, der autonome Aktivitäten durch authentisierende Setzungen anregt, gleich welche Medien unterschiedliche Lernertypen zur Unterstützung heranziehen. Authentisierung setzt sie gegen den Vorwurf der Simulation im kommunikativen Kontext. Auch die konstruktivistischen Autoren nehmen sich zurück, indem sie ihre Forderungen zu einer Zielbeschreibung relativieren, der man nur allmählich nahekommen könne (vgl. auch: Wolff 2002: These 18). Eine allmähliche Loslösung vom Lehrwerk mit seiner planvollen Systematik hin zu selbstbestimmt ausgewählten authentischen Materialien aus dem Netz sei angesagt. Sie konzedieren einen Prozeß, der in der Formel »Das Lernen lernen« aufgehen soll.

### 2.2.2 Autonomie

Lernstrategien wie Lern- und Arbeitstechniken geraten damit zum zentralen Unterrichtsanliegen. Ihre Vermittlung sollte nach Rüschoff/Wolff auf natürliche Weise zu Stande kommen, nicht aber im Zuge eines instruktiven Unterrichts (Rüschoff/Wolff 1997: 95). Sie scheinen den Lehrenden überhaupt nur noch Koordinationsaufgaben zuweisen zu wollen, um die maximale Autonomie der Lerner sicherzustellen. Dagegen geraten Lehrende in den Verdacht, aus Gründen eines befürchteten Macht- und Autoritätsverlustes ihre Rolle als Wissensvermittler im sogenannten »instruktivistischen Frontalunterricht« behaupten zu wollen (Rüschoff/Wolff 1997: 93f.). In ihrer Zustandsbeschreibung teilt Schulz-

Zander den Verdacht begrenzt. Sie meint beobachten zu können, daß im theoretischen Selbstverständnis der Lehrenden die Rolle als Wissensvermittler stets positiv fixiert ist (Schulz-Zander 2003: 9). Eher aus unterrichtspragmatischen Gründen, denn aus theoretischen ergibt sich bei Donath ein variables Konzept von autonomen Aktivitäten und konventionellem Unterricht. Der gestaltete Unterricht habe genauso seinen Platz in Einführungsphasen oder Präsentationsphasen. Überhaupt plädiert Donath für ein komplementäres, zweckbestimmtes Nebeneinander der Lernformen (vgl. Donath 1999: 5). Bei der Informationsbeschaffung gehe es um ein geeignetes Verhältnis von konstruktivem Freiraum und sachkundiger Anleitung. Daraus erwachsen dem Lehrenden Aufgaben wie die gemeinsame unterrichtliche Erarbeitung einer Fragestellung, die Steuerung bei der Auswahl von Netzadressen, der gemeinsame Nachvollzug des Suchprozesses, die gemeinsame Evaluation, die Unterstützung der Gruppen bei der fremdsprachigen Erarbeitung der Ergebnisse und der Präsentation. Im Mittelpunkt soll offenbar die sprachliche Bearbeitung von Informationen stehen, begleitet von lexikalischen und grammatischen Übungen am Rechner. Dabei scheint an unterschiedliche Sozialformen gedacht zu sein. Schließlich könne auf eine Leistungskontrolle nicht verzichtet werden (Donath 1997: 44). Daß sich daran wenig geändert habe, bestätigt Schulz-Zander. Bei der überwiegenden Zahl beobachteter Praxisbeispiele sei das Nebeneinander klassischer Wissensvermittlung im Frontalunterricht und Phasen selbständigen Lernens festzustellen. Lehrerzentriert seien Unterrichtsgespräche, in denen Ergebnisse ausgetauscht oder neue Aufgaben angeregt werden. Lehrende »geben in den meisten Fällen eine Struktur für die Schüleraktivitäten vor, teil-

weise stellen Lehrpersonen nicht mehr Wissen, sondern Methoden zur Verfügung.« (Schulz-Zander 2003: 8). In Phasen selbständigen Lernens treten die Lehrenden zurück, zumal Lerner oftmals als Experten auftreten.

### 2.2.3 *Arbeits- und Sozialformen*

Arbeits- und Sozialformen stehen in einem engen Zusammenhang. Rüschoff/Wolff erinnern daran, daß der Frontalunterricht als Unterrichtsform festgelegt sei. In der Projektarbeit, aber auch in wissenschaftspropädeutischen Arbeitsformen, dem forschenden Lernen sehen sie eine entscheidende Bereicherung. Die Projektarbeit könne dazu führen, daß Sprache gelernt wird, ohne daß Sprache gelehrt wird. Projektarbeit realisiere, wie mehrfach betont, das authentische Lernerverhalten. Die Recherche- und Kommunikationsmöglichkeiten des Internets unterstützen, daß sich authentische Zwecke erfüllen, die sich aus der Projektaufgabe ergeben (Rüschoff/Wolff 1997: 94). Grüner/Hassert kommen in ihrer Bilanz ebenfalls zu dem Ergebnis, daß Projektarbeit im Sprachunterricht die Nutzung des Rechners am ehesten rechtfertigt. Projektarbeit, unterstützt von Rechnern und Internet, führe zu mehr Qualität der Ergebnisse. Die Teilnehmer identifizierten sich in stärkerem Maße mit der Aufgabe und seien motivierter. Keineswegs müsse die systematische Spracharbeit vernachlässigt werden, wenn sprachlich korrekte Ergebnisse gefordert sind (Grüner/Hassert 2000: 164). Die ausgewählten Studien Schlabach (1997), Thelen-von Damnitz (2000) und Schlak (2003) verstehen sich ohne weiter ausgeführte Begründung als Projekt. Allerdings geht es bei Thelen-von Damnitz eher um wissenschaftspropädeutisches Arbeiten. Daß die Arbeitsform des Projektunterrichts im rechner- und netzgestützten Sprach-



unterricht uneingeschränkt bevorzugt wird, liegt nahe. Für Rüschoff/Wolff ist es von entscheidender Bedeutung, daß als die vorherrschende Sozialform die Arbeit in Gruppen durchgesetzt wird. Ihrer Meinung nach sei ausreichend belegt, daß der Lerngewinn in der Gruppe größer sei als im Klassenverband. Sie kritisieren auf Grund der schon oben erwähnten Vermutungen die ablehnende Haltung der Lehrerschaft. Gleichfalls kritisieren sie, daß es nicht ausreichend gelänge, die Gruppenarbeit durch die Arbeitsteiligkeit des Projektes zu begründen (Rüschoff/Wolff 1997: 93). Unter Berufung auf Wolff und andere hebt auch Schlak den lernfördernden Charakter der sozialen Interaktion in der Gruppe hervor, um sein Projekt zu begründen. In der Durchführung stellt er aber fest, daß die stärkste Abweichung zwischen konzeptionellem Anspruch und der Realität in der Erwartung einer zielsprachigen Kommunikation in der Gruppe bestehe (Schlak 2003: 601 und 604). Allerdings wäre das konstruktivistische Konzept wohl auch überfordert, wenn es die *aufgeklärte Einsprachigkeit* im Anfangsunterricht ablösen wollte, obwohl das Beharren auf Einsprachigkeit in seiner Logik liegt. Schwerdtfeger befaßt sich ausführlich mit den Bedenken von Lehrenden zur Frage des Rückfalls in die Eigensprache in Gruppen, ohne eine befriedigende Antwort geben zu können (Schwerdtfeger 1998: 62). Die Interaktion in Gruppen ist nicht nur prekär, was die Zielsprachigkeit angeht, sondern auch im Hinblick auf die Unterstützung der angestrebten Projektarbeit durch Arbeit an Rechnern. Sie bedeutet prinzipiell Einzelarbeit, und nur ein Mangel an Rechnern kann begründen, daß sich Kleingruppen einen Rechner teilen müssen. Hierfür sollen jedoch auch methodische Gründe sprechen, behaupten Grüner/Hassert (2000: 159), al-

lerdings werden im weiteren nur sozial-integrative Begründungen angeführt. Wenn also aus der konstruktivistischen Sicht die Nutzung von Rechnern im Fremdsprachenerwerb als eine entscheidende Chance angesehen wird, dann steht die bevorzugte Sozialform im Gegensatz zu der Sozialform, die der Rechner erzwingt: der Einzelarbeit. Auf diesen Widerspruch weist auch De Florio-Hansen hin (De Florio-Hansen 2000: 211). Sie unterstreicht aber auch, daß der Rechner auf eine ausschließlich unterstützende und funktionale Aufgabe begrenzt bleiben muß. Die Interaktion der Lernenden und des Lehrenden sei das entscheidende Kriterium des Wissenszuwachses. Nur wenn Erfahrungen überprüft, verändert und erweitert werden können, stelle sich Lernen ein. Ein auf wechselseitige Veränderung angelegter Dialog sei mit dem Rechner nicht führbar, so ihre Behauptung.

Nicht nur auf der theoretischen Ebene legt die Logik des konstruktivistischen Konzepts Einzelarbeit nahe, sondern auch auf der unterrichtspragmatischen Ebene dürfte ein rechner- und netzgestützter Fremdsprachenunterricht zuerst die Sozialform der Einzelarbeit zur zentralen Sozialform machen. Das unterstreicht auch Ortner, wenn er sagt, daß multimediale Computersysteme im Unterricht ein Unfug seien, da sie individuelle Lernsysteme darstellten (Ortner 2000: 2). Unterricht sei aber keine individuelle, sondern eine soziale Veranstaltung. Diese Einsicht scheint auch bei den stärksten Befürwortern der Ausstattung von Schulen mit Rechnern gewachsen zu sein, die erklären, daß systematisches Lernen mit neuen Medien nicht in Computerarbeitsräumen zu erreichen sei, der Rechner müsse in Form eines Notebooks individuell zur Verfügung stehen (Wagner 2000: 14).

### 3. Vor- und Nachteile eines rechner- und internetgestützten Unterrichts in der Bewertung durch unterschiedliche Untersuchungen

#### 3.1 Nachteile

Ein hohes Maß an begründeter Skepsis hinsichtlich des Einsatzes von Rechnern im Fremdsprachenunterricht billigt Ross den Fremdsprachenlehrenden zu. Nach den negativen Erfahrungen mit den Sprachlaboren habe die sogenannte künstliche Intelligenz anfangs nicht mehr geboten als Vokabel- und Grammatikpaukprogramme. Gemeint sind eine Vielzahl der inzwischen aufgelegten Sprachlernprogramme wie Vokabeltrainer, Grammatikprogramme, Übungsprogramme, Simulationsprogramme, Planspiele und integrierte digitale Multimedia-Sprachkurse, ob sie nun netzgestützt oder stationär zur Verfügung gestellt werden. Eine Reihe solcher Programme seien zwar inzwischen dem Stand der Technik entsprechend multimedial aufbereitet, ihr Mehrwert für den Unterricht bleibe aber nach wie vor problematisch. Mit Hinweis auf den Stand der Erkenntnisse weist Ross nach, daß sogenannte tutorielle rechnergestützte Übungsprogramme »keine wirklich neuen Impulse« hervorbringen (Ross 1997: 91). Sie unterscheiden sich nicht grundlegend von Übungen im Lehrbuch. Interaktionsmöglichkeiten seien vorhanden, aber nur in den antizipierten Grenzen des Programms. Neben der begrenzten Interaktionsfähigkeit ist die Fehlerkorrektur und Fehleranalyse eine Schwäche solcher gelenkter, tutorieller Programme. Die Fehlerkorrektur kennt nur Richtig – Falsch-Angaben. Denn weder hinsichtlich der Fehleranalyse noch generell können solche Programme an die individuellen Lernvoraussetzungen angepaßt werden. Wer mit Hilfe eines Autorenprogramms adaptierte Aufgaben mit automatischer Korrektur und Prozentanga-

ben für richtige Lösungen erarbeiten will, muß mit einem hohen Zeitaufwand rechnen. Schon in seiner frühen Studie macht Schlabach auf die Leseschwierigkeiten aufmerksam: Die Augen ermüden schneller und die begrenzte Übersicht erschwere das orientierende Lesen. In der Folge werden die Texte oberflächlicher gelesen, so seine Beobachtung (Schlabach 1997: 8). Ähnlich problematisch sehen Grüner/Hassert das Lesen am Rechner (2000: 155 ff.). Das muß um so ernster genommen werden, als die fremdsprachlichen Teilfertigkeiten wie Lesen und Schreiben die entscheidenden Aktivitäten am Rechner überhaupt sind, während das Hören und Sprechen wegen der Aufwendigkeit entsprechender Programme und damit verbundenen Einschränkungen weniger zur Geltung kommen. Die Arbeit im Internet erfordere ein hohes Maß an Selbstdisziplin, denn die Ablenklungsfaktoren seien erheblich und können sich ruinös auf die veranschlagte Zeit auswirken (Schlabach 1997: 8). Die Lehrenden ihrerseits sind offenbar auch durch einen höheren Einsatz an Planung und Koordination beansprucht. Eck/Legenhausen/Wolff machen auf Ablenkung durch Technikzentriertheit aufmerksam. Gerade technikbegeisterte Lerner neigten dazu, die Handhabung des Mediums zu stark in den Vordergrund zu rücken. Die Geräte sollten nur Mittel zum Zweck sein. Unbedingt notwendig sei es, die Aufgaben zu trennen: Der Rechner dürfe nur eingesetzt werden, wenn er eine echte Funktion habe. Alle anderen Aufgaben seien räumlich getrennt davon zu vollziehen. Ein flexibler Raumwechsel habe sich als günstig erwiesen (Eck/Legenhausen/Wolff 1998: 70). Obwohl die gesichteten Studien nur in Andeutungen auf unterschiedliche, der Entwicklung entsprechende technische Probleme eingehen, sollte nicht unterschlagen werden, daß die technische Labilität von Geräten und vernetzten An-

lagen sowie Bedienungsschwierigkeiten sehr viel Ärger bereiten können. Oft müssen Fehler extrem zeitaufwendig behoben werden.

### 3.2 Vorteile

Die Vorteile eines rechner- und netzgestützten Fremdsprachenunterrichts sollen sich mit den oben beschriebenen Erwartungen decken. Im Vordergrund steht dabei der authentische Kontext. Das gilt einerseits für die authentische Kommunikation im Rahmen des Email-Projekts von Eck/Legenhausen/Wolff (1998: 73, *Schlussbemerkung*), wie auch ganz besonders für Schlabach, Thelen-von Damnitz und Schlak, die Deutsch als Fremdsprache im Ausland unterrichten und mit dem Internet ein breites Angebot an authentischen und aktuellen Materialien nutzen können. Die verhaltensändernden Effekte bei Lernern in Richtung auf Neugier, Sensibilität für Aktualität und Selbstverantwortung besonders an Orten, an denen authentische Informationen nicht ohne weiteres zugänglich sind, hebt Thelen-von Damnitz hervor (2000: 412). Dazu kommt eine veränderte Lehrerrolle, die in Abstufungen unterschiedlich autonomes Lernen ermöglicht. Die Möglichkeit, Lernern ein binnendifferenzierendes Angebot zu machen, zeigen Grüner/Hassert mehrfach auf (2000: 163). Dazu können Materialien erstellt oder Programme unterschiedlich lenkend eingesetzt werden. Grüner/Hassert denken an Rekonstruktionsprogramme und Konstruktionsprogramme. Zu den Vorteilen zählt unbestritten die Nutzung von Textbearbeitungsprogrammen einschließlich der Werkzeuge und digitale Wörterbücher mit Audiofunktionen. In technischer Hinsicht sollen die Stärken des Rechners mit der Anwendung multimedialer Fähigkeiten zum Tragen kommen, u. a. auch durch multimediale Enzyklopädien oder Präsentationsprogramme (vgl. Thaler 2004: 94).

### 3.3 Übersicht über Vor und Nachteile eines rechner- und internetgestützten Unterrichts in der Bewertung durch unterschiedliche Untersuchungen

#### *Nachteile in didaktischer Hinsicht*

- mangelnde Adaptivität authentischer Texte;
- Fehleranalyse unzureichend bei gelenkten Übungsformaten;
- eingeschränkte Interaktion bei gelenkten (tutoriiellen) Programmen;

#### *Nachteile in methodischer Hinsicht*

- vereinzeln Arbeitsumgebung;
- funktionaler Einsatz des Mediums unsicher;
- Nebenaufmerksamkeitszentrum Technik;
- Nebenaufmerksamkeitszentrum »andere« Seiten;
- Lesen am Gerät;

#### *Nachteile in technischer Hinsicht*

- aufwendige Anlagen;
- stationäre Anlagen;
- mangelnde Übersichtlichkeit beim Lesen;
- aufwendige Adaption mit Autorenprogrammen;
- technische Labilität;
- Bedienungsschwierigkeiten;

#### *Vorteile in didaktischer Hinsicht*

- Authentizität der Materialien;
- autonomes, authentisches, entdeckendes Lernen;
- individuelles Lernen;
- authentisch aktuelle Sprachmaterialien;
- Differenzierung der Lernangebote;
- handlungsorientiertes Lernen (Projektlernen);
- autonome Texterstellung mit Textprogrammen: Nutzung von Werkzeugen und digitalen Wörterbüchern;
- authentische Kommunikation;
- vernetzte Lernangebote;

*Vorteile in methodischer Hinsicht*

- recherchieren, bearbeiten, präsentieren im Rahmen von Aufgabenstellungen;
- arbeitsteilige differenzierte Bearbeitung einer Aufgabenstellung;
- kommunizieren im Rahmen eines E-post-Kontaktes;
- üben mit Textrekonstruktionsprogrammen, Vokabeltrainern, Grammatiktrainern;
- spielen mit Simulationsprogrammen und Planspielen;
- kommunizieren mit E-post;

*Vorteile in technischer Hinsicht*

- Multimediafunktionen: Visualisieren, animieren, kopieren, präsentieren;
- Multimedia-Enzyklopädien;
- Datenbanken (Zeitungen, Wörterbücher);
- Textbearbeitungsprogramme;
- Präsentationsprogramme;
- Internetpräsentationen;
- Internet-Klassenzimmer;
- E-post.

#### **4. Umsetzung eines rechner- und netzgestützten Landeskundeprojekts**

##### **4.1 Die Lerngruppen**

Die an der Fachhochschule Konin Studierenden streben nach einem dreijährigen Durchgang ein Lizenziat an, um anschließend ein Lehramt als Fachlehrer für Deutsch als Fremdsprache wahrzunehmen. Der betroffene 2. Jahrgang der Fachhochschule Konin umfaßt 21 und 19 Studierende pro Gruppe (insgesamt 8 männliche und 32 weibliche Studierende). Die Angaben beziehen die Relegationen aus dem 3. Jahrgang ein. Ein überwiegender Teil der Studierenden kommt aus dem Nahbereich von Konin. Diejenigen, die täglich meist schon ab 6 Uhr morgens anreisen, sind über die Pflichtlehrveranstaltungen hinaus wenig verfügbar. Nach der Aufnahmeprüfung zeigen sich in der

Sprechfertigkeit der Studierenden Unterschiede, wenn sie sich längere Zeit in Deutschland aufhalten konnten oder wenn sie in Deutschland Familienangehörige haben. Allerdings kann von dieser Kompetenz nicht zwangsläufig auf das Schreiben oder gar auf analytische Fähigkeiten geschlossen werden. Das Anforderungsniveau entspricht dem der Mittelstufe aufsteigend. Von Anfang an sind authentische Materialien Gegenstand des sprachpraktischen Unterrichts und des Fachunterrichts wie z. B. im Fach Landeskunde. Durch die Zurücknahme der Anforderungen in der Aufnahmeprüfung ist das Niveau einiger Lerner prekär. Die Anforderungen an die Arbeitsdisziplin und Arbeitsmethodik bei relativ hoher Pflichtstundenzahl im 1. und 2. Semester zeigen unterschiedliche Ergebnisse. Ein sich zeitweise verstärkender Prüfungsdruck scheint allerdings Verhaltensänderungen zu bewirken. Das betrifft auch die Präsenz in den Lehrveranstaltungen. Zunehmend verfügen die Studierenden über Rechner. Inzwischen ist es kein Problem mehr, Texte einzufordern, die mit Textprogrammen bearbeitet wurden. Bei gegenseitiger Unterstützung schafft es die große Mehrheit, solche Texte zwecks Korrektur per E-post zuzuschicken. Allerdings dürfte die allgemein für Polen geltende statistische Angabe für Ende 2003 von 16,7% der Gesamtbevölkerung Internetnutzer (Deutschland 53%) auf die Projektteilnehmer übertragbar sein. Auch finden fakultative Angebote mit dem Ziel, die Kompetenzen am Rechner zu stärken, noch zu wenig Zuspruch. Dabei bestehen seitens der schulischen Einrichtung hervorragend ausgestattete Rechnerräume mit schnellen Zugängen zum Internet. Die Bildungserfahrungen der Studierenden prägen das Verhalten im Unterricht stärker als neu erworbene theoretische Kenntnisse aus Vorlesungen und Übungen zur Unterrichtsmethodik. Nach dem »gehei-

men Lehrplan« der Studierenden ist Landeskunde prüfungsrelevant zu präsentieren. Es geht also unterrichtsmethodisch um einen Kompromiß aus Erwartungen und Unterrichtsverfahren, die auf Verarbeitungstiefe, Instrumente und Transfer setzen. Das gilt auch für ein Projekt. Ab einem bestimmten Zeitpunkt muß sich ein reproduzierbarer Prüfungsstoff abheben, wenn Verunsicherungen vermieden werden sollen.

#### 4.2 Didaktisch-methodische Entscheidungen

Das landeskundliche Curriculum der Institution rückt abschließend für das 3. Semester eine geographische Aufgabenstellung in den Mittelpunkt. Diese ordnet sich den Themen der vorhergehenden Semester zu und schließt eine Kursfolge mit historischen und politischen Schwerpunkten ab. Geographische Themen figurieren eher auf den Listen der kognitiven Landeskunde. Sie scheinen sich der interkulturellen Landeskunde zu entziehen. Denn der interkulturellen Landeskunde geht es ja neben dem Wissen vorranglich um Haltungen und Fähigkeiten. Die Haltungen sollen Empathie, Toleranz und Identitätsbewußtsein umfassen. Die Fähigkeiten, die Wahrnehmungsbedingungen hinsichtlich der Subjektivität und Selektivität einer Wahrnehmung zu berücksichtigen, die Fähigkeit, Distanz zu nehmen und Perspektiven zu wechseln und die Fähigkeit, eine Metakommunikation über sprachliche Bedeutungsdivergenzen zu führen (vgl. Zeuner 2001: 39). Es kann also nicht nur um das reine topographische Wissen gehen, sondern um die Einsicht in die Wechselbeziehung zwischen den Menschen und den Räumen, die in den Blick genommen werden. Landschaftsräume sind Handlungs- und Lebensräume, an die sich der Mensch anpassen muß und die er auch vielfältig gestalten und nutzen kann. Ent-

sprechend sind die Fragestellungen ausgewählt: Sie beziehen sich auf Nutzungsmöglichkeiten des Naturpotenzials und Lebens- und Arbeitssituationen in unterschiedlichen Regionen Deutschlands (Versorgung mit Nahrungsmitteln, Rohstoffen und Energie, Produktion von Gütern, Einrichtungen des Verkehrs und der Dienstleistungen und kulturelle Manifestationen). Wesentliches Anliegen ist es dabei, Neugier zu wecken, Fragen zu entwickeln, Interesse an und Einblicke in die Lebensbedingungen von Menschen in unterschiedlich ausgestatteten Räumen zu vermitteln und zu vergleichen. Der inhaltliche Anspruch, Regionen und Landschaften aus verschiedenen Blickwinkeln zu inspizieren, legt ein arbeitsteiliges Vorgehen nahe, das seinen authentischen Charakter aus einem Berichtsauftrag erhalten soll. Von der Konzeption des Auftrages wird in hohem Maß abhängen, inwieweit die klassische Simulation vermieden werden kann.

Die Lerner werden ein höheres Maß an innerer Anteilnahme entwickeln, deren die interkulturelle Landeskunde bedarf, um mit hoher sprachlicher Verarbeitungstiefe Haltungen und Reflektion zu prägen. Gleichzeitig kann ein arbeitsteiliges Verfahren Gruppen bilden, in denen Lerner autonome Entscheidungen treffen und deren Anregungspotential sie nutzen. In Konkurrenz zu anderen Unterrichtsverfahren sollen also die Vorteile des Projektunterrichts zur Wirkung kommen. Die Anlage des Projekts folgt allerdings den unterrichtspragmatischen Einwänden und Erfahrungen, wie sie in den gesichteten Studien aufgezeigt wurden. Weder wird erhofft, daß sich der simulative Charakter der Projektaufgabe vollständig verdrängen läßt, noch daß die Authentisierung der unterrichtlichen Interaktion eine zielsprachige Kommunikation in den Gruppen veranlaßt. Die Spracharbeit wird sich deswegen auf das

Leseverstehen und Schreiben konzentrieren, wobei die Benutzung von Werkzeugen der Textverarbeitung zur Erstellung von fremdsprachigen Texten, digitaler Wörterbücher und Konkordanzen ange-regt wird. Um das Defizit an verbaler Kommunikation auszugleichen, sollten verstärkt Berichtsphasen in der Zielsprache intervenieren. Die Informationsbeschaffung und Bearbeitung wird fast ausschließlich netzgestützt am Rechner erfolgen, da andere Materialien in Form von Druckmedien kaum vorliegen; wenn sie doch vorhanden sind, stehen sie meistens nicht in ausreichender Anzahl zur Verfügung oder ihnen fehlt der notwendige Aktualitätsbezug. Das gilt besonders für das farbige Kartenmaterial ab 1 : 50000. Ganz entscheidend soll also damit die Chance genutzt werden, die das Internet dem Sprachunterricht abseits der Metropolen bietet: Nämlich die Chance der reichhaltigen und authentischen Lernumgebung. Gleichzeitig sind selbst erstellte und gestaltete Basismaterialien auf eigenen Internetseiten zugreifbar. So mußte, wie sich frühzeitig herausstellte, aus pragmatischen Gründen die Einführung in das geographische Grundwissen durch didaktisierte Texte erfolgen. Das Projekt nutzt also das Netz einerseits als autonom zu beanspruchende Informationsquelle, andererseits zur Lenkung, um die Projektarbeit zu stützen. Damit ergeben sich didaktisch-methodische Entscheidungen, die sich weitgehend von der Ausstattung der Rechneranlagen vor Ort abhängig machen müssen. Die Tatsache, daß die Rechnerräume keine veritablen Besprechungsmöglichkeiten abseits der laufenden Rechner vorsehen, erschwerte von Anfang an die mündlichen Berichts- und Besprechungsphasen und verlagerte die Ansprache der Arbeitsgruppen auf den Arbeitsplatz am Rechner. Allerdings war damit auch mehr Autonomie einge-

räumt. Die vollständige Inanspruchnahme von Rechnern fordert von den Studierenden zudem, sich zunehmend die Handlungskompetenz von Nutzern anzueignen. Hier soll weitgehend auf den Mitnahmeeffekt der Gruppe gesetzt sein. Kompetente Nutzer unter den Teilnehmern sollen im Rahmen der Arbeitsorganisation des Projekts so eingesetzt werden, daß sie technische Hilfestellung leisten können. Konkret soll folgender Projektauftrag umgesetzt werden:

*Sie strampeln im Internet den beiden Radfahrern hinterher (siehe Basistext [www.kursmatdiemann.konin.lm.pl](http://www.kursmatdiemann.konin.lm.pl) Projekt Rad, Land, Fluß) und bereichern ihren Bericht. Alle Berichte werden für ein Reisemagazin verfaßt. Sie wählen also einen unterhaltsamen und persönlichen Stil. Natürlich haben Sie gerade mal Platz für ca. 100 Worte. Es ist nicht verboten, den Text durch ein Foto zu verschönern.*

1. Beschreiben Sie die Landschaft der 1. Etappe, der 2. usw. (Gruppe 1);
2. Beschreiben Sie die Wegstrecke (Gruppe 2);
3. Beschreiben Sie, wovon die Menschen leben (Gruppe 3);
4. Beschreiben Sie, wo die Menschen sich erholen (Gruppe 4);
5. Geben Sie wieder, welche Geschichten sich die Menschen erzählen (Gruppe 5);
6. Beschreiben Sie, was man unbedingt sehen sollte (Gruppe 6);  
Schicken Sie den Text an die Redaktion;
7. Nehmen Sie die Texte und Bilder entgegen (Gruppe 7) und gestalten Sie die Seiten des Reisemagazins.

Für die Umsetzung sind maximal 7 Sitzungen (90 Minuten) angesetzt. Es werden Gruppen mit 2–4 Teilnehmern gebildet. Nur in der Gruppe 7 finden sich nach Nutzerkompetenz ausgewählte Teilnehmer, die technische Assistenz leisten sollen, solange die anderen Teilnehmer keine Beiträge einsenden. Wenn sich Lernergruppen für einen Beitrag entscheiden, sind sie aufgefordert, ihre Entscheidung zu begründen. Im Bedarfsfall wäre dann die Entscheidung auf eine breitere Materialbasis zu stellen. Von An-

fang an kommt es nicht darauf an, eine Vielzahl von Etappen zurückzulegen, sondern die Erkenntnisse und Handlungskompetenzen zu vertiefen und im Sinne von transferierbarem Wissen aufzubereiten. Denn der Landeskundendurchgang schließt mit einer Prüfung ab, die aus dem Semester hervorgeht und erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse überprüft. Die Prüfungsaufgabe besteht darin, einen unbekanntem Kartenausschnitt unter unterschiedlichen Gesichtspunkten gemäß den Aufgaben auf einem Formularblatt am Rechner zu beschreiben. Eine Suchaufgabe im Internet ist eingeschlossen.

### 4.3 Lernziele

Die Lernziele der interkulturellen Landeskunde ordnen sich genuin dem konstruktivistischen Konzept zu. Es geht gemeinsam um Erkenntnismethode zum Zwecke des Spracherwerbs. Während sich aus dem konstruktivistischen Ansatz instrumentelle Lernziele ableiten lassen, ist mit den interkulturellen Lernzielen die Entwicklung der Fähigkeit der kritischen Fremd- und Eigenwahrnehmung gemeint, Toleranz und Distanz einmal unterstellt. Daneben sind Lernziele zu definieren, die die Rezeptionsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache festschreiben. Schließlich sollen Lernziele erreicht werden, die die geographischen Grundkenntnisse erweitern, so daß Zusammenhänge zwischen Menschen und Räumen erkannt und Schlußfolgerungen ermöglicht werden. Auf einer weniger abstrakten Ebene lassen sich folgende Lernziele tabellieren:

1. Lernziele der interkulturellen Landeskunde:
  - Menschen in geographischen Räumen entdecken;
  - die Wechselwirkungen von Menschen und Raum als prägend wahrnehmen;

- die Internetrepräsentanzen eines ausgewählten Raumes nutzen;
  - ihre Subjektivität und Selektivität erkennen;
  - die Eigenwahrnehmung schärfen.
2. Lernziele nach dem konstruktivistischen Konzept: Sprachlernkompetenz am Rechner erwerben:
    - Arbeitsabläufe in der Gruppe reflektieren und organisieren;
    - Informationen nach abgestimmten Kriterien suchen und auswählen lernen;
    - relevante Werkzeuge der Textverarbeitung nutzen lernen;
    - digitale Wörterbücher nutzen;
    - Ergebnisse präsentieren.
  3. Sprachpraktische Lernziele:
    - über die Arbeitsabläufe und Zwischenergebnisse berichten;
    - authentische Texte zum Gegenstand verstehen, problematisieren und wiedergeben;
    - Texte textsortengerecht verfassen;
    - die Stilistische Kompetenz erweitern.

Im Ergebnis sollen die Lerner neben den im Sinne der Projektaufgabe verfaßten Texten über ein fachsprachliches Instrumentarium verfügen, das die erfolgreiche Beschreibung eines Kartenausschnittes ermöglicht. Die auf der pragmatischen Ebene formulierten Lernziele verbinden sich mit der Hoffnung, insgesamt die informationelle Kompetenz der Teilnehmer zu entwickeln.

### 4.4 Verlaufskritik

#### 4.4.1 Aus subjektiver Sicht

Angesichts des Verlaufs des Projektes bedarf es einer kritischen Evaluierung. Dies ist umso notwendiger, als in der Sekundärliteratur überwiegend Erfolge gemeldet werden, wie schon Eck/Legenhausen/Wolff skeptisch feststellen (1998: 66). Der Bericht von Schulz-Zander summiert

eine Reihe von Projekten zu einer solchen Erfolgsbilanz (vgl. 2003: 7 und 11). Im folgenden sollen dagegen beobachtete Umsetzungsprobleme zur Sprache kommen.

1. Auf einen entscheidenden Mangel hinsichtlich der Ausstattung des Rechnerraumes wurde schon hingewiesen. Die Lernergruppe konnte bei auftretenden Problemen, zum Zwecke des Berichtens oder des Unterrichtsgesprächs nicht abseits von den Geräten und ablenkungsfrei versammelt werden. Eine zentrale Ansprache kann Teilnehmer an Geräten kaum erreichen, da sie diesen zugewandt sind; das gilt gleichermaßen für den Versuch, ein Plenum der Teilnehmer bei laufenden Geräten einzurichten. Erforderlich ist eine organisierte, mit kurzen Gleitzeiten ausgestattete Distanznahme, um die Überlagerung von Aktivitäten zu vermeiden. Schon allein um die Anteile der verbalen Kommunikation in der Zielsprache zu erhöhen, sollte ein Versammlungsort zur Verfügung stehen, zu dem man schnell von den Geräten wechseln kann. Unter den gegebenen Umständen hätte man sich aus Zeitgründen nur für einen Unterricht entweder im Klassenraum oder einen Unterricht im Rechnerraum entscheiden müssen.

2. Die Hoffnung, mit dem Projektauftrag die Studierenden aus der Reserve zu locken, für den Gegenstand zu gewinnen, sie zu veranlassen, sich mit der Rolle des neugierigen Reiseberichterstatters zu identifizieren, um so die Lernroutine zu durchbrechen und um einige Motivationsprobleme des simulativen Sprachunterrichts hinter sich zu lassen, erfüllte sich nur bei wenigen Teilnehmern. Ganz offensichtlich hatte der Projektauftrag nur eine begrenzt authentisierende Wirkung. Hätte auf das Projekt verzichtet werden müssen, weil keine natürlichen Kontaktsituationen, wie sie E-post-Pro-

jekte aufweisen, geschaffen wurden? Damit wäre die Wahl von Gegenständen für Projektarbeit stark eingeschränkt. Nicht jedes Projekt im Rahmen eines Sprachunterrichts kann geeignete Partner gewinnen. Schließlich wäre die Koordination von Projekten völlig überfordert, wenn Sprachlerner den ständigen Kontakt mit »native speakers« zur Voraussetzung ihrer Bemühungen machen wollten. Allerdings hätte es sich hinsichtlich des durchgeführten Projekts angeboten, die Kontaktangebote der Tourismusdienstleister im Internet in Anspruch zu nehmen.

3. Die Selbstorganisation der Arbeitsgruppen litt offensichtlich unter der Tatsache, daß es nicht gelang, arbeitsteilige Strukturen in den Gruppen zu entwickeln, die dem Arbeitsmedium gerecht wurden. Obwohl alle Gruppenmitglieder über einen Rechner verfügten, fanden Aktivitäten nur an einem oder zwei Rechnern einer Gruppe statt. Hier waren überwiegend Teilnehmer mit Vorkenntnissen in der Internetrecherche bemüht. Andere Projektteilnehmer, durchaus mit annehmbaren Sprachkenntnissen, die eine Vorauswahl von Texten an ihren Geräten hätten sichten können, waren unbeschäftigt, weil Ihnen die Texte nicht überspielt wurden. Ergebnisse blieben auf einem Rechner gespeichert, so daß sie weder den übrigen Gruppenmitgliedern zur Verfügung standen noch eine weitergehende Beschäftigung mit dem Thema eröffneten. Später verfügten die meisten Teilnehmer über Disketten, mit denen von Rechner zu Rechner kopiert wurde. Das Intranet stand für den Unterricht nicht zur Verfügung. Die nach Absprache erarbeiteten einzelnen Ergebnisse mußten zusammengeführt werden, um sie für die Gruppe verfügbar zu machen und besprechen zu können. Es reifte die Erkenntnis, daß die Arbeit an Rechnern als Einzelarbeit und gleichzeitige Gruppen-



arbeit einen Widerspruch an sich bedeutet.

4. Wie erwartet, gestaltete sich die Internetsuche meist mit Google als ein schwieriges Unterfangen. Der schon auf die unterrichtspragmatische Ebene zurückgenommene konstruktivistische Anspruch der autonomen Ergebniskonstruktion in einem Unterrichtszusammenhang scheiterte. Erst die Erarbeitung von Auswahlkriterien für die Suche konnte Ergebnisse bringen. Das Gespräch über allgemeine wie gruppenspezifische Auswahlkriterien und ihre Erprobung bieten den entscheidenden Ansatz, um über die Spracharbeit hinaus landeskundliche Wirkungszusammenhänge zu erörtern. Das Gespräch kann sich intensivieren lassen, indem Textbeiträge kritisch befragt werden. Die von der Gruppe ausgewählten Entscheidungskriterien können so rekonstruiert und überprüft werden. Denn wenn mit Abschluß der Projektarbeit Texte für ein »Reisemagazin« entstanden sind, dann sollte das Typische aus einer bewußt eingenommenen Perspektive zum Ausdruck gekommen sein. Die im Rahmen der Durchführung des Projektes auf die Beratung und Unterstützung der einzelnen Gruppen bezogenen Interventionen konnten der Notwendigkeit, hier einen Schwerpunkt zu setzen, nicht genügen. So ging wertvolle Unterrichtszeit durch zielloses auf Glückstreffer gerichtetes Suchen verloren. Ein solches Suchen, das dem Scheitern ausgesetzt ist, begründet zwar eine Diskussion über Kriterien, läßt aber jede Zeitplanung aus den Fugen geraten. Umgekehrt geraten Lerner, die unter Zeitdruck Suchaufgaben durchführen oder aus Zeitgründen abbrechen müssen, in Dispositionen, die nicht gewollt sein können. Suchaufgaben sollten, wenn die Suchkriterien sich als tragfähig erweisen, notwendigerweise ergebnis-

fen außerhalb der Unterrichtszeit angelegt sein.

5. Viel Zeit zu Lasten der Spracharbeit nahm auch das Erlernen von Grundfertigkeiten am Rechner, aber insbesondere auch von Fertigkeiten wie ein Layout zu realisieren oder das Kopieren und die Bearbeitung von Kartenmaterial in Anspruch. Zwar war es erklärtes Ziel, die Nutzerkompetenzen zu entwickeln, aber nicht in Konkurrenz zur Spracharbeit. Einige Lerner ließen sich aber von den Herausforderungen der Text- und Bildbearbeitung stark vereinnahmen. Die Erprobung der Grammatikprüfung oder der Gebrauch von Funktionen oder Programmen, die Konkordanzen zusammenstellen, kam dagegen zu kurz.

6. Wer gemeinschaftliche Rechneranlagen benutzt, muß mit manifesten Einschränkungen von optionalen Funktionen rechnen. Sie betreffen Programme wie Geräte. Für die Installationen von Programmen ist man auf die Zustimmung von dritter Seite angewiesen, entsprechend wartet man auf Reparaturen. Geräte können durch Virenbefall außer Funktion gesetzt sein. Viel genutzte Peripheriegeräte wie Mäuse gehen schon nach kurzer Zeit nur noch schwerfällig. Diskettenlaufwerke sind mechanisch und für Viren anfällig. Wenn kein Komprimierungsprogramm installiert ist, bleibt vielleicht mühsam bearbeitetes Bildmaterial auf Grund der wachsenden Größe stecken. Solange aber der schnelle Zugriff auf das Internet intakt bleibt, was die während der Projektarbeit benutzte Anlage leistete, können Defizite durch eigene projektbegleitende Seiten kompensiert werden. Daß aber der lokale Anbieter, bei dem die eigenen Seiten geparkt waren, mitten in der Prüfung seinen Dienst versagte, kam unerwartet, darf aber nicht ausgeschlossen werden.

7. Wurden – bei allen Schwierigkeiten – Lernziele erreicht? Diese Frage läßt sich von den abgelieferten Kurztexthen sowie von dem Prüfungsergebnis her nur unter Vorbehalt beantworten. Von den 16 Arbeitsgruppen wurden den beiden Redaktionen 20 Texte zugesandt. Diese Texte entsprachen den Regeln. Zusammenkopierte Texte (z. B. mit Überlänge) schickten die Redaktionen zurück.

Die Texte lassen sich zwei Reflektionsstufen zuordnen. Die größere Zahl der Texte beschreibt bekannte Phänomene, ohne sie in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen. Nur 3 Texte weisen analytische Komponenten auf und bringen eine gewisse Repräsentanz einer Entdeckung für den Raum zum Ausdruck. Die Beschreibungen erreichten teilweise eine akzeptable Dichte, andere Beschreibungen erschöpften sich in Aufzählungen. In stilistischer Hinsicht lagen sachliche Beschreibungen auf einem geringeren Niveau vor, oder es wurden Stimmungsberichte ohne Bezug auf Informationen geliefert. Auf einem höheren Niveau verbinden sich Stimmungen und Beschreibungen, in einem Fall wurden die Anforderungen weitgehend erreicht. Insgesamt entspricht das Ergebnis nicht ganz den Erwartungen. Ursache dafür ist der hohe Zeiteinsatz bei Suche und Auswahl, mangelnde Koordinierung in den Gruppen und ihre Isolierung, da ein Plenum nicht einzurichten war. Die Landeskundeprüfung beanspruchte Nutzerkompetenzen, die Anwendung von geographischem Grundwissen in veränderten Kontexten und Wortschatz. Ihre Vorbereitung setzte zusätzliche Aktivitäten frei. Das Ergebnis fiel leicht besser als gewohnt aus. Allerdings war die Unterrichtsform der Vorbereitungsphase auf übendes Lernen abgestimmt.

#### 4.4.2 *Aus intersubjektiver Sicht*

Die Auswertung einer auf einen Vormittag begrenzten Erprobung des Projektvorhabens während einer Lehrerfortbildung mit deutschen und polnischen Kolleginnen veranlaßte neben positiven Rückmeldungen zu einer Reihe von kritischen Bemerkungen. So klagten Kolleginnen im Gegensatz zu der Erwartung des Projektleiters, sich auf eine selbstgesteuerte Arbeitsweise einzulassen, mehr Anleitung und Vorgaben ein. Die eigene instrumentelle Kompetenz am Rechner wurde als unzureichend empfunden, um die im Rahmen des Internetprojekts »Rad, Land, Fluß« gestellten Aufgaben zu bearbeiten. Damit war die Lernökonomie thematisiert. Nicht für die Erarbeitung des fremdsprachigen Textes, sondern für die handwerklichen Arbeiten werde zu viel Zeit aufgewendet. Dazu rechneten die Teilnehmer auch das Suchen im Netz. Insbesondere für die Recherche wünschten sich die Teilnehmer mehr Unterstützung. Mehrfach wurde auch moniert, daß der Zeitaufwand und der technische Aufwand in keinem Verhältnis zu den Resultaten der Aufgabenstellung stehen. Mit Atlanten und ausgewählter Literatur einschließlich Bildbänden hätte man weitaus schneller anspruchsvollere Ergebnisse erzielen können. Angesichts der Unübersichtlichkeit der am Monitor zu lesenden Kartenmaterialien und der eingeschränkten Aussagefähigkeit könnten nur mühsam Ergebnisse in der zur Verfügung stehenden Zeit erzielt werden, so die schärfste Kritikerin.

#### 5. **Einsichten**

Die Anlage des Projekts, die Projektarbeit ausschließlich im Rechnerraum und an den Rechnern zu vollziehen, um der selbstregulierten Wissenskonstruktion den Vorrang zu geben und dabei die Einschränkungen der Anlage hinzuneh-

men, wies strukturelle Defizite auf, die grundsätzlichere didaktische Entscheidungen voraussetzen. Sie bestätigen unterrichtspragmatische Ansätze in der theoretischen Debatte zu Lasten der Lernerautonomie. So hat Donath Recht, wenn er für ein zweckbestimmtes Verhältnis von sachkundiger Anleitung und konstruktivem Freiraum spricht (vgl. Donath 1997). Das gilt nach den gewonnenen Erfahrungen für die Erarbeitung von Suchkriterien im Unterrichtsgespräch. Denn ein undefinierter Freiraum wird offenbar, wie schon Szczypiorski vorgewinnt, als Verunsicherung erfahren (vgl. Szczypiorski 1996). Den Freiraum allerdings können Projekte in schulischen Einrichtungen auch nur bedingt gewährleisten, denn er sprengt jeden Zeitrahmen. Deswegen sollte die Informationsbeschaffung keine Unterrichtszeit mehr beanspruchen, sobald erste Schritte ausgeführt wurden, vorausgesetzt die Studierenden haben einen Zugang zu Geräten. In der theoretischen Auseinandersetzung verbindet sich die Projektarbeit mit Gruppenarbeit als konstitutivem Prinzip. Wenn aber rechnergestützt Arbeiten verrichtet werden sollen, dann sind Teilnehmer auf Einzelarbeit verwiesen, partielle Kooperation zur Hilfestellung nicht ausgeschlossen. Dieser Tatbestand wird nur von Ortner thematisiert (vgl. Ortner 1996), hat aber weitreichende Folgen, was die verbale Kommunikation in Sprachprojekten angeht. Eine Arbeitsgruppe muß Arbeitsabläufe und Kommunikation dementsprechend einrichten. Alle Erfahrung zeigt, daß die Arbeitsgruppen nur in die Zielsprache wechseln, wenn der Lehrende sie in dieser anspricht. Dadurch ist die Zielsprache verbal zu wenig präsent. Besonders wenn Muttersprachler den DaF-Unterricht erteilen, sollte das Gespräch gesucht werden. Die in der Unterrichtstheorie geforderte Zurücknahme der Lehrerrolle kann in der letzten

Konsequenz auch zu Lasten eines authentischen Sprachangebots durch den Lehrenden selbst gehen. Damit wäre unfreiwillig die von Hartmut von Hentig befürchtete Hegemonie des Mediums bestätigt (vgl. von Hentig 1997). Wenn die schulische Einrichtung ein Ort der sozialen Interaktion bleiben soll, dann kann die Einzelarbeit am Rechner überall dort stattfinden, wo ein Zugang zum Internet besteht. Die Verfügbarkeit des Netzes macht es möglich, z. B. die ins Netz gestellten Projektmaterialien unabhängig vom Unterricht zu sichten oder den Arbeitsauftrag einer Gruppe, der zur Vorlage kommen soll, zu bearbeiten. Mit gebotener Nüchternheit darf also abschließend behauptet werden, daß rechner- und netzgestützte Projektarbeit an der Peripherie Funktionen von Programmen und das Netz als Quelle komplementär zum Sprachunterricht produktiv nutzen kann. So verstanden wird ein landeskundliches Sprachprojekt unter den aufgezeigten Bedingungen seiner Verantwortung gerecht, die informationelle Kompetenz der Lernenden in Distanz zum Medium zu stärken.

### Literatur

- Brammerts, Helmut: »Fremdsprachenlernen mit Neuen Technologien: Didaktische Überlegungen«. In: Donath, Reinhard (Hrsg.): *Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett, 1999, 32–43.
- De Florio-Hansen, Inez: »Authentizität und Neue Medien. Zum Beitrag der Neuen Technologien für selbstbestimmtes Fremdsprachenlernen«, *Neusprachliche Mitteilungen* 4 (2000), 204–212.
- Donath, Reinhard: *Internet und Englischunterricht*. Stuttgart: Klett, 1997.
- Eck, Andreas; Legenhausen, Lienhard; Wolff, Dieter: »Telekommunikation als Werkzeug zur Gestaltung einer spracherwerbsfördernden Lernumgebung: Möglichkeiten und Probleme«. In: Fechner, Jürgen (Hrsg.): *Neue Wege im computerge-*

- stützten Fremdsprachenunterricht. München: Langenscheidt, 1998, 60–73.
- Fechner, Jürgen (Hrsg.): *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt, 1998.
- Grüner, Margit; Hassert, Timm: *Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14*. München: Langenscheidt, 2000.
- Hentig, Hartmut von: »Aber mit Vernunft«, *Die Zeit* Nr. 39, 19.09.1997, Wissen, 50.
- Ortner, E. Gerhard: »Multimedia: Unfug im Unterricht«, *Erziehung & Wissenschaft* 3 (1996), 2.
- Ross, Ernst: »Einleitung«. *Zu Fremdsprachenlernen mit dem Computer: Neue Möglichkeiten zur Förderung von Fremdsprachenkenntnissen für den Beruf*. Hrsg. von Bernd Rüschoff und Dieter Wolff. Gütersloh: Bertelsmann, 1997.
- Rüschoff, Bernd; Wolff, Dieter (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit dem Computer: Neue Möglichkeiten zur Förderung von Fremdsprachenkenntnissen für den Beruf*. Gütersloh: Bertelsmann, 1997.
- Rüttgers, Jürgen: »Schulen ans Netz«, *Die Zeit* Nr. 39, 19.09.1997, Wissen, 50.
- Schlabach, Joachim: »Landeskunde im Web. Werkstattbericht von einem Deutschkurs an einer Wirtschaftsuniversität«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 1997.
- Schlak, Torsten: »Autonomes Lernen im Rahmen einer virtuellen Deutschlandreise«, *Info DaF* 30 (2003), 594–607.
- Schulz-Zander, Renate: »Unterricht verändern. Innovative Lehr- und Lernformen mit digitalen Medien«, *Computer und Unterricht* 49 (2003), 7–11.
- Schwerdtfeger, Inge, C.: *Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudienangebot, Erprobungsfassung*. München: Langenscheidt, 1998.
- Szczypiorski, Andrzej: »Kant, Voltaire und die kleinen Jungs aus dem Internet«, *Frankfurter Rundschau* 2.11.1996, 16.
- Thaler, Engelbert: »MMSL statt HSAH – Plädoyer für ein Multimedia-Sprachlabor im Fremdsprachenunterricht«, *Neusprachliche Mitteilungen* 2 (2004), 92–97.
- Thelen-von Damnitz, Gabriele: »Internetgestützter Landeskunde-Unterricht ganz anders«, *Info DaF* 27 (2000), 407–413.
- Wagner, Wolf R.: »Neues Lernen ohne neue Medien?«, *Computer und Unterricht* 50 (2003), 14–15.
- Wolff, Dieter: »Instruktivismus versus Konstruktivismus: 20 Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen«. In: Bach, Gerhard; Viebrock, Britta (Hrsg.): *Prozesse – Kontexte – Kontroversen*. Frankfurt/M.: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Band 10), 15–20. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Wolf.htm> These 1–20.
- Zeuner, Ulrich: *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm>, 2001.
- Zeuner, Ulrich: *Projektseminar Interkulturelles Lernen im Internet – ein Werkstattbericht*. <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm>, 1998.

# Was müssen DaF-Lerner können? – Die Anforderungen der Berufspraxis an ausländische Studierende

*Ein Beitrag zur Diskussion um das Curriculum DaF*

*Helmut Daller*

## 1. Einleitung

Der Beitrag entstand vor dem Hintergrund meiner Tätigkeit als Praktikumsbeauftragter im Fach *BA in Modern Languages and European Studies* an der *University of the West of England, Bristol*, einer sog. neuen Universität. Neben den ›alten‹ Universitäten gibt es in England die ›neuen‹ Universitäten, die in den 90er Jahren aus den ehemaligen *Polytechnics* hervorgegangen sind. Diese zeichnen sich auch heute noch durch einen starken Praxisbezug aus. Entsprechend ist auch der oben erwähnte Studiengang stark praxisorientiert, was sich in einem umfangreichen landeskundlichen Teil des Studiums (*Contemporary Area Studies*) mit Schwerpunkten in Politik, Wirtschaft, Recht und Wirtschaft des Ziellandes niederschlägt. Dieser landeskundliche Teil dient der Vorbereitung auf das einjährige Praktikum im Gastland. Studieninhalte eines eher traditionellen philologischen Studiums spielen eine untergeordnete Rolle. In der Sprachausbildung haben Übersetzung und Dolmetschen einen

wichtigen Platz, was sich auch in den Prüfungen niederschlägt.

In der Regel wird das Praktikum in der Wirtschaft absolviert. Neben der Verbesserung der Sprachfähigkeiten soll es so auch auf die spätere Berufstätigkeit vorbereiten. Nach Studienabschluß besteht die Möglichkeit, im Aufbaustudium einen Master zum Beispiel in *European Business Studies* zu erwerben. Viele Studierenden wählen jedoch direkt im Anschluß an das Studium eine Tätigkeit in der Wirtschaft; oft in Firmen, die Wirtschaftsbeziehungen mit ausländischen Partnern haben. Hierbei ist der angestrebte Einsatzbereich die untere bis mittlere Managementebene. Das Spektrum der Praktikumsfirmen reicht von Kleinunternehmen über mittelständische Betriebe bis zu internationalen Firmen. Gemeinsam ist allen Praktikumsfirmen, daß sie internationale Geschäftskontakte haben. Sie sind deshalb an englischsprachigen Praktikanten<sup>1</sup> stark interessiert. Die Studierenden werden in der Regel in den Abteilungen eingesetzt, die internatio-

1 Selbstverständlich schließt der generische Plural hier Praktikanten beiderlei Geschlechts ein.

nale Kontakte pflegen. Der Einsatzbereich innerhalb der Firmen ist hierbei sehr unterschiedlich.

Die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags sind über die spezifische Situation hinaus für eine Vielzahl von Ausbildungsgängen mit einer DaF-Komponente relevant, da das Berufsziel vieler DaF-Studierenden in- und außerhalb Deutschlands gerade nicht eine philologische Ausbildung und hierauf aufbauende Berufstätigkeit ist, sondern eine Tätigkeit in der Wirtschaft mit internationalen Kontakten. Zwar liegen genaue Zahlen weltweit nicht vor, doch ist davon auszugehen, daß dieser Aspekt von DaF immer mehr an Bedeutung gewinnt. Bolten (1992: 270) gibt bereits 1992 unter Berufung auf Spillner an, daß etwa die Hälfte der Deutschkurse außerhalb Deutschlands auf Wirtschaftsdeutsch ausgerichtet seien.

## 2. Die Diskussion um die Schlüsselqualifikationen

Im Zusammenhang mit einer Berufsvorbereitung der Studierenden des Faches Deutsch als Fremdsprache ist eine Diskussion um die sog. Schlüsselqualifikationen wichtig. Diese Diskussion findet inzwischen auch innerhalb der philologischen Studiengänge statt, wie etwa die Tagung ›Deutschunterricht und Germanistikstudium: Schlüsselqualifikationen‹ (Wuppertal, 4./5.12.1998) zeigt, auf der die besondere Rolle des Sprachunterrichts für die Herausbildung von Schlüsselqualifikationen deutlich gemacht wurde. Diese Aussage für den muttersprachlichen Unterricht ist auch im Fremdsprachunterricht relevant.

Es ist eine immer wieder gestellte Frage, wie stark berufsorientiert die Hochschulausbildung sein sollte, ob sie »exists to train or educate students« (Nankivell/Shoolbred 1992: 21). In Großbritannien liegt zumindest an den neuen Universitäten ein starker Schwerpunkt auf ›trai-

ning«, also Ausbildung für die Berufstätigkeit. Vor diesem Hintergrund nimmt die Diskussion um die Schlüsselqualifikationen einen breiten Raum ein. Die Verbesserung der Chancen der Studierenden auf dem Arbeitsmarkt: »Enhancing students' employability«, ist hier eines der Schlagwörter. Schlüsselqualifikationen werden hierbei unter verschiedenen Bezeichnungen diskutiert, die jedoch alle auf dasselbe abzielen: »skills necessary for employment«, »transferable skills«, »key skills«, »common skills« oder »core skills«.

Fallows/Steven (2000: 4 ff.) führen eine Reihe von Argumenten an, warum Schlüsselqualifikationen auch gerade in der Universitätsausbildung eine zentrale Rolle einnehmen sollten. So werde nach Fallows/Steven nur ein kleiner Teil der Hochschulabsolventen später auch tatsächlich in den Bereichen arbeiten, für die sie ausgebildet wurden. Außerdem lasse sich wegen des schnellen Wandels in der Arbeitswelt nicht genau vorhersagen, welche Fachinhalte auch tatsächlich relevant sein werden. Viele Berufsbilder existierten vor 20 oder 10 Jahren noch nicht einmal. Studenten müßten daher dafür ausgebildet werden, auch außerhalb ihres Fachgebietes flexibel einsetzbar zu sein. Deshalb werde »less formal training«, »flexibility« und »lifelong learning« gefordert (Fallows/Steven 2000: 6). In diesem Zusammenhang kommt den Schlüsselqualifikationen auch im Hochschulbereich eine besondere Bedeutung zu. Die Forderung nach Schlüsselqualifikationen wird besonders von seiten der Wirtschaft gestellt.

»Employers have been arguing for some time that graduates do not have the skills to meet employment needs.« (Nankivell/Shoolbred 1992: 22)

Offensichtlich liegt hier immer noch ein Mangel vor, wie eine Studie unter 200

Hochschulanfängern aus dem Jahre 1997 zeigt (Murphey et al. 1997). Die Studie kommt zu dem Schluß, daß die geforderten Qualifikationen keineswegs zu Beginn des Studiums vorliegen, ihre Vermittlung also Aufgabe der Hochschule sein muß.

Um eine erfolgreiche Umsetzung dieser Forderung zu gewährleisten, muß definiert werden, was die relevanten Schlüsselqualifikationen sind. Es liegt zwar ein allgemeiner Konsens über Teilbereiche vor, eine genauere Bestimmung fehlt allerdings.

»There is a general consensus on the major groups of skills – written and oral communication skills, interpersonal and teamwork skills, problem solving skills and information handling skills.« (Nankivell/Shoolbred 1992: 11)

Die britische Regierung beauftragte daher eine Kommission (*Dearing Committee*), die 1997 ihre Ergebnisse vorlegte (vgl. Fallows/Steven 2000: 6). Neben den fachspezifischen Inhalten eines Studienganges werden darin zwei allgemeine für das Hochschulstudium relevante Qualifikationsfelder definiert:

Schlüsselqualifikationen (key skills):

- Kommunikationsfähigkeit, mathematische Fähigkeiten (numeracy) und IT-Kenntnisse;
- die Fähigkeit (autonom) zu lernen (using how to learn);
- kognitive Fähigkeiten (Methodologieverständnis und die Fähigkeit zur kritischen Analyse).

In Anlehnung an diese Qualifikationsfelder formulierte das Unterrichtsministerium 1998 (DfEE = Department for Education and Employment 1998: 1) die folgenden Schlüsselqualifikationen und Übungsformen (»can do descriptions«), die in allen Studiengängen eingesetzt werden sollen:

- Kommunikationsfähigkeit (Aufsätze und mündliche Präsentationen);

- effektiver Einsatz von Informationstechnologie und Informationsweiterleitung (Erstellen von Berichten, Präsentation von Ergebnissen, Erstellen von Grafiken, Analyse von Statistiken);
- Fähigkeit zur Teamarbeit;
- Planung und Organisation des eigenen Studiums.

Fallows/Steven (2000) kommen zu dem Schluß, es bestehe allgemeine Übereinstimmung, daß Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit IT/Informationsmanagement und Teamfähigkeit zu den geforderten Schlüsselqualifikationen zählen. Es bleibt zu fragen, ob diese Bereiche tatsächlich in allen Studiengängen Gegenstand des Curriculums sind.

Nankivell/Shoolbred (1992: 15) führten eine Untersuchung an britischen Universitäten durch. Insgesamt hatten sie einen Rücklauf von 534 Fragebögen. Sie kommen zu dem Schluß, daß sich die didaktische Umsetzung der gestellten Forderungen vielfach im Schreiben von Berichten oder Halten von Vorträgen erschöpfe, während »skills with a more obvious employment function such as *meeting skills*« or *telephone skills*« were far less likely to be taught« (Nankivell/Shoolbred 1992: 15).

Aus diesem Zitat wird die Relevanz von sprachlichen (und fremdsprachlichen) Fähigkeiten deutlich, die offensichtlich nicht immer im Zentrum der Hochschul Ausbildung stehen. Außerdem ergab die Untersuchung von Nankivell/Shoolbred, daß insbesondere geisteswissenschaftliche Studiengänge (Humanities) wenig Gewicht auf die Einbeziehung von Schlüsselqualifikationen in das Curriculum legen. Nur 58 Prozent der befragten Universitätsabteilungen in diesem Bereich gaben an, daß sie Schlüsselqualifikationen lehren (Nankivell/Shoolbred 1992: 15).

### 3. Fragestellung und Methodologie der vorliegenden Untersuchung

Die Hauptfragestellung der vorliegenden Untersuchung ist, welche Qualifikationen in der Ausbildung des eingangs beschriebenen fremdsprachlichen Studienganges relevant sind und in das Curriculum einfließen sollten. Methodisch soll hierbei das Verfahren des sog. reverse transfer (Fallows/Steven 2000: 8) angewandt werden, d. h. zunächst werden die Anforderungen der Berufspraxis empirisch ermittelt, die dann die Basis für eine didaktische Umsetzung sind. Im Rahmen einer Pilotstudie wurden 1999 und 2000 eine Reihe von informellen Interviews mit Vertretern der Praktikumsfirmen in Deutschland durchgeführt. In diesen offenen Interviews wurde nach den Fähigkeiten, Kenntnissen und Persönlichkeitsmerkmalen gefragt, die bei einem Praktikanten aus dem Ausland besonders wichtig sind. Die Interviews wurden so wenig wie nötig gesteuert, um eine möglichst große Bandbreite von Antworten zu erhalten. Auf der Basis der Interviews wurde ein Fragebogen erstellt, der 2001 an die Praktikumsfirmen gesandt wurde. Der Rücklauf war relativ hoch (mehr als 90 Prozent), was sicher auf die teils langjährigen Kontakte mit den Firmen zurückzuführen ist. Insgesamt wurden 17 Fragebögen zurückgesandt.<sup>1</sup> Der Fragebogen enthielt Fragen zu folgenden Teilbereichen (siehe Anhang):

1. Sprachliche Aufgaben/Kenntnisse;
2. Wie gut sollten die Sprachkenntnisse im Deutschen sein?
3. Allgemeine Eigenschaften und Fähigkeiten;
4. Aussagen zu den Eigenschaften und Kenntnissen eines Praktikanten.

### 4. Ergebnisse

#### 4.1 Überblick

Um einen ersten Überblick über die Wichtigkeit einzelner Teilbereiche zu gewinnen, wurden die Antworten auf mehrere Fragen zusammengefasst. Folgende Themenbereiche wurden hierbei gewählt (für die Einzelfrage siehe Anhang):

1. Sprachliche Aufgaben (Aufgaben; Fragen 1–11);
2. Sprachliche Kompetenz (Sprache; Fragen 12–15 und 21);
3. Allgemeine Eigenschaften/Fähigkeiten; (Fragen 16–21);
4. IT-Kenntnisse (IT; Frage 23);
5. Interesse für Unternehmen und deutsche Gesellschaft (Interesse; Fragen (24–26);
6. Wissen über Deutschland und die deutsche Wirtschaft (Wissen; Fragen 27–29);
7. Interkulturelle Kompetenz (Interkult; Frage 30 = »Die Fähigkeit, sich auf das Gastland einzustellen«).

Das Ergebnis ist in der Reihenfolge der Wichtigkeit in Abbildung 1 dargestellt.

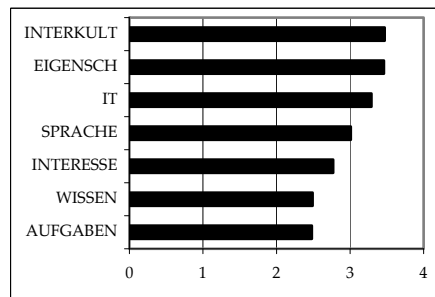


Abbildung 1: Wichtigkeit bestimmter Teilbereiche; (Durchschnittswerte: 1 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig; siehe Anhang; n = 17 mit Ausnahme INTERKULT (n = 16))

1 Diese Zahl mag im Vergleich zu anderen empirischen Studien gering erscheinen, ist aber im vorliegenden Zusammenhang als befriedigend zu bezeichnen. Umfragen unter Wirtschaftsunternehmen leiden notorisch unter geringen Rücklaufquoten. Sie betragen in von mir betreuten Masterarbeiten teilweise weniger als 5 Prozent.



Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, sind die wichtigsten Teilbereiche die interkulturelle Kompetenz (Fähigkeit, sich auf das Gastland einzustellen), persönliche Eigenschaften, IT-Kenntnisse und erst an vierter Stelle die sprachliche Kompetenz. Hier muß angemerkt werden, daß sich interkulturelle Kompetenz nicht von sprachlicher Kompetenz trennen läßt. Nur Studenten, die über bestimmte sprachliche Mittel verfügen, werden die Fähigkeit haben, sich auf das Gastland einzulassen. Dennoch bleibt als erste Schlußfolgerung festzuhalten, daß interkulturelle Kompetenz einen wichtigen Stellenwert hat.<sup>1</sup> Die Unterschiede in Abbildung 1 sind statistisch signifikant.<sup>2</sup> Im folgenden werden die Teilbereiche, für die mehrere Einzelfragen vorliegen genauer untersucht.

#### 4.2 Allgemeine Eigenschaften

Dieser im Fragebogen gewählte Begriff umfaßt die Teilfragen Zuverlässigkeit, Engagement, Teamfähigkeit, Offenheit und selbständiges Arbeiten (Fragen 16–20, Anhang). Alle fünf Eigenschaften werden für sehr wichtig gehalten (Durchschnittswerte 3,29 bis 3,65), wobei der höchste Wert für die Eigenschaft ›Teamfähigkeit‹ erzielt wird. Die Differenz der Gesamtwerte ist bei Einschluß von ›Teamfähigkeit‹ statistisch als Trend einzustufen ( $p = .074$ , Friedman Test). Unter Ausschluß dieser Eigenschaft ergibt sich

jedoch keine signifikante Differenz zwischen den anderen vier Aspekten ( $p = .392$ , Friedman Test). Teamfähigkeit ist daher als die eindeutig wichtigste Eigenschaft aus diesem Fragekomplex anzusehen. Die anderen Eigenschaften sind ebenfalls sehr wichtig (siehe auch Abbildung 1), wobei zwischen ihnen keine relevante Rangfolge besteht, sie also alle gleich wichtig sind. Es ist unschwer zu erkennen, daß dieser Fragenkomplex die in Abschnitt 2 im Detail besprochenen Schlüsselqualifikationen enthält. Eine Ausnahme bildet hier eventuell die Eigenschaft ›Offenheit‹, die im universitären Rahmen in der Regel nicht ›gelehrt‹ werden kann. Die anderen Eigenschaften jedoch können durchaus Teil didaktischer Überlegungen sein.

#### 4.3 Sprachliche Anforderungen

Im folgenden soll auf die Anforderung an die Sprachkompetenz der Studierenden näher eingegangen werden. Es wurde nach der Wichtigkeit der Sprachkenntnisse in den folgenden Teilbereichen gefragt (Fragen 12–15 und 21, Anhang):

1. schriftlich;
2. mündlich (sprechen);
3. verstehen (im Gespräch);
4. lesen;
5. verstehen von Anleitungen.

Abbildung 2 gibt die Bewertung der sprachlichen Teilbereiche wieder, geordnet nach Wichtigkeit.

1 Da aus den Vorabinterviews deutlich wurde, daß das Wort ›Kultur‹ zu Fehlinterpretationen des Begriffes ›interkulturelle Kompetenz‹ führen kann, wurde in der vorliegenden Untersuchung der Formulierung ›Fähigkeit, sich auf das Gastland einzustellen‹ gewählt.

2 Für die Gesamtunterschiede:  $p < .000$ , Friedman Test für mehrere verbundene Stichproben. Da ›n‹ relativ gering ist, kann nicht davon ausgegangen werden, daß die Bedingungen für einen parametrischen Test erfüllt sind. Aus Vorsichtsgründen wurde daher dieser nicht-parametrische Test gewählt.

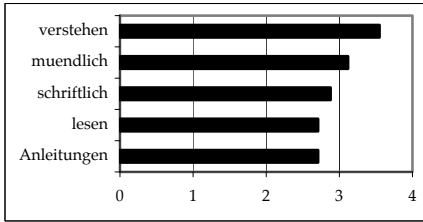


Abbildung 2: Wichtigkeit bestimmter sprachlicher Teilbereiche (Durchschnittswerte; 1 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig; siehe Anhang;  $n = 17$  mit Ausnahme ›lesen‹ ( $n = 16$ )<sup>1</sup>)

Es ergibt sich ein eindeutiges Bild. Die Sprachkompetenz im Mündlichen wird eindeutig als wichtiger eingeschätzt als die schriftliche Sprachkompetenz. Wie Rückfragen bei den Informanten ergaben, wurde die Frage nach dem Verstehen von Anleitungen (geringster Wert in Abbildung 2) offensichtlich so verstanden, daß es hierbei um schriftliche (technische) Anleitungen geht. Der niedrige Wert für diese Kompetenz bestätigt das allgemeine Bild des Vorrangs des Mündlichen.

#### 4.4 Sprachliche Aufgaben

Der Fragebogen enthält auch mehrere Fragen zu den sprachlichen Aufgaben, die während des Praktikums zu bewältigen sind (Fragen 1–11, Anhang). Um weitere Einsichten in die Bedeutung der mündlichen Sprachkompetenz zu gewinnen, wurden die Fragen 1–5 (Anhang) gesondert untersucht. Diese sind:

1. Korrekturlesen von englischen Texten;
2. Beantworten von Telefonaten (auf Deutsch);
3. Beantworten von Telefonaten (auf Englisch);
4. Schreiben von Briefen/Protokollen etc. (auf Deutsch);
5. Schreiben von Briefen/Protokollen etc. (auf Englisch).

Ein Vergleich der Antworten auf die ersten fünf Fragen, geordnet nach ihrer Wichtigkeit, ist in Abbildung 3 wiedergegeben.

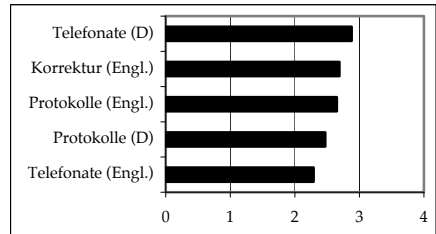


Abbildung 3: Wichtigkeit bestimmter sprachlicher Aufgaben (Durchschnittswerte; 1 = unwichtig – 5 = sehr wichtig, siehe Anhang;  $n = 17$  mit Ausnahme ›Korrektur englischer Texte‹ ( $n = 16$ ))

Die Unterschiede sind hier geringer. Daher sind die Gesamtunterschiede nicht signifikant ( $p = .257$ , Friedman Test). Die Interpretation der Ergebnisse wird dadurch erschwert, daß hier mindestens zwei Faktoren eine Rolle spielen: schriftlich versus mündlich und Englisch versus Deutsch. Vergleicht man die Mündlichkeit beziehungsweise Schriftlichkeit innerhalb einer Sprache, wird das Bild etwas deutlicher. Der Unterschied zwischen Telefonaten auf Deutsch und Briefen/Protokollen auf Deutsch ist statistisch zumindest als Trend einzustufen ( $p = .096$ , Friedman Test), während der Unterschied zwischen Telefonaten und Briefen/Protokollen auf Englisch nicht signifikant ist ( $p = .157$ , Friedman Test). Dennoch bleibt festzuhalten, daß die wichtigste sprachliche Aufgabe unter den fünf Aufgaben in Tabelle 3 ›Telefonate auf Deutsch‹ ist. Es wird somit auch hier die Wichtigkeit des Mündlichen deutlich. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, daß es offensichtlich in den Firmen der vorliegenden Untersuchung nicht ausreicht, nur Englisch zu können.

<sup>1</sup> Die Gesamtunterschiede sind signifikant ( $p = .007$ , Friedman Test).

Die mündliche Kommunikation auf Deutsch ist die wichtigste Anforderung an die Praktikanten.

Der Fragebogen enthielt weiterhin sprachliche Aufgaben, die an britischen Universitäten gelehrt werden (Dolmetschen, Übersetzen), und Fragen nach der mündlichen Kommunikation im Unternehmen (mit Vorgesetzten, mit Kollegen). Die Ergebnisse sind in Abbildung 4 wiedergegeben.

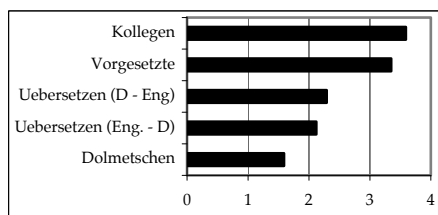


Abbildung 4: Wichtigkeit bestimmter sprachlicher Aufgaben; (Durchschnittswerte; 1 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig; siehe Anhang;  $n = 17$ )

Auch hier ergibt sich eindeutig ein Vorrang der direkten mündlichen Kommunikation vor den anderen Aufgaben. Der hohe Stellenwert der mündlichen Kommunikation mit den Kollegen läßt sich sicher mit der Wichtigkeit der Fähigkeit zur Teamarbeit erklären (siehe Abschnitt 3.2). Weiterhin bleibt festzuhalten, daß das Dolmetschen diejenige sprachliche Aufgabe ist, die am wenigsten wichtig ist.<sup>1</sup> Dies steht in starkem Kontrast zur Bedeutung, die dieser Aufgabe in den Curricula englischer Universitäten beigegeben wird.

#### 4.5 Landeskundliches Wissen

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, steht das Interesse für Deutschland beziehungsweise das Praktikumsunternehmen an fünfter Stelle und landeskundliches Wissen erst an sechster Stelle der Rangliste. Tabelle 1 gibt die Fragen nach dem Interesse detailliert wieder.

Fragen	Bewertung (Durchschnitt, 1 = niedrigste Bedeutung, 5 = höchste, siehe Anhang)
Interesse für das Unternehmen (Frage 24)	2.59 ( $n = 17$ )
Interesse für die deutsche Kultur (Frage 25)	2.88 ( $n = 17$ )
Interesse für die deutsche Gesellschaft (Politik, Wirtschaft usw.) (Frage 26)	2.82 ( $n = 17$ )

Tabelle 1: Die Wichtigkeit des Interesses an Deutschland und deutschen Unternehmen

Es liegt kein statistisch signifikanter Unterschied in der Bewertung dieser Aspekte vor.<sup>2</sup> Allen Aspekten wird ein gleicher, mittlerer Wert zugemessen. Anzumerken ist, daß unter ›deutscher Kultur‹ in Frage

25 ›Alltagskultur‹ gemeint ist und so auch von den Informanten verstanden wurde. Die nachfolgende Tabelle 2 gibt die Fragen nach dem landeskundlichen Wissen und deren Bewertung wieder.

1 Den absoluten Tiefstwert erhielt die Aufgabe ›Betreuung ausländischer Gäste‹. Hier scheint jedoch vielfach ›alleinige Betreuung‹ verstanden worden zu sein. Dies wird in der Praxis jedoch von Mitarbeitern übernommen, die deutlich höher in der Hierarchie angesiedelt sind als Praktikanten. Aus diesem Grund wurde diese Frage nicht in die Analyse mit einbezogen.

2  $p = .236$ , Friedman Test

Fragen	Bewertung (Durchschnitt, 1 = niedrigste Bedeutung, 5 = höchste, siehe Anhang)
Grundkenntnisse über einige aktuelle Themen der Wirtschaft (Frage 27)	2.94 (n = 17)
Praktikant sollte einige deutschsprachige Schriftsteller kennen (Frage 28)	1.82 (n = 17)
Praktikant sollte die wichtigsten Städte/ Wirtschaftsstandorte kennen (Frage 29)	2.71 (n = 17)

Tabelle 2: Die Wichtigkeit landeskundlichen Wissens

Dieser Themenkomplex wird erst an sechster Stelle eingeordnet und damit als relativ unwichtig eingeschätzt. Eine genauere Analyse zeigt jedoch, daß es die Frage nach den deutschsprachigen Schriftstellern ist, die für das schlechte Abschneiden dieses Komplexes verantwortlich ist<sup>1</sup>. Sie erzielt mit einem Durchschnitt von 1.82 den niedrigsten Wert von allen analysierten Fragen der vorliegenden Untersuchung. Zusammenfassend kann gesagt werden, daß konkretes landeskundliches Wissen eher als unwichtig eingestuft wird, insbesondere wenn es sich um Wissen aus dem Kulturbereich handelt.

### 5. Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sollen einen Beitrag zur Diskussion über das universitäre Fremdsprachencurriculum leisten. Diese Diskussion muß auf der Basis empirisch gewonnener Anforderungsprofile an die Fremdsprachenlerner geführt werden. Die vorliegende Umfrage unter deutschen Praktikumsfirmen ergab, daß die Sprachkompetenz der ausländischen Praktikanten eher nachrangig ist. Eigenschaften wie Teamfähigkeit

oder die Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten haben eine wesentlich höhere Priorität. Neben der Bedeutung dieser vielfach akzeptierten Schlüsselqualifikationen zeigt die Studie, daß interkulturelle Kompetenz von den Firmen als wesentlicher Aspekt eines gelungenen Praktikums im Ausland angesehen wird. Spezifische Vorbereitungen, wie etwa landeskundliches Wissen oder eine Vorbereitung auf bestimmte konkrete Aufgaben, werden dagegen eher als unwichtig eingestuft. Es muß daher bei der Entwicklung des Curriculums im Bereich Deutsch als Fremdsprache weniger um die Vermittlung von Wissen als um die Vermittlung von Fähigkeiten gehen. Dies schließt jedoch nicht die in Großbritannien weit verbreitete Vermittlung von Fähigkeiten im Dolmetschen oder Übersetzen ein. Diese haben zumindest in der Praxis der befragten Firmen nur eine untergeordnete Bedeutung. Im Bereich der sprachlichen Kompetenz ist es vor allem die mündliche Kommunikationsfähigkeit, der eine besondere Bedeutung zukommt. Dies steht wiederum in Zusammenhang mit der Schlüsselqualifikation >Teamfähigkeit<.

1 Insgesamt ist der Unterschied zwischen den drei Fragen signifikant ( $p = .000$ , Friedman Test). Der Unterschied zwischen den Fragen 27 und 29 ist nicht signifikant ( $p = .234$ , Wilcoxon Signed Rank Test), wohl aber der zwischen Frage 27 und 28 ( $p = .002$ , Wilcoxon) und 28 und 29 ( $p = .005$ , Wilcoxon)

Eine detaillierte Ausarbeitung didaktischer Konsequenzen würde den Rahmen des vorliegenden Beitrages übersteigen. Hier kommt jedoch insbesondere der Förderung der Teamfähigkeit und der Vermittlung von IT-Kenntnissen eine besondere Rolle zu. Dies sollte auch ein Anliegen des Fremdsprachenunterrichts sein. So können etwa mündliche Präsentationen in der Fremdsprache eine PowerPoint Präsentation beinhalten, die auf einer Internetrecherche basiert. Im Idealfall werden diese dann in Gruppenarbeit erstellt. Sicher stehen das Konzept des autonomen Lernens und die von den Unternehmen geforderte Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten in einem Zusammenhang. Auch hier sind vielfältige didaktische Umsetzungen denkbar.

Die vorliegende Untersuchung wurde vor dem spezifischen Hintergrund englischer DaF-Lerner in deutschen Firmen durchgeführt. Dennoch scheint mir eine Übertragbarkeit auf andere Ausbildungssituationen gegeben. Selbst für ein eher philologisch ausgerichtetes Fremdsprachenstudium scheint mir die Einbeziehung des Konzepts Schlüsselqualifikation wichtig, da – wie im vorliegenden Beitrag diskutiert – eindeutig definierte zukünftige Berufsfelder fehlen. Die vorliegende Studie ist damit über den spezifischen Rahmen hinaus für andere Studiengänge im Bereich Deutsch als Fremdsprache/universitärer Fremdsprachenunterricht relevant.

## Literatur

- Bolten, Jürgen: »Interkulturelles Verhandlungstraining«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18 (1992), 269–287.
- Dearing Committee = National Committee of Inquiry into Higher Education: *Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: The Stationary Office, 1997.
- Deutscher Germanistenverband: Bericht über die Fachkonferenz »Deutschunterricht und Germanistikstudium: Schlüsselqualifikation« (1999). <http://www.phil.uni-erlangen.de/~p2gerphil/wvppertd-html>.
- DfEE = Department for Education and Employment (eds.): *Key Skills. Making a Difference. Milton Keynes: The Open University*, 1998.
- Drew, Sue; Nankivell, M. Clare; Shoolbred, Michael: *Personal Skills – Quality Graduates: Staff and student perception of personal skills development in higher education in the U. K.* Birmingham: SCED Paper 69 (Standing Conference on Educational Development), 1992.
- Fallows, Stephen; Steven, Christine: *Key skills in higher education. Employability, transferable skills and learning for life*. London: Kogan Press, 2000.
- Nankivell, M. Clare; Shoolbred; Michael: »Staff Perceptions«. In: Drew, Sue; Nankivell, M. Clare; Shoolbred, Michael: *Personal Skills – Quality Graduates: Staff and student perception of personal skills development in higher education in the United Kingdom*. Birmingham: SCED Paper 69 (Standing Conference on Educational Development), 1992, 11–34.
- Murphey, R. et al.: *The Key Skills of Students Entering Higher Education*. University of Nottingham: School of Education, 1997.

**Anhang**

## Fragebogen

*Sprachliche Aufgaben/Kenntnisse*

Bitte kreuzen Sie die entsprechende Zahl an: 5 = sehr wichtig, 4 = wichtig, 3 = manchmal wichtig, 2 = eher unwichtig, 1 = überhaupt nicht wichtig

1. Korrekturlesen von englischen Texten	1 2 3 4 5
2. Beantworten von Telefonaten (auf Deutsch)	1 2 3 4 5
3. Beantworten von Telefonaten (auf Englisch)	1 2 3 4 5
4. Schreiben von Briefen/Protokollen etc. (auf Deutsch)	1 2 3 4 5
5. Schreiben von Briefen/Protokollen etc. (auf Englisch)	1 2 3 4 5
6. Mündliche Kommunikation mit Vorgesetzten/	1 2 3 4 5
7. Betreuern (auf Deutsch)	1 2 3 4 5
8. Mündliche Kommunikation mit Kollegen (auf Deutsch)	1 2 3 4 5
9. Dolmetschen	1 2 3 4 5
10. Übersetzen (deutsch > englisch)	1 2 3 4 5
11. Übersetzen (englisch > deutsch)	1 2 3 4 5
12. Betreuung von Gästen aus dem Ausland	1 2 3 4 5

Wie gut sollten die Sprachkenntnisse im Deutschen sein?

5 = sehr gut, 4 = gut, 3 = mittel, 2 = nicht ganz so wichtig, 1 = eher unwichtig

13. Schriftlich	1 2 3 4 5
14. Mündlich (sprechen)	1 2 3 4 5
15. Verstehen (im Gespräch)	1 2 3 4 5
16. Lesen	1 2 3 4 5

*Allgemeine Eigenschaften/Fähigkeiten*

Zuverlässigkeit	1 2 3 4 5
Engagement	1 2 3 4 5
Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Team	1 2 3 4 5
Offenheit	1 2 3 4 5
Selbständiges Arbeiten	1 2 3 4 5
Verstehen von Anleitungen	1 2 3 4 5
Computerkenntnisse	1 2 3 4 5
Interesse für das Unternehmen	1 2 3 4 5
Interesse für die deutsche Kultur	1 2 3 4 5
Interesse für die deutsche Gesellschaft, Politik, Wirtschaft usw.	1 2 3 4 5

Wie würden Sie die folgenden Aussagen beurteilen?

(5 = stimme voll zu, 4 = stimme zu, 3 = stimme teilweise zu, 2 = stimme nicht zu, 1 = stimme überhaupt nicht zu)

Ein Praktikant aus dem Ausland sollte Grundkenntnisse zu einigen aktuellen Themen aus der Wirtschaft haben (z. B. Einführung des Euro)

Ein Praktikant aus dem Ausland sollte einige deutschsprachige Schriftsteller (zum Beispiel Goethe, Günther Grass usw.) kennen und vielleicht auch das eine oder andere Werk von ihnen gelesen haben.

Ein Praktikant aus dem Ausland sollte die wichtigsten Städte/Wirtschaftsstandorte Deutschlands kennen.

Ein Praktikant aus dem Ausland sollte bereit sein, sich auf die Kultur des Gastlandes einzustellen.

# Themenorientierte fremdsprachliche Literaturdidaktik am Beispiel neuerer deutscher Liebeslyrik

*Karl Esselborn*

## 1. Neue Begründungen einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik

Literarische Texte haben im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Interkulturelle Germanistik ihren unbestrittenen Platz, auch wenn ihr Einsatz zuletzt – in einer Zeit der eng an Lehrzielen und -stufen ausgerichteten kognitiven Lernmodelle – zurückgegangen ist. Ein neues Interesse und eine erweiterte Sicht kündigte sich bereits im Themenschwerpunkt 1 »Die Vielperspektivität in Literatur und Literaturvermittlung« der Jahrestagung DaF 2002 in München (Wolff/Riedner 2003) oder in Heft 6 (2002) von *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* (Krenn 2002) an.

Nach früheren Ansätzen seit den 80er Jahren aus der Praxis DaF bzw. aus der Interkulturellen Germanistik liegen inzwischen verschiedene Konzepte für eine fremdsprachliche oder interkulturelle deutsche Literaturdidaktik von Ehlers (2001), Esselborn (2003) oder Wintersteiner (2003) vor, deren systematische Begründung allerdings problematisch bleibt, denkt man an die schwierigen gegenwärtigen Versuche der muttersprachlichen Literaturdidaktik, die Beschäftigung mit einer immer marginaler werdenden Literatur mit Hilfe der neuesten poststrukturalistischen oder de/konstruktivistischen Literaturtheorien zu fundieren (Bogdal/Korte 2002). Erfreulicherweise wurden aber gerade in letzter

Zeit die seit den 1970er Jahren entwickelten Positionen der Interkulturellen Germanistik, die bei der Vermittlung der deutschen als fremdkultureller Literatur von den Voraussetzungen und Erwartungen der jeweiligen Ausgangskultur, von der besonderen Außenperspektive und von einem komparatistisch-kulturwissenschaftlichen Ansatz ausging, durch zwei wichtige Tendenzen in der (germanistischen) Literaturwissenschaft bestätigt, die auch eine »interkulturelle Literaturdidaktik« auf eine bessere theoretische Basis stellen und neu konturieren können:

1. die Forderung nach einer Internationalisierung der Nationalphilologien – wie z. B. im Göttinger DFG-Projekt »Internationalität nationaler Literaturen« (Schöning 2000) – mit Hilfe einer Ausweitung des Blickwinkels auf die Nachbarphilologien, einer stärkeren Einbeziehung der gemeinsamen Geschichte der »transregionalen« und interkulturellen europäischen Literatur, welche geschlossene »Nationalliteraturen« sinnlos erscheinen lässt und zur Entwicklung einer transnationalen/»interkulturellen« Literaturwissenschaft (Thum 1985, Mecklenburg 2003, Gutjahr 2002) führen könnte – mit Folgen für die Literatur- und Themenwahl bzw. für die Diskussion um einen anderen literarischen Kanon (Esselborn 2001) wie auch für die methodische Vorgehensweise einer »interkulturellen« Literaturdidaktik. Am konsequentesten

ist dabei Werner Wintersteiner (2003), der durch Aufbrechen des traditionellen monokulturellen Paradigmas der deutschen Literatur eine interkulturelle Literaturdidaktik für den Muttersprachenunterricht Deutsch im Rahmen einer transkulturellen, kulturübergreifenden Bildung durch eine grundsätzlich »interkulturelle« (moderne) Weltliteratur entwirft;

2. die schon länger diskutierte Erweiterung der Literaturwissenschaft zu einer »Kulturwissenschaft« (cultural turn), die neben Cultural Studies und Mentalitätsgeschichte auch die Interkulturalitätsforschung zu den methodischen Paradigmen rechnet (siehe die Zeitschrift *KulturPoetik* 1/2 (2001)) und entsprechend etwa den Ansätzen von »German studies« im Rückgriff auf Anthropologie, Ethnologie und weitere Kulturwissenschaften den gesamten kulturellen Kontext von Literatur mit einbezieht und entsprechend weniger literaturästhetisch und gattungsgeschichtlich als vielmehr vor allem themenorientiert arbeitet.

»Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft ist zunächst einmal durch ihren besonderen Blick und durch ihr besonderes thematisches Interesse bestimmt: Sie betrachtet Literatur als Teil der Gesamtkultur, also in ihrer Mitwirkung an Konstitution, Tradierung und Veränderung von kulturellen Sinn- und Zeichenbildungen. Daher interessiert sie sich besonders für anthropologische Grundthemen (wie etwa: Liebe, Tod, Rausch, Wahnsinn, Traum, Körperlichkeit, Sozialkonventionen, Geschlechterrollen) und die zugehörigen Kulturtechniken sowie für interkulturelle Kontakte und Konflikte.« (*KulturPoetik* 1 (2001: 1))

Diese Ansätze zu einer kulturwissenschaftlich erweiterten, interkulturell/transnational vergleichenden Literaturwissenschaft schließen jetzt die früheren Konzepte einer kulturwissenschaftlich dimensionierten, interkulturellen und xenologischen Germanistik (Wierlacher 1993, 1999; Bausinger 1980) im größeren

interdisziplinären methodischen Rahmen einer »interkulturellen Literaturwissenschaft« ganz selbstverständlich mit ein (Gutjahr 2002).

## 2. Themenorientierte Literaturwissenschaft

Zur Strukturierung des kaum überschaubaren Bereichs der Kulturvermittlung wäre an die alte Diskussion über einen landeskundlichen Themenkanon, vor allem aber an die »Kulturthemen« (Wierlacher 2000) der interkulturellen Germanistik zu denken oder an die themenorientierte Tübinger »integrative Landeskunde« (Moog/Althaus 1991) und an das neue Interesse an »Themen« in den angelsächsischen Cultural Studies im Blick auf den Zusammenhang von Text, Leser und Kontext und die sozialanthropologische Dimension des Textes.

Schon früh wollte Alois Wierlacher (1980) – wie es schon der besondere Zusammenhang von Literatur- und Kulturvermittlung in den Fremdsprachenphilologien nahelegt – statt eines zeitlosen Kanons der Meisterwerke einen Themenkanon zum Zentrum einer Funktionsgeschichte der Literatur machen, welcher sich einerseits mit der literarischen Topik bzw. der Stereotypenforschung, andererseits mit dem Interesse der thematologisch strukturierten vergleichenden Literaturwissenschaft überschneidet. Bei den Themen war zunächst an kulturspezifische Alltags- und Fremdheitserfahrungen gedacht – einschließlich der kulturdifferenten Konzepte von Zeit, Raum, Distanz usw., mit denen sich die deutsche Literaturwissenschaft im fremdkulturellen Raum unter kulturvergleichender Perspektive besonders befaßt –, dann auch an universale anthropologische Konstanten. Ursula Hudson-Wiedenmann (1999; 2003) hat hiervon und von Überlegungen Bernd Thums ausgehend eine »kulturwissenschaftliche als kulturthematische



Literaturwissenschaft« entworfen, die im Sinne von Komplexitätsreduktion und exemplarischer Selektion die kaum überschaubaren Strukturen einer Kultur in zentralen Themen bündelt. Der thematische Ansatz aus der Sprach- und Literaturwissenschaft ist dabei mit dem sozial- und kulturanthropologischen zu verbinden, wie er sich zuerst bei Morris Opler findet, der vom Themenhaushalt der Kulturen spricht, von einem Netz von (zahlenmäßig begrenzten) Leitthemen und Gegenthemen, die für eine Kultur in einer bestimmten Zeit prägend sind. Bei den Themen, in denen sich die Komplexität des lebensweltlichen Bedeutungsgefüges in einem begrenzten Operationsfeld erschließen läßt (die aber nicht als einfacher »Generalnenner« für eine Kultur zu mißverstehen sind), unterscheidet Hudson-Wiedenmann drei große Themenfelder:

1. Universalthemen, universale anthropologische Konstanten wie Leiblichkeit, Lebensalter, menschliche Grundbedürfnisse u. ä.,
2. Alltagserfahrungen wie Essen, Arbeit, Gesundheit usw. und
3. Fremdheitserfahrungen (Fremde, Grenze, Höflichkeit, Toleranz),

wobei der Übergang von anthropologischen Universalien zu kulturvarianten Konzepten fließend ist.

Thum (1992) unterscheidet zudem zwischen »Kulturthemen« als konkret-historischen Einstellungen einer Zeit und Kultur (»Epochenthemen«) und statischeren »Kultur-Programmen« als epochenüberschreitenden, kognitiven und aktionalen Kulturmustern verbunden mit symbolisch-mythischen Bildern und Wertvorstellungen (wie z. B. das »Paradies auf Erden«). Als Prinzipien einer kulturanalytischen Selektion, Heuristik und Hermeneutik beschreibt er eine situative Beschränkung, eine mediale Annäherung (über Sprachlichkeit und Zeichenhaftig-

keit von Kulturen, konkret über die Zusammenstellung eines Text- und Bilderkorpus), das thematische und ein konzeptionell-lexikalisches Prinzip, die von der Herausarbeitung von Leit- und Gegenthemen und -diskursen und einer Analyse kulturspezifischer Leit- und Schlüsselwörter ausgehen. Die erkannten kulturellen Muster sind dann von ihrem Kontext her durch Gesellschafts-, Wirtschafts-, Kommunikations-, Mentalitätsgeschichte usw. zu erklären und können auch zu den Kulturthemen der Eigenkultur in Bezug gesetzt werden. Literatur wird dabei als Selbstverständigungsmedium der Gesellschaft und des einzelnen verstanden mit fließenden Übergängen zu den alltäglichen Wahrnehmungs- und Deutungsschemata der Wirklichkeit, aber auch mit literarischer und ästhetischer Eigengesetzlichkeit.

Das außerordentlich breite kulturwissenschaftliche Themenangebot beim Kongreß der Internationalen Vereinigung für Germanistik in Wien 2000 (Fremdbilder, Reiseliteratur, Ethnopoese, Essen, Körperkonzepte, Ritual, Biographie usw.) oder beim GIG-Kongreß 2002 in Salzburg weist bereits in die neue Richtung.

### 3. Kulturwissenschaftlich und themenorientierte Literaturdidaktik

Der kulturwissenschaftliche Ansatz der Germanistik wurde bereits auch auf die deutsche Literaturdidaktik übertragen. Karlheinz Fingerhut (1996) forderte für den muttersprachlichen Deutschunterricht eine »Literaturdidaktik als Kulturwissenschaft«, im Sinne eines von thematischen Feldern und Lebenssituationen ausgehenden problemorientierten Ansatzes; Klaus-Michael Bogdal (2002) propagierte eine »kulturwissenschaftliche Wende im Deutschunterricht« als Orientierung auf kulturelle Kontexte literarischer Werke, Öffnung hin zu anderen kulturellen Milieus, zur Alltagsästhetik,

zu den kulturellen Gesamtzusammenhängen.

Die »Themen« der Literaturdidaktik könnten sich an den Gegenständen einer kulturwissenschaftlichen Germanistik orientieren (Vosskamp 1999), die Literatur unter den Aspekten kultureller Selbstwahrnehmung und Selbstverständigung der Gesellschaft und des einzelnen und der Förderung kultureller Identität betrachtet – man denke nicht nur an Zeitgedicht oder Zeitroman oder an die Rolle der Klassiker bei der Entwicklung eines Nationalgefühls im 19. Jahrhundert, sondern auch an zeittypische Formen von Kulturthemen wie Liebe, Natur, Großstadt, Moderne usw. –, ferner den Zusammenhang zwischen kulturellem Gedächtnis und Literatur (z. B. bei der »Vergangenheitsbewältigung«) und die literatur- und kulturwissenschaftliche Medialität untersucht (bei entsprechender Erweiterung des Deutschunterrichts auf den Medienbereich und medienästhetische Verständigungsprozesse). Die umfangreiche Liste kulturwissenschaftlicher Themen in KulturPoetik (2 (2001: 290 ff.)) gibt vielfältige Anregungen auch für die interkulturelle Germanistik, und Thums (1992) »kulturthemenorientierte Lehre« könnte zu einem zentralen Modell interkultureller Literaturdidaktik werden, sei es im Rahmen einer deutschen Literatur- und Kulturgeschichte oder kulturwissenschaftlicher Deutschlandstudien (cultural studies) mit einem literaturwissenschaftlichen Schwerpunkt.

Entsprechend der besonderen Bedeutung des Themenbereichs Fremdheit (als Grundbegriff einer Interkulturellen Literaturwissenschaft) wären vor allem »Formen und Konflikte der Kulturbegegnung konstitutiv« (Gutjahr 2002: 357), Reisen in die Fremde, Verlust der Orientierungsmuster, Selbst- und Fremdbegegnung, verbunden mit den prototypischen Figu-

ren der Abenteurer, Entdecker, Forscher, Eroberer, Siedler, Kolonisatoren, aber auch der aus der Heimat Vertriebenen, Ausgewanderten, bzw. der Exilsuchenden oder Heimkehrer wie in der Reise-, Kolonial-, Exil- und Migrationsliteratur. Hilfreich ist in dieser Hinsicht auch der Blick auf die bereits vollzogene interkulturelle Öffnung des Deutschunterrichts, die gerade von Deutsch als Zweitsprache und zuletzt auch vom Fremdsprachenunterricht ausging und zum Konzept des »interkulturellen Lernens« bzw. einer »interkulturellen Erziehung« (für ausländische wie deutsche Kinder) geführt hat, die inzwischen auch im Blick auf Globalisierung, Migration und die europäische Integration an Bedeutung gewonnen haben. Entsprechende Modelle bieten sich auch für die interkulturelle Literaturdidaktik an. Für sie wäre zudem der zentrale Begriff einer »interkulturellen Bildung« (Thum/Fink 1993: 477 f.; Wintersteiner 2003) bzw. einer »interkulturellen literarischen Bildung« einzuführen, der allerdings eine Neudefinition des Bildungsbegriffs und die Reflexion seiner Vereinbarkeit mit den pädagogischen und literaturdidaktischen Traditionen im jeweiligen Ausgangsland voraussetzt (Esselborn 2003).

#### **4. Themenorientierte fremdsprachliche Literaturdidaktik am Beispiel neuerer deutscher Liebeslyrik**

Der kulturwissenschaftliche Ansatz nimmt die bisherigen Argumente für eine enge Verbindung von Literaturvermittlung und Landeskunde in den Fremdsprachenphilologien auf, führt aber durch einen erweiterten Begriff von literarischer Kommunikation im Rahmen eines umfassenden Kulturbegriffs systematisch darüber hinaus. Die Kulturalität von Literatur, ihre Eingebundenheit in die anderen Lebenswirklichkeiten, in die fremde Sprache, in literarische Traditio-

nen und kulturelle Kontexte, die dem fremdkulturellen Leser nicht wie dem Einheimischen vertraut sind, machen bei der fremdsprachigen Lektüre nicht nur einzelne kulturspezifische Informationen, sondern einen kulturvergleichenden Ansatz erforderlich, der eine »interkulturelle Hermeneutik« und eine »Fremdheitslehre« mit einschließt. Literatur ist aber zugleich Teil des Symbol- und Handlungssystems Kultur und – besonders im Blick auf den aktuellen Literatur- und Kunstbetrieb ebenso wie auf die gesellschaftlichen Prozesse der Sinnkonstruktion im öffentlichen Diskurs und im literarischen Schreiben, bzw. auf die Pflege des kulturellen Gedächtnisses im Bildungsbereich – selbst ein wichtiger Teil der »Landes-« und »Kulturkunde«. Literarische Texte transportieren (in ästhetischer Vermittlung) alle Arten landeskundlicher Informationen, von Details der Alltagsrealität, historischen Fakten, Kulturstandards, Lebensverhältnissen, Milieus bis zu Einstellungen, Mentalitäten (von Nayhauss 1998), Selbst- und Fremdbildern oder zum umfassenden kulturspezifischen Verstehenshorizont für die literarischen Texte selbst.

Die kulturwissenschaftliche Perspektive der Literaturvermittlung legt eine Verschränkung von Text- und Themenkanon nahe, der wie ausgeführt in erster Linie Kulturthemen wie Raum, Zeit, Identität, Fremdheit, Distanz, Arbeit, Freizeit, Essen, Wohnen, Natur, Geschlechter usw., dazu Selbst- und Fremdbilder in interkultureller Sicht enthalten sollte. Zur Verdeutlichung des Verfahrens einer »kulturthemenorientierten Lehre« soll hier abschließend nach Thums Modell ein konkreter eingeschränkter Bereich ausgewählt werden, der gleichwohl aufschlußreich für größere kulturelle Zusammenhänge ist. Im Kulturthema *Liebe*, eng verbunden mit den Nebenthemen *Sexualität*, *Geschlechterrollen*, *Ehe*, *Familie* und mit

Gegenthemen wie *Individualisierung* und *Egozentrik*, treffen private Lebensumstände unmittelbar mit sozialen Verhältnissen zusammen, verweisen die Veränderungen der individuellen Liebes- und Ehegeschichten auf aktuelle Wandlungen der Lebens- und Arbeitsverhältnisse in Deutschland. Da aus Platzgründen die Erstellung eines umfangreichen Dossiers mit literarischen und Sachtexten, Bildern, Filmen, Liedern usw., wie sie zum Thema in allen Lebensbereichen ständig begegnen, nicht möglich ist, beschränkt sich das Beispiel auf aktuelle deutsche Liebesgedichte, die zugleich traditionell eine zentrale Gattung der Literatur darstellen. Die schulische Klassiker-Lektüre, die in der traditionellen Perspektive Liebe gleich zur zeitlosen menschlichen Universalie macht, kann hierbei bestenfalls als historische Kontrastfolie dienen (Einhoff 1995, Meier/Neumann 2001), gibt aber keinerlei Einsicht in die gegenwärtigen Verhältnisse, wie sie von einer vergleichenden Fremdkulturwissenschaft zu erwarten sind.

Ein umfassender literarhistorischer Überblick über die Gattung Liebeslyrik oder Lyrik allgemein, etwa seit 1945 (Korte 2004), scheint allenfalls in einem germanistischen Literaturkurs möglich. Dafür wäre auch eine Strukturierung des fast unübersehbaren Bereichs der deutschsprachigen Gegenwartslyrik durch die Herausarbeitung des historischen Wandels der literarischen Modelle im Lauf der Jahrzehnte (etwa anhand von exemplarischen Textreihen) denkbar. Für eine kulturwissenschaftlich fundierte Erschließung im fortgeschrittenen Deutschunterricht bzw. in einem Deutschstudium im Ausland bietet sich vor allem der Einstieg anhand bestimmter Genres oder Themenbereiche wie Zeitgedicht, Naturgedicht oder hier der Liebeslyrik an. Die ausgewählten, leicht zugänglichen Liebesgedichte zeigen eine auffäll-

lige literarische und zugleich kultur- und sozialgeschichtliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte, wie sie eindrücklich in Hiltrud Gnügs Anthologie: *Nichts ist versprochen. Liebesgedichte der Gegenwart* (Reclam 1989/2000) oder bei Jörg Drews (Hrsg.): *Nach soviel Unsinn und Irrfahrt. Liebesgedichte nach 1945* (Reclam Leipzig 2004) erkennbar wird und andererseits ausführlich in historischen und soziologischen Abhandlungen von Ute Frevert (1995), Ulrich Beck/Elisabeth Beck-Gernsheim (1990), Ingeborg Weber-Kellermann (1996) bzw. in neuesten Veröffentlichungen zum Thema Liebe (Illouz 2003, Hondrich 2004; siehe Leitgeb 2004) beschrieben wurde.

Zu verfolgen wären dabei mehrere unterschiedliche Lernziele. Auf einer ersten Ebene wäre ein Eindruck vom Thema zu vermitteln und zum Vergleich der fremden Verhältnisse mit eigenen Lebenserfahrungen und Kulturstandards anzuregen. Das könnte zur weiteren Lektüre und eventuell zur eigenen Erstellung eines Dossiers zum Thema führen. Vom literarischen Einstieg könnte zu einer kultur- und landeskundlichen Einheit zum Thema Liebe, Ehe, Familie, Geschlechterbeziehungen und zu den aktuellen Entwicklungen in Deutschland übergegangen werden. Oder man käme zu einer literaturwissenschaftlichen Vertiefung und Verdeutlichung des Themas Liebesgedichte der Gegenwart und zur deutschen Gattung Liebeslyrik und ihren literaturgeschichtlichen Entwicklungen.

### **5. Zur Kultur- und Sozialgeschichte von Liebe und Ehe**

Was den kultur- und sozialhistorischen Kontext betrifft, so haben Geschichtswissenschaft und Soziologie gezeigt (Beck/Beck-Gernsheim 1990, Frevert 1995), wie die modernen Geschlechterdifferenzen und -konstruktionen im Zusammenhang mit den Machtverhältnissen und Normen

der bürgerlichen Gesellschaft entstanden sind, etwa mit der Rolle des Mannes als Vorstand der Hausgemeinschaft mit staatsbürgerlichen Rechten und der Frau als aufs Private beschränkter Haus-Mutter, was sich im 19. Jahrhundert zum Nebeneinander von »Geschäftsmännern und Kulturfrauen« entwickelte. Während bis in die Neuzeit Liebe und Leidenschaft von der Ehe als religiös sanktioniertem sozialem Zweckverband weitgehend getrennt blieben, hatte erst die Romantik Liebe und Ehe in der »Liebesehe« ineins gesetzt und damit übersteigerte Erwartungen auf Seelenverwandtschaft, Verschmelzung, große Liebe und lebenslanges Glück geweckt, während Heirat in Wirklichkeit Zukunftsplanung blieb und sich in der Konvenienzehe bestenfalls Standespflicht mit persönlicher Neigung verband. Die Polarisierung der Geschlechter auch durch die moderne Arbeitsteilung legte die weibliche Identität als Frau, Mutter und Gattin – Frauen sollten nur der Liebe und dem Manne leben – auf altmodische Werte wie Liebe, Reinheit, Treue, auf soziale Dienste und allenfalls auf elegante Formen und Kunst-Interessen fest. Im 20. Jahrhundert löste sich die bürgerliche Ehe zunehmend auf, die zunehmende Berufstätigkeit und die politischen Rechte für die Frauen (1918), die sexuelle Revolution der 1920er und später der 1960er Jahre und die folgende Frauenbewegung gaben dem Postulat der Gleichheit und Selbständigkeit Gewicht. Die moderne Tendenz zur Individualisierung verstärkte den Wunsch nach Selbstfindung und persönlicher Entfaltung. Heute lassen die Erosion traditioneller Bindungen und Lebensmilieus und der rasche soziale Wandel die Lebenswelt des einzelnen offener, komplexer und widersprüchlicher werden, schaffen neue Handlungsspielräume und Freiheiten, aber auch neue Unsicherheiten und Probleme.

»In der modernen Gesellschaft ist die Ehe aus den Zwängen und Anforderungen der alten Familienwirtschaft entlassen – und auch aus den darin enthaltenen Bindungen. Sie ist gewissermaßen ›freischwebend‹ geworden, ein abgeschirmter Raum des ›Privatlebens‹, vorrangig als Gefühls- und Freizeitgemeinschaft bestimmt. Damit ist ein neuer Freiraum entstanden – doch das heißt, umgekehrt formuliert, daß ein sichernder und stützender äußerer Rahmen immer weniger existiert. [...] Stattdessen muß im individuellen Aushandeln der beteiligten Personen jetzt erst hergestellt werden, was die ›gemeinsame Sache‹ sein soll...« (Beck/Beck-Gernsheim 1990: 114)

Diese »Beziehungsarbeit im Dauerdiskurs«, die nicht mehr auf das Aufeinander-Angewiesensein, die Verantwortung für die Familie, die Vertrautheit der Partner setzt, erscheint als typische Form der Liebesbeziehung. Entsprechend ist auch die Gegenwartsliteratur »nicht länger das Gespräch über die Liebe, sondern bestenfalls das Gespräch über das Gespräch über Liebe« (Hage 2000; zitiert nach Beck/Beck-Gernsheim 1990: 121), wobei völlige Offenheit und Authentizität bei weit höheren Ansprüchen und Glückserwartungen an die Partnerbeziehung gefordert werden. Man will lieber die Ehe beenden als Abstriche von der egozentrischen Glückserwartung machen, ihre Aufrechterhaltung wird zur freien Wahlentscheidung. Der Unterschied der geschlechtstypischen Erwartungen an das Leben zu zweit (Männer sehen mehr die instrumentelle Seite der Ehe, Frauen betonen mehr Gefühl und innere Nähe) wird in der Gegenwart in dem Maße virulent, wie Frauen sich als eigenständige Person mit eigenen Wünschen begreifen und die traditionellen Lösungen ablehnen. Gefordert wird ein »neuer Gefühlsvertrag« der Geschlechter, was sich oft auch in detaillierten Eheverträgen niederschlägt. Für die wettbewerbsorientierte »Erlebnisgesellschaft« gilt das Prinzip des Lebensab-

schnittsgefährten, die freie Partnerwahl über traditionelle Grenzen hinweg (in Deutschland ist jede 12. Ehe gemischt-national). Es zählt der sexuelle Genuß mit wechselnden Partnern; besonders die 1980er Jahre sind durch eine postmoderne bi-, homo-, hetero-, transsexuelle Stilvielfalt gekennzeichnet, wie sie dann in den diversen »Loveparades« demonstriert wird. In den erotischen Angeboten, etwa des kommerziellen Fernsehens, erscheint Sexualität zugleich zunehmend in einer Dienstleistungsperspektive, während die mentale und soziale Dimension der »Liebe« aus dem Blick gerät.

Die isolierte moderne Kleinfamilie verstärkt noch den Wandel der Ehe zu einer anfälligen, schnell beendeten Gefühlsgemeinschaft. Zudem schafft die Arbeit heute neue Trennlinien zwischen Mann und Frau, die in verschiedenen Bereichen leben. Die Berufsarbeit der Frau soll mit der Hausarbeit und der emotionalen Stützung des Mannes in einem modernen Anderthalb-Personen-Beruf verbunden werden, unterschiedliche Arbeitsplätze verlangen Wochenendehe, Pendeln oder einseitigen Verzicht.

Trotzdem wirkt in der Gegenwart die Idee der romantischen Liebe weiter als exemplarische Opposition mit Verheißung der Lust und der Freiheit, als emphatische Begegnung von Individuen oder gar in der Utopie eines befreienden Zusammenlebens und wird geradezu zu einer irdischen Religion der Liebe verklärt, zugleich aber als Massenphänomen in allen Medien trivialisiert (Beck/Beck-Gernsheim 1990: 222 ff.). Dem entspricht, daß das Thema zwar die Trivialkultur dominiert, aber Liebesgedichte immer problematischer werden und in neuesten Anthologien wie dem *Jahrbuch der Lyrik* (s. Buchwald/Leutz 2004; Buchwald/Hummelt 2005 u. a.) oder der Anthologie *Lyrik von Jetzt* (Kuligk/Wagner 2003) kaum noch eine Rolle spielen.

## 6. Deutsche Liebesgedichte der Gegenwart

Auch Jörg Drews geht im Nachwort seiner Anthologie von 2004 davon aus, daß sich Liebe und Liebesgedicht in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts deutlich verändert haben. Mit der psychologischen und soziologischen Relativierung der »wahnhaft[e]n] Überschätzung eines Objekts« (Freud) bzw. des besonderen sozial-historisch erworbenen Seelenvermögens (Luhmann) hat die »Liebe als Himmelsmacht« ihren metaphysischen Bezug endgültig verloren, trotz aller überwältigenden Erfahrungen, die sie noch immer vermittelt. Sie erscheint kaum noch als etwas Dauerhaftes und Substantielles; das Bewußtsein ihrer Flüchtigkeit, die Skepsis bestimmt das literarische Sprechen von ihr. Die traditionelle poetische Redeweise wird gebrochen, ironisiert, zum Sexuellen hin vergrößert; die neue Sprache der Liebe wirkt »unharmonisch, bizarr, ausfahrend, widersprüchlich und illusionslos«; viel Vertrautes wird nur noch in undeutlichen Anspielungen zitiert, wie eine genauere Betrachtung der neuen Liebesgedichte aus den letzten einschlägigen Anthologien zeigen kann.

Da hier kein ausführliches didaktisches Modell zu den ausgewählten Beispielen entwickelt werden kann, müssen einige kurze Anmerkungen und Hinweise zur Behandlung der Texte genügen. Es versteht sich, daß die Texte zunächst für sich selbst sprechen und erst danach Themen erarbeitet und kulturgeschichtlich erweitert und vertieft werden sollten.

Als Kontrastfolie mag zunächst ein Gedicht Eichendorffs an seine Ehefrau Luise zitiert werden, das die großen Veränderungen im modernen Liebesgedicht umso deutlicher hervortreten läßt. Zunächst wäre ein lautes Vorlesen angebracht, um das sinnliche, akustisch-rhythmische Element der literarischen Sprache spürbar werden zu lassen. Ohne

in eine ausführliche Interpretation einzusteigen, soll nur auf einige auffällige thematische Aspekte verwiesen werden: das Preisen der Frau (worauf angesichts ihres Bildes in rhetorischem Gestus schließlich verzichtet wird), die gepriesenen Eigenschaften: *wunderstille Güte, durch Tränen lächelnd bis zum Tod ergeben, schön in stillem Harme, im blauen Auge Treu und Frieden ohne Ende, liebend des Mannes halbverwildertes Gemüte hegend, Unruh und verworrenes Leben heilend*. Ihr Bild wird beim Dichten zum Bild der Madonna mit dem Kind auf dem Arme: eine gottgegebene *Fraue*.

Was können Leser aus anderen Kulturen mit diesem Frauenbild anfangen? Das romantische Gedicht steht in der Tradition der europäischen und deutschen Liebeslyrik (die ein eigenes Kapitel darstellen würde), in der lange Zeit die Perspektive des Mannes dominierte, der idealisierend die bewunderte ferne Geliebte (selten die Ehefrau) und seine emphatischen Wunsch- und Sehnsuchts-Gefühle für sie besingt. Mit der Auflösung der rigiden christlichen Sexualmoral und ihrer Fixierung in den bürgerlichen Geschlechterrollen des 19. Jahrhunderts hat sich im 20. Jahrhundert – zuletzt durch die neue Frauenbewegung seit Ende der 60er Jahre – das Bild entscheidend verändert, wie die Beispiele zeigen.

Christiane Grosz faßt das in die Form einer einfachen Absage an die traditionelle (Ehe-) Frauenrolle. Die Frau hat inzwischen eine neue Unabhängigkeit gewonnen, erwartet eine Beziehung auf Gegenseitigkeit, ein offenes Verhältnis zwischen Attraktion und Trennung. Bei Karin Kiwus und Bodo Morshäuser wird die Liebesbeziehung in ihrer realistischen alltäglichen Problematik dargestellt. Liebe ist ein fragiles, vorsichtig zu behandelndes Geschenk, das man nicht ungeduldig und selbstsüchtig an sich reißen kann, ohne daß es Scherben gibt. Oder

die Beziehung ist durch die modernen Lebensbedingungen bestimmt, beschränkt sich auf kurze Zwischenspiele, die weder für eine richtige Liebesgeschichte noch für ein konsequentes negatives Ende ausreichen. Die Partnerschaft erscheint in den ungewöhnlichen neuen Ehegedichten einmal negativ zugespitzt in surrealer Verkürzung wie bei Beat Brechbühl oder wird nüchtern-relativierend und doch positiv in ihrer Entwicklung beschrieben wie bei Günter Herburer, was den idealistischen Vorstellungen von Liebe nicht ohne weiteres entspricht. Besonders Brechbühls krasse Szene eignet sich auch zur Verdeutlichung kulturspezifischer unterschiedlicher Reaktionen: Manche Leser/Hörer(innen) möchten nach einer kommentarlosen Vorführung lieber ein unverständliches Unglück annehmen als die unerfreulich negative Übertragung auf eine ›tote‹ Ehe akzeptieren – und können daran die eigenen Erwartungshaltungen erkennen.

Jüngeren Datums ist das Liebesgedicht Ulla Hahns (\*1946), das die Schmerzen und negativen Erfahrungen der Liebe noch durch eine ›Show‹ überspielt. Dagegen sagt der ältere Rolf Haufs (\*1935) resigniert der Liebe *Ein für allemal* ab. Die in der Anthologie *Lyrik von Jetzt* versammelte neue Generation der nach 1965 Geborenen schreibt überwiegend illusionslos-alltägliche und vorsichtig distanzierte Liebesgedichte. Bei Thomas Klees (\*1966) wird die Beziehung eingeschränkt auf »das was war« und auf ein »vielleicht« – wenn man sich im offenen Reden aufeinander einläßt –, das (schon optisch) zum Anfang zurückkehrt. Für Kersten Flenter (\*1966) wird das Anfangen zum Aufhören, wenn im zur alltäglichen Gewohnheit gewordenen Verhältnis plötzlich der Eindruck zu enger und lästiger Nähe entsteht. Volker Sielaffs (\*1966) lyrisches Ich hält das Nebeneinanderleben durch den Verzicht auf ein zu ge-

naues Nachfragen offen. Albert Ostermaiers (\*1967) Sprecher läßt die Liebe an sich »abtropfen«, will sich nur auf die »haut« einlassen, die beide bindet. Marion Poschmann (\*1969) inszeniert den nächtlichen Liebesakt als sinnliches Spektakel und zersprühendes Feuerwerk in der Dunkelheit der verschlossenen Kammern und dunklen Seelen und spricht zugleich von ›Umnachtungen‹ auch im Sinne von ›geistiger Umnachtung‹, Verwirrung.

Diese wenigen Beispiele wären natürlich zu ergänzen durch viele weitere Gedichte (Gnüg 1989, Drews 2004 u. a.), nicht nur der anspruchsvollen Art, und könnten auch zu einem literaturgeschichtlichen Überblick über das Genre Liebesgedicht in der Moderne führen. Erweitert um moderne deutschsprachige Prosa von Botho Strauß (1989) bis zu jüngsten AutorInnen, wie sie z. B. in Volker Hages *Anderere Liebesgeschichten* (2000) das Thema noch wesentlich breiter und vielfältiger gestalten, und um wichtige Sachtexte zum Thema (etwa aus dem Internet), wäre daraus eine kulturgeschichtliche Themeneinheit zum Wandel der Liebesauffassungen und zum Verhältnis der Geschlechter im gegenwärtigen Deutschland zu entwickeln. Besonders interessant sind dabei die neuen Positionen der schreibenden Frauen, die im engen Zusammenhang mit dem Thema »Frauenliteratur« stehen (Scheitler 2001, Pontzen 2001, Harder 2001). Ein anderes Nebenthema könnten Liebesgedichte und -geschichten sein, die zwischen Einheimischen und Fremden spielen und zum Thema Fremdheitserfahrungen bzw. zur interkulturellen Literatur überleiten könnten. Bei der Komplexität des Kulturthemas Liebe sind Zusammenhänge mit vielen weiteren Kulturthemen gegeben, die zu zahllosen weiteren Texten führen. Läßt man sich – ohne sich zu schnell auf die Themen zu fixieren – durch die so

ganz unterschiedlichen literarischen Texte der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur mit offenem Blick in einen »interkulturellen Dialog« hineinziehen, so kann diese Literatur auch für den fremdsprachigen Leser ihre vielfältige literarische und kulturelle Bedeutung entfalten und im Sinne der interkulturellen Germanistik zum Leitziel einer fremdkulturellen literarischen Kompetenz beitragen.

### Literatur

- Bachmann-Medick, Doris: *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch, 1996.
- Bausinger, Hermann: »Germanistik als Kulturwissenschaft«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6 (1980), 17–31.
- Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth: *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1990.
- Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, 2002.
- Buchwald, Christoph; Lentz, Michael (Hrsg.): *Jahrbuch der Lyrik 2005*. München: Beck, 2004.
- Buchwald, Christoph; Hummelt, Norbert (Hrsg.): *Jahrbuch der Lyrik 2006*. Frankfurt a. M.: Fischer, 2005.
- Draws, Jörg (Hrsg.): *Nach so viel Unsinn und Irrfahrt. Liebesgedichte nach 1945*. Leipzig: Reclam, 2004.
- Ehlers, Swantje: »Fremdsprachliche Literaturdidaktik«. In: Helbig, Gerhard u. a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 2001 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19.1), 1334–1345.
- Einhoff, Jürgen: »Multikulturelle Kompetenz – In der Liebe«. Die Behandlung von Grundphänomenen menschlichen Lebens im Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe«, *Neusprachliche Mitteilungen* 2 (1995), 86–92.
- Esselborn, Karl: »Autoren nichtdeutscher Muttersprache im Kanon deutscher Literatur? Zur Erweiterung des Kanons deutscher »Nationalliteratur« um Texte der Interkulturalität«. In: Auer, Michaela; Müller, Ulrich (Hrsg.): *Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven: »Andere Texte anders lesen«*. 4. Internationaler Kongress der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik und der Universität Salzburg (Kaprun 23.–27.9.1998). Stuttgart: Heinz, 2001, 335–351 (Publikationen der GIG, 7).
- Esselborn, Karl: »Interkulturelle Literaturdidaktik«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Handbuch der Interkulturellen Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003, 480–486.
- Fingerhut, Karlheinz: »Literaturdidaktik – eine Kulturwissenschaft«. In: Belgrad, Jürgen; Melenk, Hartmut (Hrsg.): *Literarisches Verstehen – literarisches Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1996, 50–72.
- Frevert, Ute: »Mann und Weib, und Weib und Mann«. *Geschlechter-Differenzen in der Moderne*. München: Beck, 1995 (Beck'sche Reihe, 1100).
- Gnüg, Hiltrud: *Nichts ist versprochen. Liebesgedichte der Gegenwart*. Stuttgart: Reclam, 1989 (UB 8559) (2., erweiterte Aufl. 2000).
- Gutjahr, Ortrud: »Alterität und Interkulturalität«. In: Benthien, Claudia; Velten, Hans Rudolf (Hrsg.): *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Reinbek: Rowohlt, 2002, 345–369.
- Hage, Volker (Hrsg.): *Andere Liebesgeschichten. Deutsche Erzählungen aus zwei Jahrzehnten*. München: Beck, 2000 (btb 72610).
- Harder, Matthias: *Bestandsaufnahmen. Deutschsprachige Literatur der neunziger Jahre aus interkultureller Sicht*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001.
- Hondrich, Karl Otto: *Liebe in Zeiten der Weltgesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2004.
- Hudson-Wiedenmann, Ursula: »Cultural Studies und Kulturthematische Praxis«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25 (1999), 187–211.
- Hudson-Wiedenmann, Ursula: »Kulturthematika Literaturwissenschaft«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch der Interkulturellen Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003, 448–456.
- Illouz, Eva: *Der Konsum der Romantik. Liebe und die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus*. Aus dem Amerikanischen von Andreas Wirthensohn. Frankfurt a. M.: Campus 2003.



- Korte, Hermann: *Geschichte der deutschen Lyrik seit 1945*. Stuttgart: Metzler, 1989 (2. Aufl. 2004).
- Krenn, Wilfried: »Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache«. *Theorie und Praxis* 6 (2002), Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht, 15–40.
- Kuhlrig, Björn; Wagner, Jan (Hrsg.): *Lyrik von Jetzt. 74 Stimmen mit einem Vorwort von Gerhard Falkner*. Köln: DuMont, 2003.
- Leitgeb, Hanna: »Sandburgen für zwei. Ein absoluter Zustand und seine sehr realen Gegebenheiten. Kleiner Streifzug durch neuere Sachbücher zum Thema Liebe«. *Literaturen* 10 (2004) (»Liebe 2004«), 30 f.
- Mecklenburg, Norbert: »Interkulturelle Literaturwissenschaft«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch der interkulturellen Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003, 433–439.
- Meier, Heinrich; Neumann, Gerhard (Hrsg.): *Über die Liebe. Ein Symposium*. München: Piper, 2001 (Serie Piper, 3233).
- Mog, Paul (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Hans Joachim Althaus: *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin und München: Langenscheidt, 1992.
- Nayhauss, Hans-Christoph Graf von: »Neueste deutsche Gegenwartsprosa aus der Sicht einer interkulturell orientierten Fachdidaktik Deutsch«. In: ders.: *Einsichten und Ordnungsversuche. Studien zur Gegenwartsliteratur und Literatur-Rezeption in der Gegenwart*. Berlin; Bern; New York: Lang, 1998, 317–341 (IRIS, 12).
- Pontzen, Alexandra: »Lust – keine Lust. Der weibliche Körper im erotischen Roman von Ulla Hahn bis Elfriede Jelinek«. In: Freund, Wieland; Freund, Winfried (Hrsg.): *Der deutsche Roman der Gegenwart*. München: Fink, 2001, 53–76.
- Scheitler, Irmgard: *Deutschsprachige Gegenwartsprosa seit 1970*. Tübingen; Basel: Francke, 2001 (UTB) (besonders das Kapitel »Frauenliteratur«).
- Schöning, Udo (Hrsg.): *Internationalität nationaler Literaturen*. Göttingen: Wallstein, 2000.
- Strauß, Botho: *Über Liebe*. Stuttgart: Reclam, 1989.
- Thum, Bernd (Hrsg.): *Gegenwart als kulturelles Erbe. Ein Beitrag der Germanistik zur Kulturwissenschaft deutschsprachiger Länder*. München: iudicium, 1985.
- Thum, Bernd: »Kulturthemenorientierte Lehre im Rahmen einer interkulturellen Bildung«. In: Krause, Burkhardt; Scheck, Ulrich; O'Neill, Patrick (Hrsg.): *Prälimin. Kanadisch-deutsche Dialoge. Vorträge des 1. Kingstons Symposiums zum Thema »Interkulturelle Germanistik: The Canadian Context«*. München: iudicium, 1992, 13–32.
- Thum, Bernd; Fink, Louis-Gonthier (Hrsg.): *Praxis interkultureller Germanistik. Forschung – Bildung – Politik. Beiträge zum II. Internationalen Kongreß der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, Straßburg 1991*. München: iudicium, 1993 (Publikationen der GiG, 4).
- Vosskamp, Wilhelm: »Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaften«. In: de Berg, Henk; Prangel, Matthias (Hrsg.): *Interpretation 2000. Positionen und Kontroversen*. Heidelberg: Winter, 1999, 183–200.
- Weber-Kellerman, Ingeborg: *Die deutsche Familie. Eine Sozialgeschichte*. Frankfurt: Suhrkamp, 1996.
- Wintersteiner, Werner: *Poetik der Verschiedenheit. Literarisch-kulturelle Bildung und Globalisierung. Umrisse einer interkulturellen Literaturdidaktik*. Habilitationsschrift Klagenfurt 2003 [Masch.].
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch 1*. München: Fink, 1980.
- Wierlacher, Alois: »Cultural Studies, disziplinäre und interdisziplinäre Kulturwissenschaft. Der Konzeptwandel der Geisteswissenschaften als Herausforderung der Fremdsprachengermanistik und des Faches Deutsch als Fremdsprache. Zugleich eine Einführung in den Thematischen Teil«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25 (1999), 131–146.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung*. München: iudicium, 1993.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Kommunikation. Konzepte, Inhalte, Funktionen*. Möhnesee: Résidence, 2000.
- Wolff, Armin; Riedner, Ursula Renate (Hrsg.): *Grammatikvermittlung – Literaturreflexion – Wissenschaftspropädeutik – Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation*. Beiträge der 30. Jahrestagung DaF 2003; Regensburg: FaDaF, 2003 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 70).

## Anhang

**Joseph Freiherr von Eichendorff** (1788–1857)

*An Luise*

Ich wollt in Liedern oft dich preisen,  
Die wunderstille Güte,  
Wie du ein halbverwildertes Gemüte  
Dir liebend hegst und heilst auf tausend  
süße Weisen,  
Des Mannes Unruh und verworrenem Leben  
Durch Tränen lächelnd bis zum Tod ergeben.

Doch wie den Blick ich dichtend wende,  
So schön in stillem Harm  
Sitzt du vor mir, das Kindlein auf dem  
Arme,  
Im blauen Auge Treu und Frieden ohne  
Ende,  
Und alles lass ich, wenn ich dich so schaue  
Ach, wen Gott lieb hat, gab er solche Fraue!

(aus: Joseph von Eichendorff: *Werke*. Wien; München; Basel: Kurt Desch, 1955: 210)

**Karin Kiwus** (\*1942 in Berlin)

*Fragile*

Wenn ich jetzt sage  
ich liebe dich  
übergebe ich nur  
vorsichtig das Geschenk  
zu einem Fest das wir beide  
noch nie gefeiert haben

Und wenn du gleich  
wieder allein  
deinen Geburtstag  
vor Augen hast  
und dieses Päckchen  
ungeduldig an dich reißt  
dann nimmst du schon  
die scheppernden Scherben darin  
gar nicht mehr wahr

(aus: Karin Kiwus: *Angenommen später*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1979: 15)

**Beat Brechbühl** (\*1938 in Opplingen, Schweiz)

*Ehepaar beim Nachtessen*

Sie schweigen sich an.  
Sie essen das graue Zeug.

Dann fallen sie  
tot von den Stühlen.

(aus: Beat Brechbühl: *Der geschlagene Hund pißt an die Säulen des Tempels*. Alte und neue Gedichte. Zürich: Diogenes, 1972: 63)

**Christiane Grosz** (\*1944 in Berlin)

*Absage*

Nimm deine Hand  
von meinem Kleidersaum  
und geh.  
Verbiete deinen Augen, so  
mich anzusehn.  
Sonst bekomme ich Lust,  
deinen Ofen zu heizen,  
deine Hemden zu waschen,  
und dein Kind zu wiegen  
in meinem Schoß.

(aus: Christiane Grosz: *Scherben*. Gedichte. Berlin; Weimar: Aufbau, 1978: 9)

**Bodo Morshäuser** (\*1953 in Berlin)

*Abflug am Morgen*

Licht durch die Vorhänge, dort  
stand die Reisetasche, nun schwebt sie  
mit dir über den Wolken. Du bist abgeflogen  
am Morgen vor deiner Ankunft, wie immer.  
Sehnsucht davor und Sehnsucht danach.  
Du?

Kamst und gingst, färbtest in der Zwischenzeit  
die Haare und warst aufs neue dieselbe  
Eine.

Keine Erinnerung an ganze Jahre, nur Ankunft  
oder Abschied, das sind die haltbaren Gefühle.

Hier die Reste unseres letzten Frühstücks –  
ich werde abwaschen, Gläser und Tassen  
in die Reihe stellen für das nächste  
mit dir, nein mit dir, egal – Konfetti,  
der ganze Flitter gestanzt aus einem Bogen.  
Das reicht für keine Liebesgeschichte,  
das reicht für keinen Mord. Da  
taucht deine Maschine im Nebel weg.

(aus: Bodo Morshäuser: *Alle Tage*. Berlin: Rotbuch, 1979: 61)

**Günter Herburger** (\*1932 in Isny, Allgäu)*Ehedichtung*

Geliebt haben wir uns,  
daß das Gras um uns sich entzündete,  
doch die Glut schadete uns nicht,  
so selbstvergessen waren wir.

Verfolgt haben wir uns,  
daß wir uns bis ins Mark trafen,  
doch die Wunden schlossen sich wieder,  
da kein Blut aus ihnen kam.

Seitdem wir uns aber geeinigt haben,  
zusammen alt zu werden,  
verwandelt sich die Liebe in Behutsamkeit,  
und das Blut, das mitunter  
nun aus Rissen quillt, schmerzt  
Tropfen um Tropfen wie heißes Wachs.

(aus: Günter Herburger: *Ziele. Gedichte.*  
Reinbek: Rowohlt, 1977: 52)

**Rolf Haufs** (\*1935)*Ein für allemal*

Schlag dir die Liebe aus dem Kopf  
Das wird nichts mehr  
Die kranke Phantasie  
Das Omega

Da liegt noch ein ungeöffneter Brief  
Die künstlichen Blumen lassen  
Die Köpfe hängen. In der Schublade  
Ein Bär, der dir abends die Schuhe auszieht

Mach weiter so  
Die Lebenden flüstern dich in die Erde.

(aus: *Jahrbuch Lyrik* 2005: 95)

**Ulla Hahn** (\*1946)*Show*

Striemen über der Brust  
Die zertretene Erde  
Tut es weh? Nein nicht mehr  
Nur noch wenn ich lache  
Das Zerreißen geht weiter  
Ich bin daran gewöhnt  
In den Pausen Bauchtanz  
Später Champagner  
Den Dreck nicht abwaschen  
Den Rotz hochziehen  
Meine Arme um deinen Hals  
Ich und Du ist noch immer  
kein Trick.

(um 1986, Drews 2004: 25)

**Thomas Klees** (\*1966)*vielleicht*

nur das was war  
und davon kaum etwas  
anderes vielleicht daß wir  
nicht mehr weiter umeinander  
herum redeten endlich öffneten  
die mündler so nah wir konnten  
sprachen mit einer zunge schnell  
gegen jeden atem uns brachten  
durch winterne leder zur haut  
fanden was wir suchten fielen  
auf fingerspitzen uns ganz  
in die hände und weiter  
nur das was war und  
davon kaum etwas  
anderes vielleicht

(aus: *Lyrik von Jetzt* 2003: 297)

**Kersten Flenter** (\*1966)*Anfangen (Aufzuhören)*  
- für Ü. -

Wir verbringen schon lange  
Zeit  
Miteinander reden  
Sitzten im Café  
Oder vögeln  
Dann eines Abends  
Danach  
Bemerke ich  
Deine Zahnbürste in meinem Bad  
Und als ich zurück zu dir  
Unter die Decke krieche  
Fragst du worauf  
Es mir ankäme  
In einer Beziehung –  
Zu Hause fühlen können  
Antworte ich  
Wo ist Zuhause?  
Willst du wissen  
Dort  
Wo ich mich nicht erklären muss  
Sage ich und  
Rücke ein Stück von dir weg

(aus: *Lyrik von Jetzt* 2003: 185)

**Volker Sielaff** (\*1966)*Diesen Winter,*

als du kamst,  
und ich Mandarinenschalen verbrannte  
und dich fragte Wo bist du / gewesen?

als ich ein Badetuch um deine Schultern  
legte  
und sagte Ich will es / nicht wissen  
als ich lächelte  
und die schwarze Schleife in deinem Haar /  
löste  
als du sagtest Ich auch

(aus: *Lyrik von Jetzt* 2003: 229)

**Albert Ostermaier** (\*1967)

*abtropfen*

wenn unsre lippen augen haben hör  
besser auf mich anzusehen & schmink  
dir diese blicke ab die an mir kleben  
bleiben werd ich nie was soll die  
augenwischerei uns bindet nur die  
haut & die hat sich genug erregt lass  
mich dich trösten kann ich nicht zum  
weinen hab ich nur spucke übrig

(aus: *Lyrik von Jetzt* 2003: 27)

**Marion Poschmann** (\*1969)

*Umnachtungen*

heimleuchten, Einsamkeit,  
Dunkel so dicht, daß es funkelt, und

Reiz-Reaktions-Schema: »an dir entzündet«  
die stiebenden Lippen, knisternden Finger,  
wie Chinakracher zwei Körper die lautstark  
sacken aus seltsamen Fallhöhen, sanftmütig  
zeichnen sich Dinge ab,  
Türen und Schränke, die offenen Ränder,  
die Schatten von Anfang und Ende –  
zersprühende Wunderkerzen: so sind wir  
und brennen  
die Jahre ab, black box / die Seele  
in schwarzen Tapeten,

der Kronleuchter ausgelöscht, ohne einan-  
der  
sind wir verschlossene Kammern  
in denen es finster ist

(aus: *Lyrik von Jetzt* 2003: 31)

# Medienkompetenz – fremdsprachendidaktische Fragestellungen am Beispiel von DaF und DaZ

*Sigrid Luchtenberg*

## 1. Einleitung

Medienkompetenz ist im Kontext der Fremdsprachendidaktik ein etabliertes Thema, dessen Relevanz auch nicht in Frage gestellt wird (vgl. Wernke 1997: 133 ff.). Ich möchte Medienkompetenz in Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz stellen. Dazu ist es zunächst notwendig, die Begrifflichkeiten genauer anzuschauen. Auf Basis der damit vorzunehmenden Festlegungen und Eingrenzungen soll im folgenden der Frage nachgegangen werden, wie interkulturelle Medienkompetenz für Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache aussieht und wie sie erreicht werden könnte. Dies betrifft dann vor allem die Lehreraus- und -fortbildung.

*Zu den Begrifflichkeiten:*

1. Der Begriff Medienkompetenz enthält keine Aussagen über die Art der Medien, sollte aber gerade im Bereich der Fremdsprachendidaktik alte wie neue Medien umfassen.
2. Kompetenz erweist sich in Bezug auf Medien als ein vielschichtiger Begriff:
  - Kompetenz meint Mediennutzung, d.h. die technische Handhabung ebenso wie Ausschöpfung der Medienmöglichkeiten.
  - Kompetenz umfaßt weiter den kritischen Umgang mit Medien, also auch die Fähigkeit, ihren Mißbrauch zu erkennen.
- Hinzufügen könnte man schließlich die Fähigkeit, an der Entwicklung von Medien auch kreativ teilzunehmen.
3. In der Fremdsprachendidaktik kann es sich um Kompetenz bei Lehrenden wie Lernenden handeln. Medienkompetenz bei Lehrenden umfaßt sowohl ihre Fähigkeit, Medien einzusetzen, wie auch die Fähigkeit, den Lernenden eine fremdsprachenspezifische Medienkompetenz zu vermitteln.
4. Jede Fremdsprachendidaktik hat Besonderheiten im Erwerb von Medienkompetenz, die etwa von der Medienvielfalt im Zielsprachenland ebenso abhängen können wie von sprachlichen oder soziokulturellen Besonderheiten (z. B. Art des Alphabets, Rolle der Schriftsprache, Zensur, Menge der Varianten). Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache unterscheiden sich in Bezug auf Medienkompetenz durch die Bedeutung der Medienkompetenz für die Lernenden und die unterschiedlichen Zugriffsmöglichkeiten auf Medien.
5. Es wird deutlich, daß die Ebene ›Lehrende – Lernende‹ bei der Diskussion der Bedeutung und der Vermittlung von Medienkompetenz Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache eine Rolle spielt. Dies betrifft etwa die Ausbildung der Lehrenden und ihre Zugangsmöglichkeiten zu deutschsprachigen Medien. Bei Lernenden ist zu unterscheiden, ob sie im nicht deutschsprachigen

Ausland einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land planen bzw. ob ihr Lebensmittelpunkt in einem deutschsprachigen Land liegt oder sie sich nur kurzfristig hier aufhalten.

Medienkompetenz bezieht sich im allgemeinen auf den Umgang mit den im Lebensumfeld relevanten Medien. Ausgehend von der Tatsache, daß Deutschland eine mehrsprachige und mehrkulturelle Gesellschaft ist, liegt es nahe, dies bei der Erziehung zu Medienkompetenz zu berücksichtigen. Auch hier ist nach Unterschieden zwischen dem Deutschunterricht im Inland (als Zweitsprache) und dem Deutschunterricht im Ausland (als Fremdsprache) zu unterscheiden. Deutsch als Zweitsprache ist zudem als Fach eher selten, sondern entweder Förderunterricht oder aber Teil des regulären Deutschunterrichts.

## 2. Medienkompetenz und Fremdsprachendidaktik

In der Fremdsprachendidaktik – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eingeschlossen – werden im allgemeinen Grundkenntnisse im Umgang mit Medien vorausgesetzt, was auch daran liegt, daß bis vor kurzem Fremdsprachenunterricht erst in Klasse 5 begann. Eine Ausnahme bilden Medien, die als spezifisch für fremdsprachendidaktische Vorgehensweisen gelten könnten, also vor allem das Sprachlabor. Das Sprachlabor ist den meisten Schülern und Schülerinnen vor Beginn des Fremdsprachenunterrichts unbekannt, so daß sie in seine Benutzung eingewiesen werden müssen – falls es noch genutzt wird.

Will man die Frage der Medien im Fremdsprachenunterricht genauer untersuchen, so muß geklärt werden, welche Medien Schüler und Schülerinnen bei Beginn des Fremdsprachenunterrichts bereits kennen und welche Kompetenzen sie im Umgang mit ihnen bereits erworben haben.

Auch beim Fremdsprachenbeginn in der Grundschule kann die Kenntnis wesentlicher Medien vorausgesetzt werden:

- Buch
- Zeitung und verwandte Printmedien
- Radio
- andere Hörmedien
- Fernsehen und Video
- Computer
- Overheadprojektor.

Die meisten Schüler und Schülerinnen sind mit dem Gebrauch dieser Medien – zumindest in elementarer Form – vertraut. Dies sieht allerdings anders aus, wenn wir nach der kritischen Kompetenz fragen. Hierzu sind zwar im Deutsch- und Sachunterricht der Grundschulen in den meisten Bundesländern Einheiten zur Zeitung und dem Fernsehen vorhanden, die aber im allgemeinen über einen ersten Zugang nicht hinausgehen. Teilweise wird dieser kritische Ansatz auch über andere Themen vermittelt wie beispielsweise Werbung, die in unterschiedlichen Medien auftritt. Medien- und Werbekompetenz fließen dann ineinander (vgl. Fischer 2002: 6). Medienkompetenz muß in der Grundschule wie auch in Sekundarschulen in verschiedenen Fächern vermittelt und erworben werden, da nur bedingt Zuständigkeiten festgelegt sind.

Dies führt zu der Frage, was die medien-didaktische Aufgabe des Fremdsprachenunterrichtes ist? Welche neuen zusätzlichen Kompetenzen sind im Fremdsprachenunterricht zu erwerben? Hier können wir zwischen unterschiedlichen Ebenen unterscheiden:

1. Den Schülern und Schülerinnen noch nicht bekannte Medien wie Sprachlabor: Hier muß sowohl die technische Handhabung erlernt bzw. gelehrt werden als auch die optimale Nutzung.
2. Den Schülern und Schülerinnen bekannte Medien werden im Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache einge-

- setzt. Eine große Rolle spielt hier der Computer (vgl. Donath/Volkmer 1997).
3. Die Schüler und Schülerinnen müssen sich in neue Lernprogramme einarbeiten und auch neue Lerntechniken erwerben, was für die Lehrkräfte eine entsprechende Vermittlungsaufgabe darstellt (vgl. Hess 1998 für Selbstlernprogramme).
  4. Über den Computer können nun aber auch beispielsweise Briefkontakte (Email) zu Schülern und Schülerinnen im Zielsprachenland aufgebaut werden, Homepages von Schulen im Zielsprachenland gelesen werden oder gemeinsame Projekte mit Schulen im Zielsprachenland im Chatroom besprochen werden (vgl. Steinig 2000).
  5. Dies bedeutet zunächst eine sprachliche Aufgabe, die allerdings sehr schnell auch mit soziokulturellen Aspekten verbunden ist – mit Ausnahme wohl des Mediums Buch, denn die Textsorte Lehrbuch ist im allgemeinen im Erstsprachenland erstellt und daher in einer den Schülern und Schülerinnen vertrauten Weise abgefaßt. Dies gilt nicht bei Lernenden des Deutschen als Zweitsprache, die möglicherweise in ihrem Herkunftsland bereits Lehrbücher benutzt haben.
  6. Medien aus den Zielsprachenländern – Printmedien, Fernsehmitschnitte, Tonmedien – stellen Lehrkräfte wie Lernende neben der sprachlichen Aufgabe vor allem vor eine landeskundliche:
    - Es muß Wissen über Medien in dem Zielsprachenland (bzw. den Zielsprachenländern) vermittelt bzw. erworben werden.
    - Im Vergleich ergeben sich Unterschiede im Aufbau, in den Textsorten, in den Zielgruppen, im Sprach- und Bildgebrauch zwischen den aus dem L1-Land bekannten Medien und den entsprechenden Medien im Zielsprachenland.

Damit ergeben sich interkulturell-landeskundliche Lehr- und Lernaufgaben, damit erarbeitet werden kann, welchen Stellenwert die Medien in ihrer Form für das Zielsprachenland haben.

Mediendidaktisch knüpft der Fremdsprachenunterricht also an bereits entwickelte Medienkompetenz an, erweitert diese jedoch vor allem um landeskundlich-vergleichende Momente, die interkulturellen Charakter haben, wenn die Besonderheiten der Medien in der Zielsprache aus den Gegebenheiten des Zielsprachenlandes heraus vermittelt und verstanden werden. Man kann also von der Notwendigkeit einer interkulturellen Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht sprechen.

### 3. Interkulturelle Medienkompetenz

Interkulturelle Medienkompetenz ist nicht auf den Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik beschränkt, hat hier aber eine besondere Funktion. Interkulturelle Medienkompetenz ist Teil einer allgemeineren interkulturellen Kompetenz, die zunächst für die Menschen angestrebt wird, die in einem mehrsprachigen und mehrkulturellen Land leben (vgl. Bukow 1997; Kalpaka 1998). Demzufolge ist auch interkulturelle Medienkompetenz Teil der Qualifikation aller Schüler und Schülerinnen, die in vielen Fächern erworben werden kann. Im Rahmen interkultureller Kompetenz steht interkulturelle Medienkompetenz neben Fähigkeiten wie:

- Akzeptanz von Vielfalt
- Ambiguitätstoleranz
- Empathiefähigkeit
- Neugier auf und Interesse an Anderem
- Bemühen um Offenheit ohne Stereotypisierung
- Interkulturelle Kommunikation
- Demokratieverständnis.

Hier wird deutlich, daß sich Interkulturelle Kompetenz aus sehr unterschiedlichen

chen Bereichen zusammensetzt: Die ersten vier Teilkompetenzen erwarten – ausgehend von einer grundsätzlichen Zustimmung zur Vielfalt auch im eigenen Land bzw. im neuen Land und der Bereitschaft, diese Vielfalt auszuhalten – das Bemühen um Verstehen anderer Lebensformen aufbauend auf Interesse am Neuen. Diese vier Schritte müssen eingebettet werden in entwickelte Formen des Umgangs mit Ethnozentrismus einerseits und abgesichert werden durch Grenzen, die im allgemeinen in den Allgemeinen Menschenrechten gesehen werden (vgl. Nieke 1999).

Der fünfte Punkt ergänzt die ersten vier um die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Verständnis, denn nicht selten kann auch eine kulturelle Zuschreibung an die Stelle von Offenheit für Anderssein treten, wenn etwa Vorstellungen über türkische, italienische oder marokkanische Kultur auf einen Menschen übertragen werden, der mit dieser Kultur identifiziert wird. Kulturelle Zuschreibungen, die Çağlar (1990) als Zwangsjacke ablehnt, verhindern dann eine wirkliche Auseinandersetzung mit dem betreffenden Menschen und seinen kulturellen Prägungen. In diesem Zusammenhang muß auch nach den Implikationen des interkulturellen Konzepts des Eigenen und des Fremden gefragt werden, denn diese Dopplung, die durchaus inhaltlichen Sinn ergeben kann, führt zugleich zu einer Verfestigung der Trennung auf Grund oft nur angenommener Merkmale (vgl. Wierlacher 1985 und zur Kritik auch Hu 1998).

›Interkulturelle Kommunikation‹ ist die Eingrenzung interkultureller Kompetenz auf Interaktion mit Menschen anderer Erstsprachen bzw. unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit (vgl. Knapp/Knapp-Potthoff 1990). Es liegt auf der Hand, daß Kultur hier nicht ausgeblendet wird, denn sie ist in Sprache – und damit

auch in Kommunikation – eine wesentliche Größe. Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist die Fähigkeit, unter den Bedingungen unterschiedlicher Erstsprachen und demzufolge unterschiedlicher kultureller Prägung erfolgreich kommunizieren zu können – und vor allem, dies zu wollen. Der Wille zur Verständigung ist in allen Interaktionen Grundlage des Gesprächs, muß aber unterschiedliche Hürden überwinden je nach Gesprächskonstellation. Es sind vor allem Mißverständnisse, die hierzu zu überwinden sind (vgl. Hinnenkamp 1998; Rost-Roth 1994). Der letzte Punkt betrifft eine politische Ebene. Demokratieverständnis meint zum einen die Besinnung auf das Grundgesetz und seine klaren Formulierungen in Bezug auf kulturelle Rechte (vgl. Sachverständigenrat Bildung 1999). Es meint allerdings auch die Verpflichtung aller zu demokratischen Lebensformen im Sinne der Allgemeinen Menschenrechte (vgl. auch Behr/Schmidt 2001).

Medien spielen eine große Rolle in unserem Leben und vermitteln in einem sehr hohen Maße Wissen über die Welt und Umwelt. Ihnen wird daher durchaus Einfluß bei der Meinungsbildung in einer Gesellschaft zugesprochen, so daß sie sogar als ›Vierte Gewalt‹ bezeichnet werden (vgl. Jäger/Link 1993). Es gibt eine Reihe von Untersuchungen (vgl. Butterwegge/Hentges/Sarigöz 1999; Scheffer 1997), die einen Zusammenhang zwischen Medien und Einstellungen zu Einwanderung nahelegen, wobei sich zeigt, daß in den Medien ein eher negatives Bild dominiert, das oft schon durch die Wortwahl entsteht. Medienkompetenz im Sinne interkultureller Kompetenz ist also eine zunächst nach innen gerichtete Fähigkeit, Medien in Bezug auf ihre Darstellung von Einwanderung und eingewanderten Menschen kritisch bewerten zu können. Eine enge Verbindung besteht demnach zwischen Medienkompetenz und inter-



kultureller Kommunikation, wenn man Medienkonsum als Teil (interkultureller) Kommunikation versteht (vgl. Luchtenberg 1999).

Hieraus ergibt sich in Bezug auf Mediendidaktik eine doppelte Aufgabe:

- Interkulturelle Mediendidaktik muß Schülern und Schülerinnen im Erstsprachenland vermittelt werden, damit sie dessen Vielfalt in der medialen Aufarbeitung verstehen und kritisch aufnehmen können
- Auch für das Zielsprachenland muß eine entsprechende Medienkompetenz erworben werden, die dazu befähigt, Medien kritisch zu verstehen im Hinblick auf ihren Umgang mit Mehrsprachigkeit und Vielfalt (vgl. Claussen 1990).

Ist interkulturelle Medienkompetenz Teil einer weiterreichenden interkulturellen Kompetenz, so ergibt sich ein weiterer enger Zusammenhang mit dem Konzept von Intercultural Awareness, das wiederum im Kontext der Language-Awareness-Konzepte zu sehen ist (vgl. Luchtenberg 1998). Ist Language Awareness Interesse an, Neugierde auf und Beschäftigung mit Sprachphänomenen aller Art, die in Languages Awareness auf Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt erweitert werden, so kann man Intercultural Awareness als die Erweiterung auf kulturelle Fragen beschreiben, also Interesse an, Neugierde auf und Beschäftigung mit (sprach)kulturellen Phänomenen aller Art. Besonderes Gewicht kommt hier der kulturellen Vielfalt im eigenen Lebensumfeld – wie der mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft in Deutschland – zu.

Auch hier ergeben sich enge Verbindungen zur Medienkompetenz:

1. Leisten die Medien einen Beitrag zur Intercultural Awareness?

Im Rahmen von Fremdsprachenunterricht betrifft dies beispielsweise auch

Medien im Ausgangssprachenland und ihren Umgang mit Zielsprachenländern und deren multikultureller Situation.

2. Umgekehrt: Kann Intercultural Awareness einen Beitrag zur (interkulturellen) Medienkompetenz leisten?

Medien weisen mehrere Bezüge zu Intercultural Awareness auf:

1. Sie vermitteln unsystematisch Wissen über andere Sprachen, Mehrsprachigkeit und andere Kulturen sowie Mehrkulturalität. Dabei spielen auch die deutschen Dialekte eine Rolle, deren Kenntnis ansonsten regional beschränkt ist bzw. nur durch Reisen erweitert wird. Dieses Wissen ergänzt die eingeschränkten Alltagserfahrungen der Leser und Fernsehzuschauer, erfordert aber von ihnen ein hohes Maß an konstruktiver Mitarbeit, wenn es zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden soll: Etwa aus den vielen einzelnen Verwendungssituationen ein Bild über die Mehrsprachigkeit zu gewinnen, dürfte durch Fernsehen alleine nicht möglich sein.

2. Interkulturelle Kommunikation wird dargestellt. Sie kann dadurch vertrauter werden und Einblicke in die Mechanismen des Glückens und Mißglückens können gegeben werden. Die Zuschauer erhalten aber keine oder nur sehr indirekte Handlungsanweisungen.

3. Migranten und Ausländer werden in verschiedenen Rollen gezeigt und demzufolge findet auch interkulturelle Kommunikation mit (und zwischen) ihnen in unterschiedlichen Konstellationen statt. In Serien kommen neben Personen in Opfer- oder Täterrollen auch Migranten als Ärzte oder Kommissare vor. Damit erwächst den Medien auch die Chance, die in der Interkulturellen Pädagogik überbetonte soziale Randständigkeit durch ein Bild erfolgreicher Migranten zu ergänzen, womit nicht gelehrt werden soll,

daß es eine soziale Randständigkeit bei einem großen Teil der Migranten gibt.

4. Vielfalt im gesellschaftlichen Leben der Bundesrepublik wird dokumentiert, jedoch meistens nicht kommentiert.

Um hieraus eine Sensibilisierung zu entwickeln, bedarf es also der Mitarbeit der Leser oder Fernsehzuschauer, vor allem auch dann, wenn über die bescheidenen Ansätze der Medien hinausgeblickt werden soll und die Mediendarstellung als solche auch in ihren engen Grenzen und Einschränkungen wahrgenommen werden soll. Demnach liegt Intercultural Awareness auch ein kritisches, wachsaues Element zugrunde, das dem der Critical Language Awareness entspricht.

Hieraus ergibt sich auch ein Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff und den Kompetenzansprüchen der Didaktik. Insbesondere interkulturelle Kommunikation steht in engstem Zusammenhang mit der Frage, wie eine interkulturelle kommunikative Kompetenz entwickelt werden kann. Intercultural Awareness ist jedoch auf der anderen Seite kein Synonym für diese interkulturellen oder interkulturell kommunikativen Kompetenzen, zwischen denen wir nicht ohne Grund wiederum differenzieren, sondern steht in der Tradition von Language Awareness und damit vor allem von Wahrnehmung und Reflexion sprachlicher und kultureller Phänomene.



Abbildung 1: Intercultural Awareness

Diese Darstellung ist neutral in Bezug auf Binnen- oder Außenperspektive, d. h. also sie kann gebraucht werden, um eine Sensibilisierung für Phänomene der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität innerhalb einer Gesellschaft wie auch im globalen Sinne einzuordnen (vgl. Luchtenberg 1998). Die Auseinanderhaltung beider Perspektiven scheint methodisch

sinnvoll, gerade auch um die interkulturelle Begrifflichkeit in ihrer pädagogischen und fremdsprachendidaktischen Perspektive unterscheiden zu können, aber in der Lebenswirklichkeit mischen sich beide Bereiche zunehmend, was auch für die Medien gilt.

Auf Medien übertragen erhalten wir folgendes Bild:



Abbildung 2: Intercultural Awareness und die Medien

Ein nicht unwesentlicher Aspekt von Intercultural Awareness ist die Beziehung zu den Medien, die einerseits – wie oben gezeigt – durchaus Beiträge zu Intercultural Awareness liefern können, andererseits aber auch gerade eine mediale Kompetenz voraussetzen, um geeignet aufgefaßt und kritisch analysiert zu werden.

Folgende medienbezogene Hypothesen können mit den Überlegungen zu Intercultural Awareness überprüft werden;

1. *Medien tragen wesentlich zur interkulturellen Kommunikation bei.*

Medien stellen interkulturelle Kommunikation – vor allem in Serien – dar, wenn auch nicht zu häufig. Hieraus läßt sich allerdings noch keine Kompetenz gewinnen, wohl aber können mit entsprechender Sensibilisierung Grundzüge interkultureller Kommunikation – auch in ihren Machtstrukturen – verstanden werden. Zu prüfen ist, ob die Möglichkeiten der Medien nicht weiterreichend sind.

2. *Medien regen in vielen Beiträgen zum Nachdenken über Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität an.*

Medien geben – ansatzweise – Eindrücke von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, aber oft in sehr stereotyper Weise. Ohne eine entsprechende Reflexionsanleitung kann es zwar zum Nachdenken kommen, aber ob Stereotypen aufgebrochen werden können, ist zweifelhaft. Auch hier ist aber nach den Verbindungen zu Language Awareness einerseits zu fragen und andererseits das Potential der Medien zu prüfen.

3. *Medien unterstützen im wesentlichen die politisch vorgegebene Einstellung.*

Medien sind demnach Bestandteil auch der gesellschaftlich und politisch verbreiteten Haltung gegenüber Vielfalt durch Zuwanderung, die sie auch vertiefen können. Vergleicht man deutsche mit australischen Printmedien, ergibt

sich ein relativ hoher Konsens zwischen politisch-gesellschaftlicher Haltung und dem Mediendiskurs (vgl. Luchtenberg/McLelland 1998). Medien scheinen also im Wesentlichen in der Bundesrepublik die politisch vorgegebene Grundeinstellung zu unterstützen, die nicht offen fremdenfeindlich, aber auch nicht offen für eine mehrsprachige und mehrkulturelle Gesellschaft ist.

Bislang erweist sich Intercultural Awareness in dem hier gefundenen Zugang als binnenperspektivische Sichtweise, die sprachdidaktisch vor allem im inländischen Deutschunterricht anzusiedeln wäre, so daß im letzten Schritt noch nach der Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache zu suchen ist (vgl. Luchtenberg 2003).

Intercultural Awareness als Erweiterung von Language Awareness ist für das Leben in einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft und damit den gesamten Unterricht und die gesamte Ausbildung von hoher Relevanz und damit auch für den Sprachunterricht. Aufgrund der zunehmenden Globalisierung und Mobilität sind außenperspektivische Aspekte von Intercultural Awareness nicht unwesentlich. Für den Fremdsprachenunterricht gewinnen sie allerdings besonders an Bedeutung, da dieser Unterricht in erster Linie außenperspektivisch angelegt ist. Auch hier bleibt wesentlich, daß Intercultural Awareness nicht unmittelbar der Wissens- oder Handlungskompetenz dient, sondern Bewußtsein schaffen will für Phänomene der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität und ihre Auswirkungen auf Kommunikation.

Wie lassen sich nun die Medien als Teil von Intercultural Awareness hier einbringen? Dazu müssen drei Themenbereiche miteinander verbunden werden:

- Medien
- Interkulturelle Landeskunde
- Texte.

Medien	Interkulturelle Landeskunde	Texte
Welche Medien?	Darstellung der Vielfalt	Textsorten
Unterschiede zwischen den Medien	Sprachengebrauch	Wortwahl
Themen?	Interkulturelle Kommunikation	Metaphorik
Bild – Text	Geschlechtsspezifisch	Diskurszuordnung
Machtstrukturen	Alltagsbezug	Zweisprachige Texte?
Kontrolle	Rollenbezug	Intertextualität

Abbildung 3: Mediale Intercultural Awareness im Fremdsprachenunterricht

Mediale Intercultural Awareness verbindet sich also leicht mit Aufgabenstellungen des Fremdsprachenunterrichts, Medien und Texte der Zielsprache zu vermitteln und im Rahmen einer interkulturellen Landeskunde auch mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des Zielsprachenlandes vertraut zu machen. Mediale Intercultural Awareness kann auch eigensprachlich beginnen, indem beispielsweise in der deutschen Presse bzw. dem Fernsehen zusammengestellt wird, was Schüler über die Zielsprache bzw. das Zielsprachenland erfahren. Dies kann dann konfrontiert werden mit dem in den Zielsprachenmedien Erfahrenen. Intercultural Awareness tendiert dahin, Vielfalt ins Bewusstsein zu rücken und zugleich kritisch mit Informationen – auch über Kulturen – umzugehen.

Für Deutsch als Fremdsprache im Ausland gilt gleiches, während für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache im Inland einige Modifikationen zu beachten sind:

- Die Lernenden sind – zumindest vorübergehend – Teil derjenigen, die sprachliche Vielfalt verkörpern – also auch diejenigen, die in Presse und Fernsehen thematisiert werden.
- Die Lernenden erfahren Diskriminierung und Akzeptanz unmittelbar.

- Die Auseinandersetzung mit medialer Stereotypisierung ist sehr viel direkter.
- Medienvergleiche betreffen weniger ›nationale‹ Medien, sondern deutsche und anderssprachige Medien in Deutschland.
- Interkulturelle Kommunikation findet für alle Beteiligten in einem weitaus vertrauteren Rahmen statt, in dem auch Alltagswissen zumindest teilweise geteilt wird.

Mehrsprachigkeit und -kulturalität in den Medien ist ein Beispiel, das Binnen- und Außenperspektive verbindet und auch interaktiv zwischen Deutschlernenden im Ausland und die Partnersprache lernenden Schülern im Inland gemeinsam erarbeitet werden könnte.

#### 4. DaF – DaZ: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf Medienkompetenz

Interkulturelle Medienkompetenz – als Teil Interkultureller Kompetenz ebenso wie als Teil von Intercultural Awareness – ist relevant in der Fremdsprachendidaktik. Wie sieht dies nun konkret in Deutsch als Fremdsprache – also dem Deutschunterricht im Erstsprachenland – und in Deutsch als Zweitsprache – also dem Unterricht im Zielsprachenland, das oft zugleich auch Lebensmittelpunkt ist, aus?

DAF	DAZ
Kein unmittelbarer Medienzugang L2 Ausnahme: Internet / Fernsehen / Radio über Satellit / Printmedien in Großstäd- ten	Unmittelbarer Medienzugang in L2
Dominanz der L1-Medien	L1-Medien oft verfügbar als Konkurrenz zu L2- Medien
L2-Medien ohne Alltagsrelevanz	L2-Medien mit hoher Alltagsrelevanz
Kenntnis der L2-Medien i. d. R. nur durch DaF	Ungesteuerter Medienzugang
Vergleich L2-L1-Medien	Vergleich L2-Medien mit L1-in-D-Medien
L2-Medien zur Vorbereitung auf L2- Land-Besuch	
Erster Medienkompetenzerwerb in L1	Erster Medienkompetenzerwerb oft in L2
Thematik L2-Land in L1-Medien	Wie präsentieren L2-Medien L1-Menschen?
Thematik L1-Land in L2-Medien	

*Abbildung 4: Mediale Unterschiede zwischen Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache in Bezug auf Medienkompetenz*

Es zeigen sich deutlich unterschiedliche Bedeutungen und Zugänge zu Medien und demzufolge Medienkompetenz in DaF und DaZ:

1. Deutsch als Fremdsprache im Erstsprachenland entspricht weitgehend den fremdsprachdidaktischen Vorgaben, wie sie für Fremdsprachenfächer in Deutschland entwickelt wurden. Hier spielt der Zugang zu den deutschen Medien eine entscheidende Rolle, aber auch die Bedeutung, die ihnen für das Leben und die Lebensplanung (Deutschlandaufenthalte) der Lernenden zukommen. Zugleich geht es um die Entwicklung interkultureller vergleichender Kompetenzen.
2. Deutsch als Zweitsprache in Deutschland ist ein sehr vielschichtiger Bereich, in dessen Mittelpunkt allerdings der Unterricht für Menschen steht, deren Lebensmittelpunkt in Deutschland zu suchen ist. Dementsprechend ist eine Medienkompetenz für sie unverzicht-

bar und auf Grund ihrer eigenen Zweisprachigkeit auch interkulturell zu verstehen. Zudem brauchen sie eine zweisprachige Medienkompetenz, da sie bis zu einem gewissen Umfang Zugriff auf Medien in der Erstsprache haben. Beides erfordert hohe Kompetenzen von den Lehrenden.

### **5. Bedeutung für die Lehreraus- und -fortbildung**

Die meisten Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache in der Schule des Erstsprachenlandes werden im Erstsprachenland ausgebildet, was nach Möglichkeit durch einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land ergänzt wird. Ihre Kenntnis der deutschsprachigen Medien und ihr aktueller Zugriff auf sie ist demzufolge oft nicht viel größer als der ihrer Schüler und Schülerinnen. Allerdings haben die neuen Medien hier deutliche Fortschritte gebracht, da über Internet auch auf Fernsehen und Printmedien des deutschsprach-

chigen Raums zugegriffen werden kann (vgl. Fluck 1999 für ein Beispiel). Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache haben ihre Ausbildung im allgemeinen in einem deutschsprachigen Land erworben und verfügen über muttersprachliche Medienkompetenz. Eine medienpädagogische Ausbildung haben sie jedoch meistens ebenso wenig wie eine in interkultureller Didaktik (vgl. hier De Florio-Hansen 2002 zum Kasseler Studiengang Medienkompetenz). In einigen Zusatz-

studiengängen Deutsch als Zweitsprache wird zwar ein entsprechendes Ausbildungsangebot gemacht, aber nicht alle Lehrkräfte, die Deutsch als Zweitsprache vermitteln, haben auch eine entsprechende Ausbildung (vgl. Luchtenberg 2000).

Um den Anforderungen der Vermittlung interkultureller Medienkompetenz gerecht zu werden, müssten entsprechende Kompetenzen auch in der Lehrerausbildung angeboten werden:

DAF	DAZ
Allgemeine Medienkompetenz	Allgemeine Medienkompetenz
Fremdsprachendidaktische Medienkompetenz	Zweitsprachendidaktische Medienkompetenz
Kenntnis der L2-Medien	Bedeutung der Medien für L2-Lernende
Vergleich L1/L2 Medien	Vergleichsbasis für L2-Lernende
Bedeutung der L2-Medien im L2-Land	Bedeutung der Medien
Rolle der L2-Medien in der mehrsprachigen Gesellschaft	Rolle der L2-Medien in der mehrsprachigen Gesellschaft
Internationale Aspekte	Internationale Aspekte
Vermittlungskompetenzen	Vermittlungskompetenzen
Interkulturelle Kompetenzen	Interkulturelle Kompetenzen

Abbildung 5: Mediale Anforderungen an die Lehrerausbildung in Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache in Bezug auf interkulturelle Medienkompetenz.

### 5.1 Unterrichtsbeispiele

Vier Beispiele sollen die Möglichkeiten interkultureller Medienkompetenz verdeutlichen.

#### 1. Zeitungen in interkultureller Landeskunde (DaF) und im interkulturellen Deutschunterricht (DaZ)

Schüler und Schülerinnen sollen die Zeitungsvielfalt in Deutschland kennen- und einschätzen lernen und im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht mit der Zeitungslandschaft des eigenen Landes vergleichen können. In Deutsch als Zweit-

sprache sollen die Lernenden die deutsche Zeitungslandschaft mit der in ihrer Erstsprache in Deutschland erhältlichen vergleichen. Ein solches Projekt hat Bezüge auch zu politischen und wirtschaftlichen Themen und ist daher auch fächerübergreifend sinnvoll gestaltbar. Mögliche Einzelthemen sind – abhängig vom Alter und den Deutschkenntnissen – beispielsweise:

- Politische Zuordnung von Zeitungen
- Wem gehören die Zeitungen?
- Die Bedeutung der Lokalzeitung in Deutschland

- Familiennachrichten in Lokalzeitungen
- Das Projekt ›Zeitung in der Schule‹
- Was berichten die deutschen Zeitungen über das L1-Land/das Herkunftsland/die ethnischen Communities in Deutschland?

Diese Themen sind alle vergleichend möglich und mit den entsprechenden Modifikationen sowohl in Deutsch als Fremd- wie auch in Zweitsprache behandelbar. Dagegen bietet sich das folgende Thema vor allem in Deutsch als Zweit-sprache an:

### 2. Umgang mit Fremdenfeindlichkeit: Rollen der eingewanderten Menschen (DaZ)

Um Schüler und Schülerinnen für mögliche fremdenfeindliche Tendenzen in den Medien zu sensibilisieren, bieten sich verschiedene Themen an. Untersuchungen zu den Rollen vorzunehmen, in denen eingewanderte Menschen in den Printmedien oder im Fernsehen vor allem präsentiert werden, ist ein anspruchsvolles Thema, das sich vor allem für Deutsch als Zweitsprache mit fortgeschrittenen Schülern und Schülerinnen eignet oder für den gemeinsamen Deutschunterricht einer Klasse, der für einen Teil der Lernenden Unterricht in Deutsch als Zweitsprache ist. Auch hier sind fächerübergreifende Projekte denkbar, da dieses Thema wiederum enge Verbindungen zu Politik und Wirtschaft aufweist. Voraussetzung zur Bearbeitung eines solchen Themas ist die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum die ausgewählten Medien zu untersuchen, indem beispielsweise täglich das Ergebnis der Zeitungslektüre oder des – ausgewählten – Fernsehkonsums festgehalten wird, wobei sich die Schüler und Schülerinnen abwechseln können. Dieses Sammeln kann für eine Reihe von Medienbesonderheiten sensibilisieren. Das hier angestrebte Lernziel ist es, über die Rollen

nachzudenken, in denen eingewanderte Menschen präsentiert werden: In welchen Berufen treten sie im Fernsehen auf? Welche Sprachkenntnisse werden ihnen zugeschrieben? Was wird in den Printmedien über sie berichtet, wobei das Muster der Opfer- bzw. Täterrolle hier entscheidend ist. Mit Hilfe des Projekts ›Zeitung in der Schule‹ könnte sogar eigene Recherche angeregt werden, um zu zeigen, daß die Wiedergabe in den Medien nicht unbedingt der faktischen Vielfalt entspricht. Bei einem solchen Unterrichtsthema muß allerdings der unmittelbaren Betroffenheit der Schüler Rechnung getragen werden, was vor allem auch die Solidarität ihrer Mitschüler angeht.

### 3. E-Mail-Kontakte (DaF)

Seit dem Einzug der Computer in die Schulen ergeben sich neue Möglichkeiten, Partnerschaften mit Schülern und Schülerinnen im Ausland aufzubauen und diese auch vielfältig zu nutzen. Für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht im Ausland ergibt sich so die Möglichkeit, mit Lernenden einer Partnerschule im deutschsprachigen Ausland zu korrespondieren. Dies wird im übrigen auch noch in DaF-Kursen an der Hochschule genutzt. Die Schüler und Schülerinnen können hierbei in beiden Sprachen korrespondieren, falls die L1-Sprache eine Zielsprache der deutschsprachigen Schüler und Schülerinnen ist. Dies ist für die deutschsprachigen Lernenden der interessantere Ansatz, da ihnen anderenfalls oft ausschließlich die Expertenrolle für Deutsch zukommt. Es ist hier also wichtig, daß über die bloße Kontaktaufnahme hinaus für beide Seiten ein Lerngewinn angestrebt wird, der natürlich auch in anderen Sachbereichen als den sprachlichen liegen kann – beispielsweise in der gemeinsamen Recherche über die jeweilige Medienlandschaft.

#### 4. Untersuchungen zum Sprachgebrauch in Medien (DaF/DaZ)

Untersuchungen der Zeitungssprache sind ein traditionelles deutschdidaktisches Thema, das unterschiedliche Bereiche abdecken kann: Einsichten in die verschiedenen Textsorten (Sachbericht, Kommentar, Glosse etc.) oder das Herausarbeiten von Unterschieden zwischen Boulevardzeitungen und seriösen Zeitungen, aber auch die Suche nach Lehnwörtern oder die Verbindung von Sprache und Bild. Solche Themen lassen sich auch in Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache behandeln, zumal nun über das Internet auch im Ausland die deutschsprachigen Medien aktuell zur Verfügung stehen.

Im Sinne einer interkulturellen Medienkompetenz bietet es sich darüber hinaus an, Sprachgebrauch im Migrationsdiskurs zu untersuchen. Eine Kernfrage betrifft die Bezeichnung der eingewanderten Menschen: Sind sie Ausländer, Migranten, Einwanderer oder wie sonst werden sie bezeichnet? Lassen sich weitere sprachliche Merkmale der In- bzw. Exklusion erkennen? Insbesondere wenn das L1-Land von Lernenden des Deutschen als Fremdsprache auch ein Einwanderungsland ist, bietet sich ein unmittelbarer Vergleich an.

Insbesondere das letzte Beispiel zeigt die enge Verbindung zwischen einer interkulturellen Medienkompetenz und den Konzepten von Language Awareness, die noch weiter ausgebaut werden können.

#### 6. Zusammenfassung und Ausblick

Interkultureller Medienkompetenz kommt eine wesentliche Rolle in der Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache zu (wie in der sonstigen Fremdsprachendidaktik). Im Bereich Deutsch als Fremdsprache ergibt sich eine Nähe zu Konzepten interkultureller Landeskunde, während in Deutsch als

Zweitsprache Konzepte interkultureller Kompetenz große Verwandtschaft aufweisen. Für beide Disziplinen stellt die Lehrerausbildung eine wesentliche Hürde dar, da weder in Deutsch als Fremdsprache noch in Deutsch als Zweitsprache interkulturelle Medienkompetenz Teil des Lehrerstudiums ist, in das im allgemeinen nicht einmal grundlegende Medienkompetenz eingebunden ist. Hier liegen zweifellos zukünftige Aufgaben.

Im Ausblick ergibt sich ferner die Notwendigkeit, die internationale und interne Bedeutung von Medienkompetenz miteinander in Einklang zu bringen. Die Rolle aller Medien muß hier mitbedacht werden.

#### Literatur

- Barkowski, Hans (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit interkulturell?* Wien: Verband Wiener Volksbildung, 1998.
- Behr, Hartmut; Schmidt, Siegmund (Hrsg.): *Multikulturelle Demokratien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001.
- Bukow, Wolf-Dietrich: »Erziehung zu kultureller Kompetenz: Ein Beitrag zur Überwindung von Feindbildern«, *Interkulturell* 1/2 (1997), 118–131.
- Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun; Sarigöz, Fatma (Hrsg.): *Medien und multikulturelle Gesellschaft*. Leverkusen: Leske + Budrich, 1999.
- Çağlar, Ayşe N.: »Das Kultur-Konzept als Zwangsjacke in Studien zur Arbeitsmigration«, *Zeitschrift für Türkeistudien* 3 (1990), 93–105.
- Claussen, Bernhard: »Politische Sozialisation durch Massenmedien und die Vermittlung von Vorstellungen über fremde Völker, Gesellschaften und Nationen«. In: Bundeszentrale für politische Bildung: *Medien, Sozialisation und Unterricht*. Bonn 1990, 120–146.
- De Florio-Hansen, Inez: »Ein Computerführerschein für Fremdsprachenlehrer/innen? Überlegungen zum Kasseler Zertifikat »Medienkompetenz«-Fremdsprachenlehren und -lernen«, *nm Neusprachliche Mitteilungen* 55 (2002), 2–9.



- Donath, Bernard; Volkmer, Ingrid (Hrsg.): *Das Transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg: Körber-Stiftung, 1997.
- Fischer Hans-Joachim: »Kinder und Werbung«, *Sache – Wort – Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule 30* (2002), 4–7.
- Fluck, Hans-Rüdiger: »Germnet« – ein Ausbildungsprojekt für burjatische Deutschstudenten und -lehrer via Internet«, *Zielsprache Deutsch 30* (1999), 114–118.
- Hess, Hans Werner: »Lernwegweiser aus dem Internet – Die Erschließung von Deutsch-als-Fremdsprache-Materialien für das ergänzende Selbststudium«, *Zielsprache Deutsch 29* (1998), 173–180.
- Hinnenkamp, Volker: *Mißverständnisse in Gesprächen. Eine empirische Untersuchung im Rahmen der Interpretativen Soziolinguistik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1998.
- Hu, Adelheid: »Das Fremde und das Eigene: leitendes Denkmodell für interkulturellen DaF-Unterricht oder ideologische Polarisierung«. In: Barkowski, Hans (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit interkulturell?* Wien: Verband Wiener Volksbildung, 1998, 241–249.
- Jäger, Siegfried; Link, Jürgen: »Die vierte Gewalt. Rassismus und die Medien. Einleitung«. In: Jäger, Siegfried; Link, Jürgen (Hrsg.): *Die vierte Gewalt. Rassismus und die Medien*. Duisburg: Duisberger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS), 1993, 7–20.
- Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Bern u. a.: Lang, 1998.
- Kalpaka, Annita: »Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft«, *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 3–4* (1998), 77–79.
- Knapp, Karlfried; Knapp-Potthoff; Annelie: »Interkulturelle Kommunikation«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1* (1990), 62–93.
- Luchtenberg, Sigrid: »Language Awareness«. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Bern u. a.: Lang, 1998, 51–57.
- Luchtenberg, Sigrid: *Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1999.
- Luchtenberg, Sigrid: »(Keine) Zeit für Deutsch als Zweitsprache in der Deutschlehrerausbildung in Deutsch – ein altes Problem neu beleuchtet«, *Deutsch lernen 1* (2000), 12–31.
- Luchtenberg, Sigrid: »Interkulturelle Medienkompetenz. Eine Aufgabe für den Deutschunterricht«, *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht 33* (2003).
- Luchtenberg, Sigrid; McLelland, Nicola: »Multiculturalism, Migration and Racism: The Role of the Media. A Comparative Study of Australian and German Print Media«, *Journal of Intercultural Studies 19* (1998), 187–206.
- Nieke, Wolfgang: *Interkulturelle Erziehung und Bildung – Wertorientierungen im Alltag*. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Leverkusen: Leske + Budrich, 1999.
- Rost-Roth, Martina: »Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen«, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 24*, 93 (1994), 9–45.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung: *Jugend, Bildung und Zivilgesellschaft. Anregungen zur Bildungsdiskussion*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, 1999.
- Scheffer, Bernd (Hrsg.): *Medien und Fremdenfeindlichkeit*. Opladen: Leske + Budrich, 1997.
- Steinig, Wolfgang: »Kommunikation im Internet: Perspektiven zwischen Deutsch als Erst- und Fremdsprache«, *ZFF Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 11* (2000), 125–156.
- Werne, Jutta: *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. FFM: KoPäd., 1997.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: iudicium, 1985.

## Tagungsankündigung

### Einladung zur 34. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 08.06.2006 bis zum 10.06.2006 an der Universität Hannover

Der Vorstand des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) lädt alle Interessierten zur nächsten Jahrestagung des Verbandes in Hannover ein. Dort hat das Fachsprachenzentrum die organisatorische Vorbereitung dieser Tagung übernommen. Es werden vier Themenschwerpunkte eingerichtet, die den Bogen spannen von der wissenschaftlichen Grundlagenforschung bis hin zur praktischen Umsetzung von gewonnenen Erkenntnissen. Die Tagung fällt in die Zeit der Fußball-Weltmeisterschaft, findet an einem der Austragungsorte statt – und könnte das WM-Motto

»Die Welt zu Gast bei Freunden«

auch für sich in Anspruch nehmen.

Folgende Themenschwerpunkte sind vorgesehen:

#### TSP 1: Integrationskurs DaF

*Koordination:* Prof. Dr. Hiltraud Casper-Hehne; Marijana Kresic; Dr. Matthias Jung

Im Zentrum staatlicher Integrationsangebote stehen die seit Januar 2005 im gesamten Bundesgebiet angelautenen Integrationskurse, die aus einem Sprachkurs zum Erwerb ausreichender deutscher Sprachkenntnisse und einem landeskundlich ausgerichteten Orientierungskurs bestehen. Ein bundeseinheitlicher Standard ist durch das vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge festgeschriebene Integrationskurskonzept gewährleistet, wobei die Durchführung in den Händen privater und öffentlicher Träger liegt.

Während der ersten Anlaufphase der Integrationskurse kreiste die Diskussion in den Medien vielfach um Probleme im Hinblick auf bürokratische Rahmenbedingungen und die finanzielle Realisierung. Der Themenschwerpunkt soll über diese Fragen hinaus ein Forum bieten für den unbedingt erforderlichen inhaltlichen Austausch zwischen mit dem Thema befaßten DaF-/DaZ-ExpertInnen aus Hochschule und Praxis, zwischen Lehrkräften, Kursträgern, FremdsprachendidaktikerInnen und anderen Involvierten. Folgende Aspekte sind dabei von besonderem Interesse:

- Erfahrungen mit der Durchführung von Integrationskursen und Möglichkeiten der Optimierung von Kurskonzepten, Kursinhalten etc.
- didaktische und methodische Probleme und Strategien mit Blick auf den spezifischen Adressatenkreis (Nicht-EU-NeueinwandererInnen, SpätaussiedlerInnen, so genannte BestandsausländerInnen)
- curriculare Vorgaben, Europäischer Referenzrahmen
- die Frage der Lehrkräfteausbildung/-qualifizierung
- Eignung sowie Entwicklung von Lernmaterialien und Lehrwerken  
u. a.

Willkommen sind insbesondere methodisch-didaktisch, landeskundlich, linguistisch und sprachpolitisch ausgerichtete Beiträge aus Praxis und Theorie, die Fragen der Konzeption, Planung und Durchführung der Integrationskurse behandeln. Vorgesehen ist eine Vortragszeit von 30 Minuten mit einer anschließenden 20minütigen Diskussion.

Abstracts sind bis zum 15. Januar 2006 einzureichen bei den KoordinatorInnen. Bitte schicken Sie eine Papierversion und eine elektronische Datei.

### **TSP 2: Testen und Prüfen, Korrektur und Bewertungsverfahren**

*Koordination:* Dr. Silvia Demmig; Christina Eberle; Peter Dammeier

Referenzrahmen, TestDaF, DSH-Reform: in die fachliche Diskussion über diese Themen scheint Ruhe eingekehrt zu sein. Was gibt es also Neues zum Themenbereich Testen und Prüfen? Einerseits sind die Entwicklungen im Bereich DaZ zu nennen, die es wert sind, genauer unter die Lupe genommen zu werden. Sowohl die Frage der Sprachstandsprüfung für erwachsene Einwanderer als auch die Evaluierung von Deutschkenntnissen in Frühförderung und Grundschule sind wichtige Felder, zu denen eine kritische Diskussion lohnenswert ist. Andererseits scheint für das Testen und Prüfen in DaF nach dem Abklingen der kontroversen Diskussionen um Standardisierungsfragen eine Atempause eingekehrt zu sein, in der sich einige Forschungsarbeiten entwickeln konnten, deren Präsentation in diesem Themenschwerpunkt sehr willkommen ist. U. a. wäre zu klären, was, wie, mit welchen Mitteln geprüft und getestet wird, welche Aussagekraft die Ergebnisse haben und ob es ggf. neuer Testverfahren für bestimmte Zielgruppen bedarf. Und nicht zuletzt sollte der Blick über die Grenzen Deutschlands und des deutschsprachigen Raums hinaus bei diesem per se internationalen Thema nicht fehlen.

### **TSP 3: Sprechen und Schreiben in den Wissenschaften**

*Koordination:* Martin Lange; Dr. Maria Muallem; Dr. Sigrun Schroth-Wichert

Für den Studienerfolg ausländischer Studierender in Deutschland ist der sichere Umgang mit der deutschen Sprache der Wissenschaften nach wie vor in den meisten Fällen sehr wichtig. Sowohl das Schreiben als auch der mündliche Diskurs – speziell in wissenschaftlichen Kontexten – stellt ausländische Studierende häufig vor besondere Schwierigkeiten: Zum einen fällt es ihnen schwer, die Leseerwartungen deutscher HochschullehrerInnen zu erfüllen. Zum anderen können sie an fachsprachlichen Diskussionen nicht aktiv teilnehmen bzw. wissenschaftliche Zusammenhänge nicht immer problemlos präsentieren. In dieser Sektion sollen Ursachen für die Schwierigkeiten erläutert werden (fachsprachliche Standards und Strukturen, textsortenspezifische Anforderungen, unterschiedliche Stile in den Herkunftsländern, Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache usw.). Des Weiteren sollen Methoden und Programme zum Training des wissenschaftlichen Schreibens und der mündlichen Kommunikation für den akademischen Alltag vorgestellt werden. Im Zentrum dieses Themenschwerpunktes stehen unter anderem die Fragen: Welche Anforderungen werden an die Studierenden im Fachstudium gestellt? Welche Voraussetzungen bringen unsere Lernenden mit, was und wie schreiben sie wirklich? Welche Formen der Schreibvermittlung haben sich bewährt?

Die fachdidaktische Diskussion sollte sowohl die Zielperspektive, nämlich die Heranführung ausländischer Studierender an die schriftsprachlichen Erfordernisse und Kommunikationsformen des Hochschulalltags einerseits, als auch die Lernerperspektive andererseits sowie interkulturelle Aspekte des Schreibens und des mündlichen Diskurses in den Wissenschaften berücksichtigen.

#### **TSP 4: Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit**

*Koordination:* Prof. Dr. Christian Krekeler; Prof. Dr. Hans Bickes; Christoph Chlostra

Nach »Pisa« ist der Ruf nach mehr Professionalisierung und nach Expertise in Diskussionen zu Problemen der Bildungspolitik unüberhörbar. Gleichwohl ist professionalisiertes Handeln im Bereich des Deutschen als Zweitsprache und der Mehrsprachigkeit hierzulande nach wie vor eher die Ausnahme. Eine flächendeckende Verankerung der Thematik etwa in der Lehrerausbildung und an Universitäten ist nicht gegeben, obwohl die Zahl der Kinder, in deren Elternhaus mehr als eine Sprache gesprochen wird, seit Jahren stetig zu-, hingegen der Anteil dieser Kinder im höheren Bildungswesen stetig abnimmt. Eine Folge europäischer und internationaler Mobilität ist zudem, dass sich immer mehr Schüler, Studierende und Arbeitnehmer nur für eine begrenzte Lebensspanne in Deutschland aufhalten und daß Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz keineswegs selten ist. Herkunftssprachen spielen – etwa in Form von bewußter Sprachwahl und von Code-Switching – in von Minderheiten genutzten Medien eine wichtige Rolle zur Identitätsstabilisierung.

Die folgenden Zugänge zum Thema Mehrsprachigkeit sind im Schwerpunktbereich willkommen:

- Zwei-/mehrsprachiger Spracherwerb und kognitive Entwicklung
- Soziokulturelle Aspekte der Mehrsprachigkeit/personale und soziale Identität
- Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung
- Zwei-/Mehrsprachigkeit in Unterricht, Fort- und Weiterbildung

InteressentInnen, die einen Vortrag übernehmen wollen, werden gebeten, bis zum 15. Januar 2006 ein 15zeiliges Abstract des geplanten Beitrags mit Titel als E-Mail-Anhang (Word for Windows) an die Koordinatoren der Sektion zu senden.

#### **Forum Deutsch als Fremdsprache**

*Koordination:* Dr. Susanne Duxa; Anke Stöver-Blahak

In guter Tradition wird es auch in Hannover wieder ein Forum »aus der Praxis für die Praxis« geben. Diese von den Themenschwerpunkten unabhängige Plattform kann sowohl zur Diskussion aktueller Entwicklungen in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen genutzt werden als auch zum Vorstellen neuer Kurskonzepte und eigener, unveröffentlichter Unterrichtsmaterialien. Interessenten melden sich bitte bei Dr. Susanne Duxa oder Anke Stöver-Blahak.

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

- Treffen der Lehrgebiete
- Treffen der Studienkollegs
- Treffen der bei außeruniversitären Anbietern Tätigen
- Treffen der Studierenden
- Treffen der Lehrbeauftragten und Honorarkräfte
- Mitgliederversammlung des FaDaF

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

*Weitere Auskünfte erteilt:*

Fachverband Deutsch als Fremdsprache  
Geschäftsstelle Göttingen  
Universität Göttingen, Abteilung  
Deutsch als Fremdsprache

Käte-Hamburger-Weg 6  
Am Welfengarten 1  
37073 Göttingen  
Tel.: 0551-39-4792  
Fax: 0551-39-1333  
e-mail: lau-fadaf@phil.uni-goettingen.de

Geschäftsführung:  
Annegret Middeke  
Tel.: 0551-39-3853  
e-mail: daf.studiengaenge@phil.uni-goettingen.de

## Über die Autoren/Abstracts

*Claudia Adam*

Studium der Sprachwissenschaft und Anglistik an der Universität Halle/Saale. DAAD-Lektorin an der Dokuz Eylül Universität in Izmir/Türkei.

*Bettina Boss*

Dozentin für Germanistik an der University of New South Wales in Sydney, Australien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Varietätenlinguistik mit Bezug auf die Deutschschweiz und Zweitspracherwerbsforschung.

*Helmut Daller*

Studium der Germanistik, Deutsch als Fremdsprache, Niederlandistik und Kunstpädagogik in Wuppertal, Düsseldorf, Köln und Brüssel. Nach einer Lehrerausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden von 1991 bis 1996 DAAD-Lektor und Leiter der Vorbereitungsklassen der deutschsprachigen Abteilungen für Betriebswirtschaft und Wirtschaftsinformatik an der Marmara-Universität in Istanbul. Promotion 1996 in Utrecht; Titel der Dissertation: *Migration und Mehrsprachigkeit. Der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland*. Derzeit als Senior Lecturer for Linguistics and German an der University of the West of England in Bristol. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Sprachstandsmessung, Sprachkontakt und Interkulturelle Wirtschaftskommunikation.

*Wolf Diekmann*

Studienrat, Fächer: Französisch, Englisch, Politik. Von 2000–2004 niedersächsischer Programmlehrer zur Stärkung

des Deutschunterrichts an der Fachhochschule Konin (Polen) mit dem Schwerpunkt der LehrerInnenbildung. Zur Zeit Programmlehrer im Rahmen des Stabilitätspaktes SOE in Elbasan (Albanien). Aufgabenschwerpunkt: Deutsches Sprachdiplom und Fortbildung. Herausgehobenes Arbeitsgebiet im Bereich DaF ist der rechner- und netzgestützte Fremdsprachenunterricht.

*Karl Esselborn*

Dr. phil.; geb. 1938. Lehrtätigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Interkulturelle Germanistik an den Universitäten Montreal, München, Bayreuth u. a., Veröffentlichungen zu interkultureller Literaturdidaktik, interkultureller Literatur, Lesen, Mediendidaktik u. a.

*Ayten Genç*

Professorin an der DaF-Abteilung der Hacettepe Universität in Ankara/Türkei. Wissenschaftliche Schwerpunkte: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache; regionale Lehrwerkanalyse; Erstellung von regionalen Curricula.

*Peter Groenewold*

Seit 1996 Dozent für Zeitgeschichte und Deutschlandstudien an der Rijksuniversiteit Groningen, Niederlande. Promotion zur Theorie und Didaktik der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht (*Land in Sicht*) 1997. Vorher Dozent in der niederländischen Deutschlehrausbildung.

*Sigrid Luchtenberg*

Geb. 1946, Dr. phil.; promovierte 1975 in Germanistik (Uni Bonn) und habilitierte

sich 1983 in Erziehungswissenschaft (Uni Essen). Dort ist sie seit 2001 Apl.-Professorin. 2001 bis März 2003 war sie Geschäftsführende Leiterin des Instituts für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik (IMAZ) an der Uni Essen (jetzt: Uni Duisburg-Essen). Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die Didaktik des Deutschen als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache ebenso wie interkulturelle Erziehung und Didaktik.

*Haymo Mitschian*

Dr. phil.; Privatdozent an der Technischen Universität Berlin. Forschungsschwerpunkte im interkulturellen sowie im mediengestützten Lernen. 2001/2002 als Projektberater im Auftrag des Goethe-Instituts in Armenien für die Betreuung von Sprachlehrinstituten, die Fortbildung von Deutschlehrern und den Aufbau einer deutschen Abteilung an der Französischen Universität in Armenien zuständig.

*Info DaF 32, 6 (2005), 515–527*

*Peter Groenewold: Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich*

Der Verfasser erläutert in seinem Beitrag anhand von Beispielen aus der Unterrichtspraxis und vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen als DaF-Lehrer in den Niederlanden die folgenden neun Thesen:

1. »Sprachen lernt man, indem man sie lebt« (Butzkamm 2004) – Länder erlernt man, indem man an ihrem Leben teilhat.
2. Die Professionalität und die Phantasie des Landeskundelehrers sollte darauf gerichtet sein, die Lebenswelt des anderen Landes in den Unterrichtsraum zu holen und dessen Begrenzungen virtuell und immer wieder auch real zu durchbrechen.
3. Im Landeskundeunterricht geht es in erster Linie nicht um das andere Land, sondern um die Lernenden in ihrer Begegnung mit der anderen Lebenswelt.
4. Landeskunde ist Gegenwartskunde. Dies ist eine Frage der Perspektive und bedeutet nicht die Ausklammerung von Geschichte.
5. Landeskunde muß auf der Höhe ihrer Zeit sein.
6. Landeskunde lehrt und erforscht Begegnungsgeschichte. Die Lernenden (und Lehrenden) tragen ein breites Potential an historisch gewachsenen Fremd- und Selbstbildern in sich. Landeskundendidaktik aktiviert und problematisiert dieses Potential.
7. Landeskunde ist ein inhaltlicher Teilbereich des Fremdsprachenunterrichts. Sie unterliegt deshalb denselben methodischen Richtlinien wie das Erlernen der übrigen Bereiche der Fremdsprache.
8. Das übergreifende Lernziel des Fremdsprachen- und Landeskundeunterrichts ist die Partizipation an der Sprach- und Lebenswelt des anderen Landes. Die Methodik des Unterrichts entwickelt Lernangebote, die diese Partizipation reflexiv und nachhaltig machen.
9. Reflexive Partizipation bildet als Kulturtechnik die Voraussetzung für eine transnationale europäische Bildung.

<p><i>Info DaF 32, 6 (2005), 528–539</i></p> <p><i>Haymo Mutschiani: Deutsch in Armenien – Bestand und Tendenzen</i></p> <p>Trotz seiner europäischen Randlage machen sich im Fremdsprachenunterricht Armeniens bekannte Tendenzen bemerkbar: die Zahl der Englischlernenden steigt, während sie bei den meisten anderen Sprachen abnimmt. Für das Deutsche zeichnet sich dadurch im Schulbereich eine Stellung als zweite Fremdsprache an einigen besonders geförderten Lehrreichtungen ab, ein Rückgang bei den Germanistikstudierenden und bei denjenigen für den Lehrberuf mit Deutsch als Unterrichtsfach. Stabile Lernerzahlen sind für das berufs- oder ausbildungsbezogene Deutschlernen zu erkennen.</p>	<p><i>Info DaF 32, 6 (2005), 546–555</i></p> <p><i>Bettina Boss: Plurizentrischer DaF-Unterricht, aber wie? Die Sprache der Deutschschweiz in drei Lehrwerken für die Grundstufe</i></p> <p>Die Frage, welches Deutsch im DaF-Unterricht vermittelt werden soll, wird mit Hinblick auf die Darstellung der Deutschschweizer Sprachsituation in drei gängigen Lehrwerken für die Grundstufe diskutiert. Die Untersuchung zeigt, daß <i>Moment mal!</i> die von deutschem und österreichischem Usus abweichende Verwendung von Dialekt und Standardsprache in der Schweiz realistisch vermittelt, während <i>Themen neu</i> und <i>Stufen international</i> lediglich einzelne Dialektproben enthalten und die Existenz einer schweizerhochdeutschen Standardsprache übergehen.</p>
<p><i>Info DaF 32, 6 (2005), 540–545</i></p> <p><i>Claudia Adam und Ajten Genç: Zur Erstellung eines Profils deutschlernender Erwachsener in der Türkei</i></p> <p>In der vorliegenden Arbeit soll der Stellenwert des Deutschen als Fremdsprache bei türkischen Erwachsenen untersucht werden. Auf der Grundlage eines kurzen historischen Exkurses wird zunächst in die heutige Situation des Deutschen in der Türkei eingeführt. Um ein Profil der erwachsenen Deutschlerner erstellen zu können, wurde eine Umfrage zu Motivation, Lernzielen und allgemeineren Einstellungen zum Deutschlernen durchgeführt, deren Ergebnisse hier diskutiert werden.</p>	<p><i>Info DaF 32, 6 (2005), 556–572</i></p> <p><i>Wolf Diekmann: Mehr sprechen – weniger zappen. Ein netzgestütztes Landeskundeprojekt mit DaF-Lernern</i></p> <p>An die medienkritische Debatte Mitte der 90er erinnernd, werden die Chancen eines rechnergestützten Fremdsprachenunterrichts an peripheren Standorten herausgestellt, soweit diese im Lichte der Praxis begründbar sind. Dabei wird von der konstruktivistischen Fachliteratur in Relation zu kritischen Einwänden ausgegangen und das Konzept an Hand eines genuin internetgestützten Landeskundeprojekts mit DaF-Lernern der Mittelstufe überprüft. Wählerend sich das Internet an entlegenen Standorten als »virtuelle Lehrmittelsammlung« bewährt, ergeben sich hinsichtlich der Sozialformen Widersprüche. Im Bereich der Lernerautonomie müssen Erwartungen problematisiert werden. Die Unterrichts-kommunikation muß sich neu behaupten.</p>



<p><i>Info DaF 32, 6 (2005), 573–582</i></p> <p><b>Helmut Daller: Was müssen DaF-Lerner können? Die Anforderungen der Berufspraxis an ausländische Studierende. Ein Beitrag zur Diskussion um das Curriculum DaF</b></p> <p>Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, das Anforderungsprofil der deutschen Berufspraxis an Studenten des Faches Deutsch als Fremdsprache genauer festzulegen, um so zu einer Diskussion über das Curriculum des Faches beizutragen. Hierzu wurde eine Umfrage unter Betrieben in Deutschland durchgeführt, in denen englische DaF-Studenten ein Praktikum absolvieren. Die Ergebnisse belegen, daß die Firmen Schlüsselqualifikationen wie zum Beispiel ›Teamfähigkeit‹ und ›IT (= Informationstechnik)-Kenntnisse‹ einen wesentlich höheren Stellenwert beimessen als reinen Sprachkenntnissen.</p> <p>Dies gilt auch für interkulturelle Kompetenz, die von den befragten Unternehmen als sehr wichtig eingeschätzt wird. Allgemein</p>	<p><i>Info DaF 32, 6 (2005), 583–596</i></p> <p><b>Karl Esselhorri: Themenorientierte fremdsprachliche Literaturdidaktik am Beispiel neuerer deutscher Liebeslyrik</b></p> <p>Ausgehend von aktuellen Tendenzen innerhalb der Germanistik in Richtung auf eine ›interkulturelle‹, kulturwissenschaftlich erweiterte Literaturwissenschaft ist eine kulturwissenschaftlich und themenorientierte ›interkulturelle Literaturdidaktik‹ zu entwickeln, die literarische Texte in den Zusammenhang von Kulturtheorien stellt und als Teil des umfassenden Symbolsystems der fremden Kultur versteht. So können zum Beispiel anhand neuester deutschsprachiger Liebesgedichte Veränderungen der gesellschaftlichen Verhältnisse ebenso wie veränderte Einstellungen und Konzepte im Bereich von Liebe, Ehe, Familie usw. erschlossen werden.</p>
<p>Kompetenzen wird mehr Wert beigelegt als fachlichem oder landeskundlichem Wissen. Im sprachlichen Bereich ergibt sich ein eindeutiger Vorrang für die mündliche Kompetenz, insbesondere im Umgang mit Arbeitskollegen, das heißt in der Befähigung zur Teamarbeit. Die Ergebnisse aus der Berufspraxis zeigen, daß das Konzept der Schlüsselqualifikationen, wie es in der Allgemeinen Didaktik diskutiert wird, Eingang in das fremdsprachliche Curriculum finden muß. Auch die Ausbildung im Bereich DaF muß einen Schwerpunkt auf die Vermittlung dieser Qualifikationen legen. Didaktische Überlegungen zur Gestaltung des Curriculums müssen hier ansetzen.</p>	<p><i>Info DaF 32, 6 (2005), 597–609</i></p> <p><b>Sigrid Luchtenberg: Medienkompetenz – fremdsprachendidaktische Fragestellungen am Beispiel von DaF und DaZ</b></p> <p>Daraus, daß der Fremdsprachenunterricht bereits entwickelte Medienkompetenz um interkulturelle landeskundlich-vergleichende Momente erweitert wird die Notwendigkeit interkultureller Medienkompetenz abgeleitet, die wiederum in Zusammenhang mit <i>Interkultural awareness</i> gebracht wird. Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache weisen als Fremdsprachenfächer einige Gemeinsamkeiten in Bezug auf Medienkompetenz auf, aber auch gravierende Unterschiede, wobei insbesondere Deutsch als Fremdsprache als schulisches Unterrichtsfach im Ausland im Gegensatz zum schulischen Unterricht Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen betrachtet wird. Dies wird an vier Beispielen: Printmedien, Fremdenfeindlichkeit in den Medien, E-Mail-Kontakte und Sprachgebrauch in den Medien exemplifiziert.</p>

# INHALTSVERZEICHNIS

der Nummern 1–6 32. Jahrgang (2005)

## Artikel

- Esselborn, Karl: Vom Auszug in die Fremde zur interkulturellen Mobilität. Das Reisetema in aktuellen deutschsprachigen Prosatexten für den Bereich interkulturelle Germanistik/DaF 1, 3–13
- Groenewold, Peter: Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? – Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich 6, 515–527
- Kaikkonen, Pauli: Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne 4, 297–305
- List, Gudula: Was wäre dem Gehirn denn ›fremd‹? Gehirnforschung und Fremdsprachenlernen 5, 411–424
- Skrandies, Wolfgang: Die Bedeutung von Wörtern und elektrische Hirnaktivität des Menschen 5, 425–435

## DaF im Ausland

- Adam, Claudia; Genç, Ayten: Zur Erstellung eines Profils deutschlernender Erwachsener in der Türkei 6, 540–545
- Boss, Bettina: Plurizentrischer DaF-Unterricht, aber wie? Die Sprache der Deutschschweiz in drei Lehrwerken für die Grundstufe 6, 546–555
- Çetintaş, Bengül: Zukunftsperspektiven von Deutsch als Fremdsprache in der Türkei 4, 306–314
- Mitschian, Haymo: Deutsch in Armenien – Bestand und Tendenzen 6, 528–539
- Muthreich, Michael: Die Deutschlehre innerhalb des Übersetzerstudiums an der König-Saud-Universität in Riad 5, 436–453
- Oebel, Guido: Spezifisch japanische TestDaF-Disparitäten. Geringe Akzeptanz des Prüfungsformats in Japan versus relativ hohe Akzeptanz unter Auslands-japanern 4, 315–327
- Zhao, Jin: Probleme chinesischer Deutschlerner im Schreiben – Analyse der Schreibaufgaben im TestDaF-Modellsatz 1, 14–27

## Didaktik DaF/Aus der Praxis

- Daller, Helmut: Was müssen DaF-Lerner können? Die Anforderungen der Berufspraxis an ausländische Studierende. Ein Beitrag zur Diskussion um das Curriculum 6, 573–582
- Diekmann, Wolf: Mehr sprechen – weniger zappen. Ein netzgestütztes Landeskundeprojekt mit DaF-Lernern 6, 556–572
- Esselborn, Karl: Themenorientierte fremdsprachliche Literaturdidaktik am Beispiel neuerer deutscher Liebeslyrik 6, 583–596
- Freudenberg-Findeisen, Renate; Ahrenholz, Bernt; Würffel, Nicola: Alternative Formen des Praktikums im Deutsch als Fremdsprache-Studium 5, 454–472

- Günther, Frank: »Und wie kommt die Note zustande?« Ein Beitrag zur angewandten Leistungsmessung aus der Praxis des universitären DaF-Unterrichts in Frankreich 1, 48–62
- Kiefer, Karl-Hubert: Die sensorische und verbale Verarbeitung grafischer Darstellungen oder wie Fremdsprachenlerner mit einem Angstgegner fertig werden können 4, 336–358
- Luchtenberg, Sigrid: Medienkompetenz – fremdsprachendidaktische Fragestellungen am Beispiel von DaF und DaZ 6, 597–609
- Marx, Carola: Deutsch lehren mit Kunstwerken? Weiterbildung vor Originalen! Erfahrungen aus der Lehrerfortbildung in Berliner Museen 5, 490–499
- Möller Runge, Julia; Burbat, Ruth: DaF Lernen und Lehren im neuen Millennium: konstruktiv, kommunikativ und kohärent 4, 359–369
- Oebel, Guido: *Sofies Welt*: Zur Kompatibilität von Philosophiegeschichte und Multimedia im DaF-Unterricht mit japanischen Studierenden nach LdL (Lernen durch Lehren). Plädoyer für eine Renaissance der Kulturwissenschaften 1, 28–47
- Schilling, Andrea: Das Bewerbungsgespräch als Vermittlungsgegenstand in Wirtschaftslehrwerken für DaF. Eine exemplarische Untersuchung 5, 473–489
- Schlickau, Stephan: Förderung interkultureller Kompetenz durch Videokonferenzen ein deutsch-US-amerikanisches Beispiel 4, 328–335
- Schmitt, Andrea: Lieder im DaF-Unterricht. Konzepte und Lehrmaterialien 5, 500–507

## Berichte

- Becker, Susanne: »Funktion, Form und Arbeitsergebnisse der Nachwuchsförderung in der Fremdsprachenforschung. Erste Arbeitstagung für den Dialog zwischen NachwuchswissenschaftlerInnen und HochschullehrerInnen in Deutschland«, 10.12.9.2004 Berlin 1, 63–66
- Bongo, Giancarmine: Bericht über die Fachtagung »Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Neue Wege der italienisch-deutschen Kooperation« – Università di Pisa, 21.–24. Oktober 2004 4, 370–372

## Tagungsankündigung

- »Sprachen schaffen Chancen«. 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF vom 3.–6. Oktober 2005 an der LMU München 4, 401–402
- Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache 08.–10. Juni 2006 an der Universität Hannover 6, 610

## Auswahlbibliographie/Rezensionen/Eingegangene Literatur

- Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2004; zusammengestellt von Dietrich Eggers unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck 1, 67–93
- »Für Sie gelesen«. Kommentare und Rezensionen zu etwa neunzig Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache, hrsg. von Lutz Köster unter Mitarbeit von Evelyn Müller-Küppers 2/3, 94–293
- Dissertationen und Magisterarbeiten DaF. Zusammengestellt und kommentiert von Fritz Neubauer 4, 373–400

- Ammon, Ulrich; Chong, Si-Ho (Hrsg.): Die deutsche Sprache in Korea. Geschichte und Gegenwart (Hans Jürgen Müller) 2/3, 104–106
- Antonova, Maria; Ivanova, Radka; Lazarou, Elisabeth; Murdsheva, Stanka: Trainingsbuch für TestDaF. Die Deutschprüfung für das Studium an Hochschulen in Deutschland (Anneliese Stein-Meintker) 2/3, 106–108
- Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Eisfeld, Karl Heinz; Gerdes, Mechthild; Holthaus, Hanni; Müller, Jutta; Müller, Helmut; Schütze-Nöhmke, Uthild: Themen 1 aktuell; Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Müller, Jutta; Müller, Helmut: Themen 2 aktuell (Stefan Keil) 2/3, 108–110
- Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas: Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Dreibändige Ausgabe (Ellen Tichy) 2/3, 111–112
- Bassola, Péter (Hrsg.): Német – Magyar Főnévi Valenciaszótár / Deutsch-Ungarisches Wörterbuch zur Substantivvalenz (László Vincze) 2/3, 112–116
- Bechtel, Mark: Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (Birgit Sens) 2/3, 117–118
- Berndt, Annette: Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik (Birgit Sens) 2/3, 119–120
- Bieli, Alex; Fricker, Ruedi; Lyrén, Katrin: Deutsch Sprachschulung. Die Grundlagen (Karl-Walter Florin) 2/3, 121–122
- Binder, Alwin: LiteraturLesen. Was lässt sich beim Lesen denken? (Karl Esselborn) 2/3, 122–124
- Bleicher, Thomas; Schott, Peter; Schott-Bréchet, Sylvie (Hrsg.): Jahrbuch für FilmDidaktik. Der neueste deutsche Film. (Sequenz 14) (Françoise Laspeyres) 2/3, 124–126
- Bovermann, Monika; Penning, Sylvette; Specht, Franz; Wagner, Daniela: Schritte. Deutsch als Fremdsprache 1 (Seongho Son) 2/3, 126–129
- Dauvillier, Christa; Lévy-Hillerich, Dorothea: Spiele im Deutschunterricht (Fernstudieneinheit 28) (Antje Stork) 2/3, 129–131
- Di Meola, Claudio: La Linguistica Tedesca. Un'introduzione con esercizi e bibliografia ragionata (Hardarik Blühdorn) 2/3, 131–133
- Diallo, M. Moustapha; Götttsche, Dirk (Hrsg.): Interkulturelle Texturen. Afrika und Deutschland im Reflexionsmedium der Literatur (Karl Esselborn) 2/3, 134–137
- Dorner, Max; Haußmann, Philipp; Keicher, Jürgen (Hrsg.): Sprachbuch (Karl-Hubert Kiefer) 2/3, 138–141
- Dreke, Michael; Prestes Salguero, Sofia: Wortschatz & Grammatik. Üben mit Bildern (Heike Ewers) 2/3, 141–144
- Drewer, Petra: Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens. Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse (Forum für Fachsprachen-Forschung 62) (Björn Laser) 2/3, 144–146
- Dufeu, Bernard: Wege zu einer Pädagogik des Seins. Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb (Doris Krohn) 2/3, 146–148
- Eckerth, Johannes: Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen (Karl-Hubert Kiefer) 2/3, 148–149
- Eckerth, Johannes (Hrsg.): Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 33) (Angelika Rieder) 2/3, 150–151
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen (Imke Mohr) 2/3, 151–158
- Esselborn-Krumbiegel, Helga: Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben (Ulrich Bauer) 2/3, 158–160
- Even, Susanne: Drama Grammatik – Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache (Eva Sommer) 2/3, 160–161
- Fill, Alwin: Das Prinzip Spannung. Sprachwissenschaftliche Betrachtungen zu einem universalen Phänomen (Bruno Roßbach) 2/3, 161–164

- Foschi Albert, Marina; Hepp, Marianne: Manuale di storia della lingua tedesca (Hardarik Blühdorn) 2/3, 164–166
- Giersberg, Dagmar: Deutsch unterrichten weltweit. Ein Handbuch für alle, die im Ausland Deutsch unterrichten wollen (Sara Hägi) 2/3, 167–168
- Grimm, Hannelore: Veränderungen der Sprachfähigkeiten Jugendlicher. Eine Untersuchung zu Abituraufsätzen von den Vierziger- bis zu den Neunzigerjahren (Angewandte Sprachwissenschaft 10) (Manuela von Papen) 2/3, 168–170
- Hansen, Margarete: Grammatik (noch mal) von Anfang an. Ein Grammatikbuch der deutschen Sprache zum Lesen, Nachlesen und Wiederlesen (Sara Hägi) 2/3, 170–173
- Held, Gudrun (Hrsg.): Partikeln und Höflichkeit (Cross Cultural Communication 10) (Reinhard von Bernus) 2/3, 173–175
- Hoberg, Rudolf; Hoberg, Ursula: Duden. Deutsche Grammatik – kurz gefasst (Anja Voitke) 2/3, 175–176
- Hofert, Svenja: Erfolgreich als freier Journalist (Beate Herberich) 2/3, 176–178
- Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive (Katja Reinecke) 2/3, 178–180
- Hu, Adelheid: Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (Maria Gkamarazi) 2/3, 180–181
- Inozuka, Emiko: Grundzüge der Intonation. Definition und Methodologie in deutschen Intonationsmodellen (Tübinger Beiträge zur Linguistik 468) (Katja Reinecke) 2/3, 181–182
- Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2002/03. Band 3. Thema: Interkultur (Wolfgang Braune-Steininger) 2/3, 182–183
- Jacobsen, Wolfgang; Kaes, Anton; Prinzler, Wolfgang (Hrsg.): Geschichte des deutschen Films (Thomas Bleicher) 2/3, 184–186
- Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): Neue Beiträge zur Germanistik: Band 1/Herbst 2002 (Internationale Ausgabe von »Doitsu Bungaku« 109) (Vridhagiri Ganeshan) 2/3, 186–187
- Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): Probleme des Interface zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik (Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe von »Doitsu Bungaku«. Band 2, Heft 2/2003 = Doitsu Bungaku 112) (Vridhagiri Ganeshan) 2/3, 188–189
- Jenkins, Eva-Maria; Fischer, Roland; Hirschfeld, Ursula; Hirtenlehner, Maria; Clalüna, Monika: Dimensionen 2 (Ellen Tichy) 2/3, 189–191
- Jung, Udo O. H.; Kolesnikova, Angelina (Hrsg.): Fachsprachen und Hochschule (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik 9) (Karl-Hubert Kiefer) 2/3, 191–195
- Kailuweit, Rolf; Hummel, Martin (Hrsg.): Semantische Rollen (Tübinger Beiträge zur Linguistik 472) (Richard Hinkel) 2/3, 195–199
- Keller, Rudi; Kirschbaum, Ilja: Bedeutungswandel. Eine Einführung (Marc Deckers) 2/3, 199–200
- Kiesler, Ralf: Literarische Wahrnehmungen und Beschreibungen Berlins. Eine linguistisch-pragmatische und interkulturell-hermeneutische Untersuchung (Ursula Renate Riedner) 2/3, 200–203
- Kimminich, Eva (Hrsg.): Kulturelle Identität: Konstruktionen und Krisen (Welt – Körper – Sprache. Perspektiven kultureller Wahrnehmungs- und Darstellungsformen 3) (Susanne Klein) 2/3, 203–206
- Kneip, Matthias; Mack, Manfred (Hrsg.): Polnische Literatur und deutschpolnische Literaturbeziehungen (Dorothea Spaniel) 2/3, 206–207
- Kuhne, Berthold: Grundwissen Deutschland. Kurze Texte und Übungen (Anja Voitke) 2/3, 207–208

- Ladenthin, Volker; Ricketts, Joachim (Hrsg.): Sprachferne und Textnähe. Über das Unbehagen an der gegenwärtigen Lektürepraxis in Schule und Hochschule (Karl Esselborn) 2/3, 208–211
- Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.): Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien (Karl-Walter Florin) 2/3, 211–214
- Löffler, Heinrich: Dialektologie. Eine Einführung (Narr Studienbücher) (Anneliese Stein-Meintker) 2/3, 215–217
- Metzing, Dieter (Hrsg.): Sprachen in Europa. Sprachpolitik, Sprachkontakt, Sprachkultur, Sprachentwicklung, Sprachtypologie (Katrin Kaup) 2/3, 217–219
- Miyake, Satoru: Aufbau der deutschen Sprache (Richard Hinkel) 2/3, 219–222
- Neuhaus, Stefan: Grundriss der Literaturwissenschaft (Werner Heidermann) 2/3, 222–223
- Neveling, Christiane: Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren (Lutz Köster) 2/3, 224–225
- Nünning, Ansgar; Sommer, Roy (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze – Theoretische Positionen – Transdisziplinäre Perspektiven (Alexandra Hausstein) 2/3, 226–228
- Oksaar, Els: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung (Salifou Traore) 2/3, 228–229
- Peise, Robert: Ein Kulturinstitut für Europa. Untersuchungen zur Institutionalisierung kultureller Zusammenarbeit (Studien zur Kulturpolitik 1) (Wolfgang Braune-Steininger) 2/3, 229–230
- Pritzel, Monika; Brand, Matthias; Markowitsch, Hans J.: Gehirn und Verhalten. Ein Grundkurs der physiologischen Psychologie (Lars Schmelter) 2/3, 230–233
- Reitemeier, Ulrich (Hrsg.): Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich (amades – Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 2/03) (Stephan Schütz) 2/3, 233–235
- Römer, Christine; Matzke, Brigitte: Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung (narr studienbücher) (Magdalena Lupaşcu) 2/3, 236–237
- Röttger, Evelyn: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland (LINGUA. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis 1) (Adelheid Hu) 2/3, 237–240
- Schart, Michael: Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache (Ellen Tichy) 2/3, 240–241
- Schiemann, Endrik; Böck, Martina: hören – sprechen – richtig schreiben. Übungsprogramm zu Phonetik und Rechtschreibung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Barbara Kleinig) 2/3, 241–243
- Schmitz, Ulrich; Wenzel, Horst (Hrsg.): Wissen und neue Medien. Bilder und Zeichen von 800 bis 2000 (Reihe Philosophische Studien und Quellen 177) (Thomas Bleicher) 2/3, 243–245
- Schneider, Günther; Clăușina, Monika (Hrsg.): Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven (Dorothea Spaniel) 2/3, 245–247
- Schnörch, Ulrich: Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikografischen Aufarbeitung (Ulrich Bauer) 2/3, 247–251
- Scholze-Stubenrecht, Werner (Projektleitung): Kompaktwörterbuch deutsche Rechtschreibung: schnell und zuverlässig (Fritz Neubauer) 2/3, 251–252
- Schubert, Klaus (Hrsg.): Übersetzen und Dolmetschen. Modelle, Methoden, Technologie (Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen 4/1) (Claudia Dathe) 2/3, 252–255
- Schwitalla, Johannes: Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung (Grundlagen der Germanistik 33) (Manuela von Papen) 2/3, 255–258
- Siebel, Walter (Hrsg.): Die europäische Stadt (edition suhrkamp 2323) (Wolfgang Braune-Steininger) 2/3, 258–259
- Simon, Horst J.: Für eine grammatische Kategorie »Respekt« im Deutschen. Synchronie, Diachronie und Typologie der deutschen Anredepronomina (Salifou Traore) 2/3, 259–260

- Sokolowsky, Celia: Sprachenpolitik des deutschen Kolonialismus: Deutschunterricht als Mittel imperialer Herrschaftssicherung in Togo (1884–1914) (Ulrike Magarin) 2/3, 261–262
- Spies, Marcus: Einführung in die Logik. Werkzeuge für Wissensrepräsentation und Wissensmanagement (Ralph A. Hartmann) 2/3, 263–264
- Stark, Elisabeth; Wandruszka, Ulrich (Hrsg.): Syntaxtheorien. Modelle, Methoden, Motive (Salifou Traore) 2/3, 264–266
- Stein, Stephan: Textgliederung. Einheitenbildung im geschriebenen und gesprochenen Deutsch: Theorie und Empirie (Studia Linguistica Germanica 69) (Claus Ehrhardt) 2/3, 266–269
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung (Karl-Walter Florin) 2/3, 269–271
- Stickel, Gerhard (Hrsg.): Deutsch von außen. Jahrbuch 2002 des Instituts für Deutsche Sprache (Ulrich Bauer) 2/3, 271–274
- Stork, Antje: Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien (Lutz Köster) 2/3, 274–276
- Thurmair, Maria; Willkop, Eva-Maria (Hrsg.): Am Anfang war der Text. 10 Jahre »Textgrammatik der deutschen Sprache« (Ursula Renate Riedner) 2/3, 276–279
- Tomaselli, Alessandra: Introduzione alla sintassi del tedesco (Gli strumenti, Serie rossa 1) (Hardarik Blühdorn) 2/3, 280–282
- Tütken, Gisela (Hrsg.): Prisma. Begegnungen mit Deutschland in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. Literarische Texte für den DaF-Unterricht (Materialien Deutsch als Fremdsprache 60) (Jürgen Röhling) 2/3, 282–283
- Wengeler, Martin: Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985) (Claus Ehrhardt) 2/3, 283–286
- Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Untersuchungen zur kommerziellen Lexikographie der deutschen Gegenwartssprache I. »Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden« (Lutz Köster) 2/3, 286–288
- Willß, Wolfram (Hrsg.): Die Zukunft der internationalen Kommunikation im 21. Jahrhundert (2001–2020). Annäherung an einen komplexen kommunikationspraktischen Begriff (Bruna Battistella-Allgaier) 2/3, 288–290
- Winkler, Iris: Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis (Eva Sommer) 2/3, 290–292
- Yüce, Nilgün: Kulturökologische Deutschlandstudien. Perspektiven der Kulturökologie als Bezugswissenschaft zur Landeskunde in der Fremdsprachenphilologie. Dargestellt am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in der Türkei (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 75) (Bettina Paris) 2/3, 292–293

## Stichwortregister

- |  |            |  |            |
|--|------------|--|------------|
| Armenien (Deutsch in -)  | 6, 528–539 | Curriculum DaF   | 6, 573–582 |
| Auslandsjapaner und TestDaF (hohe Akzeptanz)                   | 4, 315–327 | Deutsch als Fremdsprache                               |            |
| Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen DaF 2004             | 1, 67–93   | Armenien (Deutsch in -)                                | 6, 528–539 |
| Benotung im Sprachunterricht                                   | 1, 48–62   | Auslandsjapaner und TestDaF (hohe Akzeptanz)           | 4, 315–327 |
| Berufspraxis und DaF-Lerner                                    | 6, 573–582 | Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen 2004         | 1, 67–93   |
| Bewerbungsgespräche als Thema in Wirtschaftslehrwerken für DaF | 5, 473–489 | Benotung im Sprachunterricht                           | 1, 48–62   |
| chinesische Deutschlerner und das Problem Schreiben            | 1, 14–27   | Berufspraxis und DaF-Lerner                            | 6, 573–582 |
|  |            | Bewerbungsgespräche als Thema in Wirtschaftslehrwerken | 5, 473–489 |

- chinesische Deutschlerner und das Problem Schreiben 1, 14–27
- Curriculum DaF 6, 573–582
- DaF-Unterricht mit Kunstwerken 5, 490–499
- Deutsch in Armenien 6, 528–539
- Deutschunterricht an der König-Saud-Universität Riad 5, 436–453
- Deutschschweiz und ihre Sprache 6, 546–555
- didaktische Fragestellungen (DaF; DaZ) 6, 597–609
- Dissertationen und Magisterarbeiten DaF (kommentiert) 4, 373–400
- Frankreichs Leistungsbemessung im DaF-Unterricht 1, 48–62
- fremdsprachendidaktische Fragestellungen 6, 597–609
- fremdsprachliche Literaturdidaktik 6, 583–596
- grafische Darstellungen im Fremdsprachenunterricht 4, 336–358
- Grundstufenlehrwerke für DaF in der Schweiz 6, 546–555
- interkulturelle Kompetenz durch Videokonferenzen 4, 328–335
- italienisch-deutsche Kooperation (Tagungsbericht) 4, 370–372
- interkulturelle Mobilität 1, 3–13
- Japan (Test-DaF-Disparitäten; geringe Akzeptanz) 4, 315–327
- König-Saud-Universität Riad 5, 436–453
- Kunstwerke im DaF-Unterricht 5, 490–499
- Landeskunde netzgestützt 6, 556–572
- Lehrerfortbildung DaF in Berliner Museen 5, 490–499
- Lehrwerke für die Grundstufe in der Schweiz 6, 546–555
- Leistungsbemessung im universitären DaF-Unterricht in Frankreich 1, 48–62
- Lernen und Lehren konstruktiv, kommunikativ und kohärent 4, 359–369
- Liebeslyrik im DaF-Unterricht 6, 583–596
- Lieder im DaF-Unterricht 5, 500–507
- Literaturdidaktik (fremdsprachliche) 6, 583–596
- Magisterarbeiten und Dissertationen (kommentiert) 4, 373–400
- Medienkompetenz (didaktische Fragestellungen) 6, 597–609
- netzgestützte Landeskunde 6, 556–572
- Neuerscheinungen (Auswahlbibliographie 2004) 1, 67–93
- Philosophiegeschichte im DaF-Unterricht 1, 28–47
- plurizentrischer DaF-Unterricht 6, 546–555
- Praktika im DaF-Studium (alternative Formen) 5, 454–472
- Prosatexte zum Thema Reisen 1, 3–13
- Reisen als Thema der interkulturellen Germanistik 1, 3–13
- Schreibaufgaben im TestDaF 1, 14–27
- Schreiben als Problem für chinesische Deutschlerner 1, 14–27
- Schweiz (Grundstufenlehrwerke DaF) 6, 546–555
- sensorische und verbale Verarbeitung grafischer Darstellungen 4, 336–358
- Sofies Welt* im DaF-Unterricht 1, 28–47
- sprechen statt zappen (netzgestützte Landeskunde) 6, 556–572
- Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht (Tagungsbericht) 4, 370–372
- TestDaF bei Auslandsjapanern (hohe Akzeptanz) 4, 315–327
- Test-DaF-Disparitäten in Japan (geringe Akzeptanz) 4, 315–327
- Türkei und die Zukunftsperspektiven für DaF 4, 306–314
- Türkei (Deutsch lernende Erwachsene) 6, 540–545
- Übersetzerstudium an der König-Saud-Universität Riad 5, 436–453
- verbale und sensorische Verarbeitung grafischer Darstellungen 4, 336–358
- Videokonferenzen und interkulturelle Kompetenz 4, 328–335
- Wirtschaftslehrwerke 5, 473–489
- Zukunftsperspektiven für DaF in der Türkei 4, 306–314
- DaF Lernen und Lehren konstruktiv, kommunikativ und kohärent 4, 359–369
- DaF-Unterricht mit Kunstwerken 5, 490–499
- Deutsch als Zweitsprache (didaktische Fragestellungen) 6, 597–609
- Deutsch in Armenien 6, 528–539
- Deutschschweiz und ihre Sprache 6, 546–555
- Deutschunterricht an der Universität Riad 5, 436–453
- didaktische Fragestellungen (DaF; DaZ) 6, 597–609
- Dissertationen und Magisterarbeiten DaF (kommentiert) 4, 373–400
- Frankreichs Leistungsbemessung im DaF-Unterricht 1, 48–62
- fremdsprachendidaktische Fragestellungen 6, 597–609



- Fremdsprachenlernen und Gehirnforschung 5, 411–424
- Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne 4, 297–305
- Gehirnforschung und Fremdsprachenlernen 5, 411–424
- grafische Darstellungen im Fremdsprachenunterricht 4, 336–358
- Grundstufenlehrwerke für DaF in der Schweiz 6, 546–555
- elektrische Hirnaktivität des Menschen und Wörter lernen 5, 425–435
- fremdsprachliche Literaturdidaktik 6, 583–596
- interkulturelle Kompetenz durch Videokonferenzen 4, 328–335
- interkulturelle Mobilität 1, 3–13
- italienisch-deutsche Kooperation (Tagungsbericht) 4, 370–372
- Japan (Test-DaF-Disparitäten, geringe Akzeptanz) 4, 315–327
- Japanische Studierende im DaF-Unterricht nach LdL 1, 28–47
- König-Saud-Universität Riad 5, 436–453
- Kunstwerke im DaF-Unterricht 5, 490–499
- Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? 6, 515–527
- Landeskunde und Fremdsprache 6, 515–527
- Landeskunde netzgestützt 6, 556–572
- Lernen durch Lehren in Japan 1, 28–47
- Lehrerfortbildung DaF in Berliner Museen 5, 490–499
- Lehrwerke für die Grundstufe in der Schweiz 6, 546–555
- Liebeslyrik im DaF-Unterricht 6, 583–596
- Leistungsbemessung im universitären DaF-Unterricht in Frankreich 1, 48–62
- Lieder im DaF-Unterricht 5, 500–507
- Literaturdidaktik (fremdsprachliche) 6, 583–596
- Magisterarbeiten und Dissertationen (kommentiert) 4, 373–400
- Medienkompetenz 6, 597–609
- Moderne und Postmoderne in Bezug auf Fremdsprachenunterricht 4, 297–305
- Nachwuchsförderung im Fremdsprachenunterricht (Tagungsbericht) 1, 63–66
- Neuerscheinungen (Auswahlbibliographie 2004) 1, 67–93
- netzgestützte Landeskunde 6, 556–572
- Philosophiegeschichte im DaF-Unterricht 1, 28–47
- plurizentrischer DaF-Unterricht 6, 546–555
- Praktika im DaF-Studium (alternative Formen) 5, 454–472
- Prosatexte zum Thema Reisen 1, 3–13
- Reisen als Thema der interkulturellen Germanistik 1, 3–13
- Schreiben als Problem für chinesische Deutschlerner 1, 14–27
- Schreibaufgaben im TestDaF 1, 14–27
- Schweiz (Grundstufenlehrwerke DaF) 6, 546–555
- sensorische und verbale Verarbeitung grafischer Darstellungen 4, 336–358
- Sofies Welt* im DaF-Unterricht 1, 28–47
- sprechen statt zappen (netzgestützte Landeskunde) 6, 556–572
- TestDaF bei Auslandsjapanern (hohe Akzeptanz) 4, 315–327
- Test-DaF-Disparitäten in Japan (geringe Akzeptanz) 4, 315–327
- Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht (Tagungsbericht) 4, 370–372
- Türkei und die Zukunftsperspektiven für DaF 4, 306–314
- Türkei (Deutsch lernende Erwachsene) 6, 540–545
- Übersetzerstudium an der König-Saud-Universität Riad 5, 436–453
- verbale und sensorische Verarbeitung grafischer Darstellungen 4, 336–358
- Videokonferenzen und interkulturelle Kompetenz 4, 328–335
- Wirtschaftslehrwerke für DaF 5, 473–489
- Wörter und ihre Bedeutung 5, 425–435
- Zukunftsperspektiven für DaF in der Türkei 4, 306–314

## Autorenverzeichnis

- Adam, Claudia 6, 540–545
- Ahrenholz, Bernt 5, 454–472
- Battistella-Allgaier, Bruna 2/3, 288–290
- Bauer, Ulrich 2/3, 158–160; 2/3, 247–251; 2/3, 271–274
- Becker, Susanne 1, 63–66
- Bernus, Reinhard von 2/3, 173–175
- Bleicher, Thomas 2/3, 184–186; 2/3, 243–245
- Blühdorn, Hardarik 2/3, 131–133; 2/3, 164–166; 2/3, 280–282

- Bongo, Giancarmine 4, 370–372  
 Boss, Bettina 6, 546–555  
 Braune-Steininger, Wolfgang 2/3, 182–183;  
 2/3, 229–230; 2/3, 258–259  
 Burbat, Ruth 4, 359–369  
 Çetintaş, Bengül 4, 306–314  
 Daller, Helmut 6, 573–582  
 Dathe, Claudia 2/3, 252–255  
 Deckers, Marc 2/3, 199–200  
 Diekmann, Wolf 6, 556–572  
 Eggers, Dietrich 1, 67–93  
 Ehrhardt, Claus 2/3, 266–269; 2/3, 283–286  
 Esselborn, Karl 1, 3–13; 2/3, 122–124; 2/3,  
 134–137; 2/3, 208–211, 6, 583–596  
 Ewers, Heike 2/3, 141–144  
 Florin, Karl-Walter 2/3, 121–122; 2/3, 211–  
 214; 2/3, 269–271  
 Freudenberg-Findeisen, Renate 5, 454–472  
 Ganeshan, Vridhagiri 2/3, 186–187; 2/3, 188–  
 189  
 Genç, Ayten 6, 540–545  
 Gkamarazi, Maria 2/3, 180–181  
 Groenewold 6, 515–527  
 Günther, Frank 1, 48–62  
 Hägi, Sara 2/3, 167–168; 2/3, 170–173  
 Hartmann, Ralph A. 2/3, 263–264  
 Hausstein, Alexandra 2/3, 226–228  
 Heidermann, Werner 2/3, 222–223  
 Herberich, Anja 2/3, 176–178  
 Hinkel, Richard 2/3, 195–199; 2/3, 219–222  
 Hu, Adelheid 2/3, 237–240  
 Kaikkonen, Pauli 4, 297–305  
 Kaup, Katrin 2/3, 217–219  
 Keil, Stefan 2/3, 108–110  
 Kiefer, Karl-Hubert 2/3, 138–141; 2/3, 148–  
 149; 2/3, 191–195; 4, 336–358  
 Klein, Susanne 2/3, 203–205  
 Kleinig, Barbara 2/3, 241–243  
 Köster, Lutz 2/3, 224–225; 2/3, 274–276; 2/3,  
 286–288  
 Krohn, Doris 2/3, 146–148  
 Laser, Björn 2/3, 144–146  
 Laspeyres, Françoise 2/3, 124–126  
 Luchtenberg, Sigrid 6, 597–609  
 Lupascu, Magdalena 2/3, 236–237  
 List, Gudrun 5, 411–424  
 Magarin, Ulrike 2/3, 261–262  
 Marx, Carola 5, 490–499  
 Mitschian, Haymo 6, 528–539  
 Möller-Runge, Julia 4, 359–369  
 Mohr, Imke 2/3, 151–158  
 Müller, Hans Jürgen 2/3, 104–106  
 Muthreich, Michael 5, 436–453  
 Neubauer, Fritz 2/3, 251–252; 4, 373–400  
 Oebel, Guido 1, 28–47; 4, 315–324  
 Papen, Manuela von 2/3, 168–170; 2/3, 255–  
 258  
 Paris, Bettina 2/3, 292–293  
 Reinecke, Katja 2/3, 178–180; 2/3, 181–182  
 Rieder, Angelika 2/3, 150–151  
 Riedner, Ursula Renate 2/3, 200–203; 2/3,  
 276–279  
 Röhling, Jürgen 2/3, 282–283  
 Roßbach, Bruno 2/3, 161–164  
 Schilling, Andrea 5, 473–489  
 Schlickau, Stephan 4, 328–335  
 Schmelter, Lars 2/3, 230–233  
 Schmitt, Andrea 5, 500–507  
 Schütz, Stephan 2/3, 233–235  
 Sens, Birgit 2/3, 117–118; 2/3, 119–120  
 Skrandies, Wolfgang 5, 425–435  
 Sommer, Eva 2/3, 160–161; 2/3, 290–292  
 Son, Seongho 2/3, 126–129  
 Spaniel, Dorothea 2/3, 206–207; 2/3, 245–247  
 Stein-Meintker, Anneliese 2/3, 106–108; 2/3,  
 215–217  
 Stork, Antje 2/3, 129–131  
 Tichy, Ellen 2/3, 108–112; 2/3, 189–191; 2/3,  
 240–241  
 Traore, Salifou 2/3, 228–229; 2/3, 259–260; 2/  
 3, 264–266  
 Vincze, László 2/3, 112–116  
 Woitke, Anja 2/3, 175–176; 2/3, 207–208  
 Wolff, Armin 6, 618–626  
 Würffel, Nicola 5, 454–472  
 Zhao, Jin 1, 14–27

(Zusammengestellt von Armin Wolff, Regensburg)