Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 4 33. Jahrgang DAAD August 2006

Inhalt

Artikel

Hans Werner Hess
»E-Lernen« – Fakten und Fiktionen 305

DaF im Ausland

Arbeitsgruppe der Lektoren für Deutsch an portugiesischen Universitäten
Der Deutschunterricht an portugiesischen Universitäten 329

Torsten Schlak
Neue Wege in der Ausbildung japanischer Germanistikstudierender: Eine exemplarische Fallstudie 337

Barbara Klema
Und sie vergleichen doch. Eine Befragung unter japanischen Deutschlernenden zu Englisch als erster Fremdsprache 344

Jörg Schröder
Übertragung von Übungstypologien für Wirtschaftsdeutsch ausgerichtet auf Berufsprofile chinesischer Germanistikstudenten 353

Marianne Lehker und Yi WANG
Welche Unterschiede gibt es zwischen deutschen und chinesischen Aufsatzsorten aus Sicht der westlichen Textlinguistik? 366

Ulrike Schröder
Metaphorische Konzepte im Vergleich: Ein Beitrag zur interkulturellen Landeskunde. Zwei Beispiele aus der universitären Fremdsprachenpraxis im brasilianischen Kontext 373

(Fortsetzung umseitig)

Über die Autoren 388

Abstracts 390

»E-Lernen« – Fakten und Fiktionen[1]

Hans Werner Hess

0. Vorbemerkung

Manches wiederholt sich. Vor zehn Jahren schrieb Wolfgang Butzkamm zum Thema »kommunikatives Handeln« im Fremdsprachenunterricht:

»›Englisch bei der Hagedorn. Zum Einschlafen war das. *›Tell me something, please about your family …‹* Als ob sie das wirklich wissen wollte!‹, sagt sich ein Fünfzehnjähriger in einem Jugendbuch von Monika Sperr. Offensichtlich macht ›die Hagedorn‹ einen Versuch in Richtung mitteilungsbezogene Kommunikation, doch spürt der Schüler, daß sie es im Grunde so nicht meint; sie will eben doch nur Englisch üben.« (Butzkamm 1995: 192)

»Sie will eben doch nur Deutsch üben«, könnte ein DaF-Lerner des Jahres 2005 sagen, wenn Frau Hagedorn in Tokio oder Hong Kong nun »neue Medien« in den Unterricht »einbringt«. Sie könnte z. B. ihren Schülern den Auftrag gegeben haben, Informationen zu deutschen Festen und Feiertagen im Internet zu recherchieren, diese in der Klasse medial illustriert vorzutragen und mit der »Eigenkultur« zu vergleichen. Sie könnte ihre Schüler mit deutschen Schülern (ggf. nach einer Online-Übungsphase zu den voraussichtlich notwendigen Redemitteln) über diese Themen *chatten* und/oder *e-mailen* lassen. Sie hätte damit alle Grundfunktionen abgedeckt, die Funk (2000: 14) den »neuen Medien« im Lernprozeß zuschreibt: *Training* (Üben), *Kognition*, *Information*, *Kommunikation* und *Textverarbeitung*. Sie wird der festen Meinung sein, sie hätte damit ihren Lernern Raum zu autonomem, selbstbestimmt-kreativem Sprachhandeln gegeben, sie in modernster Weise mit authentischem Sprachmaterial konfrontiert und zu echtem kommunikativem Handeln veranlaßt. Sicherlich wird das doch zu einer entscheidenden Verbesserung des Lernens führen, oder etwa nicht? *Nein*, werden die Schüler womöglich signalisieren: *Sie hätte uns die Informationen auch gleich auf einer halben Fotokopieseite geben können, und die E-Kommunikation mit fremden Leuten war auch nicht gerade spannend….* Das Beispiel ist fiktiv, aber nicht ohne Erfahrungshintergrund. So wie bei Butzkamm ›authentische Kommunikation‹ nicht dadurch entsteht, daß man Lerner zu Äußerungen ohne eigentliche Mitteilungsabsicht veranlaßt, so ergibt sich auch jetzt nicht zwangsläufig eine neue Lernqualität aus der bloßen Multiplizierung von Informations- und Kommunikationskanälen. In beiden Fällen ist die Didaktik modern, aber die Lerner bleiben dabei außen vor.

Über die Wundereffekte neuer Medien ist schon viel behauptet worden. Tatsächlich führt der Einsatz von Informationstechnologien (IT) nicht *per se* zu einer Berei-

1 Erweiterte Fassung eines Vortrags auf dem Regionalseminar des Goethe-Instituts Tokio *»Kommunikative Modelle der Deutschlehrerfortbildung in der Region Ostasien«* am 3. Dezember 2004 in Hangzhou/China.

cherung und Unterstützung des Spracherwerbs. Unbestreitbar ist aber andererseits, daß diese Technologien inzwischen schon ein fester Bestandteil der Lernwelt geworden sind. Ein Widerspruch? – Ich glaube nein. Wohl aber gibt es ein Mißverhältnis zwischen theoretischen Konzeptionen zum Lernen mit IT und deren empirisch beobachtbarer Nutzung. Lerner schreiben nämlich IT eine recht andere Funktion zu, als dies von der DaF-Didaktik oft angenommen wird. In diesem Beitrag soll von beidem die Rede sein: mediendidaktischen Wunschvorstellungen und faktischer Medienverwendung – sowie der Frage, wie beides möglicherweise in Einklang gebracht werden könnte.

1. Autonom-natürliches Lernen mit IT: Die schöne Welt der Theorie

Mit »neuen Medien« werden alle Formen digitalisierter Lehr- und Lernmaterialien bezeichnet – *Werkzeuge*, die bestimmte Handlungen ermöglichen, ebenso wie *Medien*, die lediglich vorgefertigte Informationen übermitteln (vgl. Mitschian 1999). Dazu gehören elektronisch fixierte, linear abzuarbeitende Lern- oder Übungssequenzen (Lernsoftware), aber auch Multimedia, also komplexe Zusammenstellungen von Bild, Ton und Text auf einem Datenträger, deren Abruf vom Benutzer beeinflußt werden kann (Interaktivität). Multimediale Lernprogramme liegen heute vorwiegend auf CD-ROMs vor, können aber – ebenso wie simplere Übungsprogramme – auch im WWW verfügbar gemacht werden. Ferner werden digitale Kommunikationswerkzeuge (E-mail, Chat, Diskussionsforen etc.) zu den neuen Medien gezählt. Insgesamt werden ihnen »neue Qualitäten des Lehrens und Lernens« im Fremdsprachenunterricht zugeschrieben (Tschirner 1999a: 1). Es handelt sich bei alledem um eine äußerst heterogene Ansammlung verschiedenster Übungs- und Aufgabenformen, deren einzige Gemeinsamkeit die digitalisierte Form der Datenspeicherung und -übermittlung (sowie ihre Etikettierung als Lernmedien) darstellt. Da Digitalisierung so neu auch nicht mehr ist, ziehe ich hier den neutraleren Oberbegriff der Informationstechnologien (IT) bzw. – bezogen auf den gesteuerten Spracherwerb – des E-Lernens (»E-Learning«, vgl. Rösler 2004) vor.

Die mir bekannte Literatur zum Thema ist in ihrem Optimismus oft anregend, besonders wenn sie kleinschrittige Experimente im Alltag skizziert (z. B. Warschauer 1995, Warschauer 1996, Keating/Hargitai 1999, Felix 2001, Felix 2003). Sie ist jedoch häufig mit generalisierten Behauptungen zum Nutzwert von IT verbunden, die m. E. zweifelhaft sind – und zwar ganz besonders in der deutschsprachigen Diskussion, in der neue Medien gern mit der *konstruktivistischen Lerntheorie* verknüpft wurden (z. B. bei Tschirner/Funk/Koenig 2000). Parallel (aber nicht im Gegensatz) dazu findet man in der englischsprachigen Literatur häufiger die Verbindung von IT mit *autonomem Lernen* (in der Definition von Holec 1980, Holec 1981). Beide Ansätze fußen letztlich auf derselben Annahme, daß der extensive IT-Gebrauch aktive, selbstmotivierte Lerner erzeuge, die natürlich lernten.

Nun hat die Fremdsprachendidaktik schon lange vor der Verbreitung von IT auf der Basis von Untersuchungen zum natürlichen Spracherwerb einen natürlichen Ansatz des Lehrens/Lernens formuliert. Dabei wird angenommen, daß ein Lerner aufgenommene fremdsprachliche Daten selbsttätig im Gehirn verarbeitet und in prozedurales Sprachwissen umsetzt *(Prinzip des perzeptiven Lernens/Input)*. Diese Daten sollen möglichst in einem realen, authentischen Verwendungskontext auftreten *(lexikalisches Prinzip)*. Ergänzend dazu muß der Lerner

aber auch bewußt auf die Ausdrucksseite der Sprache (Grammatik) aufmerksam gemacht werden *(Prinzip der bewußten Wahrnehmung).* Der Lehr-/Lernprozeß zielt darauf ab, eigene Sprechintentionen selbständig in sprachlichem Handeln zu realisieren. Dazu müssen die Lerner die Möglichkeit haben, vor allem über sich selbst zu sprechen und die Intentionen von Mitlernern zu erkunden *(interaktives Prinzip/Output).* Spracherwerb findet nur unter affektiv günstigen Bedingungen statt. Als motivationsfördernd gelten die Möglichkeit, eigene kommunikative Bedürfnisse zu befriedigen, und die emotionale Identifizierung mit Sprechern der Zielsprache *(emotionales Prinzip)* (vgl. Terell 1977, Tschirner 1999a). Diese Prinzipien sind heute allgemein anerkannt und in einer Vielzahl von Unterrichtsmethodologien bereits umgesetzt worden.

IT werden nun aber in besonderem Maße die Fähigkeit zugeschrieben, natürliches Lernen zu fördern (vgl. z. B. Tschirner 1999). Sie ermöglichen demnach einen reichhaltigen, authentischen und selbstgesteuerten *Input* sowie erweiterte *Output-* bzw. Kommunikationsmöglichkeiten. Diese Fülle von Input und Outputangeboten müsse im Endeffekt dazu führen, daß sich jeder Lerner bzw. jede Lernergruppe die am besten geeignete Lernwelt selbst konstruiere. Sie lasse den Lerner autonom – und damit ideal-natürlich – werden. Solche Annahmen folgen einer weltweit zu beobachtenden *a priori* Verklärung von IT zu Bildungszwecken. IT bereichern Lernen und führen zu selbstbestimmtem Lernen, verlautbart z. B. die Hong Konger Bildungsbehörde (UGC 1996: 26.11) – ein Bespiel unter vielen. IT, so erfahren wir aus Australien (Hedberg 1996), stellen uns materialreiche »Informationslandschaften« zur Verfügung, zu deren Bewältigung wir zwangsläufig »multisequentielle Lesefertigkeiten« entwickeln (Landow 1992: 4). Am Ende stehe auch in Deutschland der »prozeßgesteuerte«, »aktive« Lerner (vgl. die Beiträge in Issing/Klimsa 1995), dessen ursprünglich »lineares« Bewußtsein in »web-flexibles kreatives Denken« umgepolt worden sei, so Borkowski/Larsen/Mateik 1996 aus den USA. Für den Bereich DaF mündet dies z. B. in die oft vorgestellten Aufgaben zur Internetrecherche im deutschsprachigen Netz (vgl. z. B. Halm-Karadeniz 2001). Denkbar sei schließlich sogar die Schaffung einer virtuellen »reichen Sprachumgebung«, die im Idealfall die Situation eines natürlichen Lerners im Zielsprachenland künstlich simuliere (vgl. zu dieser Utopie z. B. Rösler 2000: 122). Gewaltige assoziative Sprünge dieser Art finden wir auch bei Tschirner 1999b, dessen Aufsatz »Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz« plakativ mit grafisch herausgehobenen, gewaltigen Gebrauchswertversprechen versehen ist:

> »Kooperative Lernformen! – Lernerzentriertheit! – Authentische[r] Kommunikation! – Größere[r] Lernzugewinn! – Mehr Lernerautonomie – Motivationssteigerung! – Lust am Lernen! – Es wird mehr geschrieben! – Mehr Identifikation!« (Tschirner 1999b: passim)

Vor allem in deutschen Beiträgen werden neue Medien folgerichtig gerne zur Fundamentalkritik an vermeintlich traditionellem, d. h. gesteuertem Lernen eingesetzt, das als *Instruktionismus* bezeichnet wird. Instruktionismus meint einen weitgehend passiven Lerner, dem Sprachwissen vom Lehrer regelrecht eingetrichtert wird. Konstruktivistische Ansätze dagegen sollen den gleichen Lerner zur kognitiven Sebsttätigkeit beim selbstbestimmten und damit natürlichen Erwerb bringen. Tatsächlich kann die Spracherwerbsforschung mit Recht auf Studien verweisen, die z. B. die Überlegenheit motivierter Lerner und mehrkanaligen, in sich abwechslungsreichen Lernens aufzeigen

(vgl. Steinmetz 2004). Dieses Lernen werde nun durch IT möglich und könne damit an die Stelle des bisherigen gesteuerten Unterrichts treten. So schrieben z. B. Eck/Legenhausen/Wolff schon vor elf Jahren mit programmatisch-revolutionärem Impetus:

»An die Stelle des Lehrwerks tritt eine soziale Interaktionsform, die sich von lehrwerksbestimmten Sozialformen dadurch unterscheidet, daß sie eine etwaige Distanz zwischen Klassenzimmer und Lebenspraxis aufhebt und als Folge echte Kommunikation erzwingt.« (Eck/Legenhausen/Wolff 1994: 63)

Solche kategorischen Aussagen haben Frau Hagedorn in Tokio vermutlich zum Einsatz neuer Medien gebracht. Ich halte sie jedoch für gefährlich optimistisch, wenn nicht sogar für grundlegend falsch. IT werden hier mit Erwartungen überfrachtet, die sich in der Praxis schwerlich einlösen lassen. Es handelt sich, um mit Rösler (2000: 134) zu sprechen, um »*naiv-konstruktivistische Authentizitäts- und Autonomiekonzepte*«. Tatsächlich erzeugen IT keine neue Art des Lernens – und können dies auch gar nicht, weil Medien immer nur ein kleiner, untergeordneter Teil eines sehr viel komplexeren Lehr-/Lerngefüges sind (vgl. Hess 2004). Sie sind, wie Mitschian zu Recht anmerkt, nichts als »Mittel zur Realisierung von Lehr-Lernverfahren, deren Effizienz sich erst bei der Einbettung in konkrete Lernsituationen abschätzen läßt« (Mitschian 1999: 101).

Zumindest vier der eingangs genannten Funktionen von IT (*Kommunikation, Kognition, Information, Training*) lassen sich auch ohne IT unschwer in einen am natürlichen Ansatz ausgerichteten Lernprozeß einarbeiten. IT bringen in diesen Dimensionen zunächst einmal nur eine *quantitative* Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten für Lehrer und Lerner. Es ist keineswegs ausgemacht, daß die Betroffenen dies auch als *qualitativen* Sprung erfahren – und wenn ja, in welchem Ausmaß sie dies tun. Trotz inzwischen massiver Technologisierung von Alltag und Bildung hat sich auch das Klassenzimmer keineswegs als obsolet erwiesen. Die Wahrheit ist, daß wir wenig über den tatsächlichen Umgang von Lehrenden und Studierenden mit den »neuen Medien« wissen. *Kritische* Studien fehlen m. W. zumindest im deutschsprachigen Raum ganz. Empirische Belege zur Wirksamkeit von IT sind insgesamt spärlich und widersprüchlich (vgl. dazu z. B. Felix 2001: 301–302 oder Rösler 2004). Neue Medien beim Sprachenlernen sind deshalb bislang eine reine Glaubensfrage.

2. E-Lernen: Die harte Realität

Die Erfahrungen in konkreten Lernsituationen (im Unterschied zu punktuellen Experimenten und/oder rein theoretischen Erörterungen der oben geschilderten Art) sind in der Tat alles andere als rosig. Ich möchte dies anhand eines langjährigen Versuchs schildern, bei dem E-Lernen in ein intensives DaF-Programm eingebettet wurde.

Bedingungsfeld/Anpassungsoffenheit

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das Europastudienprogramm an der Hong Kong Baptist University (vgl. Hess 1999), in dem u. a. intensiv Deutsch und Französisch gelernt werden. Der Charakter dieses Studienganges und seine curriculare Struktur lassen keinen Zweifel an seinen grundsätzlich kommunikativen Zielen (alle Studierenden müssen im dritten Studienjahr in einer deutschsprachigen Umgebung leben, studieren und arbeiten). Kommunikation als Methode wird durch die verwendeten Lehrmittelpakete vorbestimmt (*Moment mal!*), aber auch von allen bisher beteiligten Lehrkräften wie selbstverständlich

innerhalb und außerhalb des Unterrichts als handlungsleitendes Prinzip umgesetzt. Inhalte, Intentionen, Methoden und Medien sind mit dem Europäischen Referenzrahmen abgestimmt.

Seit 1995 wurden systematische und umfangreiche Versuche unternommen, Informationstechnologien in den DaF-Lernprozeß zu integrieren. Dazu wurden wiederholte empirische Begleituntersuchungen zur IT-Nutzung und IT-Akzeptanz unter den Studenten durchgeführt. Die ziemlich ernüchternden Ergebnisse nach zehn Jahren Praxis sind in mehreren Veröffentlichungen zwischen 1998 und 2004 dokumentiert worden (vgl. im Literaturverzeichnis Hess; Hess/Stählin, Tamme und Tamme/Rösler).

In Hong Kong steht seit zehn Jahren ein eigenes DaF-Selbstlernzentrum zur Verfügung, das im Zuge der Diskussion um das *autonome Lernen* eingerichtet worden war (vgl. Gardner/Miller 1994 zu den dabei berücksichtigten Kriterien und Vorerfahrungen). Es hat über 20 Arbeitsplätze und umfaßt eine Sammlung praktisch aller Lernmedien, die sich zum Zweck des Sprachenlernens benutzen lassen, darunter auch multimediafähige Computer und Breitbandzugang zum Internet. Die Lernbetreuung erfolgt durch einen eigens angestellten Mitarbeiter; weitere tutorielle Hilfe und Lernberatung durch Kurslehrer ist für jeden Studierenden jederzeit möglich und wird auch in Anspruch genommen. Regelmäßiges selbständiges Lernen zusätzlich zum Unterricht wird erwartet. Alle Lerner erhalten zu Beginn des Studiums eine Einführung in die Materialnutzung, jedoch keine besondere Schulung in Medienkompetenz. Letztere ist bei allen Lernern schon vor Studienbeginn gegeben. Neue Medien (PC, WWW, Handys, SMS, ICQ etc.) sind bereits selbstverständliche Bestandteile ihres Alltags. E-Verwaltung und E-Learning in mannigfaltigen Formen (von der Einschreibung bis zu seminarunterstützenden Lernmodulen) sind an der Universität bereits umfangreich eingeführt.

Stufe 1: Untersuchte IT-Funktionen und Akzeptanz

Im Kontext des Studienganges wurde zunächst untersucht, ob die systematische Nutzung von vorfabrizierter Lernsoftware für DaF zusätzlich zum Unterricht zu meßbaren Lernverbesserungen führt (Hess/Stählin 1997, Hess 1998). Es handelte sich dabei um die o. a. *Trainingsfunktion* von IT (vorrangig Grammatik- und Wortschatzübungen, teilweise Leseverständnis/Textarbeit), also den in der Praxis häufigsten Gebrauchsfall, für den zahlreiche Online- und Offline-Programme zur Verfügung stehen. *Lernverbesserungen* konnten auch bei systematischer Nutzung *nicht* festgestellt werden, und zwar auf keiner der meßbaren Testebenen (alle Fertigkeiten) und völlig unabhängig von der Frage, ob es sich um multimedial-konstruktive oder lineare (Drill-)-Programme für Anfänger wie fortgeschrittene Lerner handelte. Diese Untersuchungen wurden auch in späteren Jahren wiederholt. Die ständige Verbesserung der Lernprogramme (siehe unten) hatte auch dann keinen Einfluß auf die Lernergebnisse (Hess 2005a). Überraschenderweise stellte sich aber bereits 1997 heraus, daß gerade multimediale, konstruktives Lernen vermeintlich besonders fördernde Software bzw. Lernaufgaben auf z. T. heftige Ablehnung unter den Nutzern stießen.

Generell war das Lernen mit IT nicht übermäßig beliebt, was an der Art der Programme liegen kann (formale, geschlossene Übungen). Befragungen und teilnehmende Beobachtungen zeigten jedoch, daß die Kritik an neuen Medien sehr wenig mit darin eingearbeiteten Lehr-Lernverfahren zu tun hatte. E-Ler-

nen wird vielmehr nur dann hoch bewertet, wenn es inhaltlich und vom sprachlichen Progressionsgrad her mit dem Unterricht auf dem jeweils erreichten Lernniveau kompatibel ist. Es wird abgelehnt, wenn es sich um alleinstehende Software ohne Anbindung an den normalen Lernstoff handelt.

E-Lernen ist also nur dann sinnvoll, wenn es in den gesamten Lernvorgang bzw. das Lernumfeld *eingebettet* werden kann, also eine *den Kernunterricht ergänzende Funktion* erfüllt. Eine *Erweiterung* dieses Lernumfeldes hingegen war nicht gewünscht. Komplexe multimediale Anwendungen auf CD-ROM kamen darüber hinaus deshalb so schlecht weg, weil ihre Verwendung und die erforderliche Einarbeitung zeitaufwendig sind. Sie galten in keiner Weise als effizient. Diese ersten Untersuchungen lieferten uns einen entscheidenden Hinweis auf die Notwendigkeit, E-Lernen, Unterricht und andere außerunterrichtliche Lernaktivitäten systematisch miteinander zu verzahnen. Dieses eingebettete Lernen (*blended learning)* wurde schließlich durch ein elaboriertes Verweissystem erreicht, die sog. Lernwegweiser oder *Study Paths.* Dabei werden jeder lehrbuchgestützten Unterrichtsphase bestimmte Abschnitte E-Übungen/-Aufgaben aus Softwarepaketen zugeordnet. Erst dann stieg die Akzeptanz für IT signifikant an, wenn auch nicht die Lernergebnisse (Hess 2001b).

Stufe 2: IT-Funktionale Erweiterungen und Einbettung

Das Kriterium der Effizienz hat sich seitdem von Lernerseite her als das wichtigste herauskristallisiert. Effizienz bezieht sich auf:

a) die Schnelligkeit, mit der Lernmaterial jederzeit abrufbar ist, und
b) den Grad der Einbettung in das gesamte Lernumfeld.

Wir haben deshalb den IT-Schwerpunkt auf das WWW verlegt und auf freistehende Lernsoftware (mit Ausnahme von CD-ROMs, die zum *Moment mal!*-Lehrmittelpaket gehören) verzichtet. Sprachlernübungen zu *Moment mal!* wurden jetzt mit Hilfe gängiger Autorenwerkzeuge gleich für das WWW geschrieben. Gleichzeitig wurden im neuen *Study Path*-System weitere IT-Funktionen berücksichtigt (vgl. dazu auch Chan 2002, der detailliert ein E-DaF-Projekt in Singapur beschreibt, das sich modellhaft an dem Hong Konger *Study-Path*-System orientiert).

Die neuen *Study Paths* (vgl. Abb. 1 und 2) haben eine konsistente Grundstruktur, die für insgesamt drei Lehrbuchbände (bis zum B1- bzw. ZD-Niveau) von Lektion zu Lektion variiert werden kann. Das WWW bietet den Lernern gegen Ende jeder Lehr/Lerneinheit Serien von Übungen, die den Lernstoff wiederholen, vertiefen und erweitern.

Die Untergliederung erfolgt nach konventionellen Begriffen (Sprachfertigkeitsebenen), die auch Studierende verwenden, um ihren Lernprozeß zu beschreiben (siehe Abb. 3): Übungen zum *Wortschatz*, zur *Grammatik*, *Sprachtraining* (Sprechen/Dialog), *Hörverständnis*, *Textarbeit* (Leseverständnis), gesteuerte und freie *Schreibaufgaben* sowie weiterführende *Links im WWW*, die zu weiteren Sprachlernaufgaben und/oder Informationen zum Lektionsthema führen (siehe Abb. 4). Die Aufgaben wurden, so weit sich dies durch die Autorenwerkzeuge realisieren ließ, unter Berücksichtigung der Kriterien bekannter Übungstypologien (z. B. Häussermann/Piepho 1996) oder kognitionspsychologisch-methodischer Ansätze (z. B. Gerngross/Puchta 1992) verfaßt.

Die Studierenden können je nach Bedürfnis oder Interesse in einem Teilbereich arbeiten oder das gesamte Paket durcharbeiten. In der Endstufe umfaßt ein sol-

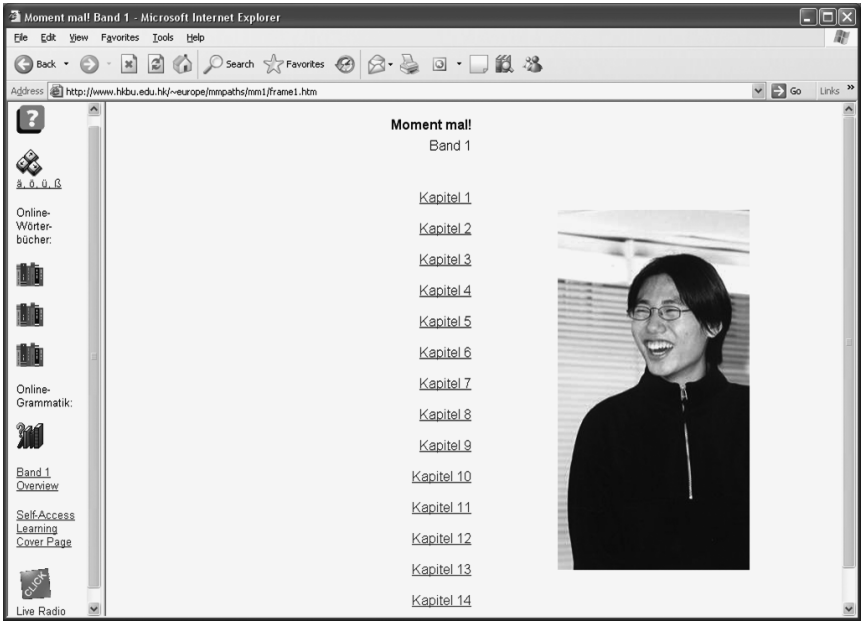

Abb. 1 + 2: Lernwegweiser (Study Path) zu »Moment mal«!

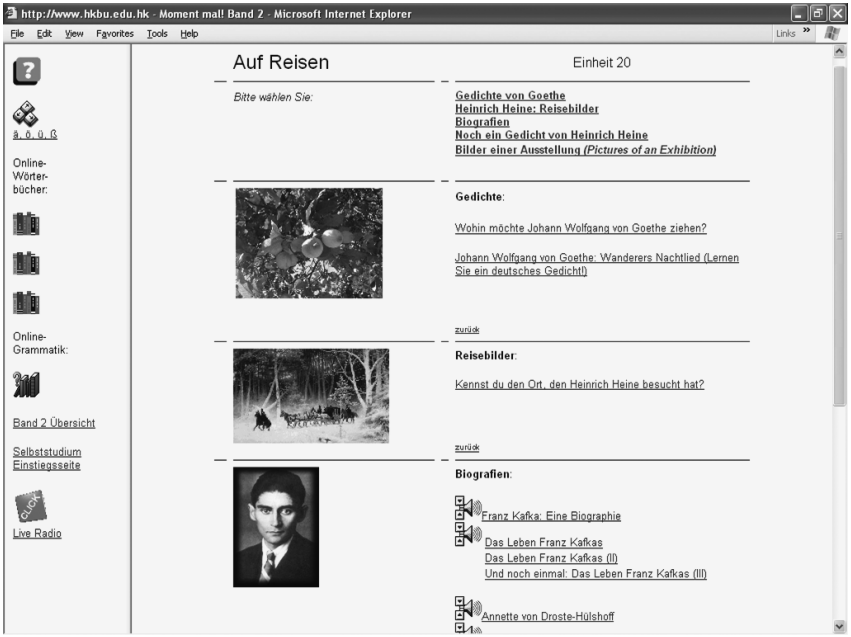

Abb. 3 + 4: Lernwegweiser – Gliederung

cher Wegweiser abwechslungsreiches Material für mindestens 10 Selbstlernstunden pro Lektion (ca. 400 Stunden insgesamt). Die Übungen und Übungsabschnitte sind teilweise miteinander verzahnt. So können Wortschatz- oder Grammatikwiederholungen z. B. auf Dialog oder Leseverständnis vorbereiten oder Textarbeit und Hören auf Grammatik/Wortschatzarbeit zurückverweisen. Lese- oder Hörverständnisaufgaben werden mit Schreibaufgaben kombiniert und führen dann vom perzeptiven Lernen zur aktiven und schließlich freien, kreativen Anwendung. Eine E-mail-Komponente ist durchgängig eingebaut. Ebenso enthält das System Hilfsmittel zum Sprachenlernen (elektronische Wörterbücher, Grammatik) und eine Entertainment-Komponente mit Links zu Online-Radiostationen der ganzen deutschsprachigen Welt.

Damit nähert sich das System einer vollständigen Nutzung der fünf Grundfunktionen an: Es ist ein System meist geschlossener Übungen (*Training*), bei dem jedoch auch immer wieder offene Aufgaben – Informationen einholen und weiter verarbeiten (Web-Recherchen), freies Schreiben – dazwischen geschaltet werden (*Information*, *Kognition*, *Textverarbeitung*). Die *Übung*skomponenten leiten in vielen Fällen auf reale *Kommunikation*smöglichkeiten über (E-mail). Die Lerner bestimmen Nutzungsumfang und den Weg durch das System selbst (*Autonomie*), können sich dabei aber auch von Lehrern beraten lassen *(Lernberatung).* Das System ist so konstruiert, daß ein Maximum an natürlichen Sprachverarbeitungsformen geboten wird: Es gibt Übungen zur *Perzeption* und *bewußten Wahrnehmung* (Input) sowie fortlaufende Anregungen zur *Selbstartikulierung* und *Mitteilung (Output)*. Die Lerner beschäftigen sich mit *authentischem* Input-Material in Übungen und ggf. auch Kommunikation (E-Mail-Rückmeldungen). Themenwahl und Gestaltung (z. B. mit Lernerfotos oder Lerner-Tonaufnamen) berücksichtigen das *emotionale Prinzip* des »natürlichen« Ansatzes).

Dem System liegt ein zirkuläres Modell des Lernens zugrunde (vgl. Abb. 5). Demnach soll E-Lernen am Unterricht anknüpfen und auf ihn bezogen sein, denn die Lernbedürfnisse von Studierenden werden durch diesen weitgehend bestimmt. Das System kann sowohl zur Vor- als auch Nachbereitung verwendet werden; es steht auch über ein gesondertes thematisches bzw. grammatikbezogenes Verweissystem zur periodischen Wiederauffrischung von Lernstoff zur Verfügung.

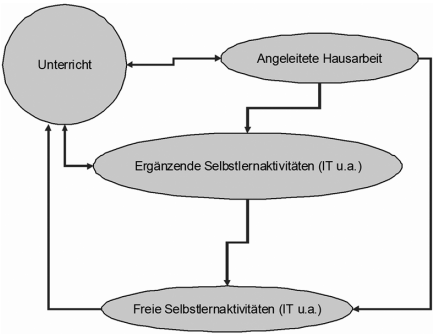

Abb. 5: Zirkuläres Modell von Lernaktivitäten

Eingebettetes E-Lernen dieser Form wirkt sich auf den Unterricht insofern aus, als z. B. bestimmte, oft als wenig produktiv empfundene Phasen des gelenkten Übens und der Kognitivierung von Grammatik, der Wortschatzarbeit und des Drills von Lernstoff von dort partiell aus dem Unterricht ausgelagert werden *können*. Noch mehr als durch die Lehrbuchkonzeption ohnehin vorgesehen, kann die Zeit im Klassenverband damit für reale Kommunikation benutzt wer-

den. Ebenso kann das System aber auch über den Unterricht hinaus zu Kommunikation und Informationsgewinn erst stimulieren. Das *Study Path*-System hat im übrigen die hier beschriebene Form nicht nur, weil sich damit ein Optimum an wünschenswerten didaktischen Prinzipien umsetzen läßt, sondern weil unsere Studierenden in den erwähnten Befragungen genau diese hier gezeigten Dienstleistungen von IT eingefordert haben.[1]

Stufe 3: Empirische Daten zur Akzeptanz des erweiterten Study Path-Systems

Selbst mit diesem elaborierten System konnten allerdings bisher keine signifikanten meßbaren Lernzuwächse festgestellt werden – und zwar auch dann nicht, als in einem geplanten Versuch Lerner *mit* IT-Zugang mit Lernern *ohne* IT-Unterstützung systematisch verglichen wurden (Hess 2005a). Ein Grund dafür könnte in einer möglicherweise negativen Einstellung der Lerner zu IT selbst liegen. Wir haben deshalb immer wieder auch Daten zur Akzeptanz des Lernsystems und generell zur IT-Nutzung unserer Studenten erhoben, die sehr aufschlußreich sind. Alle unsere Studierenden erhalten periodisch einen Fragebogen zu diesem Thema; weitere Informationen stammen aus qualitativen Erhebungen (teilnehmende Beobachtung, Fokusinterviews).

Ergebnisse dieser Erhebungen wurden bereits in Hess 2001a und Hess 2003 diskutiert. Die vorerst letzte Befragung im Winter 2004/05 (Hess 2005) ergab wiederum, daß über zwei Drittel unserer GII-Studierenden (fortgeschrittene Lerner im zweiten Studienjahr) die *Study Paths* in der jetzigen Form grundsätzlich für *sehr nützlich* oder *oft nützlich* halten. Im ersten Studienjahr (GI) liegt die Zustimmung sogar bei 100 %. Struktur und Layout des Systems werden hoch bewertet (je 81 % in beiden Gruppen). Von Studierendenseite liegen bezeichnenderweise keine Vorschläge zu einer notwendigen weiteren Verbesserung der Struktur vor. Das System ist damit *allgemein akzeptiert* und auch *benutzerfreundlich* – ein Hauptkriterium bei der Entwicklung von Lernsoftware.

Die Lerner unterscheiden sich jedoch beträchtlich in der *individuellen Nutzung*. Zwar geben 62 % (GI) bzw. 44 % (GII) an, jeweils alle Online-Übungen zu machen. Das Hauptinteresse liegt aber bei Übungen zum Wortschatz, die von 94 % (GI) bzw. 88 % (GII) als *sehr* oder *oft nützlich* beschrieben werden. Etwas geringer, aber immer noch beträchtlich ist die Zustimmung zu strukturierten Grammatikübungen (GI 81 %, GII 50 %). Dem entspricht eine positive Bewertung der in das System integrierten Online-Wörterbücher (GI 88 %, GII 88 %) und Online-Grammatikübersichten (GI 82 %, GII 74 %). Relativ schlecht werden hingegen Schreibaufgaben bewertet – also genau jene Aufgaben, die zum *konstruktiv-kommunikativen* Typ zu zählen sind. 75 % der GII-Studenten und 50 % der GI-Studenten halten sie für nur *selten nützlich*.

Wir haben die Studierenden zudem befragt, welche Software oder Webseiten sie im allgemeinen am häufigsten benutzen. Über ein Drittel machte bezeichnenderweise keinerlei Angaben. Die anderen nannten im wesentlichen nur zwei WWW-Quellen: Online-Wörterbücher und das *Study Path* -System selbst. Multi-

1 Das Modell des *eingebetteten Lernens* mit IT wurde auch auf Seminare zur informationsorientierten Landeskunde übertragen. Die Zustimmung von seiten der Studierenden (siehe nächster Abschnitt) war hier sogar noch größer als bei den *Study Path*-Systemen (vgl. Hess 2001b).

mediale Programme wurden von 69 % der GI-Studenten benutzt, wobei damit in erster Linie die lehrbuchbegleitende CD-ROM gemeint ist. Im zweiten Studienjahr sinkt die CD-ROM-Nutzung auf bloße 19 %. *Freistehende* CD-ROMs werden folgerichtig von 37 % (GI) bzw. 62 % (GII) als *selten nützlich* oder ganz *nutzlos* angesehen. Im Vergleich dazu liegen die Zustimmungsraten zur *Study Path*-Konstruktion bei 94 % (GI) bzw. 76 % (GII). Nur geringfügig niedriger ist die Zustimmung bei der Frage nach dem Nutzen des WWW im allgemeinen für das Sprachlernen: 69 % (GI) bzw. 82 % (GII) halten ihn für sehr groß.

Diese Ergebnisse bestätigen *im Prinzip* die Richtigkeit des Einbettungsansatzes. Der subjektiv empfundene Wert des E-Lernens ergibt sich primär aus seiner direkten *Verknüpfung* mit dem Unterricht und den *schnellen Zugriffsmöglichkeiten* im WWW. Schockierend ist aber auf den ersten Blick die relativ *enge Nutzung der Funktionsmöglichkeiten*. Anstatt nämlich die kreativen und kommunikativen Systemelemente zu nutzen, schränken sich die Lerner offenbar zunehmend funktionell ein. E-Lernen wird weitgehend auf formales Training begrenzt. Die Informationsgewinnung und -verarbeitung besteht vorwiegend aus dem Nachschlagen im Wörterbuch. Zu mehr authentischem Schreiben animiert IT keineswegs (wiewohl die Studenten gerne und oft eigene Texte verfassen – allerdings außerhalb des IT-Systems).

Dem entsprechen auch Ergebnisse der *teilnehmenden Beobachtung*. Demnach sind die Studierenden für den Zweck des Sprachlernens an der Exploration multimedialer Welten (auf CD-ROM) ebenso wenig interessiert wie an Internetrecherchen zu Themen, die durch den Unterricht vorgegeben sind; beides wird als Zeitverschwendung empfunden. Bei den Sprachübungsaufgaben rangieren semantisch orientierte Übungen in der Beliebtheit vor syntaktisch-morphologisch ausgerichteten – und zwar ausschließlich in Form von Vokabelwiederholungen. Eine Einbettung nach dem *lexikalischen Prinzip* des natürlichen Ansatzes ist kaum gefragt. Generell werden kurze Multiple-Choice-Aufgaben oder drag/drop-Übungen gegenüber Aufgaben bevorzugt, bei denen ganze Wörter oder Sätze eingetippt werden sollen. Geschriebene Texte, die im Zusammenhang mit den IT-Schreibaufgaben entstehen, sind in der Regel kürzer, auf das Notwendige beschränkt und insgesamt entpersönlichter als Texte, die Lehrern handschriftlich gegeben werden. Die Aufmerksamkeitsspanne vor dem Bildschirm ist erkennbar kurz (und zwar auch bei der – weit verbreiteten – Partnerarbeit). Längere Aufgabenstellungen, die Fertigkeiten schrittweise entwickeln (und z. B. von der Perzeption zur Produktion führen), sind deshalb wider Erwarten geradezu verpönt, selbst wenn diese sorgfältig nach Prinzipien kreativer Grammatikarbeit (z. B. Gerngross/Puchta 1992) konstruiert worden waren.

Solche Reaktionen weisen unsere Studenten scheinbar als *hardcore*-Anhänger einer Sprachlernpädagogik aus, die durch IT ja gerade als überwunden gelten sollte. Die Daten belegen aber einen Trend, der sich schon seit Jahren abzeichnet: Unsere Studierenden haben keinen Zweifel daran, daß IT für sie nützlich sind, und sie nutzen sie auch täglich. Die Technologie findet aber nur dann wirkliche Zustimmung, wenn sie einfach gestaltet ist und auf Zumutungen im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes nachgerade verzichtet. Das gilt für kommunikationsorientierte Aufgabenstellungen ebenso wie für formorientiertes Üben.

3. Mailen und Chatten: Kommunikation mit IT

Die größten Hoffnungen werden bei IT im allgemeinen auf die elektronische Kommunikation gesetzt (vgl. z. B. Rösler 2004). Kommunikative Kompetenz soll sich auf dem Weg des Einübens »möglichst authentischen regelgerechten Handelns« (Königs 1995: 431) mit Sprechern des Deutschen entwickeln. In deutschlandfernen Ländern war Kontakt zu Muttersprachlern früher aber kaum möglich. Das kommunikative Handeln konnte sich in der Regel nur zwischen den Lernern und zwischen Lehrer und Lernern abspielen. Es liegt auf der Hand, daß IT-vermittelte Kommunikation hier den Begegnungsradius für Lerner enorm ausweiten kann. Diese Kommunikation kann *synchron* oder *asynchron* entwickelt werden.

Zusätzlich zu und teilweise integriert in das System der *Study Paths* wurden deshalb im Laufe der Jahre Erfahrungen mit Diskussionsforen, Chat und ICQ sowie E-mail-Kommunikation gesammelt. *Diskussionsforen* werden an der Hong Kong Baptist University routinemäßig für alle Seminarveranstaltungen angeboten (via *WebCT*-Platform). Ein Diskussionsbeitrag wird von anderen Forumsteilnehmern *asynchron* (mit Zeitverzug) kommentiert. Alle Beiträge bleiben auf dem Bildschirm chronologisch aufgereiht und können potenziell ohne Begrenzung weitergeführt werden. Universitätsinterne Diskussionsforen sind für unsere DaF-Studierenden jedoch erkenntlich nicht von Interesse und bleiben für alle Seminare in der Regel unbenutzt. Auch an Diskussionsforen für DaF-Lerner im WWW, wie etwa dem *»Kaleidoskop«* des Goethe-Institutes (bei dem Grund- und Mittelstufenlerner über deutsche »Alltagskultur« diskutieren können) hat sich bislang noch keiner unserer Lerner beteiligt, obwohl die Existenz des Systems bekannt ist und ostentativ auch ein Interesse an Kontakten zu anderen Deutschlernern besteht (siehe unten).

Chat Rooms sind *synchrone* Diskussionsforen im freien WWW mit in der Regel fremden Partnern, die hinter Pseudonymen versteckt sind. Zur Kommunikation mit Deutschen oder Deutschlernern weltweit sind sie scheinbar sehr geeignet. Unsere Studierenden sind mit Chat Rooms vertraut, und einige Lerner chatten auch ab und zu selbst (wenn auch seltener mit Deutschen). Die Mehrheit lehnt jedoch, wie wir aus Befragungen wissen (Hess 2005), das Chatten als Zeitverschwendung kategorisch ab (88 % in beiden Gruppen). 56 % unserer GI-Studierenden und 75 % unserer GII-Lerner sind zudem nicht der Meinung, daß Chat Rooms für das Sprachlernen sinnvoll sein könnten. Zur Begründung weisen sie auf die beim Chatten üblicherweise bruchstückhafte, mit Tippfehlern übersäte und letztlich inhaltsleere Kommunikation hin. Es ist gerade das »Authentische«, was sie offenbar abstößt.

Etwas anders verhält es sich bei *ICQ*, bei dem gezielt mit Personen aus dem eigenen Umkreis Kontakt aufgenommen wird. Auch hier wird geschrieben und ein Diskussionsbeitrag an den anderen gereiht. Unsere Lerner machen von dieser Möglichkeit recht häufig Gebrauch, so z. B. im (billigen) Austausch mit Kommilitonen, die sich gerade in Europa aufhalten, oder mit Lehrern zu jeder Tages- und Nachtzeit, so weit diese dazu bereit sind. Tamme (2004) hat z. B. dargelegt, daß der ICQ-Kontakt mit unseren Studierenden sehr intensives Nachdenken über die eigene Sprachproduktion auslösen und deshalb u. U. nützlicher als herkömmliche Korrekturverfahren sein kann. Abb. 6 zeigt einen Ausschnitt aus einer Lehrer/Lerner-ICQ-Sequenz. Der Akzeptanzunterschied zwischen ICQ und Chat Rooms ist signifikant und spiegelt Erfahrungen wider, die wir auch mit E-mail gemacht haben.

```
…          3/25/02    7:00 PM ich mache jetzt der Arbeit von
                               Englisch!

Claudia    3/25/02    7:09 PM Was ist das für eine Arbeit?

…          3/25/02    7:09 PM Komposition

Claudia    3/25/02    7:11 PM 'Komposition' sagt man aber nur
                               für Musik im Deutschen.Sie meinen
                               'Aufsatz'! ;-)

…          3/25/02    7:12 PM Aufsatz=composition?

Claudia    3/25/02 7:16 PM     genau!

…          3/25/02 7:17 PM     Danke! ich habe ein Wort
                               gelernt!

Claudia    3/25/02 7:18 PM     Das freut mich! :-)
```

Abb. 6: ICQ zwischen Lehrerin und Studentin (nach Tamme 2004)

Die Kommunikationsform *E-mail* wird bei weitem am häufigsten genutzt, nicht zuletzt weil ohne sie das Studium an der Universität kaum mehr möglich ist. Dabei wird von 88 % der fortgeschritteneren Lerner auch Deutsch verwendet. *Auffallend ist aber, daß sich im Laufe des Studiums der Adressatenkreis einengt: Gemailt wird vorrangig innerhalb der eigenen sozialen Bezugsgruppe und innerhalb der Hochschule* (69 % der GII-Studenten). Tatsächlich gehen immer mehr Studierende dazu über, sich ihre eigenen, privaten Kommunikationsräume im WWW einzurichten, zu denen nur Freunde Zugang haben und innerhalb derer per Rund-E-mail, Chat und Fotoaustausch kommuniziert wird. 69 % unserer GI-Studierenden (und sogar 94 % der GII-Studierenden) geben trotz allem an, gerne regelmäßigen E-Mail-Kontakt mit jungen Leuten oder Studierenden in deutschsprachigen Ländern haben zu wollen. Fast genauso viele (GI 81 %, GII 94 %) möchten dies auch mit anderen Deutschlernern außerhalb Deutschlands haben. Das Potential von E-mail, einer asynchronen Kommunikationsform, zur Förderung des Spracherwerbs wird generell sehr hoch eingeschätzt (GI 75 %, GII 94 %. In der Praxis aber wird dies (außerhalb der privaten chat rooms) kaum umgesetzt, wie wir an mehreren Maßnahmen bzw. Experimenten sehen konnten. Es ging dabei um (a) *E-Mail mit deutschen Studenten*, (b) *E-mail mit anderen Deutschlernern* und (c) *E-mail-Tutorien mit deutschen Tutorinnen*.

In der Mehrheit wünschen unsere Studierenden nicht, daß ihre E-Mail-Kommunikation formaler (und damit kontrollierter) Bestandteil des Unterrichts wird (und unterscheiden sich dadurch vermutlich sehr von Schülern, wie sie z. B. Donath 1998 oder die Autoren in Warschauer 1995 im Auge haben). Bestenfalls sollen Lehrer entsprechende Kontakte herstellen, sich aber dann aus dem eigentlichen Austausch heraushalten. Wir

haben uns an diese Vorgaben gehalten und den Studierenden tatsächlich nur Kontakte vermittelt (mit DaF-Studierenden der Universität Gießen). Geschrieben wurde dann – *nichts*, und zwar auch dann nicht, wenn Gießener Studierende sich direkt an unsere Lerner wandten. Ein ähnliches Experiment im Jahr 2003 wurde beendet, bevor es auch nur richtig anfing. Auf Anregung von Kollegen in Japan trafen sich Studierende (GIII) unseres Programms mit Studierenden der *Keio-Universität Tokio* in Deutschland. Geplant war, auf dieser Basis einen elektronischen Austausch fortgeschrittener Deutschlerner zum Zeitgeschehen in Deutschland und den jeweiligen japanischen bzw. chinesischen Sichtweisen darauf anzuregen. Entstanden ist daraus – *nichts*.

Funktioniert hat hingegen ein dritter, planerisch sehr viel aufwendigerer Versuch, bei dem Studierende unseres zweiten Studienjahres (also vor dem ZD und relativ kurz vor ihrem eigenen Deutschlandjahr) und DaF-Lehramtsstudierende der Universität Gießen unter systematischer Betreuung auf beiden Seiten zusammengebracht wurden. Die Gießener Studierenden agieren dabei ein Semester lang als »E-Tutoren«, die unsere Lerner betreuen, beraten, korrigieren, ermuntern – oder auch nur als Ansprechpartner für jedwede Frage zur Verfügung stehen. Auf Gießener Seite wird diese Tätigkeit als Lehrpraktikum anerkannt und in einem Begleitseminar analysiert. In diesem Rahmen entstanden zwischen einigen (jedoch nicht allen) Lerner/Betreuer-Paaren intensive E-mail-Beziehungen, die über Zeiträume von sechs Monaten und mehr aufrechterhalten wurden. Dabei entstanden Gespräche über den sprachlichen Lernstoff ebenso wie über Lernerfahrungen oder die Optimierung von Lernen. Besprochen wurden landeskundliche Themen ebenso wie private Befindlichkeiten oder Probleme (vgl. Tamme/Rösler 1999, Tamme 2001). Die E-Tutorien wurden bislang zweimal durchgeführt und jedes Mal mit sehr ermutigenden Eindrücken – selbst wenn auch hier gesagt werden muß, daß sie nicht nachweisbar zu Verbesserungen im Sprachstand geführt haben (vgl. Tamme/Rösler 1999).

Warum können wir, bei gleichbleibend hohem prinzipiellen Interesse der Lerner an E-Kommunikation, in dem einen Fall von Erfolg sprechen, in den anderen Fällen von ziemlichen Fehlschlägen? Warum wird *ICQ* höher als *Chat Rooms* bewertet? Eine Erklärung kann in den *Bedingungsfaktoren für erfolgreiche Kommunikation* liegen. Im einleitenden Beispiel von Wolfgang Butzkamm scheiterte die gute pädagogische Absicht an der Künstlichkeit des Unterrichtsgesprächs, es fehlte eine genuine Mitteilungsabsicht. *Die neuen Medien verstärken diese bekannten Probleme beim kommunikativen Handeln im gesteuerten Spracherwerb*, anstatt sie aufzulösen. In den geschilderten Beispielen können Kommunikationsbedürfnisse auf andere Weise und ohne IT sehr viel effektiver befriedigt werden (im Falle der Diskussionsforen). Bei den öffentlich zugänglichen *Chat Rooms* handelt es sich aus Sicht der Studierenden um *artifizielle Kommunikationssituationen*, bei denen von Sendern wie Empfängern zu erwartende Information als irrelevant betrachtet wird. Bei den genannten E-Mail-Fehlschlägen wie auch dem Diskussionsforum »Kaleidoskop« wird Kommunikation gar nicht erst initiiert, weil entweder der *erwartete Nutzen zu gering* eingeschätzt wird oder *kein wirkliches Interesse* an den vorgesehenen Kommunikationspartnern besteht (z. B. den japanischen Studierenden). Der notwendige Aufwand (das Verfassen von E-mails in der Fremdsprache) steht subjektiv in keinem ver-

nünftigen Verhältnis zum möglichen Ertrag. Diese Einschätzungen werden natürlich nicht nur von unseren Studierenden vorgenommen, sondern gelten auch für die potentiellen Partner. Was geben eigentlich unsere Lerner den japanischen oder deutschen Studierenden, das diese veranlassen könnte, authentisch und konstruktiv zu mailen?

Die *E-Mail-Tutorien* hingegen zeichnen sich gerade dadurch aus, daß hier beide Seiten *sehr klare Informations- und Mitteilungsbedürfnisse* hatten, die sich gegenseitig ergänzten. Ist dies nicht der Fall, so entsteht auch bei neuen Medien nur ein letztlich unbefriedigender nivellierter McTalk (vgl. Rösler 2000: 128), dessen emotionaler Anreiz nicht lange anhalten kann. Es handelt sich dann nicht um Kommunikation, sondern um das *Schauspiel von Kommunikation*.

In unserem Kontext ist es dazu nicht gekommen, weil wir den elektronischen Kontakt (anders als Butzkamms Frau Hagedorn) gemäß Lernerwünschen nicht obligatorisch gemacht haben und ihn auch nicht überwachten. Wir haben dem Lerner, mit anderen Worten, Autonomie erhalten. Umso ironischer ist es dann, *daß gerade das E-mail-Experiment mit dem relativ größten Planungs- und Steuerungsgrad (in Gießen und Hong Kong) das erfolgreichste war*! Und schließlich hat sich ein Kommunikationskanal als beliebt erwiesen, in dem die Lerner den Kreis ihrer Gesprächspartner nicht vergrößern, sondern der Diskurs unter miteinander schon vertrauten Kommunikanden stattfindet (ICQ). Dies spiegelt sich auch im allgemeinen E-Mail-Gebrauch und in der Verbreitung der privaten Kommunikationsräume wider. *Das Medium wird täglich benutzt, aber die Kommunikation* (selbst wenn dazu Deutsch verwendet wird) *dient der Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen innerhalb eines schon vertrauten Feldes anstatt dieses zu erweitern*.

4. Stellenwert und Funktion von IT in der Vorstellungswelt von Studierenden

Die Beobachtungen der letzten Jahre lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Unsere Lerner sind erfahren, souverän und autonom im Umgang mit IT.
- Sie schreiben IT einen hohen Nutzwert auch und gerade beim Spracherwerb zu.
- Sie lernen in einem durchaus kommunikativ angelegten Unterrichtskontext.
- Sie haben eine hohe Spracherwerbsmotivation.

Aber:

- Sie zeigen eine dezidierte Vorliebe für antiquierte Lern- und Übungsformen im elektronischen Bereich.
- Sie sind kaum bereit, neue Medien umfangreich, multisequentiell und webflexibel kreativ (vgl. Borkowski/Larsen/Mateik 1997) zu benutzen.
- Sie sind gegenüber den kommunikativen Potentialen von IT zu einem beträchtlichen Grad indifferent.
- Neue Medien erzeugen erkennbar keine größere Lust am Lernen und führen auch nicht automatisch zu größerem Lernzugewinn (vgl. Tschirner 1999b).

Es läßt sich nicht feststellen, daß die Studierenden infolge extensiver IT-Nutzung die Bedeutung des Klassenzimmers tendenziell geringer einschätzen oder dies auch nur wollen (vgl. Eck/Legenhausen/Wolff 1994).

Die konkrete Praxiserfahrung läuft also den Behauptungen und Prognosen konstruktivistischer Mediendidaktik zuwider. Deren Verfechter würden wahrscheinlich jetzt entgegnen, daß wir die IT-Nutzung im Feld so gesteuert haben (siehe *Study Paths*), daß die Möglichkeiten zu konstruktiver Verwendung neuer Medien nicht mehr so recht deutlich werden (und ich habe diesen Vorwurf auch tatsächlich schon gehört). Wir müßten

unsere Lerner auch erst dazu erziehen, wirklich autonom zu werden. Einmal abgesehen von der grundsätzlichen Anpassungsoffenheit unserer Studierenden für IT (siehe Kapitel 2), halte ich diesen Einwand für unsinnig und möchte ihn mit einem Zitat von Tamme/Rösler kommentieren:

»Zum Ernstnehmen autonomen Lernens gehört es – von überzeugten Lehrenden vielleicht nicht immer konsequent genug beachtet –, daß Lernstrategie-Angebote und zu selbstbestimmtem Lernen ermutigende Kontexte von den Lernenden selbstbestimmt zurückgewiesen werden können. Wenn Lernende sich dafür entscheiden […], was und wie sie lernen sollen oder gar nicht zu lernen, ist dies nicht nur widerwillig zu respektieren, sondern ernsthaft in die Analyse und Gestaltung des jeweiligen Lernens einzubeziehen.« (Tamme/Rösler 1999: 85)

Dies erklärt aber noch nicht, *warum* unsere Lerner sich so konträr zur konstruktivistischen Prognose verhalten. Der Grund dafür scheint mir in der grundsätzlichen IT-Bewertung zu liegen. »IT« sind im Sinne der sozialwissenschaftlichen Konstruktivismusdebatte ein *»open space concept«* (Thiesse 2004), das je nach dem Weltbild der Nutzer unterschiedlich definiert und in unterschiedliche soziokulturelle Bezugssysteme eingebaut wird. Wenn zwei verschiedene Menschen IT benutzen und den Wert von IT für sich selbst bestimmen, so ist das Ergebnis deshalb nicht unbedingt identisch. Tatsächlich haben unsere Studierenden eine *kulturspezifische* Definition des funktionalen Stellenwerts von IT, die sich von der der Didaktik stark unterscheidet. Die Didaktik nimmt *a priori* an, daß IT systemsprengende Qualitäten besitzen und als Lehr-/Lernmedium nur dann richtig verwendet werden, wenn sie die gewohnten Parameter des Lernens grundsätzlich *ändern*. Unsere Studierendengeneration aber sieht IT als ein Werkzeug der »beschleunigten Gesellschaft« (Glotz 1999), dessen primäre Aufgabe es ist, das Lernen *innerhalb* der gegebenen Parameter zu *effektivieren*.

Die IT-Basisfunktion im Alltag unserer Studierenden heißt »*Effizienz*« im Sinne von *Eliminierung bzw. Verkürzung von (mehr oder weniger) routinemäßigen Alltagsabläufen*. Beispiele sind die ubiquitäre Verwendung elektronischer Chipkarten, Online-Banking und Online-Verwaltungsakte, der schnelle und gezielte Zugriff auf Informationen jeder Art sowie die schnelle und schnörkellose Verständigung per Handy, E-mail oder SMS. *Effizienz* ist primär eine Frage von *Geschwindigkeit*, setzt aber voraus, daß die IT-Nutzer bereits im Vorfeld der IT-Nutzung eindeutig definieren, was sie vom Akt der Technologienutzung erwarten. Erwarten sie keinen nennenswerten Nutzungsgewinn, so wird IT nicht in Anspruch genommen. IT-Nutzung ist damit grundsätzlich anders als ein Gespräch von Mensch zu Mensch, das Betrachten eines Films oder das Lesen eines Buches – Vorgänge, bei denen man sich intuitiv auf unerwartete, nicht vorhersagbare Konsequenzen einläßt und diese sogar wünscht. IT setzen möglicherweise Zeit für diese Tätigkeiten frei, aber sie werden für diese kaum benutzt.

Es wäre überraschend, wenn Spuren dieser kulturspezifischen Einstellung zu IT nicht auch im Lernbereich zu finden wären. Sie liefert m. E. in der Tat ein Deutungsmuster für den beobachteten Umgang unserer Studierenden mit den neuen Medien. Diese dienen nicht primär dazu, neue Lernerfahrungen zu machen. Ihr *Zweck* liegt in der *schnelleren Bewältigung routinemäßig anstehender Lernaufgaben im Kontext der realen Lernsituation* (Funktion *Übung/Training*). Aus diesem Grund wird die o. a. Einbettung (»blended learning«) prinzipiell hoch

bewertet. Der intuitiv stets präsente Effizienzgedanke führt dann auch dazu, daß *kurze Aufgabenstellungen*, *kurze Ausführungsprozeduren* und möglichst *rasche und eindeutige Lernergebnisse* gewünscht werden. Folglich besteht an eigenständiger multisequentieller Explorierung elektronischer Lernwelten (etwa Internetrecherchen) nur wenig Interesse (Funktion *Information*). Die sofortige Verfügbarkeit von Wissen (Informationen über das Zielsprachenland) ist ein Grundkennzeichen der technologisierten Kultur unserer Studenten. Es muß also erst dann abgerufen werden, wenn es tatsächlich zu definierten Zwecken gebraucht wird. Nur dann wird es verarbeitet (Funktionen *Kognition*, *Textverarbeitung*), während bloßes »Surfen« durch Lern- und Informationswelten ziemlich überflüssig erscheint.

Elektronischer Kontakt mit Sprechern des Deutschen unterliegt einer vergleichbaren Logik (Funktion *Kommunikation*). Er ist *potenziell* eine attraktive Möglichkeit und leicht realisierbar. Praktisch aber wird die Kommunikation nur mit Partnern geführt, die zum eigenen sozialen Netz gehören. *E-Kommunikation stärkt den sozialen Zusammenhalt, innerhalb dessen (auch) die Sprache gelernt wird*. Eine Erweiterung des Kommunikationskreises ist nur dann sinnvoll, wenn neue Teilnehmer kompatible Zielvorstellungen damit verbinden. Kennzeichnend ist hier in allen Fällen, daß Lerner ihre IT-Nutzungsabsichten in einem *Bedingungsfeld* definieren, das vor und außerhalb von IT liegt. Die Technologien werden nur partiell und nur dann aktiviert, wenn sie sich an die lokal und individuell vorhandenen Bedürfnisse anschließen.

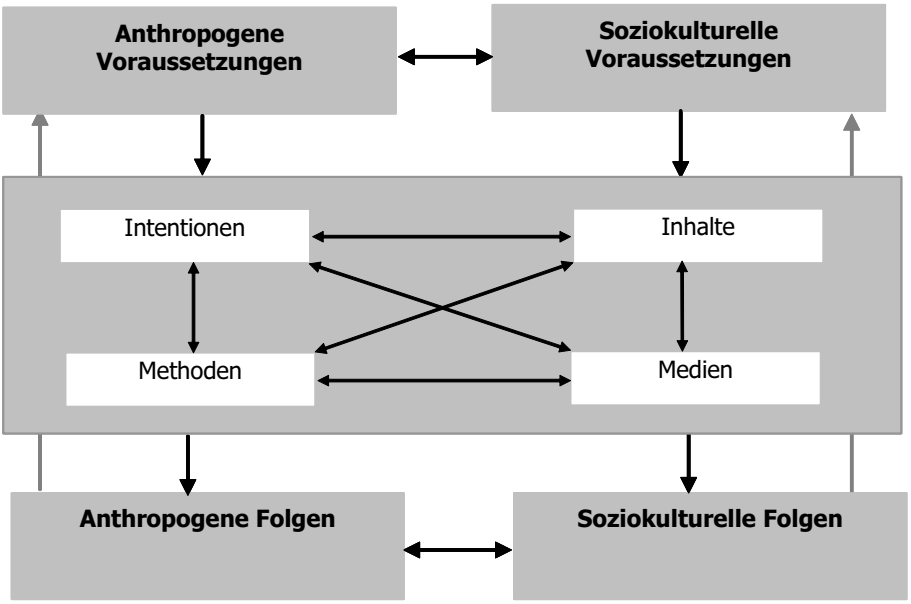

Abb. 7: Das Strukturmodell der Berliner Didaktik (Heimann/Schulz/Otto 1970, hier zitiert nach Hess 2004: 13)

Hier liegt m. E. der Trugschluß der bisherigen Didaktik. Sie geht davon aus, daß die Informationstechnologien den Gesamtkomplex der Sprachverarbeitungsprozesse im digitalen Medienraum voll abbilden müssen und daß eine dort stattfindende *Entgrenzung der Lernsituation* zwangsläufig eine befreiende, stimulierende Wirkung hat. Meiner Meinung nach ist dies didaktisch von vorneherein unsinnig. Dabei wird nämlich gedanklich der Versuch unternommen, ein Gesamtbedingungsfeld in eines seiner untergeordneten Entscheidungsfelder zu zwängen, wie ein Blick auf ein gängiges Unterrichtsmodell unschwer zeigen kann (Abb. 7). Es ist dann die Medienspezifik allein, die sich auf Lehr-/Lernmethoden, Inhalte und Intentionen modifizierend auswirken soll, während die Wirkungen dieser Entscheidungsfelder sowie des weiteren Bedingungsfeldes auf das Medium (bzw. seine Nutzung) geleugnet oder nur als temporäre Störfaktoren aufgefaßt werden. Sie ist auch – trotz gegenteiliger Behauptungen – keineswegs lernerzentriert.

Tatsächlich findet bei unseren Studierenden keine *Entgrenzung* durch IT statt, sondern genau das Gegenteil. Der digitale Raum wird von den Studierenden *begrenzt* und mit Eigenvorstellungen zur Rolle von IT im Lehr-/Lernfeld kompatibilisiert. Erst dadurch wird er funktional nutzbar. Im Zentrum des Lerninteresses der Studierenden steht ohne jeden Zweifel der Erwerb kommunikativer Kompetenz. Kommunikation, auch das wissen wir aus Beobachtung und täglichem Umgang, wird von den Studierenden aber intuitiv als ein Prozeß zwischen zwei (oder mehr) Personen angesehen, die sich etwas zu sagen haben. Sie wird im Idealfall direkt und *face to face* entwickelt, und je mehr Hilfsmittel dazwischen geschoben werden, desto artifizieller wird die Kommunikation bewertet. Deshalb *bleiben Klasse und außerunterrichtliche Begegnung (im Tutorium oder privat) das Zentrum des Sprachenlernens*. Keine mediale Kommunikation kann eine annähernd gleiche emotional-affektive Stärke entwickeln – und es ist genau dieser Motivationsfaktor, der Spracherwerb ja vorantreibt. *Die verschiedenen IT-Komponenten werden häufig, aber nur selektiv und in den Zielsetzungen eng begrenzt herangezogen. Sie haben in der Weltsicht unserer Studenten nur eine unterstützende Funktion. Ich halte das für eine nüchtern-realistische, legitime und »autonome« Herangehensweise, auch wenn sie nicht dem Idealbild vieler Didaktiker entspricht.*

5. Konsequenzen: Kleinteilig, kooperativ und bescheiden

In den vorangegangenen Abschnitten war mehrfach von Fehlschlägen mit E-Lernen die Rede. Sie sind dies aber nur so lange, wie der Maßstab der bisherigen didaktischen Theorie angelegt wird. In Wirklichkeit ist der Umgang unserer Studierenden mit IT im Rahmen ihrer Kultur funktional angemessen und äußerst *konstruktiv.* Wir Lehrkräfte müßten deshalb als erstes einsehen, daß E-Lernen auch in Zukunft nur ein bescheidener Teil eines größeren Lernumfeldes bleibt. Wir sollten der Technologie nicht aufgeblähte pädagogische Forderungen unterlegen, die sich in der Praxis nicht einlösen lassen.

Stattdessen sind *kleinteilige IT-Angebote* zu entwickeln, die sich so eng wie möglich an die alltäglichen Lernaufgaben anlehnen, auf sie vorbereiten oder auf ihnen aufbauen. Aus diesem Grund halten wir an dem System der Lernwegweiser (*Study Paths*) und der Verzahnung von Unterricht und E-Lernen weiterhin fest. Für Lehrwerke in anderen Ländern und mit anderen curricularen Grundlagen müßten ähnliche Systeme bereitstehen (vgl. z. B. Hess 2003b zu einem Konzept

für Deutsch an chinesischen technischen Hochschulen). Man sollte sich dabei nicht davor scheuen, auch scheinbar altmodische Übungsformen massiv zu integrieren, wenn diese einem feststellbaren Lerninteresse (wie in unserem Fall) entgegenkommen. Eine Orientierung an den o. a. Prinzipien natürlichen Sprachlernens ist dabei keineswegs ausgeschlossen, so lange nicht der Anspruch erhoben wird, die Lerner sollten ausschließlich mit oder in den IT-Systemen lernen. Die Entwicklung solcher Systeme ist allerdings enorm arbeits- und zeitintensiv. Es wäre deshalb vorteilhaft, wenn *Lehrer-Autoren* an verschiedenen Orten als »dezentrale Ko-Produzenten« (Tamme/Rösler 1999: 83) miteinander kooperieren und die Ergebnisse dann als WWW-Datenbank allgemein verfügbar gemacht werden könnten. Die Mitarbeit kann von der Sammlung fertiger Materialien bis zur Autorenschaft ganzer Lernsequenzen reichen (vgl. auch Hess 1998a).

Wie zu sehen war, führt die Bereitstellung einer solchen IT-Komponente nicht automatisch zu einer erhöhten Sprachkompetenz. Lerner verschaffen sich Lern- und Übungsmöglichkeiten auch ohne IT und kommen damit zu vermutlich ähnlichen Lernergebnissen. Es handelt sich aber bei IT um eine modern empfundene, dem Zeitgeist entsprechende Form, auf die unsere Studenten bei aller Kritik nicht mehr verzichten wollen, so weit sie sich an ihre Effizienz-Erwartungen anpaßt. Ein Gewinn liegt langfristig auch auf Lehrerseite – beim Aufbau einer Daten-/Übungsbank, die jederzeit verfügbar bleibt und auf die Lerner bei Bedarf verwiesen werden können. Je umfangreicher solche Sammlungen sind, desto stärker müssen sich Lehrer tatsächlich zu *Lernstil- und Lernmittelberatern* ihrer Studierenden entwickeln. Sie müssen Hilfestellungen bei der Auswahl geeigneter IT-Komponenten leisten, auftauchende Fragen bei der Arbeit mit diesen beantworten und auch Hinweise auf andere, damit möglicherweise verzahnte Lernmöglichkeiten und Lernkanäle geben. Ihr Handlungsfeld erweitert sich dadurch beträchtlich; sie werden zu Choreographen des (individuellen) Lernprozesses ihrer Studierenden (Pusack 2000: 63) selbst dann, wenn das Lehrbuch des Unterrichts weiterhin das »Ankermedium« (Funk 2000: 25) bleibt (vgl. Hess 2003c).

In solche Sprachlernsysteme können und sollten auch funktionale Aufgabenstellungen zur *Information* und *Kognition/Datenverarbeitung* aufgenommen werden. Dies macht aber nur dann Sinn, wenn mit den einzuholenden Informationen von den Studierenden anerkannte Zwecke außerhalb des E-Lernens (d. h. unterrichtsgebunden) verfolgt werden und der (vor allem zeitliche) Aufwand in einem vernünftigen Verhältnis zum Ertrag steht. Lerner z. B. nach zwei Monaten Unterricht mit hochspezialisierten Medizinnachschlagewerken im WWW zu konfrontieren, um sie darin den Elementarwortschatz zu Körperteilen herausfinden zu lassen, erfüllt diese Bedingung nicht (vgl. Hess 2001 zu dieser tasächlich ernst gemeinten Lernaufgabe in der Online-Komponente von *Themen*). Die Zwecke müssen aus der jeweiligen Lehr-/Lernsituation heraus entwickelt werden. Eine in X erfolgreiche Aufgabenstellung zur Internetrecherche muß deshalb in Y nicht zwangsläufig ebenso effektiv sein. Sie kann auch je nach Lernniveau funktional angemessen oder dysfunktional sein. Der Zugang zu einer zentralen, nach Progression gegliederten Online-Datenbank bereits ausgearbeiteter, beispielhafter Lernvorschläge zu relevanten Themenkomplexen des Sprachlernens und der Landeskunde dürfte aber für viele Lehrer/Lernberater schon eine große Hilfe sein.

Für den funktionalen Bereich der *Kommunikation* ergibt sich nach unseren Er-

fahrungen ein Anwendungsmodell, das diverse mögliche Kommunikationsmedien entlang einer Lernprogressionsachse ordnet und Lernen als soziale, interaktive Tätigkeit im Sinn des natürlichen Ansatzes begreift (vgl. Abb. 8). Die Medienkanäle können anhand der Dichotomie *asynchron/synchron* und einer Skala von *Vertrauen* unter den Kommunikationspartnern unterschieden werden.
Asynchrone Kanäle wie E-mail oder Diskussionsforen erlauben eine sorgfältige Planung von Aussagen und eine zeitlich verlangsamte Dekodierung von Antworten – und sind deshalb für Lerner schon auf relativ frühen Erwerbsstufen geeignet. *Synchrone* Kanäle (Chat) verlangen schnelle Reaktionen und sind deshalb potentiell stressbeladen. Der Unterschied in den möglichen Reaktionszeiten wirkt sich auch auf mögliche Themenwahl aus. Je schneller die Kommunikation, desto enger muß sie sich an bekannte, gedanklich schon vorgefertigte Themen halten oder sie wird zu Lernerfrustration führen (Stichwort »Zeitverschwendung«).

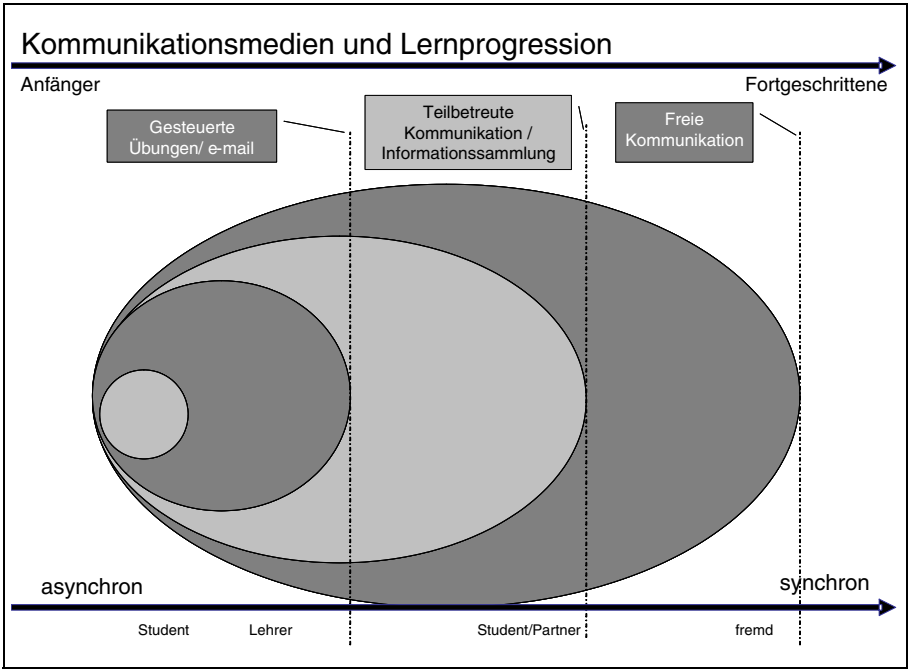

Abb. 8: Kommunikationsmedien und Lernprogression

Noch wichtiger aber ist das implizite *Vertrauen*, das sich die Kommunikationspartner entgegenbringen, und der Nutzen, den sie aus der Kommunikation ziehen können. Im frühen Lernstadium ist es deshalb völlig legitim, wenn sich die Kommunikation nur unter den Lernern selbst vor Ort abspielt – was eben bedeuten kann, daß IT-Kommunikationsformen zunächst einmal gar nicht oder nur artifiziell-spielerisch genutzt werden. Der natürliche fremdsprachliche Kom-

munikationspartner auf dieser Stufe aber ist der Lehrer oder die Lehrerin. Nur sie können sprachlich auf einem dem Lernstand angemessenen Niveau reagieren, und sie können auch im Vergleich zu einem außenstehenden Muttersprachler Kommunikationsintentionen und -inhalte der Lerner am besten dekodieren. Eine sinnvolle Kommunikation wird deshalb primär an die Unterrichtsthemen anknüpfen und deshalb relativ eng mit sprachbezogenen Übungssystemen verbunden sein. Mit wachsender Sprachkompetenz der Lerner können später Dritte außerhalb der sozialen Diade Lehrer/Lerner miteinbezogen werden, sofern der Kontakt mit ihnen für die Lerner sinnvoll ist und von diesen selbst initiiert und getragen wird. Ob dies dann noch an den Unterricht angebunden wird oder nicht, ist m. E. eine Lernerentscheidung. Ab einem bestimmten Punkt sollten Lehrer hier nicht mehr eingreifen. Sie sollten Lerner keinesfalls zum Chatten oder Mailen zwingen, wenn diese es gar nicht wollen.

Als Fazit läßt sich festhalten, daß die nun schon langjährige, vielgestaltige Praxis mit E-Lernen keineswegs zu der Revolutionierung (oder auch nur nachweisbaren Verbesserung) des Lernens führt, die gemeinhin propagiert wird. Natürlich kann gesteuerter Fremdspracherwerb unter hohem Zeitdruck nicht immer den emanzipatorischen Idealen eines lernerbezogenen E-Learning zur Förderung »kooperativer Lernformen und explorativen Lernens« (so die Maximalforderung von Rösler 2004: 9) gerecht werden und wird nie den z. B. von Eck/Legenhausen/Wolff (1994) geforderten revolutionären Freiräumen entsprechen. Wäre aber Lernen mit digitalen Medien nur unter solchen Voraussetzungen erfolgreich, so bliebe ihr realer Beitrag zum gesteuerten Spracherwerb stets minimal. Die Medien müssen zwangsläufig in den uns gegebenen institutionalisierten Kontexten verwendet werden – und gerade hier ist ihre Wirkung offensichtlich nicht so wie erhofft. Zudem ist es gerade der Lernerbezug, so man ihn ernst nimmt, der diese Wirkungsversprechen relativiert. Denn es sind die Lerner selbst, die den IT einen wesentlich geringeren und gänzlich anderen Stellenwert zuweisen, als dies von der fachdidaktischen Literatur suggeriert wird. Der für uns deutlichste Kontrast liegt dabei zwischen der theoretisch erhofften *Entgrenzung* des Sprachenlernerns einerseits, der von den Lernern selbst aber andererseits deutlich bevorzugten *Begrenzung* der Mediennutzung. Zwar wollen Lerner kommunikativ handeln, aber eben nicht notwendigerweise und stets auf dem Weg über neue Medien. Gerade wenn durch technologische Hilfsmittel der Kommunikationsraum potentiell unendlich wird, weisen Lerner den IT sehr präzise, aber eingeschränkte Funktionen zu. Gerade wenn sie (wie unsere Studierenden) medienversiert sind, werden IT in jeder Spielart instinktiv, punktuell und nüchtern nach reinen Effizienzkriterien beurteilt. »E-Learning« generell ist für Studierende deshalb genauso wenig motivierend wie traditionelles »P-Learning« (Lernen mit Papier). In beiden Fällen E und P ergibt sich der Gebrauchswert nicht aus dem Medium selbst, sondern aus dem Grad, in dem es auf Lernerinteressen und Lernerbedürfnisse einzugehen vermag. Nimmt man diese Interessen ernst, so folgt daraus die Notwendigkeit zur Bereitstellung kleinteiliger, schnell zu bewältigender und eingebetteter digitaler Lernkomponenten – ohne doch von diesen sofortige Wunder zu erwarten. Von der Illusion einer systemsprengenden, revolutionär-befreienden E-Didaktik sollte man bescheidenerweise lieber Abstand nehmen.

Literatur

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 2003

Biechele, Markus; Rösler, Dietmar; Ulrich Stefan; Würffel, Nicola: *Internet-Aufgaben: Übungstypologien für multimediale Lernumgebungen*. Stuttgart: Klett, 2004.

Borkowski, Ellen; Larsen, Lida; Mateik, Deborah: »Supporting Teaching and Learning via the Web: Transforming Hard-Copy Linear Mindsets into Web-Flexible Creative Thinking«, *WebNet96 Proceedings*. San Francisco, 1996.

Butzkamm, Wolfgang: »Unterrichtsmethodische Problembereiche«. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarb. Aufl., Tübingen; Basel: Francke. 1995, 188–194.

Chan, Wai Meng: »Projekt ›E-DaF‹: Konzeption und Realisation eines elektronischen Selbstlernzentrums im Internet«, *ZIF* 7, 1 (2002) [online 3.6.2005] http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07–1/beitrag/wchan1.htm.

Donath, Reinhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet*. Stuttgart u. a.: Klett, 1998.

Eck, Andreas; Legenhausen, Lienhard; Wolff, Dieter: »Telekommunikation als Werkzeug einer spracherwerbsfördernden Lernumgebung: Möglichkeiten und Probleme«. In: Fechner, Jürgen (Hrsg.): *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1994, 59–74.

Felix, Uschi: *Language Learning Online. Towards Best Practice*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 2003.

Felix, Uschi (Hrsg.): *Beyond Babel. Language learning online*. Melbourne: Language Australia Ltd., 2001.

Funk, Hermann: »Schnittstellen zwischen ›alten‹ und ›neuen‹ Medien». In: Tschirner, Erwin; Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen, 2000, 13–28.

Gardner, David; Miller, Lindsay (Hrsg.): *Directions in Self-Access Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1994.

Gerngross, Günter; Puchta, Herbert: *Creative Grammar Practice. Getting learners to use both sides of the brain*. London: Longman, 1992.

Glotz, Peter: *Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus*. München: Kindler, 1999.

Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard: *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 1996.

Halm-Karadeniz, Katja: »Das Internet: Ideales Medium für DaF und Landeskunde«, *Info DaF* 28 (2001), H. 4, 375–396.

Hedberg, John: *Teaching and learning with Interactive Multimedia*. Paper presented at the 4th Conference of the Hong Kong Association for Educational Communications and Technology, April 20–23, 1996, Hong Kong Baptist University/Lingnan College, 1996.

Hess, Hans Werner: *Self-Access Learning Unit – Questionnaire 2004–05: Results*. Hong Kong Baptist University, 2005 [MS].

Hess, Hans Werner: *The Non-Effects of E-Learning. To what extent does IT really support language learning?* Hong Kong Baptist University 2005a [MS].

Hess, Hans Werner (Hrsg.): *Didaktische Reflexionen: »Berliner Didaktik« und Deutsch als Fremdsprache heute*. Tübingen: Stauffenburg, 2004 (Arbeiten zur Angewandten Linguistik, 3).

Hess, Hans Werner: »D-A-CH studieren. Zur Didaktik der Landeskunde«. In: Hess, Hans Werner (Hrsg.): *Didaktische Reflexionen: »Berliner Didaktik« und Deutsch als Fremdsprache heute*. Tübingen: Stauffenburg, 2004a, 63–88 (Arbeiten zur Angewandten Linguistik, 3).

Hess, Hans Werner: *Beyond the Rhetoric of the ›Autonomous Learner‹. Combining E-Learning and the Classroom*. Singapore: National University of Singapore Press, 2003 (in press).

Hess, Hans Werner: »Lerner als Kunden. Informationstechnologie im Alltagseinsatz (Learners as Customers. Applied Information Technology)«, *Deutsch als Fremdsprache* 40, 1 (2003a), 14–23.

Hess, Hans Werner: »Informationstechnologie und Deutsch als zweite Fremdsprache in China«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003b,

141–158 (Arbeiten zur angewandten Linguistik, 2).

Hess, Hans Werner: »Online Learning Systems as Mediation between Cyberspace and Learner – Why (and how) teachers (and not primarily students) should become ›autonomous‹«, *GFL (German as a Foreign Language)* 4 (2001) [online 16.11.2004] http://www.gfl-journal.de.

Hess, Hans Werner: »Resource Data Bases for Self-access Language Learning«. In: Kember, David; Candlin, Sally; Yan, Louisa (Hrsg.): *Further Case Studies of improving teaching and learning from the Action Learning Project*. Hong Kong: Action Learning Project, 2001a, 361–376.

Hess, Hans Werner: »Using the World Wide Web for European Area Studies«. In: Kember; David, Candlin, Sally; Yan, Louisa (Hrsg.): *Further Case Studies of improving teaching and learning from the Action Learning Project.* Hong Kong: Action Learning Project, 2001b, 323–339.

Hess, Hans Werner: »Culture-bound and Regionally Specific – Curriculum Development of the German Stream of European Studies«, *East-West Dialogue*, III, 2 (1999), 61–101.

Hess, Hans Werner: »Lernwegweiser aus dem Internet. Die Erschließung von DaF-Materialien für das ergänzende Selbststudium«, *Zielsprache Deutsch* 29 (1999a), H. 4, 173–180.

Hess, Hans Werner: »DaF-Software in der Anwendung – ›Alter Quark noch breiter‹?«. In: Wolff; Armin; Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Emotion und Kognition beim Fremdsprachenlernen; Lernen mit neuen Medien; Deutsch als Fremdsprache und die Attraktivität des Studien- und Lernortes Deutschland*. Beiträge der 25. Jahrestagung DaF 1997 in Mainz. Regensburg: FaDaF, 1998; 229–247 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 47; ebenfalls erschienen in *Info DaF* 25 (1998), 54–71).

Hess, Hans Werner; Stählin, Andrea: »The Introduction of Language Learning Software into the Curriculum under Non-Experimental Conditions«. In: Kember, David; Candlin, Sally; Yan, Louisa (Hrsg.): *Case studies of improving teaching and learning from the Action Learning Project*. Hong Kong: Action Learning Project, 1997, 461–482.

Holec, Henri: *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

Holec, Henri: *Autonomie et apprentissage des languages étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1980.

Issing, Ludwig; Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia.* Weinheim: Beltz; Psychologie Verlags Union, 1995.

Keating, Anne B.; Hargitai, Joseph: *The Wired Professor. A Guide to Incorporating the World Wide Web in College Instruction*. New York; London; New York; University Press, 1999.

Königs, Frank, G.: »Die Dichotomie Lernen/Erwerben«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarb. Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 1995, 428–431.

Landow, George: *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology.* Baltimore: The John Hopkins University Press, 1992.

Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien.* Tübingen: Narr, 2003 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Mitschian, Haymo: *Neue Medien – neue Lernwerkzeuge. Fremdsprachenlernen mit Computern. Erfahrungen und Möglichkeiten für Deutsch als Fremdsprache.* Bielefeld: Bertelsmann, 1999.

Pusack, James P.: »Second Language acquisition when everything is digital: Ideal teaching environments at the start of the millennium«. In: Tschirner, Erwin; Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen, 2000, 48–65.

Rösler, Dietmar: *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg, 2004.

Rösler, Dietmar: »Fremdsprachenlernen außerhalb des zielsprachigen Raums per virtueller Realität«. In: Fritz, Gerd; Jucker, Andreas H. (Hrsg.): *Kommunikationsformen im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos zum elektronischen Hypertext.* Tübingen: Niemeyer, 2000, 121–136 (Vorträge zur Dialogforschung, 21).

Rösler, Dietmar; Ulrich, Stefan: »Vorüberlegungen zu einer Übungs- und Aufgabentypologie für internetgestütztes Fremd-

sprachenlernen«. In: Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien.* Tübingen: Narr, 2003, 115–144 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Steinmetz, Maria: »Lernen als Vernetzung von Erfahrung. Konzept und Konsequenzen für DaF«. In: Hess, Hans Werner (Hrsg.): *Didaktische Reflexionen: »Berliner Didaktik« und Deutsch als Fremdsprache heute*. Tübingen: Stauffenburg, 2004, 42–62 (Arbeiten zur Angewandten Linguistik, 3).

Tamme, Claudia: »Unterrichtsmodelle als Planungshilfe am Beispiel des Einsatzes neuer Medien im Fremdsprachenunterricht«. In: Hess, Hans Werner (Hrsg.): *Didaktische Reflexionen: »Berliner Didaktik« und Deutsch als Fremdsprache heute*. Tübingen: Stauffenburg, 2004, 233–350 (Arbeiten zur Angewandten Linguistik, 3).

Tamme, Claudia: »Hot Potatoes, Markin und ICQ im Einsatz zwischen Kontaktunterricht und Selbstlernen«. In: Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien.* Tübingen: Narr, 2003, 91–114 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Tamme, Claudia: *E-Mail-Tutorien. Eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelter Kommunikationen von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung*. Dissertation Gießen, 2001 [online: 16.11.2004] http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1009/

Tamme, Claudia; Rösler, Dietmar: »Heranführung an den autonomen Umgang mit neuen Medien im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrerausbildung am Beispiel von E-Mail Tutorien«, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 28 (1999), 81–98.

Terell, Tracy D.: »A natural approach to second language acquisition and learning«, *Modern Language Journal* 61 (1977), 325–337.

Thiesse, Anne Marie: *Good and Bad Patriots*. Vortrag, Dept. Of Government and International Studies. Hong Kong Baptist University, 6.11.2004 (Manuskript).

Tschirner, Erwin: »Der Natural Approach. Prinzipien und Unterrichtswirklichkeit«. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Praxisprüfstand; Wissenschaftssprache – Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnung – Interkulturelles Lernen*. Beiträge der 26. Jahrestagung DaF 1998. Regensburg: FaDaF, 1999, 64–78 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 52).

Tschirner, Erwin: »Neue Qualitäten des Lehrens und Lernens: Thesen zum Einsatz von Multimedia im Fremdsprachenunterricht«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen: *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lernens und lehrens fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrstagung zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 1999a; hier zitiert nach [online 16.11.2004] http://www.uni-leipzig.de/~herder/mitarbeiter/tshirner/lehre/texte/ tschirner1.htm.

Tschirner, Erwin: »Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz. Blick auf einige Forschungsergebnisse«, *Fremdsprache Deutsch* 21, 2 (Neue Medien im Deutschunterricht) (1999b), 54–58.

Tschirner, Erwin; Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen, 2000.

UGC [University Grants Committee]: *Higher Education in Hong Kong. A Report by the University Grants Committee* October 1996. [online 16.11.2004] http://www.ugc.edu.hk/hervw/content.html.

Warschauer, Mark (Hrsg.): *Telecollaboration in Foreign Language Learning. Proceedings of the Hawai'I Symposium*. Honolulu: University of Hawai'I Press, 1996.

Warschauer, Mark (Hrsg.): *Virtual Connections. Online Activities & Projects for Networking Language Learners*. Honolulu: University of Hawai'I Press, 1995.

DaF im Ausland

Der Deutschunterricht an portugiesischen Universitäten

Arbeitsgruppe der Lektoren für Deutsch an portugiesischen Universitäten[1]

1. Ist das Germanistikstudium in Portugal am Ende?[2]

Die Zahl der Studierenden, die *Línguas e Literaturas Modernas* (Moderne Sprachen und Literaturen) wählen, ist innerhalb von einer einzigen Studentengeneration völlig zusammengebrochen. Diese Entwicklung kam zwar nicht ganz überraschend, aber mit einer Heftigkeit, mit der selbst Pessimisten nicht gerechnet hatten. Unter den Philologien ist die Germanistik besonders hart betroffen. So haben sich an der UTAD (Universidade de Trásos-Montes e Alto Douro, Vila Real) vor 6 Jahren noch 60 Neuanfänger für das Studium Englisch/Deutsch eingeschrieben, im Jahr darauf noch 3, und dann wurde der Studiengang geschlossen. Aber auch an den großen Traditionsuniversitäten wie Coimbra sieht es kaum anders aus. Selbst in dieser Hochburg der portugiesischen Germanistik, Sitz des CIEG (Germanistisches Forschungszentrum), dessen Leiterin Prof. Manuela Delille 2004 vom DAAD mit dem Jakob und Wilhelm Grimm-Preis ausgezeichnet wurde, scheint das Germanistikstudium am Ende angelangt zu sein.

1 Der *Grupo de Leitores de Alemão das Universidades Portuguesas* (GLAUP) besteht seit Herbst 2003 und wird vom DAAD finanziell unterstützt. In der Gruppe haben mitgearbeitet: Anne Nicklich (Univ. Nova, Lissabon), Martina Merklin (Univ. Lissabon), Bernd Speidel (Univ. Coimbra), Margit Grundwürmer und Margit Faschinger (Univ. Aveiro), Anette Kind und Susanne Munz (Univ. Porto), Joachim Kurth und Michael Laub (UTAD, Vila Real), Claudia Breitbarth und Silke Röttger (UM, Braga), Frank Leppert (Universidade Católica, Viseu). Die Gruppe hat sich zur Aufgabe gestellt, in Zusammenarbeit mit den Germanistischen Abteilungen dem Deutschunterricht an portugiesischen Hochschulen neue Wege zu bahnen. In diesem Sinne kam es im Juni 2004 in Lissabon zu einem gemeinsamen Treffen mit den Abteilungsleitern. Die Arbeitsergebnisse und Aktivitäten der Gruppe werden laufend dokumentiert auf der Website: *http://clientes.netvisao.pt/kbernard/ag/*

2 Der vorliegende Artikel entstand im Sommersemester 2004. Er wurde für diese Veröffentlichung leicht überarbeitet, wobei einige, jedoch nicht alle relevanten Entwicklungen berücksichtigt werden konnten.

Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra
Ersteinschreibungen nach Studiengängen mit Deutsch

Jahr	I/A	P/A	F/A	gesamt
2000/01	76	33	24	133
2001/02	53	21	10	84
2002/03	30	11	3	44
2003/04	9	6	eingestellt	15
2004/05	8	5		13
2005/06	3	eingestellt		3

I/A = Englisch und Deutsch
P/A = Portugiesisch und Deutsch
F/A = Französisch und Deutsch

Diese beiden Beispiele illustrieren drastisch die Situation des Germanistikstudiums an den portugiesischen Hochschulen.
Was macht die Germanistik plötzlich so unattraktiv? Was können wir als Lehrende tun, um dem universitären Deutschunterricht eine neue Perspektive zu eröffnen?

2. Die Ursachen für den plötzlichen Niedergang

2.1 Deutsch an den Universitäten

Die möglichen Fächerkombinationen für Studiengänge, die auf das Lehramt hinführen, sind in Portugal stark eingeschränkt. Noch bis vor ca. 20 Jahren studierte, wer Englischlehrer/in werden wollte, »Germânicas«, wie es die Studierenden nannten. Das war nichts anderes als englische bzw. anglo-amerikanische *und* deutsche Philologie. Das Studium war zwar Voraussetzung für die Lehrerausbildung, diese folgte jedoch im Anschluß an den Studienabschluß *(licenciatura)* und hatte keinen Einfluß auf Inhalt und Aufbau des rein philologisch ausgerichteten Studienganges. Als dann an den Universitäten die Lehrerausbildung eingeführt wurde, wurde sie als ein Kompromiß zwischen dem Berufsbild des Lehrers und dem traditionellen philologischen Fächerkanon konzipiert. Neue Fächerkombinationen wurden möglich. Verschiedene »variantes« des Studiengangs *Línguas e Literaturas Modernas* (Moderne Sprachen und Literaturen) konnten miteinander kombiniert werden. Die weiterhin fortbestehende Privilegierung der traditionellen Fächerkombinationen Englisch/Deutsch sowie auch Portugiesisch/Französisch bei der Zuteilung der Lehrer an den Sekundarschulen ließ jedoch lange Zeit die von der Nachfrage her gesehen attraktivste Kombination, nämlich Portugiesisch/Englisch, nicht als klaren Sieger hervorgehen.

In Portugal, das sich bis weit ins 20. Jahrhundert hinein kulturell immer in erster Linie nach Frankreich hin orientiert hatte, vollzog sich in den letzten drei Jahrzehnten, der weltweiten Tendenz folgend, eine Umorientierung zur englischen Sprache und anglo-amerikanischen Kultur. Während aber das Französische kontinuierlich an Terrain verlor, konnte die Germanistik jahrelang bequem vom Sieg des Englischen profitieren, da sie zunächst untrennbar und spä-

ter durch die besseren Berufschancen indirekt an die Anglo-Amerikanistik gekoppelt war. Unabhängig von der tatsächlichen Nachfrage an Studienabgängern mit Deutsch wurden so die Kapazitäten für die Germanistik und die Deutschlehrerausbildung überall im Lande ausgebaut; die Fächerkombination Englisch/Deutsch war bis vor wenigen Jahren ein begehrtes Numerus Clausus-Fach, ja sogar Privatuniversitäten investierten in diesen Bereich. Kein Wunder also, daß man sich bei einer solchen Erfolgsgeschichte schlecht auf den Einbruch der Studentenzahlen vorbereitet hatte.

In den letzten Jahren hatten sämtliche lehrerausbildenden Studiengänge einen mehr oder weniger starken Rückgang zu verzeichnen. Das hat demographische Gründe: Rückgang der Schülerzahlen, weniger Klassen, weniger benötigte Lehrer und infolgedessen geringere Berufschancen für Lehramtsanwärter führen dann, mit entsprechender Verzögerung, zu weniger Lehramtsstudenten. Dies scheint auf den ersten Blick die Unbeliebtheit des Germanistikstudiums hinreichend zu erklären. Als gravierend erweist sich nun auch die Tatsache, daß es der Germanistik – wie auch anderen Philologien – nie gelungen ist, in der Öffentlichkeit ein Bewußtsein für mögliche alternative Berufsziele zu dem des Lehrers an Sekundarschulen zu entwickeln.

Die kleineren Universitäten haben bereits auf die Deutschlehrerausbildung verzichten müssen. An der *Universidade Nova* von Lissabon ist die Germanistische Abteilung in eine Abteilung der Neuen Sprachen eingegliedert worden. Die Universität in Braga hat ein Deutschstudium für Nullanfänger beantragt, um auf diese Weise potentielle Bewerber nicht von vornherein auszuschließen. Und an den neueren Universitäten gibt es die traditionelle germanistische Philologie schon nicht mehr. Seit Juni 2005 hat sich das Ministerium auch weitgehend von der praktischen Lehrerausbildung zurückgezogen, was den Wegfall von staatlicher Unterstützung bedeutet (Bezahlung der Referendare, Vermittlung von Ausbildungsplätzen etc.). Die Chancen stehen also insgesamt schlecht für die Lehrerausbildung.

Jetzt trifft es aber auch die Germanistik der Traditionsuniversitäten. In Coimbra, wo das *Instituto de Estudos Alemães* (Institut für Germanistik) im vergangenen Jahr sein 80jähriges Bestehen feierte, ist nach der Schließung des Studienganges Portugiesisch/Deutsch im Jahr 2005/2006 das Ende der alten Germanistik gekommen, denn auch der letzte übrig gebliebene Studiengang Englisch/Deutsch stand bereits vor dem Aus. Es mußte schnell gehandelt werden, zumal auch Französisch und Spanisch stark bedroht waren, während Italienisch schon seit längerem nicht mehr angeboten wurde. Um weitere Schließungen im Bereich der Philologien zu vermeiden, wurde deshalb in großer Eile ein neuer Studienplan für »Moderne Sprachen« ausgearbeitet, der wahlweise verschiedene Sprachen einschließt. Noch nie hatten die Studierenden so vielfältige Möglichkeiten, sich ihren Studiengang individuell zusammenzustellen. Nach einem Grundstudium von 5 Semestern folgt ein 3semestriges Hauptstudium, in dem die Studierenden sich für einen der Schwerpunkte Literatur, Kultur, Kommunikation oder Übersetzung entscheiden müssen. Auch Nullanfänger, vor kurzem noch ein Tabu, sind jetzt (außer in der Sprache Englisch) willkommen. Die Lehrerausbildung wird ausgegliedert und findet im Anschluß statt. Leider wurde dieser vielversprechende 8semestrige Studiengang bereits vor seinem Probelauf wieder umgebaut, da zwischenzeitlich klar geworden ist, daß die staatliche Finanzierung ab dem 7.

Semester drastisch reduziert werden wird. Im Zuge der Umstellung der Studiengänge in Richtung »Bologna« bleibt der Fakultät de facto kein Spielraum. Der Sprachen-Studiengang in Coimbra, wie auch an anderen Universitäten in Portugal, wird leider dem Modell »3+2« Studienjahre folgen müssen.

2.2 Deutsch an Sekundarschulen

Wenn wir den Blick auf die Sekundarschulen werfen, so entdecken wir auch dort einen weit überproportionalen Rückgang der Zahlen derjenigen Schüler, die Deutsch gewählt haben. Dieser Rückgang allerdings findet seine Erklärung nicht in der Arbeitsmarktlage, im Gegenteil! Deutschkenntnisse sind auf dem Arbeitsmarkt in Portugal mehr denn je gefragt, und wer die deutsche Sprache im Gepäck mitführt, dessen Berufschancen steigen. Warum also schließen dennoch überall im Land die Deutschklassen, warum bieten selbst Schulen, die schon immer Deutschunterricht im Fächerkanon hatten, seit neuestem kein Deutsch mehr an?

Caminha – Das plötzliche Sterben eines langjährigen Deutschklubs

»Bei uns ist was los!« Diesen Titel gaben die Schüler des Deutschklubs der Escola Secundária EB 2,3/S von Caminha noch ihrem Artikel, der in der deutschsprachigen Studentenzeitung »EINFALL« der germanistischen Abteilung der Universidade do Minho im Oktober 2003 erschien. Sie berichteten stolz über die vielen interessanten Veranstaltungen und Aktivitäten ihres Klubs, wie die »Deutsche Woche«, Vorträge, den Wettbewerb »Die Entdeckung Deutschlands«, Karaokeveranstaltungen, eine Talenteshow und den Besuch der Universität Braga. Der Klub kümmerte sich liebevoll und sehr engagiert um den Nachwuchs, indem er bei den Schülern der 5. und 6. Klassen mit Aktivitäten und Spielen für die deutsche Sprache warb.

Damals ahnte jedoch noch keiner der deutschbegeisterten Schüler, daß ihrem traditionsreichen Klub nun nach rund 10jährigem Bestehen ein jähes Ende bevorstand.

Die Escola Secundária de Caminha gehört zu den Schulen, die dank eines motivierten Lehrerkollegiums schon lange Deutsch ab der 7. Klasse anbieten und über Jahre hinweg ein deutschfreundliches Ambiente an der Schule und in der Stadt Caminha schufen. Jährlich kamen zudem Lehramtsstudenten der Fächerkombination Portugiesisch-Deutsch von der Universidade do Minho an die Schule, um hier ihr Referendariat zu absolvieren. Unter der engagierten Betreuung von Matilde Bento lernten sie in der Praxis, wie man Schüler für die deutsche Sprache begeistern kann. Die Referendariatsplätze in Caminha waren heiß begehrt, und einen Platz zu bekommen bedeutete für viele Studenten zugleich Auszeichnung und Sieg über viele Mitbewerber.

Nun aber ist eingetreten, womit niemand in Caminha und erst recht nicht an der Universität Braga gerechnet hatte: das Fach Deutsch und der Deutschklub stehen vor dem Aus.

Wie an vielen Schulen im Land macht sich auch in Caminha ein demographischer Knick bemerkbar, den man an den extrem zurückgegangenen Schülerzahlen ablesen kann. Gab es früher immer sechs Klassen pro Schuljahr, aus denen dann jeweils eine große Deutschklasse gebildet wurde, gibt es momentan nur je drei 7., 8. und 9. Klassen. Und die Situation wird sich auch in absehbarer Zeit nicht verbessern, denn auch 5. und 6. Klassen gibt es in diesem Jahr jeweils nur drei.

Die Vorgaben über die Mindestschülerzahl zur Bildung einer Klasse verhinderten bereits seit dem Schuljahr 2002/03 das Zustandekommen neuer Deutschklassen. Dieses Jahr gibt es nur noch eine einzige 12. Klasse mit gerade mal sechs Schülern. Referendare kann man unter solchen Bedingungen nicht mehr betreuen. Der Universität mußten die Ausbildungsplätze abgesagt werden, was bei Studierenden und Dozenten gleichermaßen Bestürzung auslöste. Das hatte man nicht erwartet, jedenfalls nicht von dieser Schule in Caminha!

Doch weder die Lehrer noch die Schüler in Caminha dachten daran, nur wegen niedrigerer Schülerzahlen ganz auf das Fach Deutsch zu verzichten, denn Tradition ist Tradition und der Deutschklub ist geradezu berühmt und hat seinen guten Ruf zu verteidigen. Resignation war undenkbar, man wollte kämpfen – bis im Sommer 2004 die Direktive von oben kam: Der neusprachliche Zweig wurde an der Schule abgeschafft.

Damit ist der deutschen Sprache in Caminha auf administrativem Wege der Laufpaß gegeben worden. Katzenjammer und Katerstimmung bleiben. Das übliche zuversichtliche »Bis bald und Auf Wiedersehen« der Schüler vor den Ferien wird wohl in Zukunft in Caminha nicht mehr zu hören sein.

Beispiele wie in Caminha lassen sich nicht mehr nur mit dem Rückgang der Schülerzahlen erklären.

In Portugal ist das Erlernen von zwei Fremdsprachen obligatorisch, und zwar ab der 5. bzw. 7. Klasse. In der zehnten Klasse kann dann zusätzlich noch eine dritte Fremdsprache dazukommen. Deutsch kann im Prinzip in allen Stufen angeboten werden, formal sogar als erste Fremdsprache. In der Praxis entscheiden sich jedoch die allermeisten Schüler für das Englische als erste Fremdsprache. Wenn dann die Schüler die zweite Fremdsprache wählen, haben sie zwar theoretisch Französisch, Spanisch und Deutsch zur Auswahl. Spanisch wird jedoch bisher relativ selten angeboten, und vom Deutschen raten Eltern und oft auch die Schulen bei den Einschreibungen ab, da es gemeinhin als schwierig gilt. So entscheiden sich die Schüler in der Regel für Französisch.

Sinkende Schülerzahlen legen die Einrichtung kleinerer Klassen nahe, doch die Logik der Bürokratie folgt nicht unbedingt diesem pädagogisch sinnvollen Weg. Damit eine Klasse zustande kommt, ist nach wie vor eine Mindestzahl von 15 Schülern gesetzlich vorgeschrieben. Da die Klassen häufig nur noch einzügig geführt werden, wird den Schülern keine Wahlmöglichkeit mehr geboten, denn ein Splitten der Klasse würde bei den aktuellen Schülerzahlen in vielen Schulen zu einer Klassenstärke von weniger als 15 Schülern führen. So werden Deutschklassen gar nicht erst eingerichtet.

Die Qual der Wahl

Im letzten Sommer hatten sich an einer Sekundarschule im Kreis Setúbal nach einer intensiven Werbekampagne 11 Siebtklässler für Deutsch eingeschrieben. Sie sollten zusammen mit 14 Französischschülern eine Klasse bilden und nur im Fremdsprachenunterricht getrennt unterrichtet werden. Das Ministerium jedoch verweigerte einer solchen Differenzierung seine Zustimmung. So mußten sich alle 25 Schüler für Französisch »entscheiden!«

Das Deutsche als zweite Fremdsprache hat also zur Zeit kaum eine Chance. Als dritte Fremdsprache ab dem 10. Schuljahr stand es jedoch wenigstens bis vor kurzem noch an privilegierter Stelle. Aber auch der Zugang zu dieser Nische wurde 2004 verbaut. Eine in jenem Jahr in Kraft getretene Reform des Lehrplans nimmt drastische Einschnitte vor. Sie sieht im Bereich der *Cursos Científico-Humanísticos,* des Geisteswissenschaftlichen Zweiges, der traditionell den größten Anteil der Deutschlerner stellte, eine dritte Fremdsprache nur noch für die Untergruppe *Línguas e Literaturas* (Sprachen und Literaturen) vor, die nur an sehr wenigen Schulen angeboten wird. Früher war dagegen eine dritte Fremdsprache auch z. B. für *Direito, Filosofia und Historia* (Recht, Philosophie und Geschichte) obligatorisch. Und im Bereich der *Cursos Tecnológicos* (Naturwissenschaftlicher Zweig) muß eine dritte Fremdsprache nur noch von denjenigen gewählt werden, die ein Studium im Bereich von *Administração e Biblioteca* (Verwaltung und Bibliothekswesen) anstreben.

Diese Schulreform ist somit in Bezug auf die Fremdsprachen ein Rückschritt und wirkt sich besonders nachteilig auf das Deutsche aus. Der relative Vorsprung, den Portugal gegenüber seinen südeuropäischen Nachbarn hatte – möglicher Erwerb dreier Fremdsprachen –, geht jetzt verloren. So wie vor einiger Zeit der Notstand der Mathematik ausgerufen wurde, sehen wir heute einen Notstand

der Fremdsprachen in der Sekundarschule auf uns zukommen. Und die reichlich vorhandenen und gut ausgebildeten Fremdsprachenlehrer werden nicht eingestellt. Stattdessen werden sie in die Arbeitslosigkeit entlassen.
Belastend kommt hinzu, daß die Koordination zwischen Schul- und Universitätspolitik erschwert ist, denn beide Bereiche sind verschiedenen Ministerien unterstellt, zwischen denen es keine gemeinsame Planung zu geben scheint. Die autonomen Universitäten haben das Nachsehen und können auf die neuen, durch Schulreformen geschaffenen Situationen erst verspätet reagieren. Neue Studiengänge, Studienpläne, Aufnahmevoraussetzungen von Studienbewerbern etc. müssen dann zuerst genehmigt werden, wodurch wiederum Zeit verloren geht. Es ist daher zu erwarten, daß statt Zukunftsplanung bei Reformen im Hochschulbereich häufig Schadensvermeidung im Vordergrund stehen wird.

3. Die Bedeutung der Fremdsprachen an den Universitäten vor dem Hintergrund der europäischen Sprachenpolitik

Die Internationalisierung der Hochschulen ist durch den Bologna-Prozeß unaufhaltsam geworden. Die Angleichung der Studiendauer innerhalb Europas, die Schaffung von Transparenz und Vergleichbarkeit in Bezug auf Studieninhalte und Bewertungen sowie die europaweite gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen gehören zu den wichtigsten Zielen, die die Universitäten der EU-Mitgliedsstaaten in die Praxis umsetzen müssen.
Fremdsprachenkenntnisse gehören dabei zu den Schlüsselkompetenzen der Zukunft. Die Leitlinie der europäischen Sprachenpolitik besteht in der Forderung, jeder Unionsbürger solle neben seiner Muttersprache mindestens zwei Gemeinschaftssprachen beherrschen. Den Universitäten kommt bei der Verwirklichung dieser Aufgabe eine Schlüsselrolle zu. Sie sind verpflichtet, allen Studierenden ein breites Angebot an Sprachkursen zur Verfügung zu stellen.

Europäische Kommission: ***Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006.*** **Brüssel, 2003**
Im Kontext der im März 2000 eingeleiteten Lissabonner Strategie zur wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Erneuerung entwickelt sich die Union zu einer wissensbasierten Gesellschaft, so daß Wissen ein Schlüsselelement darstellt bei Erreichung des Ziels, bis Ende des Jahrzehnts zum wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu werden. Das Erlernen anderer Sprachen trägt zu diesem Ziel bei. […] Die Fähigkeit, andere Sprachen zu verstehen und sich darin zu verständigen, bildet eine Grundkompetenz für alle europäischen Bürger. […] Das Erlernen einer einzigen *Língua franca* reicht nicht aus. Jeder europäische Bürger sollte sich außer in seiner Muttersprache in mindestens zwei anderen Sprachen gut verständigen können.
Das zentrale Ziel der Europäischen Kommission ist es, daß allen Bürgern die Vorteile des Fremdsprachenerwerbs zugute kommen sollen. Fremdsprachenkenntnisse gehören zu den Kernkompetenzen, die jeder Bürger benötigt für Ausbildung, Beschäftigung, kulturellen Austausch und persönliche Entfaltung; Sprachenlernen ist eine lebenslange Tätigkeit. Hochschuleinrichtungen spielen bei der Förderung der Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und bei konkreten Personen eine Schlüsselrolle. Vorschläge des Inhalts, daß jede Hochschule eine kohärente Sprachenpolitik umsetzt und ihre Rolle bei der Förderung des Fremdsprachenerwerbs und der Sprachenvielfalt […] abklärt, sind zu begrüßen. […] Alle Studenten sollten mindestens ein Semester lang im Ausland studieren und im Rahmen ihres Studiums eine anerkannte sprachliche Qualifikation erwerben.

4. Was passiert an den Universitäten?

Im Zuge des Bologna-Prozesses und als Reaktion auf die Krise der Philologien sind an den geisteswissenschaftlichen Fakultäten, zusätzlich zu den klassischen

Studiengängen der *Línguas e Literaturas Modernas*, in den letzten Jahren zahlreiche neue, auf andere Berufsbilder zielende Studiengänge eingerichtet worden. Sie integrieren Fremdsprachen als einen wichtigen Bestandteil des Studienplans, z. B. *Tradução, Turismo, Relações Internacionais, Estudos Europeus, Comunicação e Cultura* (Übersetzung, Fremdenverkehr, Internationale Beziehungen, Europäische Studien, Kommunikations- und Kulturwissenschaften) etc. und haben fast alle großen Zulauf. Längerfristig könnte die Germanistik auch innerhalb der Komparatistik, Medienwissenschaft und Kulturwissenschaft ihren Platz einnehmen. In Porto ist geplant, ab dem Studienjahr 2006/07 neue fächerübergreifende Studiengänge anzubieten.

Auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Fachbereiche ist ein zukunftsweisender Weg, den besonders die relativ jungen Universitäten Aveiro und Braga erfolgreich beschreiten (z. B. mit Studiengängen wie *Línguas e Relações Empresariais* – Sprachen und Betriebswirtschaft). Sprachen werden erfolgreich in nicht-philologische und in beträchtlichem Umfang auch in nicht-geisteswissenschaftliche Studiengänge integriert. Die in Fakultäten getrennten Traditionsuniversitäten tun sich da schwerer und die Schranken zwischen den Fakultäten sind noch so hoch, daß sich teilweise Technische und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultäten eigene Lektoren leisten, statt sich an die Geisteswissenschaftlichen Fakultäten zu wenden.

Generell läßt sich jedenfalls ein steigender Bedarf an Fremdsprachenunterricht an den Universitäten feststellen. Für Deutsch ist hier im Gegensatz zu den Sekundarschulen – oder gerade wegen der Vernachlässigung des Deutschen an den Sekundarschulen – die Nachfrage groß. Die Ergebnisse einer landesweiten Umfrage bei den Studierenden zum Interesse an Deutsch und an anderen Fremdsprachen bestätigen diese Tendenz und haben die Erwartungen oftmals weit übertroffen. So haben in Vila Real von ca. 400 Befragten 340 Interesse an Deutschunterricht bekundet!

Zukunftsweisend wird auch das Angebot von Fachsprachen sein. Auf diesem Gebiet liegen noch relativ wenige Erfahrungen vor. Neben Lesekursen für Juristen (Coimbra und Braga, im laufenden Studienjahr auch Porto) finden auf Initiative der Deutsch-Lektoren nun auch Kurse für Ingenieurwissenschaftler (Porto, Braga) statt. An der Universität Aveiro wird Wirtschaftsdeutsch schon seit 2001 im Studiengang »Sprachen und Betriebswirtschaft« unterrichtet. Allerdings liegt das sicher ergiebige Feld »Deutsch für Wirtschaftswissenschaftler« ansonsten noch weitgehend brach.

Man kann also sicherlich festhalten, daß die Krise der Germanistik nicht gleichbedeutend mit der Krise des Deutschunterrichts ist! Das Problem ist eher, daß es an den Universitäten noch wenige finanziell abgesicherte Strukturen für den Deutschunterricht außerhalb der Germanistik gibt. Problematisch ist es, die Finanzierung der neu entstehenden Sprachkurse vorwiegend den Studierenden aufzubürden. Das mag partiell unvermeidlich sein, sollte aber nicht zur Regel werden. Denn eine Aufwertung des Curriculums durch Fremdsprachenkenntnisse ist kein Luxus, sondern Voraussetzung des Bestehens auf einem sich ständig in Wandlung befindlichen Arbeitsmarkt und als solche Aufgabe der Universität als Ganzes.

Dieser Gedanke findet immer größere Akzeptanz. Das Argument, eine Geisteswissenschaftliche Fakultät sei schließlich keine Sprachenschule, ist in der Zwischenzeit verstummt angesichts der dringenden Notwendigkeit, die Lehrkräfte aus den Philologien zu beschäftigen, und

des nachgewiesenermaßen starken Interesses der Studierenden an Sprachkursen.
An einigen Universitäten ist nun die Einrichtung eines Sprachenzentrums vorgesehen, das u. a. die Sprachkurse koordinieren soll. Das erste funktionierende Sprachenzentrum gibt es in Coimbra: Es ist an der *Faculdade de Letras* aus den vier philologischen Fachbereichen Romanistik, Anglo-Amerikanistik, Germanistik sowie Alte Sprachen und Kulturen entstanden und hat im Wintersemester 2005/06 seine Arbeit aufgenommen. Das Sprachenzentrum wird sicher dank seiner relativen Autonomie innerhalb der Fakultät zu einer neuen Dynamik beitragen, die auch die Fakultät selbst gegenüber der Gesamtuniversität aufwertet.

5. Ausblick

Volle Hörsäle sind in der Germanistik für immer vorbei. Aber weder dürfen die Kapazitäten auf den Augenblicksbedarf zusammengestrichen, noch sollte die Lehrerausbildung ganz eingestellt werden. Sonst wird es mittel- und langfristig zu einem Lehrermangel kommen, wie er z. B. derzeit in Deutschland zu spüren ist.
Ein Fehlschluß wäre es auch, aus der dramatischen Situation der Germanistik und anderer Philologien zu folgern, daß in Zukunft Fremdsprachenunterricht an den Universitäten weniger gefragt sei. Sprachkurse müssen und werden in verschiedenen Formen weiterhin zunehmen, als Allgemeinsprache und Fachsprache, innerhalb der Studienpläne wie auch als zusätzliches Qualifikationsangebot, und das Deutsche kann unter den Fremdsprachen eine herausragende Rolle spielen. Denn Deutschkenntnisse werden in steigendem Maße wichtig: Deutsch ist die meist gesprochene Muttersprache in der EU, die Sprache von wichtigen Handelspartnern von Portugal und der größten Wirtschaftsmacht im europäischen Raum und gewinnt schließlich durch die neuen Mitgliedsstaaten der EU auch als »Brückensprache« an Bedeutung.
Nur eine gemeinsame, aufeinander abgestimmte Sprachenpolitik auf schulischer und universitärer Ebene kann der vom Europarat propagierten Forderung nach Mehrsprachigkeit und Mobilität innerhalb Europas gerecht werden und der jungen Generation Schlüsselqualifikationen für ein Bestehen auf dem Arbeitsmarkt vermitteln. Portugal manövriert sich selbst ins Abseits, wenn es am Fremdsprachenunterricht spart. Die Universitäten ihrerseits müssen neue Strukturen aufbauen, um ihre Kapazitäten zu nutzen und auszubauen, damit Fremdsprachenunterricht allen zugänglich gemacht werden kann.

Neue Wege in der Ausbildung japanischer Germanistikstudierender: Eine exemplarische Fallstudie

Torsten Schlak

1. Germanistik in Deutschland und in Japan

Die Situation der deutschen und der japanischen Germanistik ist sehr unterschiedlich. Die deutsche Germanistik konzentriert sich zu einem großen Teil auf die Lehrerausbildung für den muttersprachlichen Deutschunterricht und bedient zudem einen wenig spezifischen außerschulischen Arbeitsmarkt.

In der japanischen Germanistik geht es – realistisch betrachtet – in erster Linie um die Ausbildung von Dozenten für universitäre DaF-Kurse. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Grundstufenkurse, die auch der kulturellen Bildung und dem interkulturellen Verstehen dienen sollen. Deutsch wird in Japan im Rahmen von universitären Fremdsprachenpflichtkursen gelernt, die höchstens vier Semester dauern und nur einen geringen Stundenumfang haben, aber von sehr vielen Studierenden landesweit besucht werden. Schulische Angebote gibt es kaum und das gleiche gilt für fortgeschrittene Sprachkurse, die über die Fremdsprachenpflicht hinausgehen. Auch Germanistik wird nur selten studiert.

Aus dieser Situation ergibt sich, daß angehende japanische Germanisten nach Abschluß ihres Studiums in erster Linie als DaF-Dozenten im Anfängersprachkursbereich tätig sind. Die für eine solche Tätigkeit notwendigen Qualifikationen gehören indes bisher nur teilweise zu den Inhalten eines japanischen Germanistikstudiums (vgl. Hirataka 1999). Es werden primär literaturwissenschaftliche und linguistische Studienschwerpunkte angeboten, an bestimmten Studienorten neuerdings bereichert um kulturwissenschaftlich orientierte Inhalte.

Literatur, Kultur- und Sprachwissenschaft sind zwar wichtige Bestandteile einer DaF-Lehrerausbildung, reichen aber nicht aus, um einen professionellen Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten. Es fehlt den Studierenden der Germanistik vor allem an pädagogisch-didaktischen, spracherwerbsbezogenen und sprachpolitisch-curricularen Qualifikationen sowie an reflektierter Praxiserfahrung. Will man nicht reine Germanisten, sondern in erster Linie DaF-Lehrer ausbilden, wie es auch Hirataka (1999) zu Recht gefordert hat, dann ist eine fremdsprachendidaktische Professionalisierung der Ausbildung zwingend erforderlich.

Die geschilderte Situation des Germanistikstudiums in Japan war für mich ein wesentlicher Auslöser, ein DaF-bezogenes Studienangebot an meiner japanischen Universität aufzubauen. Von April 2000 bis Oktober 2003 habe ich an der Fakultät für Sprache und Kultur der Universität Osaka unterrichtet und mich ins-

besondere um den Bereich Deutsch als Fremdsprache bemüht. Erfreulicherweise wurde meine Initiative von meinen japanischen Kollegen positiv aufgenommen und nach Kräften unterstützt. Über meine Anstrengungen soll im folgenden genauer berichtet werden.

2. Master- und Promotionsstudiengang »Sprach- und Kulturwissenschaften«

Die Fakultät für Sprache und Kultur bietet einen sprachübergreifend-interdisziplinär konzipierten Master- und Promotionsstudiengang »Sprach- und Kulturwissenschaften« an. Ein BA-Studium existiert nicht. Die Studierenden kommen mit Bachelorabschlüssen von anderen Universitäten, um an der Universität Osaka ihre Studien auf der Master- und Promotionsstufe fortzusetzen.

Der Studiengang wird gemeinsam von verschiedenen fremdsprachlichen Fächern (Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch, Koreanisch, Chinesisch) und assoziierten Professoren der Fächer Japanisch und Japanisch als Fremdsprache angeboten. Die fachlichen Spezialisierungen der einzelnen Lehrkräfte sind sehr verschieden und reichen von klassisch philologischen Arbeitsgebieten bis hin zur Didaktik des Japanischen als Zweit- und Fremdsprache. Unter dem Lehrpersonal gibt es nur einige wenige DaF-Experten im engeren Sinne, dafür sind Randbereiche wie germanistische Linguistik und germanistische Literaturwissenschaft gut vertreten.

Der Studiengang enthält kaum curriculare Vorgaben, die Studierenden müssen eine bestimmte Zahl an Kreditpunkten erwerben, um ihr Studium zu absolvieren. Eine Master- bzw. eine Doktorarbeit ist außerdem zu schreiben. Die Kreditpunkte können frei auf alle angebotenen Veranstaltungen verteilt werden, die fünf verschiedenen Schwerpunkten (*Language and Culture in International Relations, Language and Communication, Language and Information Science, Applied Linguistics, Area Studies in Language and Culture*) zugeordnet sind. Ein festes Curriculum ist nicht vorhanden. Studierende können sich jedoch durch geschickte Schwerpunktsetzung in verschiedenen Forschungsbereichen spezialisieren.

Dies ist zwar keine ideale aber insgesamt doch eine positive Ausgangssituation für die Etablierung eines DaF-bezogenen Studienangebots. Hinzu kommt, daß das Interesse an DaF unter den Studierenden groß ist und auch die spätere Berufspraxis der Absolventen, wie schon betont, dem Profil von Deutsch als Fremdsprache entspricht.

Mein Vorhaben, einen offiziellen Studiengang für DaF zu gründen, konnte aufgrund der lokalen Rahmenbedingungen und meines begrenzten Einflusses als ausländische Lehrkraft nicht realisiert werden. Daher entschloß ich mich, im kleinen Umfang ein Basisangebot für DaF zu entwickeln, wie es sich vermutlich auch an anderen japanischen Universitäten durchführen lassen müßte. Erleichtert wurde dieses Vorhaben durch die kooperative, »DaF-freundliche« Einstellung vieler Kollegen an der Universität Osaka und den engen Kontakt zu den engagierten Studierenden, die nicht nur an meinen Seminaren teilnahmen, sondern auch gemeinsam mit mir als UnterrichtsassistentInnen in verschiedenen Deutschkursen zusammenarbeiteten. Eine Verbindung von Unterrichtspraxis und theoretischer Reflektion bot sich somit förmlich an.

3. Lehrangebot

Lehrende an der Fakultät für Sprache und Kultur haben neben einer größeren Lehrverpflichtung im Sprachkursbereich ein Seminar für Studierende auf Master- und Promotionsebene zu unterrichten. Dies galt im wesentlichen auch für mich.

Es erschien mir sinnvoll, mit den wenigen Seminarveranstaltungen eine fremdsprachendidaktische Grundausbildung sicherzustellen. Im ersten Studienjahr habe ich dementsprechend eine Einführung in die DaF-Didaktik/Methodik (Themenschwerpunkte u. a. klassische und alternative Methoden, Landeskundedidaktik und Interkulturelles Lernen, Lehrwerkanalyse und -kritik, Medieneinsatz), im zweiten Studienjahr eine Einführung in die Zweitsprachenerwerbsforschung (hier u. a. individuelle Lernerunterschiede, Theorien und Hypothesen des Spracherwerbs) und im abschließenden dritten Jahr Forschungsmethoden mit qualitativer Schwerpunktsetzung unterrichtet. Mehrere Studierende haben diese Seminarabfolge komplett durchlaufen.

Die forschungsmethodische Veranstaltung begründete sich vor allem dadurch, daß die Teilnehmer der Seminare empirische Masterarbeiten und Dissertationen qualitativer Ausrichtung[1] erstellen wollten und wir diese im Rahmen der Veranstaltungen besprechen und begleiten konnten. Der Erwerb von forschungsmethodologischen Grundkompetenzen ist zudem auch dann als besonders erstrebenswert zu betrachten, wenn man von dem Ideal des reflektierenden Lehrenden (vgl. z. B. Bailey/Curtis/Nunan 2001, Caspari/Helbig/Schmelter 2003, Richards/Lockhart 1994, Schlak 2004) ausgeht, der sich unter Verwendung von Elementen der Aktionsforschung kritisch mit seiner eigenen Unterrichtspraxis auseinandersetzt.

Mit dem beschriebenen Veranstaltungsangebot sollte zumindest der lehr-/lernwissenschaftliche Bereich eines DaF-Studiums (vgl. Götze/Helbig/Henrici/Krumm 2001) grob abgedeckt sein, wenn auch gewiß nicht lückenlos. Besonders schwer fiel z. B. der Verzicht auf eigene Lehrveranstaltungen zur Curriculumentwicklung, zur Leistungsmessung und -beurteilung und zur Sprachenpolitik, obwohl diese Themenbereiche in den angebotenen Seminaren gelegentlich aufgegriffen und andiskutiert wurden.

Um das weiterhin vorhandene Lehrangebot besser auf die Bedürfnisse der Studierenden abzustimmen, bin ich auf Kollegen mit der Bitte zugegangen, DaF-relevante Veranstaltungen anzubieten bzw. dementsprechende Inhalte mit einzubeziehen. So hat sich ein befreundeter Kollege gern dazu bereit erklärt, eine Einführung in die germanistische Linguistik zu unterrichten[2]. In dieser Veranstaltung wurden auch DaF-spezifische Aspekte, z. B. hinsichtlich der Ausspracheschulung und spezifischer Ausspracheprobleme japanischer Lernender, behandelt.

Andere Kollegen unterrichteten Veranstaltungen, die, wenn auch nicht in erster Linie so vorgedacht und ausgerichtet, sich dennoch gut für DaF eigneten. Im Bereich »Struktur und Gebrauch der deutschen Sprache« gab es beispielsweise regelmäßig eine Veranstaltung zur Morphosyntax des Deutschen. In diesen Veranstaltungen wurde in jedem Semester jeweils eine linguistische Grammatik (z. B. Eisenberg 1999/2000) intensiv bearbeitet.

1 Das Interesse der DaF-Studierenden an qualitativer Forschung entstand vermutlich einerseits in Gesprächen mit mir und zum anderen über den Einfluß qualitativ arbeitender Professoren in der Japanologie und der Japanisch als Fremdsprache-Abteilung.

2 Eine intensivere Zusammenarbeit war hier angedacht, konnte aber dann durch meinen Wechsel an die Ruhr-Universität Bochum nicht wie geplant weitergeführt werden.

Auch der landeskundlich-kulturwissenschafliche Bereich war gut abgedeckt, z. B. mit Veranstaltungen zum deutschen Film oder zur Kulturgeschichte. Darüber hinaus gab es soziologisch orientierte Seminare zur Migration sowie zum Kulturbegriff und zur multikulturellen Gesellschaft, die u. a. von einem Kollegen aus der deutschen Abteilung unterrichtet wurden, der sich neben seinem primären Arbeitsschwerpunkt in der Philosophie auch für DaF-bezogene Fragestellungen interessierte. Zwei weitere Kollegen, die in ihrem Selbstverständnis dem Fach DaF sehr nahestanden, machten interessante Angebote zum computergestützten Fremdsprachenlernen.

Für die Studierenden fast genauso wichtig waren Lehrveranstaltungen anderer Fächer im Rahmen des sprachübergreifenden Master- und Promotionsstudienganges. Auch hier kam den Studierenden mit Schwerpunkt Deutsch das sprachübergreifende und offene Konzept des Studienganges zugute. Sowohl in der englischen Abteilung als auch insbesondere in der Japanologie und der Japanisch als Fremdsprache-Abteilung waren Seminare zu didaktisch-methodischen Themen, zur Zweitsprachenerwerbsforschung, zu curricularen und sprachpolitischen Aspekten sowie forschungsmethodologische Lehrveranstaltungen zu finden.

Nimmt man all diese Angebote zusammen, so ergibt sich ein anspruchsvolles Studium der Fremdsprachenforschung mit Schwerpunkt DaF. Die Studierenden hatten die Möglichkeit, an einem interdisziplinären und sprachübergreifenden Konzept von Lehrerausbildung zu partizipieren, das auch Hirataka (1999) für den japanischen Kontext als erstrebenswert beschreibt, obwohl er eher die Kooperation mit anderen »zweiten Fremdsprachen«[1] betont als eine Zusammenarbeit mit den Fächern Englisch und Japanisch als Fremdsprache.

4. Bibliotheksausstattung

Ein wesentliches Hindernis bei der Etablierung eines DaF-Studienangebotes ist oftmals eine nicht vorhandene oder sehr schlechte Bibliotheksausstattung im Gebiet der Sprachlehrforschung bzw. des Deutschen als Fremdsprache. Dieses Problem traf auch teilweise auf die Situation an der Universität Osaka zu; es gab jedoch schon vor Beginn meiner Tätigkeit einen Grundbestand an einschlägiger Fachliteratur. Im Zeitschriftenbereich waren *Deutsch als Fremdsprache* und *Zielsprache Deutsch* vorhanden, darüber hinaus verstreut einzelne Monographien und zumeist älteres Lehrmaterial.

Mit Unterstützung einer befreundeten österreichischen Kollegin und DaF-Expertin versuchte ich nach und nach, den Bestand an DaF-Literatur auszubauen. Diese Kollegin unterrichtete leider nicht voll im Graduiertenstudiengang, spielte aber in der sprachlichen und fachlichen Betreuung der Master- und Promotionsstudierenden eine sehr wichtige Rolle. Über unsere Bibliotheksmittel konnten wir u. a. die Fernstudieneinheiten des Goethe-Instituts, das Archiv der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, die wichtig-

1 Als »zweite Fremdsprachen« gelten in Japan alle Fremdsprachen mit Ausnahme von Englisch. Englisch wird als erste und gewöhnlich einzige Fremdsprache in der Schule gelernt. An der Universität kommt normalerweise eine zweite Fremdsprache hinzu, die nur mit einem sehr geringen Stundenumfang gelernt wird. Während bis vor wenigen Jahren als zweite Fremdsprachen fast ausschließlich Französisch und Deutsch zur Wahl standen, gibt es mittlerweile wachsende Angebote für Chinesisch und Koreanisch und mit Abstrichen für Russisch und Spanisch.

sten DaF- und Didaktikeinführungen, aktuelleres Lehrmaterial sowie bestimmte Publikationen aus unseren Spezialgebieten erwerben.
Neue Fachzeitschriften-Abonnements mußten vom Fach insgesamt bestellt werden. Die Bereitschaft, hier in den Bereich DaF zu investieren, war insofern vorhanden, als zumindest *Info DaF* und *Fremdsprache Deutsch* auf meine Bitte hinzubestellt wurden. Für andere von mir vorgeschlagene Titel wie z. B. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* und *Fremdsprachen Lehren und Lernen* reichten die Mittel nicht aus.
Ein Bestandteil des Umgangs mit der Fachliteratur war, die Studierenden fortlaufend über Neuanschaffungen, wichtige Publikationen und Materialien vor allem zu ihrem jeweiligen Spezialgebiet zu informieren. Auch mein privater Buchbestand stand den Studierenden zur Ausleihe zur Verfügung.
Als wahrer Glücksgriff für DaF-interessierte Studierende und Lehrende stellten sich andere Fachbibliotheken der Universität Osaka heraus. Sowohl die englische Abteilung als auch insbesondere die Japanologie und der Bereich Japanisch als Fremdsprache verfügten neben japanischen Publikationen über einen exzellenten Bestand an englischsprachigen Fachzeitschriften und Buchpublikationen im Gebiet der Sprachlehrforschung. Dieser Bestand war für Studierende und Lehrende aller Fachbereiche zugänglich und ausleihbar. Da nicht nur die wichtigsten Bücher und Zeitschriften hier zum Teil mehrfach vorhanden waren, konnten wir fremdsprachendidaktisch interessierten Lehrenden der deutschen Abteilung in erster Linie deutschsprachige Fachliteratur erwerben. Innerhalb von dreieinhalb Jahren ist es so gelungen, eine solide DaF-Grundausstattung für die Studierenden zusammenzustellen, die auch in Zukunft ausgebaut werden soll. Hinsichtlich der Fachliteratur zeigte sich wiederum, wie wichtig eine Zusammenarbeit mit den anderen sprachlichen Fächern sein kann.

5. Beratung

Die Betreuung und Beratung der Studierenden war ein ganz wesentlicher Bestandteil des Versuchs, DaF als Ausbildungsbereich an der Universität Osaka zu etablieren. Ich war auch außerhalb meiner Sprechstunden fast jederzeit für die Studierenden erreichbar und ansprechbar, sei es über E-Mail, Telefon oder in meinem universitären Arbeitszimmer. Auf dieses Angebot wurde oft zurückgegriffen. In vielen Einzel- und Gruppengesprächen haben sich die Studierenden über Studium, Forschung und das Berufsfeld DaF beraten lassen. Dabei bestand ein besonderer Beratungsbedarf hinsichtlich des Erstellens von Qualifikationsarbeiten sowie bei der Vorbereitung von Studien- und Forschungsaufenthalten in den deutschsprachigen Ländern. Wichtiges Thema der Gespräche war auch immer der gemeinsame Deutschunterricht.

Natürlich ist eine solch zeitintensive Betreuung nur möglich, wenn die Studierendengruppe eine gewisse Größe nicht überschreitet. Dies war an der Universität Osaka gegeben, es handelte sich um eine Gruppe von ca. fünf Studentinnen, die sich intensiv mit DaF beschäftigten. Die Gesamtstudierendenzahl im Graduiertenprogramm mit Schwerpunkt Deutsch lag bei ca. zehn Studierenden. Das sprachübergreifende Studium insgesamt hatte deutlich mehr Studierende, die zumeist ihren Schwerpunkt auf Englisch oder Japanisch legten. Erfreulicherweise war auch in dieser Gruppe ein großes Interesse an didaktischen Inhalten vorhanden.

6. Unterrichtsassistenten

Unterrichtsassistenten werden an der Universität Osaka in vielen Deutschkursen eingesetzt. Sie studieren zugleich im Master- oder Promotionsprogramm »Sprach- und Kulturwissenschaften« mit Schwerpunkt DaF bzw. Germanistik. Ihre Aufgabe ist es, die Dozenten in ihrer Lehrtätigkeit auf verschiedene Art und Weise zu unterstützen. Man kann von einem Serviceangebot für die Lehrenden sprechen.

Mir erschien es wichtig, die Rolle der Lehrassistenten neu zu definieren. In meinem Verständnis handelte es sich bei der Unterrichtsassistententätigkeit um eine hervorragende Gelegenheit, in einen gegenseitigen, für alle Beteiligten fruchtbaren Lernprozeß einzutreten. Die Unterrichtsassistenten, mit denen ich gemeinsam auf verschiedenen Niveaus Deutschkurse unterrichtet habe, erhielten in den Kursen die Möglichkeit, verschiedene methodische Verfahren kennenzulernen und diese gemeinsam mit dem Lehrenden zu reflektieren, eigene Erfahrungen in der Betreuung von Lernenden, vor allem in Gruppenarbeitsphasen, zu machen, die deutsche Unterrichtssprache und Terminologie zu erwerben und eigene Unterrichtsideen in Absprache mit dem Lehrenden zu erproben.

Zugleich konnte auch ich viel von den Assistenten lernen. Ihre Wahrnehmung der Stärken und Schwächen des Unterrichts und die gemeinsamen Reflektionen über den Unterricht habe ich als sehr lehrreich empfunden. Über die Unterrichtsassistenten konnte ich mehr über die Perspektive der jungen Sprachkursteilnehmer erfahren, denen es oft, auch aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten, leichter fiel, mit den fast gleichaltrigen Unterrichtsassistenten offen über positive und negative Erfahrungen mit dem Deutschunterricht zu sprechen.

In den gemeinsamen Unterricht wurden Aspekte der Handlungsforschung mit einbezogen, die den reflektierenden Umgang der Unterrichtsassistenten mit Unterricht fördern sollten. Dazu gehörte z. B. das Schreiben von Lehrertagebüchern. Zudem haben die Assistenten den Unterricht auch für eigene Forschung genutzt und beispielsweise qualitative Interviews mit Sprachkursteilnehmern zum Thema Lernerautonomie geführt.

Der gemeinsame Unterricht wurde so zur Schnittstelle aller Aktivitäten und zum integralen Bestandteil der Ausbildung. Die im Unterricht gemachten Erfahrungen wurden immer wieder in unseren DaF-Seminaren aufgegriffen und diskutiert. Diese Vernetzung von Theorie und Praxis kann als nahezu ideal bezeichnet werden, insbesondere da es sich bei den Studierenden und Unterrichtsassistenten um eine identische Personengruppe handelte, die gemeinsam ca. drei Jahre intensiv zusammenarbeitete. Bedingt durch diesen engen Kontakt zwischen Lehrenden und DaF-Studierenden und den DaF-Studierenden untereinander wurden sehr intensive Formen der Zusammenarbeit möglich. So kam es nicht selten vor, daß neben der eigentlichen Unterrichtsassistentin freiwillig und oft ohne Voranmeldung weitere DaF-Studierende an den einzelnen Deutschkursen teilnahmen, um bestimmte Unterrichtsaspekte zu beobachten, voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu unterstützen. Das Vertrauen zwischen allen Beteiligten war so stark, daß dies mit einer großen Selbstverständlichkeit und in einer angenehmen streßfreien Atmosphäre geschah.

7. Abschließende Bemerkung

Auch wenn die geschilderte Situation noch weit entfernt von einer idealen Deutschlehrerausbildung ist, so zeigt sie doch, daß persönliches Engagement un-

ter günstigen Rahmenbedingungen viel erreichen kann. Natürlich hängen solche Initiativen zu sehr an einzelnen Personen, um langfristige Wirkung zu zeigen. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie von ausländischen Dozenten angeregt werden, die sich zumeist nur für einen begrenzten Zeitraum im Land aufhalten. Nicht nur aus diesem Grund ist es wichtig, größte Bemühungen zu unternehmen, die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern grundsätzlich und dauerhaft zu professionalisieren, in der japanischen Germanistik genauso wie in vielen anderen Bereichen. Die hier gemachten Ausführungen können hoffentlich auch für eine langfristige Professionalisierung der Fremdsprachenlehrerausbildung einige Anregungen liefern.

Literatur

Bailey, Kathleen M.; Curtis, Andy; Nunan, David: *Pursuing professional development: the self as source*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

Caspari, Daniela; Helbig, Beate; Schmelter, Lars: »Forschungsmethoden: explorativ-interpretative Forschung«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 2003, 499–505.

Eisenberg, Peter: *Grundriß der deutschen Grammatik.* Band 1: *Das Wort*. Stuttgart: Metzler, 1999.

Eisenberg, Peter: *Grundriß der deutschen Grammatik.* Band 2: *Der Satz*. Stuttgart: Metzler, 2000.

Götze, Lutz; Helbig, Gerhard; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen: »Die Struktur des Faches«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 1–11.

Hirataka, Fumiya: »Zur Situation der Deutschlehrerausbildung in Japan«. In: Fluck, Hans-R.; Gerbig, Jürgen (Hrsg.): *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien: Lehr- und Lerntraditionen im Wandel*. Tübingen: Stauffenburg, 1999, 155–161.

Richards, Jack C.; Lockhart, Charles: *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Schlak, Torsten: »Aus den Erfahrungen anderer Fächer lernen. Wege und Perspektiven der forschungsmethodologischen Ausbildung im Hochschulfach ›Deutsch als Fremdsprache‹«, *Info DaF* 31 (2004), 533–548.

Und sie vergleichen doch

Eine Befragung unter japanischen Deutschlernenden zu Englisch als erster Fremdsprache

Barbara Klema

1. Deutsch als Tertiärsprache

Wenn Studierende in Japan sich am Beginn ihres Studiums für eine Fremdsprache entscheiden, die sie zwei oder drei Semester lang lernen werden, dann bringen sie schon einiges an Fremdsprachenkenntnissen mit. Sie alle haben ca. 6 Jahre Fremdsprachenunterricht hinter sich, da sie in der Schule Englisch gelernt haben.

In der Regel war Englisch für sie die erste Fremdsprache (L2), mit der sie in Berührung kamen. Nun beginnt für sie das Erlernen einer weiteren, zweiten Fremdsprache (L3 oder Tertiärsprache).

Hat man früher angenommen, daß der Erwerb jeder Fremdsprache, egal die wievielte es ist oder wann sie gelernt wird, gleich verläuft, so hat sich diese Meinung in den letzten Jahren geändert (vgl. Hufeisen 2001: 650). Denn es hat sich gezeigt, daß nicht nur die Muttersprache (L1) mit der neuen Zielsprache interagiert, sondern auch jede andere Sprache, die gelernt wurde. Zunächst wurden diese Einflüsse der ersten Fremdsprache als hinderlich und deshalb als unbedingt zu vermeidendes Phänomen angesehen, doch seit den 90er Jahren hat man begonnen, zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache und dem einer zweiten (L3) oder weiteren Fremdsprachen zu unterscheiden, und versucht, didaktisch die Interaktionen der Sprachen untereinander auszunutzen.

Die Unterschiede betreffen die gesamte Lernsituation einer zweiten Fremdsprache, sie ist grundlegend anders als die der ersten Fremdsprache. Im Gegensatz zum Erlernen der ersten Fremdsprache, wo die Lernenden noch unerfahren sind im Umgang mit anderen Sprachen und dem Lernen einer fremden Sprache, sind sie am Beginn des L3-Lernens kompetente und erfahrene Fremdsprachenlernende. Sie sind meist älter, da viele L3 nach Abschluß des Schulbesuchs gelernt werden, haben also mehr Lebenserfahrung und Intellektualität. Darüber hinaus wissen sie möglicherweise schon Bescheid über ihren eigenen Lerntyp, d. h. sie wissen zum Beispiel, ob sie auditiv oder visuell veranlagt sind, wie sie sich gut Vokabel merken etc. Auch haben sie vielleicht subjektive Theorien zum Fremdsprachenlernen und gehen gezielt an das Neue heran. Insgesamt zeichnet sich das Lernen einer L3 durch mehr Systematizität und Bewußtheit aus. Sie sind auch mit der Situation des Neuen vertraut, damit, nicht alles zu verstehen und daß fremde Sprachen Überraschungen bergen. All diese Tatsachen bedeuten, daß Lernende

ihre vorhandenen Kenntnisse und Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen einsetzen, die den Lernprozeß der L3 erleichtern können (vgl. dazu Hufeisen 2001: 650).

2. Japanisch – Englisch – Deutsch

Im allgemeinen ist der Einfluß der Muttersprache beim Erlernen einer neuen Sprache am größten. Allerdings geben einige Untersuchungen Hinweise darauf, daß der Einfluß einer Sprache mit der typologischen Ähnlichkeit zur Zielsprache zusammenhängt. Marx (2001) weist in einer Untersuchung nach, daß intersprachlicher Transfer häufiger aus der L2 stattfindet, wenn Muttersprache und L3 etymologisch weiter voneinander entfernt sind als L2 und L3. Daher läßt sich annehmen, daß im Falle von Japanisch und Deutsch der Einfluß der Muttersprache eher gering und der Einfluß von Englisch größer ist, da L2 und L3 beide indogermanischen Ursprungs sind (Dentler 1998: 32). In diesem unserem Fall haben die Lernenden

> »kein Bezugssystem, auf das sie zurückgreifen können. So wie sie realisieren, daß ihr L1-Wissen für manche Fremdsprachen nützlicher ist als für andere, realisieren sie auch, daß ihr Wissen um andere Fremdsprachen für die L3 nützlich sein kann« (Piller 2001: 151).

Jedoch sind dies reine Mutmaßungen, Holzer-Terada (2002) zeigt beispielsweise in ihrer Arbeit zahlreiche positive Übertragungen vom Japanischen ins Deutsche auf. Eine genauere Untersuchung, welche Sprache den größeren Einfluß auf den Deutscherwerb von japanischen Lernenden hat, steht noch aus.

Bei den japanischen Deutschlernenden zeigt sich der Einfluß der ersten Fremdsprache Englisch durch Transfer in allen Bereichen, in der Aussprache – besonders beim Buchstabieren, der Schreibung, in der Lexik und der Syntax. Am augenfälligsten sind natürlich jene Übertragungen, die mißlingen und zu Fehlern im Deutschen führen. Oebel (2004) versucht in seiner Analyse von Nacherzählungen japanischer Deutschlernender die Fehler zu kategorisieren und weist Interferenzen aus dem Englischen nach. Doch vieles, was die Lernenden aufgrund von Übertragungen richtig machen, bleibt uns verborgen, weil es ja nicht von der Norm abweicht. Wir können jedoch davon ausgehen, daß ein großer Teil des Transfers positiv verläuft, d. h. zu richtigen Ergebnissen in der Zielsprache führt. So schließt Imaida (2004: 31 f.) aus den Untersuchungsergebnissen zur Kodierung grammatischer Relationen, daß die im allgemeinen richtig produzierte SVO-Stellung bei JapanerInnen, die Deutsch im Anfangsstadium lernen, nicht aus der L1, in der eine Verbletztstellung vorliegt, übertragen wird, sondern ein positiver Transfer aus dem Englischen, der L2, stattfindet.

Und auch wenn man die Fehler der Studierenden genauer betrachtet, kann man sehen, daß die erste Fremdsprache als Lernstrategie benutzt wird, wie im folgenden Beispiel, das aus den Produktionen meiner Klassen entnommen wurde:

Ich finde der Koat wichtig

Das noch unbekannte Wort »Mantel« wird aus der L2 übertragen, da möglicherweise schon die Erfahrung gemacht worden ist, daß bei Englisch und Deutsch einige Ähnlichkeiten im Wortschatz bestehen. Jedoch ist auch erkannt worden, daß es bei diesen Ähnlichkeiten bestimmte Regeln in der Schreibung zu beachten gibt. Daher wird das <c> zu <k> und das Wort als Nomen großgeschrieben. In diesem Fall schlägt die Übertragung fehl, doch in anderen Situationen kann die Strategie Erfolg haben.

Dieses Beispiel ermöglicht uns einen Einblick in die Köpfe unserer Studierenden;

es zeigt, daß Übertragungen aus der L2 stattfinden und daraus Lernstrategien abgeleitet werden, die zum Erwerbsprozeß positiv beitragen und ihn beschleunigen können.

Aus diesem Grund und weil die Lernsituation der L3 allgemein unter anderen Voraussetzungen stattfindet als der L2-Erwerb, ist es nach Hufeisen »aus lerntheoretischer, kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Sicht« sinnvoll, »deutlich zwischen dem Lernen einer L2 und dem Lernen einer L3 oder L3+n zu unterscheiden« (Hufeisen 2001: 648). Damit ist auch gemeint, für den L3-Unterricht didaktische und methodische Konsequenzen zu ziehen und entsprechend auf die Lernsituation einzugehen.

3. Englisch im Deutschunterricht – »Nein, danke!«

Den Forderungen der neueren Erkenntnisse der Fremdsprachenerwerbsforschung, auf die spezielle Situation des L3-Lernens einzugehen, wird in Japan kaum Rechnung getragen. Beispielsweise fehlen entsprechende Lehrmaterialien. In den in Japan jedes Jahr zahlreich erscheinenden Lehrbüchern findet man kaum einmal einen Hinweis auf die englische Sprache. Es liegt also ganz im Ermessen der Lehrperson, auf die erste Fremdsprache Bezug zu nehmen, was laut einer Umfrage von Gellert zur Nutzung von Englischkenntnissen im Deutschunterricht unter Lehrenden in Japan und Korea eher selten geschieht. Aus der Befragung geht hervor, daß ein Vergleich zwischen Deutsch und Englisch »kaum systematisch geschieht (1), sondern nur kurz (11) oder zur Fehlerkorrektur (12) oder nur in Klassen mit Studierenden des Faches Anglistik (16) oder nur außerhalb des Unterrichts (8)«[1] (Gellert 2003: 239).

Die Begründungen, warum im Unterricht so gehandelt wird, weisen zwei Haltungen aus. Zum einen herrscht allgemein unter den Lehrpersonen eine subjektiv ablehnende Einstellung gegenüber Englisch im Deutschunterricht:

> »Wie der erhobene Zeigefinder eines Oberlehrers wirkt das ›Wehe!‹ (12), falls StudentInnen in Deutschprüfungen auf Englisch zurückgreifen. Und fast empört über die Frage nach negativem Transfer klingt das ›Ja! (natürlich!)‹«. (Gellert 2003: 240)

Daß auf Englisch von seiten der Lehrenden so reagiert wird, ist zum Teil durchaus nachvollziehbar. Immer mehr gewinnt die englische Sprache in Japan an Bedeutung und drängt andere Fremdsprachen zurück (vgl. Ammon/Michels 1994). Seit 1991 an den Hochschulen der verpflichtende Unterricht einer zweiten Fremdsprache in den ersten beiden Studienjahren abgeschafft wurde, geht die Zahl der Deutschstudierenden immer weiter zurück (Slivensky/Boeckmann 2000: 24), Stunden werden gestrichen, Fremdspracheninstitute aufgelöst und zahlreiche Arbeitsplätze sind gefährdet. Wirkt es da nicht wie eine Provokation für uns Deutschlehrende, wenn unsere Studierenden statt eines deutschen Wortes ein englisches verwenden? Quasi täglich machen sie uns darauf aufmerksam, daß Deutsch als Unterrichtsfach eine immer geringere Rolle spielt. Unter diesen Umständen nimmt es nicht mehr wunder, daß Englisch als Bedrohung wahrgenommen wird.

Englisch wird aber auch aus anderen Gründen ganz bewußt aus dem Unterricht ausgeschlossen. Weit verbreitet ist die Meinung, die Studierenden hätten zu geringe Englischkenntnisse, um sie

1 Die Zahl in Klammern gibt die Nummer des Fragebogens an, auf welchem die entsprechende Aussage zu finden ist.

für das Deutschlernen nutzbar zu machen. Englisch stelle aufgrund der mangelnden Kenntnisse eher eine Barriere dar (Gellert 2003: 249; Gunske von Kölln 2003: 165) und positiver Transfer sei eher auszuschließen, die erste Fremdsprache wird nur als Fehlerquelle gesehen (Gellert 2003: 248). Auch werden immer wieder die schlechten Erfahrungen der Studierenden mit dem Englischunterricht in der Schule als Argument angeführt (vgl. Saito/Eisenstein Ebsworth 2004: 111 f.) Vergleiche zwischen Englisch und Deutsch würden negative Reaktionen hervorrufen und sich motivationshemmend auswirken (Gellert 2003: 238). Eine Lehrperson in Gellerts Befragung meint aus Sicht der Studierenden dahinter eine Logik zu erkennen:

»Wenn ich es in sieben Jahren nicht gelernt habe, einigermaßen Englisch zu sprechen, dann werde ich auch in zwei Jahren nicht Deutsch lernen.« (Gellert 2003: 247)

In vielen Fällen mag es wohl zutreffen, daß die Englischkenntnisse der Studierenden gering sind und sie aus verschiedenen Gründen Englisch als Motivationsbremse wahrnehmen. Doch all diesen Argumenten gibt es eines entgegenzuhalten:

»Interessanterweise aber zeigen sich Einflüsse der Lernererfahrung und der vorherigen Sprachenkenntnisse auch bei Lernenden, die sie vehement ablehnen oder für nicht (mehr) existent halten.« (Hufeisen 1999: 5)

Und nicht zuletzt bestätigen die zahlreichen Transferphänomene unserer Lernenden diese Aussage, sie deuten darauf hin, daß Vergleiche zwischen den beiden Sprachen stattfinden und zuvor erworbenes Wissen übertragen wird. Das macht es notwendig, sich mit der ersten Fremdsprache auseinanderzusetzen. Englisch aus Rücksicht zu ignorieren, verbaut uns Lehrenden und den Lernenden in Japan eine große Chance, nämlich den Lernprozeß zu erleichtern.

Die Argumente, die gegen Englisch im Deutschunterricht aufgeführt wurden, stammen ausschließlich von Lehrenden. Doch scheint es mir in diesem Zusammenhang nicht unwesentlich zu sein, die Wahrnehmung der Studierenden zu Rate zu ziehen.

4. Und was meinen die Studierenden?

4.1 Die Befragung

Die Befragung wurde im Herbst 2004 in insgesamt sechs Deutsch-Pflichtklassen[1] am Institut für Kultur und Sprachstudien der Hokkaido-Universität durchgeführt. Die Studierenden dieser Klassen lernten zu diesem Zeitpunkt im zweiten Semester Deutsch, wobei Klassen an diesem Institut zwei- oder dreimal pro Woche für jeweils 90 Minuten Unterricht bei japanischen Lehrkräften und zum Teil auch bei MuttersprachlerInnen haben. Die Erhebung fand in Form eines Fragebogens auf Japanisch statt, der Fragetyp war ausschließlich Multiple Choice.

1 Drei der Klassen hatten ausschließlich Unterricht von japanischen Lehrkräften, die anderen drei sowohl von japanischen als auch von deutschen Lehrkräften. Die Klassen wurden deshalb so gewählt, da einige MuttersprachlerInnen möglicherweise Englisch als Unterrichtssprache verwenden. Dieser Umstand würde sich vielleicht auf die Bewertung und die Nutzung der ersten Fremdsprache auswirken. Die Ergebnisse zeigen allerdings keine gravierenden Unterschiede. Meist decken sich die Antworten der Studierenden beider Klassentypen, es lassen sich also keine aussagekräftigen Beobachtungen daraus ableiten. In den Fällen, wo es kleine Unterschiede gibt, wird bei der Diskussion der Ergebnisse mit einer Fußnote darauf hingewiesen.

Insgesamt konnten 159 Bögen ausgewertet werden. Davon war für 154 Studierende Englisch die erste Fremdsprache an der Universität und Deutsch die zweite.[1] Für 4 war es umgekehrt und ein/e StudentIn hatte Französisch als erste Fremdsprache.

4.2 Ergebnisse

Im folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Fragen präsentiert. Die Zahlen stellen die Anzahl der Nennungen dar. Fragen des Typs wie Frage 1 waren auf einer 4stufigen Skala zu bewerten.

1. Wie schätzen sie die Ähnlichkeit von Englisch und Deutsch ein?

niedrig: 4	48	77	hoch: 31

1a. In welchen Bereichen[2] gibt es für Sie die größten Ähnlichkeiten?

Wortschatz	64
Grammatik	34
Aussprache	6
Rechtschreibung	55

2. Werden/Wurden in Ihrem Deutschunterricht von dem/der Lehrkraft Vergleiche zu Englisch angestellt?

nie: 7	62	76	oft: 14

2a. In welchen Bereichen finden die Vergleiche statt? (mehrere Antworten möglich)

Wortschatz	71
Grammatik	87
Aussprache	24
Rechtschreibung	29

2b. Finden Sie diese Vergleiche hilfreich?

nein: 11	18	71	ja: 59

3. Stellen Sie selber im Unterricht oder beim Lernen Vergleiche zwischen Englisch und Deutsch her?

nie: 31	66	43	oft: 19

3a. In welchen Bereichen stellen Sie Vergleiche an? (mehrere Antworten möglich)

Wortschatz	67
Grammatik	62
Aussprache	20
Rechtschreibung	52

4. Sind die Englischkenntnisse beim Deutsch lernen störend? (Machen sie durch den Sprachvergleich vermehrt Fehler?)

nein: 61	61	31	ja: 6

4a. In welchen Bereichen glauben Sie, daß Sie Fehler machen, weil Sie Ihre Englischkenntnisse beeinflussen? (mehrere Antworten möglich)

Wortschatz	17
Grammatik	39
Aussprache	83
Rechtschreibung	70

5. Welches Wörterbuch verwenden Sie? (mehrere Antworten möglich)

Deutsch – Japanisch	119
Japanisch – Deutsch	20
Deutsch – Englisch	0
Englisch – Deutsch	0
elektronisches Wörterbuch[3]	39
Ich verwende kein Wörterbuch	3

1 An der Hokkaido Universität müssen die Studierenden zwei Fremdsprachen lernen. Sie können dabei zwischen Englisch, Chinesisch, Deutsch, Französisch und Russisch wählen.

2 Diese vier Bereiche inkludieren auch alle anderen Bereiche der Sprach- bzw. Fehleranalyse, jedoch erschien es mir sinnvoll, diese Vereinfachung vorzunehmen, da ich sie für die Studierenden für verständlich hielt.

3 Diese Kategorie wird deshalb extra angeführt, weil die meisten dieser Wörterbücher zu jeder deutschen Übersetzung in der ersten Zeile die englische Entsprechung angeben und nach meinen Beobachtungen sich die Studierenden oft daran orientieren und sich erst dann den japanischen Übersetzungen widmen.

6. In welchen Bereichen sind für Sie die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch am geringsten?

Wortschatz	13
Grammatik	54
Aussprache	78
Rechtschreibung	14

7. In welcher Sprache machen sie Notizen im Unterricht?

Nur Deutsch	1
Deutsch – Japanisch	110
Deutsch – Englisch	1
Deutsch – Englisch und Japanisch gemischt	47

8. Wie lernen Sie Vokabeln?

Nur mit japanischer Übersetzung	133
Nur mit englischer Übersetzung	5
mit japanischer und englischer Übersetzung gemischt	25

9. Glauben Sie, daß das Deutschlernen für Sie schwerer wäre, wenn sie nicht Englisch gelernt hätten?

nein: 11	18	71	ja: 59

4.3 Was bedeuten diese Ergebnisse?

Ähnlichkeiten – Unterschiede

Die Ähnlichkeit von Englisch und Deutsch wird von den Studierenden recht hoch eingeschätzt (Frage 1), was Schröders Behauptung »manche Anfänger glauben, es [Deutsch] sei so eine Art ›kompliziertes Englisch‹«, stützt. Doch der Abfall bei *hoch* zeigt, daß trotz der Wahrnehmung großer Ähnlichkeit deutlich zwischen den beiden Sprachen unterschieden wird. Die größten Ähnlichkeiten (Frage 1a und 6) werden in den Bereichen Wortschatz und Schreibung gesehen, weniger hoch der Bereich Grammatik. Wobei bei der Aussprache so gut wie keine Gemeinsamkeiten gesehen bzw. gehört werden. Die Verteilung entspricht genau der in Frage 2a, d. h. wo Ähnlichkeiten wahrgenommen werden, wird auch verglichen.

Vergleiche zwischen Deutsch und Englisch

Die Studierenden geben häufig an, nie Vergleiche zu machen (Frage 3). Allgemein schätzen sie die Zahl der Vergleiche der Lehrpersonen höher ein als ihre eigenen (Frage 2). Die Zahlen der Nennungen sind eigentlich gegenläufig, d. h. die Vergleiche der Lehrpersonen gehen mehr in Richtung *oft* (90 : 69) und die Vergleiche der Studierenden tendieren mit 97 (62) Nennungen mehr gegen *nie.*

Was die Bereiche betrifft, wo Vergleiche gemacht werden (Frage 2a), so entsprechen diese Ergebnisse auch den Angaben der Lehrenden aus Japan und Korea in Gellerts Untersuchung (2003: 246 f.), wonach die Lehrenden Englisch als Vergleich heranziehen, aber wahrscheinlich nicht systematisch. Besonders viele Vergleiche finden in den Bereichen Wortschatz und Grammatik statt, seltener sind Phonetik und Schreibung ein Thema (bei Gellert fehlt der Bereich Schreibung). Was die Vergleiche von seiten der Studierenden betrifft (Frage 3a), so ist auffallend, daß sie auch dort vergleichen, wo die Lehrpersonen es tun. Möglicherweise fungiert hier der Unterricht als Vorbild für die eigenen Lernstrategien. Allerdings stoßen wir auf eine interessante Beobachtung: Der Bereich Schreibung bildet eine Ausnahme, die Lernenden stellen hier fast doppelt so viele Vergleiche an wie die Lehrenden (52 : 29). Demzufolgen machen sich die Studierenden unabhängig vom Unterricht Gedanken über die beiden Sprachen, was deutlich zeigt, daß es eine Eigenständigkeit im Bilden von Hypothesen und Denken über Sprachgrenzen hinweg gibt, obwohl nach Aussagen mancher Lehrender die Englischkenntnisse dafür nicht ausreichend seien.

Ganz allgemein zeigt uns Frage 2b, daß die Vergleiche der Lehrpersonen zwischen den beiden Sprachen sehr positiv bewertet werden. 84 % der Befragten fin-

den sie hilfreich. Interessanterweise machen sie trotzdem beim selbständigen Arbeiten weniger Gegenüberstellungen als die Lehrenden im Unterricht.

Englisch als Störfaktor?

In Frage 4 geben die meisten der Studierenden (fast 77 %) an, durch ihre Englischkenntnisse nicht mehr Fehler zu machen, mit anderen Worten: Englisch wird beim Deutschlernen nicht als störend empfunden. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem einer ähnlichen Umfrage von Lutjeharms (1999) unter niederländischen Deutschlernenden. Entgegen der positiven Beantwortung des ersten Teils der Frage sind die Nennungen in Frage 4a sehr zahlreich (209). In den Bereichen Aussprache und Schreibung glauben die Studierenden, vermehrt Fehler zu machen[1], genau in jenen Bereichen, wo auch wenig Vergleiche stattfinden (vgl. Fragen 2a+3a). Nichtsdestotrotz scheinen sich die Bezüge zu Englisch positiv auszuwirken.

Lerngewohnheiten

Bei den Lerngewohnheiten (Notizen, Vokabeln lernen, Benutzung von Wörterbüchern[2]) ist der Einfluß von Englisch gering (Fragen 5, 7 und 8). Ungefähr ein Drittel der Studierenden macht Notizen auch auf Englisch, bzw. alle drei Sprachen werden verwendet.[3] Dabei nehme ich an, daß es bei den Notizen auf Englisch hauptsächlich um Wortübersetzungen geht. Jedoch nur die Hälfte dieser Studierenden lernt auch die Vokabeln gemischt mit japanischer und englischer Übersetzung.

Deutsch ohne Englisch?

Die letzte Frage zeigt uns, daß ein Großteil der Studierenden es durchaus als Hilfe empfindet, Englisch gelernt zu haben. Ohne die erste Fremdsprache wäre für über die Hälfte der Studierenden das Deutschlernen schwerer.[4]

5. Schlußbemerkung

Die Ergebnisse der Befragung zeigen eine deutliche Tendenz, nämlich daß ein beachtlicher Teil der Studierenden ihre Englischkenntnisse nutzen und die Mehrheit von ihnen sie zumindest nicht als störend empfindet. Viele von ihnen stehen einer Auseinandersetzung mit der ersten Fremdsprache positiv gegenüber. Zu viele, um diese Stimme der Studierenden im Unterricht zu ignorieren. Die Ergebnisse deuten für uns Lehrende darauf hin, daß wir den Vergleich mit Englisch fördern sollten. Denn selbst wenn die Studierenden nicht darin geübt sind (Schröder 1997: 169), so vergleichen sie trotzdem und auch völlig selbständig. Unsere Aufgabe ist es nun, ihnen systematisch Wege zu zeigen, wie sie ihr Wis-

1 In den Klassen, die auch von MuttersprachlerInnen Unterricht haben, ist die Unsicherheit im Bereich Aussprache weit geringer, allerdings fühlen sie sich in der Schreibung nicht so sicher.

2 Die Studierenden der rein von japanischen Lehrkräften unterrichteten Klassen benutzen weniger elektronische und Japanisch-Deutsch Wörterbücher. Das mag daran liegen, daß Unterricht von MuttersprachlerInnen vermehrt Übersetzungen in beide Richtungen fordert, z. B. wegen verschiedener Unterrichtsmethoden, aber auch, um mit der Lehrperson kommunizieren zu können.

3 Wiederum ist hier der Anteil der Studierenden mit muttersprachlichem Unterricht höher, was vielleicht daran liegt, daß Englisch manchmal als Unterrichtssprache dient.

4 Die Studierenden mit Unterricht von MuttersprachlerInnen zeigen bei dieser Frage ein bißchen mehr Selbstbewußtsein, d. h. mehr von ihnen sagen, Deutsch wäre für sie ohne Englischkenntnisse nicht schwerer.

sen gut einsetzen können. Hinweise auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Sprachen werden positiv aufgenommen und die Lernenden erhalten so Zugang zu neuen Lernstrategien, mehr Autonomie beim Lernen und möglicherweise auch eine selbstbewußtere Einstellung zum Sprachenlernen.

»Die Bewußtmachung von bereits vorhandenem Wissen, von Lern- und Kognitivierungsprozessen kann Ängste abbauen (z. B. durch Anknüpfen an bereits Bekanntes, durch Vermittlung von Lernhilfen bei Lernschwierigkeiten usw.), einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht ermöglichen und entscheidend zur Autonomie der Lernenden beitragen.« (Rieger 1999: 12)

Wie das im Unterricht umgesetzt werden kann, dazu gibt es einerseits schon einiges an Literatur, bzw. gilt es andererseits für den Deutschunterricht in Japan noch viel auszuprobieren und an Lehrmaterialien zu entwickeln.

Bezüglich der negativen Erfahrungen der Lernenden mit dem Englischunterricht meint Hufeisen, man solle zunächst den Sprachvergleich in den Hintergrund rükken und die individuellen Lernerfahrungen im Unterricht thematisieren (Hufeisen 2004: 20). Doch wie sich in der Untersuchung zeigt, ist die Einstellung der Lernenden bei weitem nicht so negativ, wie nach den oben genannten Aussagen zu erwarten wäre.

Dagegen sprechen auch meine Erfahrungen mit Englisch im Deutschunterricht, welche durchaus positiv sind. Ich kann beobachten, daß einige der Studierenden die gezeigten Strategien aufgreifen und selber neue Wege suchen. Es fördert auch die Kommunikation zwischen mir und meinen Studierenden, die Lernenden verlieren die Scheu davor, etwas Falsches zu produzieren, sie nutzen ihre L2-Kenntnisse, um über das Deutsche zu reflektieren, und erleben dabei, daß sie ihre Sprachkenntnisse praktisch einsetzen können. Besonders im Bereich Grammatik oder der Verwendung von Idiomen werden Abgrenzungen zum Englischen positiv aufgenommen und durchaus verstanden, haben sie doch in der Schule meist viel mit der englischen Grammatik gearbeitet. Ihre Englischkenntnisse sind also oft größer als sie selber angeben. Von ähnlichen Erfahrungen mit Englisch im Unterricht berichten einige Lehrpersonen in Gellerts Untersuchung (2003: 247 f.). Auch sie erleben den Sprachvergleich positiv und sind der Meinung, daß er sich in jedem Fall lohnt.

Die Befragung zeigt uns natürlich nur einen kleinen Teil dessen, was den Deutschunterricht in Japan prägt, und gibt uns keine konkreten Werkzeuge für den Unterricht in die Hand. Sie macht uns lediglich auf einen Aspekt im Verhalten der Lernenden und die Meinung der Studierenden zu dem Thema aufmerksam. Aber lange genug haben wir Lehrenden uns allein über das Sprachlernen Gedanken gemacht, es ist Zeit, die Stimmen der Lernenden ernstzunehmen und zu beachten, daß sie bereits »alte Hasen in Sachen Fremdsprachenlernen« (Hufeisen 2004: 19) sind. Und so sollte das Einfließen anderer Fremdsprachenkenntnisse in den Unterricht aufgegriffen werden, denn nicht zuletzt ist es besser, »wenn Lernende kreativ unter Zuhilfenahme ihrer anderen Sprachen etwas im Deutschen ›erfinden‹, als daß sie gar nichts sagen« (Hufeisen 2004: 19).

Literatur

Ammon, Ulrich; Michels, Stefan: »Die derzeitige Rolle der deutschen Sprache im Verhältnis zu anderen Fremdsprachen in der internationalen Kommunikation japanischer Natur- und Geisteswissenschaftler«. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium*. München: iudicium, 1994, 15–33.

Dentler, Sigrid: »Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen«. In: Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden.* Tübingen: Stauffenburg, 1998, 31–46 (Stauffenburg Linguistik).

Gellert, Anne: »Englische Vorkenntnisse im Deutschunterricht nutzen? Eine Umfrage in Japan und Korea«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven.* Tübingen: Stauffenburg, 2003, 235–250 (Arbeiten zur angewandten Linguistik, 2).

Gunske von Kölln, Martina: »Meine ersten 90 Minuten Deutsch. Neue Inhalte und ein neuer Einstieg in eine neue Sprache, die nicht die erste Fremdsprache ist«. In: Duppel-Takayama, Mechthild; Gellert, Anne; Hug, Stefan; Weber, Till: *Deutschunterricht an japanischen Universitäten.* München: iudicium, 2003, 161–172.

Holzer-Terada, Sigrid: *Dynamik und Transfer. Der Erwerb des deutschen Verbsystems durch japanische Lerner.* Dissertation Graz, 2002.

Hufeisen, Britta: »Deutsch und die anderen (Fremd)sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann«, *Fremdsprache Deutsch* 31 (2004), 19–23.

Hufeisen, Britta: »Deutsch als Tertiärsprache«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch.* Halbband 1. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 648–653.

Hufeisen, Britta: »Deutsch als zweite Fremdsprache?«, *Fremdsprache Deutsch* 20 (1999), 4–6.

Imaida, Ayumi: »Positionelle oder morphologische Strategie? Was spielt bei der Kodierung grammatischer Relationen eine größere Rolle, Wortstellung oder Morphologie?«, *Deutschunterricht in Japan* 9 (2004), 21–37.

Lutjeharms, Madeline: »Tertiärsprache und Sprachbewußtheit. Was Lernende über den Einfluß der ersten Fremdsprache denken«, *Fremdsprache Deutsch* 20, 1 (1999), 7–11.

Marx, Nicole: »Es war auf einmal … die Einflüsse des Englischen als erster Fremdsprache auf schriftliche Leistungen im Deutschen als zweiter Fremdsprache«. In: Krumm, Hans Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache.* Schwerpunkt: *Das Auslandslektorat.* Innsbruck: Studienverlag, 2001, 182–210 (Serie A. 5).

Oebel, Guido: »L1- bzw. L2 (Englisch)-Interferenzfehler japanischer DaF-Lerner. Fehleranalyse von ›Dornröschen‹-Nacherzählungen«, *Deutsch als Fremdsprache* 41 (2004), 213–219.

Piller, Barbara: »›Der Angel gibt Kuss zu der Frau‹. Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion«. In: Krumm, Hans Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache.* Schwerpunkt: *Das Auslandslektorat.* Innsbruck: Studienverlag, 2001, 146–181 (Serie A. 5.).

Rieger, Caroline L.: »Lernstrategien im Unterricht ›Deutsch als zweite Fremdsprache‹«, *Fremdsprache Deutsch* 20 (1999), 12–14.

Saito, Hiromi; Eisenstein Ebsworth, Miriam: »Seeing English Language Teaching and Learning through the Eyes of Japanese EFL and ESL Students«, *Foreign Language Annals* 37 (2004), 111–121.

Schröder, Jochen: »Deutsch als Fremdsprache und ›japanisches Deutschlernen‹«, *Deutsch als Fremdsprache* 34 (1997), 167–172.

Slivensky, Susanna; Boeckmann, Klaus-Börge: »Deutsch als Fremdsprache an japanischen Universitäten«. In: Rösler, Albrecht; Boeckmann, Klaus-Börge; Slivensky, Susanna (Hrsg.): *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch.* München: iudicium, 2000, 23–39.

Übertragung von Übungstypologien für Wirtschaftsdeutsch ausgerichtet auf Berufsprofile chinesischer Germanistikstudenten

Jörg Schröder

1. Situation germanistischer Abteilungen in China

In den vergangenen Jahren wurde deutlich, daß sich die Deutschabteilungen an chinesischen Hochschulen und Universitäten u. a. aufgrund der Veränderungen, die in China seit etwa Mitte der 70er Jahre begannen, in einer kritischen Situation befinden. Sie stehen unter dem enormen Druck, ihre Existenzberechtigung zu rechtfertigen. Es wird erwartet, daß sie ihre Unterrichtskonzepte und Lehrpläne offenlegen, um dadurch aufzuzeigen und zu verdeutlichen, inwieweit sie noch eine zukunftsträchtige Ausbildung ermöglichen. Denn die Öffnung des Landes in wirtschaftlicher, aber auch gesellschaftlicher und politischer Hinsicht hat zahlreiche Schwächen in der Fremdsprachenausbildung sichtbar gemacht, die zuvor lange Zeit ignoriert wurden. Unter den sich rasch verändernden gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen ist dies nun aber nicht länger möglich.

Die wirtschaftspolitischen Veränderungen in der VR China haben auch zu einem viel stärker ausdifferenzierten Berufsalltag der AbsolventInnen in China geführt. Auf diesen neuen, wesentlich komplexeren Berufsalltag muß anders vorbereitet werden, auch im Bereich der universitären Ausbildung. Besonders durch die Unternehmen werden offensichtliche Defizite in der Ausbildung aufgezeigt und bemängelt. Dies ist auch auf die zu geringe Qualität der Ausbildung an den Universitäten zurückzuführen. Es ergeben sich daraus andere Lernerbedürfnisse, denen mit modifizierten Lehrinhalten zu begegnen ist. Dies macht darüber hinaus neue Schwerpunktsetzungen bei der Erstellung von Curricula und Lehrwerken erforderlich und bedeutet für die konkrete Unterrichtspraxis, daß Lehrwerke konzipiert werden müssen, die diesen Anforderungen entsprechen. Hierzu müssen u. a. bereits verfügbare Lehrmaterialien adressatenspezifisch überarbeitet werden, mit Blick auf das neue berufliche interkulturell geprägte Umfeld und unter Beachtung der spezifischen Rahmenbedingungen.

Dies hat bereits zu Veränderungen der Ausbildungssituation an den Universitäten geführt. Denn in der Vergangenheit, und dies zeigt sich bis heute an den Schwerpunktsetzungen in den bestehenden Lehrplänen und Curricula der Deutschabteilungen in China, konnte man davon ausgehen, daß die überwiegende Zahl der AbsolventInnen einer Deutschabteilung später selbst als Lehrkräfte an Schulen oder Universitäten arbeiten würden. Folgerichtig wurden deshalb die Schwerpunkte der Ausbildung auf Spracherwerb, Literatur- und Lingui-

stikunterricht gelegt. Nur ein kleiner Teil der Studierenden wanderte damals in den außeruniversitären Bereich ab, wo sie mit Aufgaben wie Dolmetschen oder Übersetzen betraut wurden. Eine spätere Vollzeitarbeit in einem deutschen Unternehmen, deutsch-chinesischen Joint-Venture oder sonstigen (Wirtschafts-)Unternehmen war zu Zeiten der Erstellung dieser Lehrpläne weder vorgesehen noch denkbar. Heute werden Arbeitsstellen in der freien Wirtschaft jedoch immer beliebter und die daraus resultierenden veränderten Ansprüche an die Lernenden müssen bei der Ausbildung berücksichtigt werden.

Die Situation ausländischer Unternehmen in China hat sich in den letzten Jahren ebenfalls stark verändert und damit gleichzeitig eine Veränderung der Arbeitsaussichten und -bedingungen mit sich gebracht. So sind ausländische Unternehmen freier geworden, sie haben bestimmte Erwartungshaltungen, sind in der Frage der Einstellung von Mitarbeitern unabhängiger geworden und diktieren dadurch in viel stärkerem Maße das Anforderungsprofil der zukünftigen Mitarbeiter. Daß dies auch die Absolventen chinesischer Deutschabteilungen betrifft, zeigt eine Untersuchung von Zhao, deren Umfrage unter potenziellen Arbeitgebern für Germanistikabsolventen in China bestätigt:

»Besonders stark verändert hat sich das Berufsbild für chinesische GermanistInnen […]. Nicht mehr nur als DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen oder HochschullehrerInnen sind sie tätig, sondern die meisten ergreifen Berufe in Unternehmen mit deutscher Kapitalbeteiligung als SekretärInnen, SachbearbeiterInnen, ChefassistentInnen usw. Sie sind nun mit neuen Berufsaufgaben in der Wirtschaft konfrontiert, die den Rahmen der traditionellen Germanistikausbildung mit ihrem Schwerpunkt auf Literatur, Linguistik und Landeskunde sprengen.« (Zhao 1999: 582)

Auch eine kleinere, unveröffentlichte Untersuchung von Professor Xiao Jinlong (Universität Wuhan) Ende der 90er Jahre kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Die Einsatzbereiche für Studierende der deutschen Sprache sind zum einen der Sekretariats- bzw. Bürobereich, darüber hinaus Dolmetschen und Übersetzen (undifferenziert) und im weitesten Sinne die Betreuung von deutschen Mitarbeitern eines Unternehmens, die für kurz- oder langfristige Arbeitsaufenthalte nach China entsandt werden. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Zhao. Darüber hinaus wurde bei Xiaos Umfrage noch deutlich, daß die Studierenden nach einer gewissen Einarbeitungszeit bis maximal ins mittlere Management aufsteigen können.

Die in der Vergangenheit praktizierte staatliche Verteilung von Arbeit ist also inzwischen obsolet geworden und die Studierenden der germanistischen Abteilungen und in erster Linie die Deutschabteilungen selbst müssen sich nahezu ausnahmslos den veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen anpassen. Mit Blick auf den 4jährigen Bachelor-Studiengang bedeutet dies eine Hinwendung zu einer berufsorientierten Ausbildung für einen externen (Arbeits-)Markt, der sich aus Unternehmen mit ausländischer Kapitalbeteiligung, aber auch chinesischen Firmen zusammensetzt. Hier werden (sprachliche) Anforderungen gestellt, die nicht mit den bisherigen Vorstellungen und damit Ausbildungszielen chinesischer Deutschabteilungen übereinstimmen. Fremdsprachenkenntnisse können nicht länger reiner Selbstzweck sein, sondern müssen zu sprachlichem Handeln befähigen.

Inzwischen haben sowohl Lehrkräfte als auch Studierende die Probleme erkannt, diskutieren sie auch, aber eine endgültige, zufriedenstellende Lösung konnte

noch nicht gefunden werden. Zur Zeit heißt das Allheilmittel, mit dem man das Problem an den meisten chinesischen Universitäten und Hochschulen lösen möchte, noch ›Wirtschaftsdeutsch‹ (im Chinesischen: *Jingji Deyu*). Was jedoch genau darunter zu verstehen ist und wie bzw. mit welchen Schwerpunkten das Fach unterrichtet werden soll, darüber herrscht noch keine Einigkeit.

Einige Universitäten präferieren einen Wirtschaftsdeutschunterricht mit einem hohen Anteil an fachsprachlicher Lexik aus der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, andere versuchen eher praxisbezogen zu arbeiten, wieder andere versuchen eine Synthese aus dem oben Genannten zu erreichen.

Aufgrund eines fehlenden Konsenses bezüglich der Inhalte und Schwerpunkte des Faches Wirtschaftsdeutsch konnte auch noch kein Kanon möglicher Lehrwerke festgelegt werden, zumal von chinesischen Lehrkräften betont wird, daß keines der in Deutschland publizierten Lehrwerke wirklich in den chinesischen Kontext passe. Demzufolge findet eine Vielzahl unterschiedlichster Lehrwerke mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen Verwendung, die jedoch ausnahmslos nur als Notlösungen bezeichnet werden können.

Nimmt man die bei Zhao (1999) dokumentierten Aussagen von UnternehmerInnen aber ernst, dann ergeben sich aufgrund der aufgelisteten Defizite zwangsläufig Forderungen, die in ein neues Konzept ›Wirtschaftsdeutsch‹ einfließen müssen. Zhao (1999: 587–595) hält u. a. folgende Defizite fest, die von Unternehmerseite bezüglich der Deutsch sprechenden chinesischen MitarbeiterInnen erkannt und bemängelt wurden:

- Probleme bei der mündlichen Kommunikation (besonders beim Telefonieren). Das wesentliche Defizit wird nicht in der Fehlerhaftigkeit des Sprechens gesehen, sondern vielmehr in der nicht vorhandenen Fähigkeit, situationsadäquat zu interagieren (vgl. Zhao 1999: 595);
- Nicht vorhandene Kenntnisse des Betriebsablaufes (in einer Firma) und fehlendes wirtschaftswissenschaftliches Basiswissen (Zhao 1999: 594);
- Defizite in interkulturellem Management und interkultureller wirtschaftlicher Landeskunde (Zhao 1999: 595);
- Unzureichende landeskundliche Kenntnisse in Bezug auf Deutschland und China (Zhao 1999: 595; vgl. auch Rheinbothe 1986: 246–253);
- In vielen Fällen fehlende Handlungsfähigkeit und selbständige Arbeitsfähigkeit bei den neuen chinesischen Mitarbeitern (Zhao 1999: 595).

Dies bedeutet, daß für einen Unterricht Wirtschaftsdeutsch in China ein zielgruppenadäquates Konzept entwickelt werden muß, das auf das stark veränderte Arbeits- und Berufsfeld vorbereitet und diese Forderungen erfüllt. D. h. zentrale Lehr- und Lernziele müssen sein: Förderung und Verbesserung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit, Stärkung des interkulturellen Handlungsaspektes im Unterricht sowie Förderung und Verbesserung der fachsprachlichen Handlungsfähigkeit in spezifischen wirtschaftlichen Feldern, Situationen und Kontexten.

Die Basis für einen erfolgversprechenden Unterricht wäre, ein diesen Bedürfnissen entsprechendes Unterrichtsmaterial zu erstellen.

2. Lehrwerksituation in China

2.1 Chinesische Lehrwerke

Im folgenden soll anhand einiger weniger Beispiele kurz skizziert werden, wo die Schwierigkeiten und Defizite im Lehrwerkbereich liegen.

Auf dem chinesischen Markt finden sich nur zwei Lehrwerke, die in einem Unterricht Wirtschaftsdeutsch eingesetzt werden können:

– »Praktisches Wirtschaftsdeutsch« (*Shiyong Jingji Deyu*) (1998) und
– »Die soziale Marktwirtschaft in Deutschland« (*Deguo Shehui Shichang Jingji Jichu Zhishi*) (2000).

Was »Praktisches Wirtschaftsdeutsch« betrifft, so ist es aus verschiedenen Gesichtspunkten für einen Unterricht Wirtschaftsdeutsch nicht geeignet, wobei das zentrale Defizit darin besteht, daß keinerlei sprachliche Handlungskompetenz vermittelt wird – ein Gesichtspunkt, der aber von ManagerInnen betroffener Unternehmen als zentral herausgehoben wird. Den Schwerpunkt dieses Lehrwerks bildet der Erwerb von volkswirtschaftlichem und betriebswirtschaftlichem (Realien-)Wissen. Aufgrund der von Unternehmerseite formulierten Defizite kann man davon ausgehen, daß die intensive Beschäftigung mit volkswirtschaftlichen Themen (Kapitel 1–9) weit über das Maß an Grundwissen hinausgeht, das von Unternehmern als wichtig angesehen wird. Fast alle bei Zhao (1999: 594–595) zitierten UnternehmerInnen wünschen sich lediglich (Basis-)Kenntnisse in Betriebswirtschaftslehre. Volkswirtschaftliche Kenntnisse werden nur von wenigen Unternehmern am unteren Ende der Interessenskala genannt, meist mit Blick auf kontrastive chinesisch-deutsche Verhältnisse. Demzufolge kann man davon ausgehen, daß das Erreichen der beiden erstgenannten Lernziele »Vermittlung von grundlegendem wirtschaftswissenschaftlichem Wissen« sowie »Darstellung/Vermittlung von Gesetzmäßigkeiten und Regeln des Wirtschaftsgeschehens« mit Hilfe dieses Lehrwerks zwar möglich ist, aber die Behandlung von volkswirtschaftlichem Wissen für die Zielgruppe zu umfangreich und speziell ist. Aufgrund des gewählten methodisch-didaktischen Vorgehens und der gegebenen Übungstypologien kann auch nicht davon ausgegangen werden, daß ein handlungsbezogenes sprachliches Umsetzen des Gelernten erreicht werden kann. Die Übungsformen zeichnen sich nicht durch Gruppendynamik oder Handlungsorientiertheit aus; Partner- und Gruppenarbeit fehlen, darüber hinaus auch die Einbettung der umfangreichen Wortschatzarbeit in kommunikative Kontexte und sprachliche Handlungsmuster.

Dieser fehlende Handlungsbezug muß als problematisch angesehen werden, wird doch von Unternehmerseite explizit auf dieses Defizit hingewiesen:

> »Wenn hier die chinesischen Mitarbeiter deutsche Firmen, deutsche Techniker, die bei den deutschen Firmen hier ja arbeiten, kontaktieren, da gibt es manchmal schon Verständigungsschwierigkeiten.« (Zhao 1999: 587)

Und

> »Ihnen [den chinesischen Mitarbeitern; J. S.] fehlt die Interaktionsfähigkeit im Gespräch. Es ist die Sache der praktischen Übungen.« (Zhao 1999: 587)

Als eines der wesentlichen Ergebnisse ihrer Befragung konnte Zhao (1999: 595) nämlich festhalten, daß die Fähigkeit zur mündlichen Kommunikation mit 32,56 % von den Unternehmern als wichtigste Fähigkeit noch vor wirtschaftlichen Fachkenntnissen mit 30,23 % angesehen wird.

Die gleichen Probleme gelten für das Lehrwerk »Die soziale Marktwirtschaft in Deutschland« (2000), das in noch stärkerem Maße rein deskriptiv arbeitet – ein hervorragendes Lehrbuch, um sich über die soziale Marktwirtschaft in Deutschland zu informieren und vertieftes Wissen dazu zu erwerben (was auch das erklärte Ziel der AutorInnen

ist; vgl. Vorwort). Darüber hinaus eignet es sich in exzellenter Weise zum Selbststudium. Es erfüllt aber nicht die Kriterien, die wir aufgrund der Untersuchungen von Zhao an ein Lehrwerk für einen handlungsorientierten Unterricht Wirtschaftsdeutsch anlegen müssen.

Zusammenfassend läßt sich daher festhalten, daß fachsprachliches Handeln als einer der zentralen Punkte für den Wirtschaftsdeutschunterricht mit Hilfe dieser beiden Lehrwerke nur schwer vermittelt werden kann. Ein sehr großer Teil des vermittelten volkswirtschaftlichen Fachwissens ist für die Studierenden im praktischen Arbeitsumfeld nicht verwertbar. Ein handlungsorientiertes Anwenden des betriebswirtschaftlich orientierten Wissens ist nicht vorgesehen, und von den geforderten Schlüsselqualifikationen, wie betriebswirtschaftlichem Basiswissen, Sprachkompetenz, Methodenkompetenz und soziale Kompetenz, werden lediglich die beiden erstgenannten in Teilen geübt.

2.2 Deutsche Lehrwerke

Da von chinesischer Seite somit keine Hilfestellung zu bekommen ist, greifen die meisten Deutschabteilungen auf in Deutschland konzipierte Lehrwerke zurück, wie *Unternehmen Deutsch* (2000), *Wirtschaftskommunikation Deutsch* (2000), *Marktchance Wirtschaftsdeutsch* (1997) u. a., weil man sich von dem handlungsorientierten, kommunikativen Ansatz dieser Lehrwerke bessere Ergebnisse verspricht.

Daß aber auch diesen Lehrwerken bei einem Wirtschaftsdeutschunterricht in China nur mit Vorbehalten zu begegnen ist, ergibt sich aus der simplen Tatsache, daß sie eben in Deutschland für einen deutschen bzw. bestenfalls europäischen Markt konzipiert wurden. Chinesische Studierende in ihrer spezifischen Situation kommen als Zielgruppe nicht vor. So zeigen sich bei der Verwendung in einem chinesischen Kontext vor allem zwei Probleme:

– fehlendes Hintergrundwissen chinesischer Studierender, was die Lösung von Aufgaben erschwert bzw. unmöglich macht;
– ungeeignete Themenauswahl, die eine Nutzbarmachung des Gelernten für einen beruflichen Kontext in China ausschließt.

Wie wichtig aber eine möglichst exakte Kenntnis und Beschreibung der Zielgruppe sowie deren spezifischer Umwelt- und Lebensbedingungen für die Erstellung eines Lehrwerkes ist, zeigt in diesem Zusammenhang eine vermeintlich einfache Übungsanweisung auf Seite 33 des Lehrwerks *Unternehmen Deutsch* (2000). Es geht um das Besprechen eines Anrufbeantworters und die entsprechende Übungsanweisung lautet: »Formulieren Sie eine beliebige Nachricht auf einen Anrufbeantworter.« In der konkreten Unterrichtspraxis zeigt sich jedoch häufig, daß diese Aufgabe für chinesische Studierende eine große Herausforderung darstellt und oftmals selbst fortgeschrittene Lerner überfordert. Der Grund ist dabei jedoch nicht in mangelnden Sprachkenntnissen zu suchen, sondern in der simplen Tatsache, daß in China Anrufbeantworter nur wenig verbreitet sind und daher nicht davon ausgegangen werden kann, daß Studierende jemals eine Nachricht darauf hinterlassen haben. Aus diesem Grund erweist sich diese Form der Arbeitsanweisung als zu unpräzise und stellt keine sinnvolle Aufforderung an die chinesischen Studierenden dar. Um den Lernerfolg zu sichern, muß hier eine entsprechende Vorentlastung vorangestellt werden, z. B. in Form entsprechender Redemittel, die für das Besprechen eines Anrufbeantworters verwen-

det werden können, oder durch die Angabe exakter Informationen bzw. Nachrichten, die die Studierenden auf dem Anrufbeantworter hinterlassen sollen. Diese Vorentlastung sollte durch das Lehrwerk sichergestellt werden, denn aufgrund des geringen Bekanntheitsgrades von Anrufbeantwortern in China sind auch die Lehrkräfte nicht unbedingt mit dem notwendigen Vokabular vertraut und benötigen daher eine Hilfestellung.

Dieses Beispiel unterstützt noch einmal die Forderung, daß Lehrwerke zielgruppenspezifisch konzipiert sein müssen, und es relativiert die Aussage der Autorin, daß das Lehrwerk gleichermaßen im Inland wie im Ausland eingesetzt werden könne (vgl. *Unternehmen Deutsch* 2000, rückseitiges Deckblatt). Dies muß differenzierter betrachtet werden, um der Zielgruppenspezifik gerecht zu werden. So sind auch mehrere Themen des Lehrwerks nur bedingt für einen Unterricht in China geeignet, weil sie von einem deutschen bzw. deutschsprachigen, im weitesten Sinne noch europäisch-amerikanischen Arbeitsumfeld ausgehen, nicht aber von einem möglichen Arbeitsumfeld einer chinesischen Zielgruppe. Die Arbeitsstellen chinesischer Studierender werden sich nicht in Deutschland befinden, sondern in einer deutschen bzw. deutsch-chinesischen Firma in China. Der Arbeitsalltag hier kann nicht mit einem deutschen gleichgesetzt werden. Daher sind Themen wie »Unterwegs in Deutschland« (*Unternehmen Deutsch*, 2000, Kapitel 7: 90–101), »Ich möchte in Deutschland arbeiten« (*Unternehmen Deutsch*, 2000, Kapitel 10: 132–147) und »Auf der Messe« (*Unternehmen Deutsch*, 2000, Kapitel 8: 102–115) nicht oder nur nach vorheriger Adaption in China einsetzbar. Ein ausschließlicher Einsatz als kurstragendes Lehrwerk ist deshalb schwierig.

3. Unterrichtsbeispiel ›Lufthansa-Programm‹

Im folgenden soll nun anhand eines ausgewählten Beispiels aus dem Lehrwerk *Unternehmen Deutsch* gezeigt werden, inwieweit Lektionen oder auch Teile aus Lektionen verschiedener bereits existierender Lehrwerke verändert bzw. erweitert werden müssen, um für den Unterricht Wirtschaftsdeutsch in China einen sinnvollen, für den späteren berufsorientierten Kontext nutzbar zu machenden Unterricht zu gewährleisten.

Ziel ist es dabei, ein bereits existierendes Beispiel aus einem Lehrbuch für den chinesischen Kontext zu adaptieren, es auszuweiten und dadurch realitätsnäher zu gestalten.[1] Bei diesem Unterrichtsbeispiel ist in hohem Maße eigenständiges Arbeiten der Studierenden erforderlich und es dient damit zugleich dem Einüben autonomer Lern- und Lernerstrategien. Die Lehrenden müssen innerhalb der einzelnen Unterrichtseinheiten vor allem moderierende Funktionen übernehmen und sich bewußt aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen, um eigenen Programmentwürfen von seiten der Studierenden Raum zu geben.

Der vorgegebene Übungsaufbau in *Unternehmen Deutsch* (2000: 17) sieht wie folgt aus:

1 Die Grundlage für diese Unterrichtssequenz ist das Kapitel »Das Programm ist wie folgt …« in *Unternehmen Deutsch* (2000: 16–17). Das Beispiel wurde an den Universitäten Wuhan und Hangzhou bereits erfolgreich mit Studierenden des 7. Semesters erprobt und soll daher als Modell dienen.

C. Lesen Sie das Seminar-Programm. Beantworten Sie die Fragen.
(Wörter, die Sie nicht verstehen, finden Sie im Glossar.)

Die japanische Produktion

Programm

9.30 Anmeldung und Kaffee
9.45 Begrüßung (Dr. Jens Kovac, Handelskammer Bonn)
10.00 Lean Production, Konzepte und Lösungen (Dipl.-Ing. Udo Krämer, Nashiba Corp.)
11.00 Kaffee
11.15 Systemintegration – Traum oder Alptraum? (Prof. Inge Strohmeyer, Technische Hochschule Darmstadt)
12.30 Mittagessen
13.30 Videofilm: Toyota in Europa
14.00 Zertifizierte Qualitätssicherung nach ISO 9000 (Dr. Reinhold Gurgl, Deutsches Institut für Normung, Berlin)
15.00 Tee
15.15 Qualitätskreise in der Produktion – Gruppendiskussion (moderiert von Dr. Helga Walter, Henssler GmbH, Augsburg)
16.30 Die Robotik der kommenden Jahre (Dr. Joachim Stern, Humboldt Universiät, Berlin)
17.15 Abschluß

1 Worüber ist das Seminar?
2 Wann fängt das Seminar an?
Wann hört es auf?
3 Wie viele Referenten gibt es?
4 Wann ist das Referat über Systemintegration?
5 Wie lange dauert der Videofilm?
6 Wann findet die Gruppendiskussion statt?
7 Worüber ist das Referat von Udo Krämer?
8 Worüber spricht Dr. Reinhold Gurgl?
9 Von welcher Organisation ist Dr. Gurgl?
10 Wer spricht um 16.30 Uhr?

D **1**

PARTNER A: Sie organisieren das Seminar. Erklären Sie einem/einer Teilnehmer/in das Programm mit Hilfe dieser Ausdrücke.

Das Seminar ist über … / Das Seminar hat den Titel …
Das Seminar fängt um … an. / Die Anmeldung ist um …
Denn folgt die Begrüßung durch …
Danach gibt es ein Referat über … von …
Um … Uhr spricht … zum Thema …
Um … Uhr gibt es Mittagessen/eine Kaffeepause.

PARTNER B: Schließen Sie Ihr Lehrbuch. Hören Sie Ihrem Partner zu.
Wenn Sie etwas nicht verstehen, fragen Sie z. B.:

Entschuldigung, worüber ist das Referat?
Was sagten Sie, wer spricht um 15.15 Uhr?

2

PARTNER A: Sie haben folgendes Problem: Ein Referent, Udo Krämer, fällt aus.
Ein anderer Sprecher, Dr. Rudolf Baum von der Handelskammer Hamburg, ist bereit, über das Thema »Die Null-Fehler-Produktion« zu sprechen. (Dauer 60 Minuten)
Er kann aber erst nach 13.30 Uhr kommen.
Organisieren Sie das Programm neu und erklären Sie es einem Teilnehmer.

PARTNER B: Hören Sie Ihrem Partner zu, stellen Sie eventuell Fragen und notieren Sie das neue Programm.

E

Ein potenzieller Großkunde möchte Ihre Firma besuchen, bevor er bei Ihnen bestellt. Er möchte den Geschäftsführer kennenlernen, die Produktionsanlage besichtigen und sich über die Qualitätssysteme informieren. Er möchte auch einen Ihrer etablierten Kunden besuchen. Außerdem spielt er gern Golf!
Stellen Sie ein Programm für seinen Besuch zusammen und erklären es ihm.

Problematik der Beispielaufgabe im chinesischen Kontext

Diese Form der Aufgabenstellung paßt vom Grundgedanken in das berufliche Umfeld in China, ist aber vom Umfang her zu stark begrenzt und wird damit den Anforderungen, die später im Berufsalltag an die Studierenden gestellt werden, nicht gerecht. Auch ein Einbinden in einen größeren und damit wirklichkeitsnahen Gesamtzusammenhang findet noch nicht statt.

Die Aufgabenstellung wurde daher folgendermaßen erweitert:

Zunächst indem der zu bearbeitende und zeitlich zu bewältigende Zeitraum des Gesamtprogramms auf 2 bzw. 3 Tage ausgedehnt wurde. Außerdem wurden aus dem Ausland (Deutschland) anreisende Besucher gewählt. Die Komplexität der Aufgabe wurde weiterhin erhöht dadurch, daß die 4 beteiligten deutschen Delegationsteilnehmer nicht alle die gleichen Interessen verfolgen und somit in Teilen spezielle zeitliche Planungen für sie durchgeführt werden müssen, die aber zu bestimmten Zeiten wieder zusammengeführt werden müssen.

In Anbetracht dieser Ausweitung der Aufgabenstellung wurde auch der für die Bearbeitung der Aufgabe vorgesehene Zeitrahmen stark ausgeweitet. Je nach dem, ob alle im Folgenden vorgeschlagenen Einzelteile bearbeitet werden sollen, sind 4–6 Unterrichtseinheiten à 90 Minuten zu veranschlagen, um gute Ergebnisse zu erzielen.

Die neue Aufgabenstellung sah nun wie folgt aus[1]:

Lufthansa-Programm
Ausgangssituation:
Die deutsche Lufthansa AG möchte in Wuhan Landerechte erwerben für einen internationalen Direktflug Wuhan – Frankfurt am Main/Frankfurt am Main – Wuhan und kommt aus diesem Grund mit einer 4-köpfigen Delegation nach Wuhan. Die Delegation wurde offiziell von der chinesischen Seite eingeladen und die chinesische Seite hat Sie mit der Ausarbeitung des Programms beauftragt, in dessen Verlauf Sie auch einige Dolmetschaufgaben übernehmen müssen.

Die deutsche Delegation besteht aus 4 Mitgliedern:
1. Herr Weber (Chef der Lufthansa AG)
2. Frau Klimaschewski (Leiterin der Flughafen AG (Fraport), Frankfurt/M.)
3. Herr Fischer (Fluglotse)
4. Frau Gafron (Leiterin der Delegation; Vizedirektorin der Lufthansa AG)

Ankunft der Delegationsmitglieder:
Montag 12:50 Uhr mit CZ 3118 aus Peking; die Gäste sind zuvor mit der Morgenmaschine (LH 198) der Lufthansa (Ankunft 7:30 Uhr in Peking) gelandet.

Abflug der Delegationsmitglieder:
Mittwoch 15:35 Uhr mit CA 1334 nach Peking

In das Gesamtprogramm zu integrierende Bestandteile:
Der Bürgermeister der Stadt Wuhan möchte zusammen mit Vertretern der Stadtregierung (insgesamt 3 Personen) die Gäste persönlich begrüßen und zum Essen einladen.
Die Lufthansa möchte die Landerechte erwerben für einen Flug pro Woche von Frankfurt/M. nach Wuhan und zurück.
Die Gäste waren noch niemals in Wuhan und die chinesische Seite möchte ihnen daher auch ein wenig die Stadt zeigen.
Geplant sind Gespräche mit Vertretern der Flughafenleitung und der Flugsicherheitsabteilung.

1 In dem Unterrichtsbeispiel wird die Stadt Wuhan als Ausgangspunkt genommen. Die Situation läßt sich aber problemlos auf jede andere Stadt übertragen.

Allgemeine Vorüberlegungen, die nun in diesem Zusammenhang stattfinden müssen, sind u. a.:

– *Wie plane ich einen sinnvollen zeitlichen Ablauf?*
– *Wo und wie werden die Gäste untergebracht?*
– *Wie und wo werden die Gäste verpflegt?*
– *In welcher Reihenfolge finden die Gespräche statt?*
– *Welche Gespräche könnten zusätzlich noch wichtig sein?*
– *Welche zusätzlichen Wünsche könnte die Wuhaner Seite haben?*
– *Welche Sehenswürdigkeiten kommen als Besichtigungsziele in Frage?*
– *Welche Punkte fehlen noch bei den o. g. Hinweisen?*
– *Welche unerwarteten Schwierigkeiten könnten auftreten?*
– *Wie könnte man sich bereits im Vorfeld dagegen absichern? (*An dieser Stelle wäre folgende Hausaufgabe denkbar: *Nutzen Sie das Internet und suchen Sie die Service-Telefonnummer des Pekinger Flughafens, die über die eingehenden Flugzeuge und eventuelle Verspätungen informiert. Besorgen Sie sich bitte (eventuell auch über das Internet) einen Flugplan von China Southern Airlines (CZ), der die möglichen (Alternativ-)Flüge und Flugzeiten für diesen Tag enthält.)*

All diese Vorüberlegungen stellen in ihrer Gesamtheit eine hochkomplexe Aufgabe dar, zumal man in vielen Fällen davon ausgehen muß, daß es hier bereits große Informations- und Wissensdefizite gibt. Das Wissen über die Stadt, in der diese Aufgabe geplant wird, die Verkehrswege, die Lage von verschiedenen Hotels, die Qualität und Ausstattung derselben, die Lage des Flughafens, eventuell verschiedener Flughäfen für Inlands- und Auslandsflüge, Fahrtzeiten, die man bei der Planung einkalkulieren muß etc. sind vielen Studierenden nicht oder nur unzureichend bekannt und müssen daher recherchiert und diskutiert werden.

Die Diskussion solcher Fragen, wie: ›In welchem Hotel sollen die Gäste untergebracht werden?‹ und ›Warum eignet sich dieses oder jenes Hotel besser für eine bestimmte Gruppe?‹ ist aus verschiedenen Gründen wichtig und muß einen breiten Raum einnehmen.

Man kann nämlich nicht per se voraussetzen,

– daß die Studierenden Hotels, insbesondere internationale Hotels, überhaupt kennen;
– daß sie wissen, wo diese Hotels in einer Stadt liegen (eine Frage, die wichtig ist, um u. a. Fahrtzeiten kalkulieren zu können);
– daß sie wissen, welche Qualität diese Hotels haben;
– daß sie den chinesischen und den ausländischen, im allgemeinen englischen Namen kennen (dies ist nicht unbedeutend, weil die Namen, besonders bei internationalen Ketten, nicht immer auf direkten Übersetzungen beruhen und dadurch sehr schnell Mißverständnisse auftreten können).

Obwohl dieses Wissen zu Beginn eines Unterrichts Wirtschaftsdeutsch selbstverständlich nicht erwartet werden kann (das Wissen um Hotels, deren Qualität und Bewertung gehört nicht unbedingt zum Standardwissen eines Einwohners einer bestimmten Stadt, da man diese Einrichtungen selten nutzt), muß dieses Wissen im Verlauf des Unterrichts aber vermittelt werden, weil es für das spätere Berufsleben von Bedeutung werden wird. Für die deutschen bzw. ausländischen Mitarbeiter, auf die die Zielgruppe im späteren Berufsleben treffen wird, stellt dieses Wissen nämlich eine sich aus ihrer Tätigkeit als Auslandsmitarbeiter ergebende Selbstverständlichkeit dar,

und es sollte daher kein zu großes Wissensungleichgewicht bestehen.
Bei der Frage nach den zu besuchenden Sehenswürdigkeiten, ist es wichtig, daß die Studierenden in der Lage sind, einen fremden, ›ausländischen‹ Betrachterstandpunkt einzunehmen, denn nicht jede Sehenswürdigkeit, die in chinesischen Augen interessant ist, z. B. auch ein hochmodernes Einkaufszentrum o. ä., ist für einen Besucher aus Deutschland von gleichem touristischen Wert.
Die Studierenden sollen nun in Gruppen- oder Partnerarbeit zu Hause selbstständig Programmverläufe erstellen, die in der folgenden Unterrichtseinheit präsentiert werden, im Plenum besprochen, diskutiert und auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft werden sollen. Als Hilfsmittel ist unbedingt das Internet zu nutzen, um Informationen zu Hotels, Flugplänen, Stadtplänen, touristischen Sehenswürdigkeiten etc. zu beschaffen, die als Grundlage für die zu erstellenden Programmverläufe dienen. Je nach Kenntnisstand der Studierenden bezüglich neuer Medien und Recherchemöglichkeiten muß eventuell eine vorbereitete Linkliste zur Hand gegeben werden.

In der darauf folgenden Auswertungs- und Besprechungsphase sollen die Lehrkräfte möglichst nur moderierende Aufgaben übernehmen und mit gezielten Einwürfen und Fragestellungen die Studierenden eventuelle Schwachpunkte in den Programmverläufen selbst erkennen und korrigieren lassen.

Je nach Sprachstand und Niveau der Klasse kann es aber notwendig sein, daß von seiten der Lehrkraft ein möglicher, bereits vorbereiteter Programmverlauf präsentiert wird, der dann wiederum gemeinsam diskutiert, auf Schwachstellen überprüft und gegebenenfalls abgeändert wird. Dies ist vor allem dann zu empfehlen, wenn sich keiner der von den Lernenden vorgestellten Entwürfe zu einer Überarbeitung im zeitlichen Rahmen der Unterrichtseinheit eignet.

Ein ›möglicher Programmverlauf‹ könnte wie folgt aussehen:[1]

1 Bei der Diskussion dieses Programmverlaufes wurde von studentischer Seite bemängelt, daß den Gästen aus dem Ausland keine Zeit zum Ausruhen gegeben würde. Hier muß jedoch von einem prinzipiell unterschiedlichen Zeitverständnis von deutschen und chinesischen DelegationsteilnehmerInnen ausgegangen werden. Im Unterschied zu chinesischen Delegationen, die nach Deutschland kommen, diese Zeit gleichzeitig als kleine Urlaubsreise nutzen möchten und daher gerne relativ große Freiräume haben, wurde in Gesprächen mit deutschen Unternehmern häufig auf die unproduktiven, langen Leerlaufzeiten bei Delegationsbesuchen verwiesen, die in China üblich seien. Hochrangige und hochbezahlte FirmenvertreterInnen aus Deutschland müssen im allgemeinen möglichst schnell zur Sache kommen, ihre Verträge unter Dach und Fach bringen und dann unverzüglich wieder abreisen. Da es sich bei der deutschen ›Zielgruppe‹ zudem um Vertreter der Deutschen Lufthansa handelt, ist es für die Studierenden auch notwendig, einen Perspektivwechsel durchzuführen und nicht ihre persönlichen Reiseerfahrungen zur Grundlage ihrer Programmausarbeitung zu machen. LH-VertreterInnen, wie sie im Unterrichtsbeispiel vorkommen, werden am Abend in Frankfurt das Flugzeug, und zwar die 1. Klasse, besteigen, danach auf dem 9- bis 10-stündigen Flug genügend Zeit zum Schlafen haben und so am nächsten Morgen bei der Ankunft in Peking vor einem ganz normalen Arbeitstag stehen.

Möglicher Programmverlauf

1. Tag:
→ Ankunft in der Stadt ca. 14:00 Uhr
→ leichtes Essen im Hotel

15:00 Uhr – 18:00 Uhr	Wuhaner Seite stellt ihre Sichtweise bei der Zusammenarbeit vor
19:00 Uhr – 22:00 Uhr	Essen (im Hotel, denn die Delegationsteilnehmer sind später müde und möchten zu Bett gehen) mit Bürgermeister und Vertretern der Stadt

2. Tag:

8:00 Uhr – 9:00 Uhr	Frühstück
9:00 Uhr	Fahrt zum Flughafen
9:30 Uhr – 12:00 Uhr	Besichtigung des Flughafens Besichtigung der technischen Anlagen Gespräche mit Vertretern des Flughafens über Flugsicherheit, Flughafenorganisation etc.
12:00 Uhr	Fahrt in die Stadt
12:30 Uhr – 14:00 Uhr	Essen im Hotel
14:00 Uhr – 16:00 Uhr	erste Gespräche über Landerechte
16:15 Uhr	Abfahrt zum Gelben Kranichturm (Huang He Lou)
18:00 Uhr – 18:30 Uhr	Beginn des Abendessens (dt. Seite lädt ein – welches Restaurant kommt in Frage?)
ab ca. 19:30 Uhr	evtl. Abendprogramm

3. Tag:

7:30 Uhr – 8:30 Uhr	Frühstück
8:30 Uhr – 10:00 Uhr	Abschlußgespräche (evtl. Besuch der Mao-Villa/Museum/Moshan-Park)
direkt im Anschluß an die Besichtigung	Mittagessen
13:45 Uhr	Abfahrt aus Wuchang
14:30 Uhr	spätestens! Ankunft am Flughafen

Lernziele

- Umsetzen und Bewältigen einer komplexen, am praktischen Berufsleben orientierten Situation, in der sowohl allgemeinsprachliches als auch fachsprachliches Wissen gefordert ist;
- Interkulturelle Problemsituationen bereits im Vorfeld reflektieren und mögliche Lösungsstrategien entwickeln (z. B.: Zeitempfinden, Ansprüche der Zielpersonen).
- Erarbeiten von landeskundlichem Wissen sowohl über das Heimatland als auch das Zielland (vgl. dazu Lehker 1995: 442, wo auf ein oftmals geringes Wissen chinesischer Studierender über die Situation im eigenen Land hingewiesen wird);
- Zeitlich sinnvolles Planen unter Berücksichtigung interkulturell und situationsbedingt unterschiedlicher Interessen (z. B.: unterschiedliche kulturelle Zeitkonzepte; Pünktlichkeit etc.)

Kommentierung der Übungsaufgabe

Diese Aufgabenstellung geht weit über das hinaus, was in der zugrunde liegenden Aufgabe aus *Unternehmen Deutsch* (2000) gefordert ist. Da die Zielgruppe jedoch über ein wesentlich höheres sprachliches Niveau verfügt als die dort angesprochenen Zielgruppen, stellt die Aufgabe zwar hohe Ansprüche an die sprachliche Leistungsfähigkeit, aber sie stellt keine Überforderung dar. Zudem entspricht eine solche Aufgabenstellung den späteren realen Arbeitsbedingungen, allerdings in diesem Falle mit Hilfestellungen in Form von sehr präzisen Planungsvorgaben versehen. Das wesentliche Ziel ist, die Komplexität der Aufgabe – unter Berücksichtigung eines realisti-

schen Szenarios – zu erhöhen und sie damit in ihrer Komplexität begreifbarer und wirklichkeitsnäher zu gestalten.
Die Lösung dieser Aufgabe ist nur unter Einbeziehung autonomer Lernstrategien möglich. Die Studierenden müssen selbständig Informationen sammeln, auswerten, in einen Kontext einordnen und dabei ihre Eigenständigkeit und Entscheidungsfähigkeit unter Beweis stellen. Die notwendigen Informationen lassen sich beispielsweise über das Internet auf den entsprechenden Websites von Hotels, Touristeninformationen, Städten und Rathäusern, nationalen und internationalen Fluglinien usw. finden. Je nach Sprach- und Kenntnisstand müssen dabei die Lehrkräfte unterstützend eingreifen und eventuell Informationen vorsortieren, z. B. in Form von kommentierten Link-Listen bzw. Bekanntgabe von Namen und Adressen entsprechender Informationsstellen.
Um die Aufgabenstellung noch realistischer zu gestalten, kann ein solches Szenario zusätzlich in einen noch größeren Zusammenhang eingebunden werden, z. B. in Form von Kontaktaufnahme mit der deutschen Delegationsgruppe, um etwas nachzufragen, bereits festgelegte Programmpunkte mitzuteilen bzw. abzustimmen, Wünsche und Anregungen zu erfragen u. ä.
Somit kann die Aufgabe für die Studierenden folgendermaßen erweitert werden:

Übungsaufgabe zum Thema: LH-Programm

Sie haben Ihr LH-Programm nun festgelegt und möchten es Ihrer Kollegin/Ihrem Kollegen in Deutschland übermitteln.

Rufen Sie sie/ihn bitte an und geben Sie ihm/ihr die Zeiten und die einzelnen Programmpunkte durch. Teilen Sie auch bitte schon die Namen der chinesischen Teilnehmer/Personen mit (Buchstabieren Sie diese bitte mit Hilfe des internationalen bzw. deutschen Buchstabieralphabetes!), damit die deutsche Seite diese Namen schon kennt.

- Herr Zhang Jianguo (Bürgermeister von Wuhan)
- Herr Xie Jinwen (persönlicher Sekretär des Bürgermeisters)
- Frau Wang Jing (Leiterin des Auslandsamtes der Stadt Wuhan)

- Herr Zhu Xiaodong (Flughafendirektor)
- Frau Yu Dan (Leiterin der Flughafensicherheitsabteilung)
- Herr He Gongjun (Flughafen-Manager)

Geben Sie bitte auch eine Telefonnummer an, unter der man Sie zurückrufen kann, falls es noch Rückfragen geben sollte. Verabschieden Sie sich nett, freundlich und höflich!

Bei dieser Aufgabe miteinander zu verbindende Fertigkeiten:
- Telefonieren, wobei verschiedene Teilfertigkeiten wie: sich am Telefon vorstellen, ein Anliegen vorbringen, höflich nachfragen, sich am Telefon verbinden lassen usw. berücksichtigt werden sollten;
- Buchstabieren unter Verwendung des internationalen Buchstabieralphabetes;
- Höfliches Nachfragen unter Verwendung und Beachtung unterschiedlicher sprachlicher Register.

Um die Aufgabe zu erweitern und weiterhin den Realitätsbezug zu gewährleisten, wäre es an dieser Stelle möglich, eine Konfrontation mit der deutschen Seite bezüglich des ausgewählten Hotels zu simulieren. Die deutschen Delegationsmitglieder haben sich nämlich ebenfalls bereits intensiv mit den Vorbereitungen beschäftigt und möchten gerne in einem anderen Hotel wohnen, das ihnen wegen seines besonders guten Services empfohlen wurde, das aber verkehrstechnisch sehr ungünstig liegt, wodurch es mit großer Wahrscheinlichkeit Transport- und damit Zeitprobleme geben wird.
Für die Unterrichtssituation empfiehlt sich hier die Aufteilung in mehrere Ar-

beitsgruppen, von denen jeweils zwei (eine ›deutsche‹ und eine ›chinesische‹) zusammenarbeiten, jede Gruppe aber unterschiedliche Arbeitsblätter mit den oben dargestellten Arbeitsaufgaben erhält. Eine einvernehmliche Lösung soll entweder durch simulierte Telefongespräche oder auch den Austausch von schriftlichen Papieren (Fax, Brief oder E-mail) erzielt werden. Die chinesische Seite sollte dabei – unter Wahrung von Höflichkeitsgeboten – ihre Interessen durchsetzen, da die Umarbeitung des Programms mit einem zu großen Zeitaufwand verbunden wäre.

Die nachfolgende Aufgabenstellung kann ebenfalls als eine nochmalige Erweiterung der Ursprungsaufgabe in einem noch größeren Kontext durchgeführt werden:

Übungsaufgabe zum Thema: LH-Programm – Hotelreservierung

Nachdem Sie sich nun für ein Hotel entschieden haben, wollen Sie eine Reservierung vornehmen.

Rufen Sie dazu das entsprechende Hotel (Dongfang-Hotel, Shangri La-Hotel, Asia-Hotel o. ä.) an.
Überlegen Sie zuerst, was Sie mit den entsprechenden Leuten dort besprechen müssen, und machen Sie sich bitte Stichpunkte, damit Sie nichts vergessen.
Lassen Sie sich am Telefon informieren über Preise, Angebote etc.
Bitten Sie darum, daß man Ihnen alle mündlich besprochenen Dinge noch einmal schriftlich zuschickt (als Angebote), damit Sie sich noch einmal in Ruhe damit beschäftigen können.

4. Schlußbemerkung

Wie bereits angedeutet, geht diese Aufgabenstellung weit über die ursprüngliche Fassung im Lehrwerk hinaus. Eine solche Vorgehensweise scheint jedoch geboten, da sich der spätere berufliche Alltag der Studierenden ebenfalls als hochkomplexes System herausstellen wird. Ein sinnvoller Unterricht Wirtschaftsdeutsch sollte sie aber auf die dortigen Anforderungen – soweit wie möglich – vorbereiten. Denn eigenverantwortliches Handeln wurde ja von der Unternehmerseite als besondere Qualifikation herausgehoben.

Lehrkräfte in China stehen bislang noch vor dem Problem, daß vieles (Themen, Übungstypologien, Arbeitsanweisungen etc.), was in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache für den Unterricht Wirtschaftsdeutsch angeboten wird, nicht Eins-zu-Eins auf den chinesischen Kontext übertragbar ist. Um einen sinnvollen und gewinnbringenden Unterricht zu gewährleisten, ist daher eine Adaption auf den späteren beruflichen Kontext unter Berücksichtigung der Zielgruppe unbedingt erforderlich.

Literatur

Bolten, Jürgen: *Marktchance Wirtschaftsdeutsch.* Mittelstufe 2. München: Klett, 1997.

Chen, Jianping u. a.: *Die soziale Marktwirtschaft in Deutschland (Deguo Shehui Shichang Jingji Jichu Zhishi): Einführung (Gaodeng Jiaoyu Deyu Jiaocai).* Beijing: Duiwai Jingji Maoyi Daxue Chubanshe, 2000.

Conlin, Christine: *Unternehmen Deutsch. Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch.* London: Chancerel International Publishers, 2000.

Eismann, Volker (Hrsg.): *Wirtschaftskommunikation Deutsch.* München: Langenscheidt, 2000.

Lehker, Marianne: »›… und nach dem Studium treten wir in die Gesellschaft ein.‹ Ein Beispiel für ein Wirtschafts-Planspiel mit chinesischen Deutschlernern«, *Info DaF* 22, 4 (1995), 441–444.

Ma, Hongyang; Hornig, Horst (Hrsg.): *Praktisches Wirtschaftsdeutsch (Shiyong Jingji Deyu).* Beijing: Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe, 2000.

Reinbothe, Roswitha: »Landeskunde im Deutschunterricht in China«. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München: iudicium, 1986, 241–254.

Zhao, Jin: »Wirtschaftsdeutsch in China. Eine Umfrage unter möglichen Arbeitgebern für Germanistikabsolventen«, *Info DaF* 26, 6 (1999), 582–600.

Welche Unterschiede gibt es zwischen deutschen und chinesischen Aufsatzsorten aus Sicht der westlichen Textlinguistik?

Marianne Lehker und Yi WANG

1. Einleitung

In jeder Kultur werden tagtäglich mündliche wie schriftliche Texte verfaßt, gesprochen, gehört und gelesen: Alltagserzählungen, Geschichten, Berichte über Ereignisse, um nur einige zu nennen. Jedes Kind wächst mit solchen Texten auf und bildet mit der Zeit ein unbewußtes Wissen über Art, Aufbau und Stil dieser Texte aus. Die kognitive Linguistik spricht hier vom sog. *Textmusterwissen*, das ein Teil des *Sprachwissens* darstellt. In der Schule wird dieses Textmusterwissen weiter entwickelt und zum Teil bewußt gemacht. Chinesische Kinder und Jugendliche lesen zum Beispiel alle *jixuwen*, *yilunwen*, *shuomingwen* sowie *sanwen* und lernen, diese vier Hauptaufsatzsorten neben *yingyongwen* zu schreiben (auf *sanwen* und *yingyongwen* kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden; vgl. hierzu Lehker 1997). Aufsatzsorten, die deutsche Kinder und Jugendliche in der Schule schreiben, sind zum Beispiel *Erzählungen*, *Berichte*, *Beschreibungen* sowie *Erörterungen*, vor ungefähr zwanzig Jahren auch noch *Schilderungen*. Doch sind diese deutschen Aufsatzsorten identisch mit den chinesischen?

Wichtig wird diese Frage dann, wenn Chinesen Deutsch lernen und deutsche Texte verfassen sollen bzw. Deutsche Chinesisch lernen und chinesische Texte schreiben sollen. Die Beherrschung der Fremdsprache in Lexik und Grammatik reicht nicht aus, um einen angemessenen Text verfassen zu können. Auch Fremdsprachenlehrer in China kennen dieses Problem: Ein Text ist zwar in deutscher Sprache verfaßt, klingt aber doch sehr chinesisch, weil er in Stil und Aufbau dem chinesischen Textmuster folgt. Der deutsche Rezipient ist verwirrt, der Text erreicht nicht sein kommunikatives Ziel. Der Schreiber wiederum kann dies nicht verstehen, hat er doch seinen Text kunstvoll nach den ihm bisher bekannten Schreibregeln verfaßt. Die *contrastive rhetoric*, eine Wissenschaft, die sich seit Mitte der 60er Jahre mit den Unterschieden im gedanklich-logischen Aufbau von Texten in verschiedenen Kulturen befaßt, vermutet, daß hier wahrscheinlich ein teilweiser Transfer des Textmusters der Muttersprache auf den zielsprachigen Text stattgefunden hat. So entsteht eine Art »Mischtext«. Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte es aber sein, daß der Schreiber über ein bewußtes Wissen von kulturbedingten Textmusterunterschieden verfügt, um dann situations- und adressatengerecht Texte verfassen zu können, die in Aufbau und Stil dem Textmuster der Zielkultur entsprechen, bzw. daß er bewußt darüber entscheiden kann, wann er das eigenkulturelle Textmuster verwenden möchte. Um hierzu in der Lage zu sein, ist es notwendig zu

wissen, wie sich deutsche und chinesische Textsorten unterscheiden. Ein Weg, dies herauszufinden, ist zu untersuchen, welche Aufsatzsorten chinesische und deutsche Schüler erlernen und wie diese verschiedenen Aufsatzsorten charakterisiert sind.

Mit Hilfe namhafter chinesischer Germanistikprofessoren der Nanjing Universität und Lehrkräften der Mittelschule der Nanjing Universität wurde 1993/1994 Material für eine solche Untersuchung gesammelt und 1997 bzw. 2001 in Deutschland publiziert. Ende 2003 führte das Goethe Institut in Beijing eine Lehrerfortbildung für chinesische und deutsche Deutschlehrer durch, bei der diese Ergebnisse ausführlich im Hinblick auf ihre Umsetzung im Unterricht diskutiert wurden.

Einige Ergebnisse der Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Chinesische und deutsche Aufsatzsorten sind nicht deckungsgleich. Zum einen unterscheidet sich die Klassifizierung. So stehen dem chinesischen *jixuwen* auf deutscher Seite der *Bericht* und die *Erzählung*, zwei sehr unterschiedliche Textsorten, gegenüber, während eine deutsche *Erzählung* ein *jixuwen* oder ein *xiaoshuo* sein könnte. Zum zweiten unterscheiden sich die vergleichbaren Aufsatzsorten. Ein *shuomingwen* entspricht zwar einer *Beschreibung*, ein *yilunwen* einer *Erörterung* und ein *sanwen* einer *Schilderung*, doch unterscheiden sich die jeweiligen Aufsatzsorten gravierend.

2. Darstellungsart (*biaoda fangshi*) versus Textfunktion

Der Hauptunterschied besteht darin, daß chinesische Aufsatzsorten nach der dominanten *Darstellungsart* (*biaoda fangshi*) klassifiziert sind. In *jixuwen* überwiegt *jixu*, in *yilunwen yilun* und in *shuomingwen shuoming*, während in *sanwen* alle drei *Darstellungsarten* vorkommen können. Dagegen werden deutsche Aufsatzsorten nach der dominanten *Textfunktion* klassifiziert. Damit ist nach de Beaugrande/Dressler (1981) der Beitrag des Gesamttextes zum Funktionieren des Systems der Kommunikation zu verstehen. Die Funktion von *Berichten* und *Beschreibungen* ist es, die Leser zu *informieren*, die von *Erzählungen*, die Rezipienten zu *unterhalten,* und die von *Erörterungen* zu *überzeugen*. *Schilderungen* haben eine rein *ästhetische* Textfunktion.

Textlinguistisch betrachtet stellen *Darstellungsart* und *Textfunktion* zwei völlig verschiedene Kategorien dar. Aus Sicht der westlichen Textlinguistik ist die Darstellungsart die Art und Weise, wie ein Thema im Text entfaltet wird. *Jixu* ist demnach eine erzählende Themenentfaltung, das heißt, hier wird ein abgeschlossenes, singuläres Ereignis wiedergegeben. Es lassen sich die von Labov/Waletzky (1973, englisches Original 1967) aufgestellten fünf narrativen Grundelemente feststellen:

- die *Komplikation*, d. h. die Darstellung eines ungewöhnlichen Ereignisses,
- die positive oder negative Auflösung (*Resolution*),
- die *Evaluation*, das ist die Bewertung oder emotionale Stellungnahme des Erzählers zu den Ereignissen,
- die *Orientierung*, womit die Angabe zu Ort, Zeit, handelnden Personen usw. gemeint ist,
- und unter Umständen die *Koda*, also der Schluß.

Diese erzählende Themenentfaltung findet sich auch in der deutschen *Erzählung*. Diesbezüglich sind *jixuwen* und *Erzählung* also gleich, wobei es in der deutschen *Erzählung* allerdings unwichtig ist, ob das erzählte Ereignis wahr oder erfunden ist, während im *jixuwen* nur wahre Ereignisse vorkommen sollen, im Gegensatz zum *xiaoshuo*, in dem Erfundenes erzählt wird.

Die deutsche Textlinguistik zählt den *Bericht* von seiner Themenentfaltung her zwar auch wie die *Erzählung* zu den narrativen Themenentfaltungsmustern, d. h. auch hier wird ein Ereignis dargestellt. Um die Differenzen zwischen beiden Aufsatzsorten beschreiben zu können, unterscheiden Heinemann/Viehweger (1991) aber zwischen zwei Themenentfaltungskategorien: NARR I (referieren/berichten) meint eine ergebnisorientierte Ereignisdarstellung, während NARR II (erzählen) eine ereignisorientierte meint. Im NARR I-Konzept fehlt auch die *Evaluation* nach Labov/Waletzky, d. h. es gibt keine subjektiven Bewertungselemente, keine implizite oder explizite Moral, die aus dem Ereignis gezogen wird. Der Hauptunterschied zwischen *Erzählung* und *Bericht* liegt aber in der Textfunktion. Während die *Erzählung* den Leser unterhalten will, will der *Bericht* allein informieren. Hieraus leiten sich auch die bekannten Stilunterschiede ab. Die *Erzählung* ist spannend, enthält ausdrucksstarke Adjektive, wörtliche Rede; der *Bericht* aber ist kurz und ganz sachlich formuliert und enthält keine wörtliche Rede.

Yilun meint aus Sicht der westlichen Textlinguistik eine argumentative Themenentfaltung, die nach Toulmin (1975, englisches Original 1958) so beschrieben werden kann: Eine These oder Behauptung wird durch Begründungen bewiesen. Behauptung und Begründungen beziehen sich auf – kulturbedingte – Schlußregeln, auf die in Texten oft nur implizit Bezug genommen wird. Daneben führt das Toulminsche Modell noch Daten zur Stützung der Schlußregel, Einschränkungsoperatoren und Ausnahmebedingungen auf (vgl. Toulmin 1975). Auch in *Erörterungen* ist diese Art der Themenentfaltung zu finden. Allerdings wird die Identifikation eines Textes hier nicht primär nach der argumentativen Themenentfaltung vorgenommen, sondern es ist das Vorhandensein der argumentativen Textfunktion entscheidend. Liao (1988) bestätigt diese Ansicht. Er meint, die Identifizierung eines argumentativen Textes mittels der Textfunktion in der westlichen Linguistik sei für chinesische argumentative Texte nicht zweckmäßig. Angebrachter sei es, von der »Textstruktur«, wir sprechen hier von der Themenentfaltung, auszugehen.

In *yilunwen* kann auch *jixu* vorkommen, das heißt, *jixu* dient *yilun*. Hier wird dann mittels einer eingebetteten Erzählung argumentiert. Dies war in der antiken westlichen Rhetorik zwar auch üblich, ist in heutigen *Erörterungen* jedoch selten. Erzählende Sequenzen werden nicht als beweiskräftige Begründungen einer These angesehen, ebenso wenig wie Autoritätszitate oder Sprichwörter.

Shuoming meint aus Sicht der westlichen Textlinguistik das Vorhandensein einer deskriptiven Themenentfaltung. Die kann je nach Gegenstand der Beschreibung sehr unterschiedlich realisiert werden. So kann ein regelhafter, wiederholbarer Vorgang in seinem zeitlichen Nacheinander beschrieben werden oder es können zum Beispiel bei der Beschreibung von Lebewesen oder Gegenständen Teil-Ganzes oder Enthaltensein-Relationen die Themenentfaltung bestimmen. Bei (populär)wissenschaftlichen Texten kann aber auch ein Sachverhalt erklärt werden, indem auf andere Sachverhalte – das sind singuläre Aussagen, Anfangs- oder Rahmenbedingungen wie allgemeine Gesetzmäßigkeiten – Bezug genommen wird. In *shuomingwen* ist *shuoming* dominant, kann aber durch *jixu*, also erzählende Teile, oder *yilun* (argumentieren) unterstützt werden. Aus Sicht der westlichen Textlinguistik ist dagegen die dominante *Textfunktion informieren* dafür verantwortlich, einen Text als *Beschreibung* zu klassifizieren, wobei zum

Beispiel Brinker (1992) in diesem Fall zwischen sachbetontem und meinungsbetontem Informieren unterscheidet. Für den deutschen Aufsatzunterricht ist jedoch wesentlich, daß der Rezipient durch den Text sachlich informiert werden soll, somit Stil und Wortwahl sachlich sind. Erzählende Teile oder eine moralische Wertung kommen nicht vor; argumentative Teile lediglich in wissenschaftlichen Abhandlungen.

3. Textfunktion und Textsorte

In deutschen Texten ist es also die Textfunktion, die die Zugehörigkeit zu einer Aufsatz- oder Textsorte bestimmt, in den chinesischen die Themenentfaltung. Die westliche Textlinguistik, zum Beispiel Brinker (1992) oder de Beaugrande/ Dressler (1981) beschreiben jedoch für deutsche Aufsatz- und Textsorten ein Korrespondieren von Themenentfaltung und Textfunktion. So hat ein Text mit einer erzählenden Themenentfaltung auch eine unterhaltende Textfunktion, eine *Beschreibung* eine deskriptive Themenentfaltung und eine informierende Textfunktion. Trifft dies auf chinesische Texte nicht zu? Die Analysen chinesischer Modelltexte und Schreibanleitungen aller zwölf Bände des Lehrbuchsets *yuwen* haben gezeigt, daß in *jixuwen* der Rezipient nicht vorrangig unterhalten werden soll, sondern von etwas überzeugt bzw. sogar sein zukünftiges Handeln beeinflußt werden soll (*appellieren*). Eine Geschichte wird hier vor allem erzählt, um dem Leser eine bestimmte Moral zu vermitteln. Oftmals wird in *jixuwen* dieser moralische Appell am Textende explizit ausgedrückt. Ähnliches hat Indrasuta (1988) für thailändische Erzählungen im Vergleich zu amerikanischen festgestellt. Im Deutschen ist ein solches belehrendes Erzählen nur in der Gattung der *Fabel* üblich. In der Terminologie der westlichen Textlinguistik würde man sagen, die *Fabel* oder ein *jixuwen* sind gekennzeichnet durch eine *implizite Argumentation durch die Themenentfaltung Narration II,* während die deutsche Erzählung charakterisiert ist durch eine *explizite Unterhaltung durch die Themenentfaltung Narration II*, der deutsche *Bericht durch eine explizite Information durch die Themenentfaltung Narration I*.

Wesentlich ist nun, daß nicht nur in *yilunwen* und *jixuwen* eine argumentative Textfunktion dominiert, sondern auch in *shuomingwen* vorhanden sein kann. Dem Leser eine bestimmte Moral zu vermitteln würde nicht dazu führen, einen Text nicht mehr als *shuomingwen* anzusehen. Im Falle einer deutsche *Beschreibung* oder eines *Berichts* würde allerdings ein Bruch in der Textsortenkonvention vorliegen. Auf Grund der Textanalysen kann gesagt werden, daß eine argumentative Textfunktion in allen chinesischen Aufsatzsorten vorliegen kann. Damit ist die Textfunktion für chinesische Texte kein Textsortenkriterium im Unterschied zu deutschen Texten. Dies sollte chinesischen Deutschlernern, die erfolgreich deutsche Texte verfassen möchten, bewußt gemacht werden. Sie sollten lernen, die jeweilige Funktion von deutschsprachigen Texten zu berücksichtigen und daraus dann textsortenspezifische Themenentfaltungsstrukturen und Stilunterschiede abzuleiten.

4. Werden die Gefühle angesprochen?

Zu den Stilunterschieden gehört es auch, inwiefern ein Text sachlich verfaßt wird oder ob er den Leser emotional ansprechen möchte. Allein in *Erzählungen* und *Schilderungen* erwartet ein deutscher Rezipient eine emotionale Ansprache durch entsprechende Adjektive oder die thematische Gestaltung. Dagegen erfolgt in allen chinesischen Aufsatzsorten eine affektive Ansprache der Rezipienten: In

yilunwen durch *shuqing*, in *jixuwen* und *sanwen* durch *gandong* und in *shuomingwen* durch *miaoxie*.

5. Schicht um Schicht vertiefend argumentieren (*cengceng shenru*)

Liest ein Deutscher einen chinesischen Text, kommt er ihm oftmals verworren vor. Dem Leser fehlt der rote Faden. Liest ein Chinese einen deutschen Text, kommt er ihm oftmals flach vor, dem Leser fehlt die Tiefe des Textes. Solche Urteile sind nicht nur auf Deutsche und Chinesen beschränkt. Ähnliches hat Clyne (1987, 1991) festgestellt, als er englisch- und deutschsprachige fachwissenschaftliche Texte verglich. Allerdings sind es hier die deutschen Texte, die Amerikanern, Briten oder Australiern als unzusammenhängend, weitschweifig, schwerfällig und nicht-linear erscheinen, während die deutschen Wissenschaftler bei ihren angelsächsischen Kollegen die Tiefe vermißten. Wie Texte geschrieben und rezipiert werden, ist also kulturell bedingt. Ein wesentliches Element der Textunterschiede ist dabei der gedanklich-logische Aufbau, also die Themenentfaltung. Als erster hat auf dieses Phänomen 1966 der Amerikaner Robert Kaplan hingewiesen. Diese erste Publikation wurde zwar vielfach kritisiert und von Kaplan selbst später revidiert (Kaplan 1987, Grabe/Kaplan 1989), was bleibt ist aber die Beobachtung, daß es kulturbedingte Themenentfaltungsmuster gibt. So beschreibt unter anderem Liu (1989), daß chinesische argumentative Texte dem alten, schon in der Songzeit aufgestellten Grundsatz *qi – cheng – zhuan – he (jie)* (anfangen – fortführen – umwechseln – zusammenlegen – beenden) folgen. Andere Autoren weisen dieses Themenentfaltungsmuster auch für japanische oder koreanische Texte nach. Hauptelement ist nach Liu dabei das *zhuan*, das er nicht als fest definierten Teil innerhalb einer bestimmten Textabfolge sieht, sondern als Funktion von Textteilen innerhalb der Themenentfaltung des Gesamttextes.

Die Frage der hier beschriebenen Untersuchung von Aufsatzsorten war nun, ob dieses Themenentfaltungsschema auch den analysierten Modelltexten und Aufsätzen zugrunde liegt. In den chinesischen Lehrbüchern *yuwen* wird zwar an keiner Stelle von *qi – cheng – zhuan – he (jie)* gesprochen, ein guter Text sei aber einer, bei dem *Schicht um Schicht vertiefend argumentiert* wird (*cengceng shenru*). Die Textanalysen haben gezeigt, daß dabei einzelne Teilthemen nicht sukzessive abgehandelt werden, sondern im Text immer wieder aufgenommen werden, dabei allerdings jeweils unter einem leicht variierten Gesichtspunkt. Dadurch wird aus chinesischer Sicht eine inhaltliche Aussage vertieft, d. h. deren Konnotation wird Schritt für Schritt erweitert. Metakommunikativ wird aber nicht markiert, daß eine inhaltliche Aussage bereits zuvor im Text unter leicht veränderter Perspektive behandelt wurde. Westlichen Rezipienten erscheint ein solcher Text nicht-linear, vielleicht spiralförmig. Verglichen mit solchermaßen strukturierten chinesischen Texten sind deutsche Texte eher als linear zu bezeichnen, hier werden abgeschlossene Teilthemen, die sich inhaltlich stärker unterscheiden als chinesische, sukzessive behandelt. Wird auf ein Thema zurückgekommen, sollte dies metakommunikativ markiert werden.

6. Folgerungen für den fremdsprachigen Schreibunterricht für chinesische Lerner

Wie gezeigt wurde, unterscheiden sich chinesische und deutsche Texte in vielfältiger Weise voneinander: Die Textsortenabgrenzung ist eine andere, die Textsorten unterscheiden sich partiell, die Textsortenklassifizierung erfolgt in deut-

schen Texten nach der dominanten Textfunktion, in chinesischen nach der dominanten Themenentfaltungsstruktur, alle chinesischen Texte sollen bzw. können eine argumentative Textfunktion haben, die emotionale Ansprache der Rezipienten ist verschieden, es liegt eine andere Akzeptanz von Begründungen in Argumentationen vor und der gedanklich-logische Aufbau von Texten unterscheidet sich.

Wie können solche Unterschiede im Fremdsprachenunterricht vermittelt und bei der Textproduktion berücksichtigt werden? Ein möglicher Ansatz ist ein bewußtes kontrastives Vorgehen. Von Teilnehmern der Lehrerfortbildung am Goethe Institut Beijing wurden z. B. Unterrichtsansätze ausgearbeitet, in denen exemplarische deutsche Aufsätze, die in Lehker (1997) abgedruckt sind, daraufhin untersucht werden, inwiefern sie einer bestimmten chinesischen Textsorte entsprechen. Eine solche Analyse gewährleistet eine Reflexion des eigenkulturellen Textmusterwissens und die Erarbeitung der zielkulturellen Konventionen. Hierauf aufbauend können dann unterschiedliche Schreibübungen folgen, um Texte bewußt adressaten-, situations- und textsortengerecht zu gestalten.

Literatur

Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 1992.

Clyne, Michael: »Cultural differences in the organization of academic texts: English and German«, *Journal of Pragmatics* 11 (1987), 211–247.

Clyne, Michael: »Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte«, *Info DaF* 18 (1991), 457–474.

de Beaugrande, Robert-Alain; Dressler, Wolfgang Ulrich: *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981.

Grabe, William; Kaplan, Robert B.: »Writing in a second language: Contrastive rhetoric«. In: Johnson, Donna M., Roen; Duane H. (Hrsg.): *Richness in writing: Empowering ESL students*. New York: Longman, 1989, 263–283.

Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter: *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer, 1991 (Germanistische Linguistik, 115).

Indrasuta, Chantanee: »Narrative styles in the writing of Thai and American students«. In: Purves, Alan C. (Hrsg.): *Writing across languages and cultures. Issues in contrastive rhetoric*. Newbury Park/Beverly Hills/London/New Delhi: Sage, 1988, 206–226.

Kaplan, Robert B.: »Cultural thought patterns in intercultural education«, *Language Learning* 16 (1966), 1–20.

Kaplan, Robert B.: »Cultural thought patterns revisited«. In: Connor, Ulla; Kaplan, Robert B. (Hrsg.): *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Reading/MA: Addison-Wesley, 1987, 7–21.

Labov, William; Waletzky, Joshua: »Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen«. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Band 2. Frankfurt a. M.: Athenäum, 1973, 78–126.

Lehker, Marianne: »Die ›contrastive rhetoric‹ als Bezugsrahmen für kulturkontrastive Untersuchungen auf Textebene«. In: Schoenke, Eva (Hrsg.): *Wirtschaftskommentare. Textlinguistische Analysen – kontrastive Untersuchungen*. Bremen: Universität Bremen, 1996, 155–191.

Lehker, Marianne: *Texte im chinesischen Aufsatzunterricht. Eine kontrastive Analyse chinesischer und deutscher Aufsatzsorten*. Heidelberg: Groos, 1997.

Lehker, Marianne: »Chinesische und deutsche Aufsatzsorten«. In: Fix, Ulla; Habscheid, Stephan; Klein, Josef (Hrsg.): *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg, 2001, 131–146.

Liao, Quiozhong: »Pianzhangzhong de lunzheng jiegou [Begründungsstruktur im Text]«, *Yuyan jiao yuyanjiu* [Sprachunterricht und Forschung] 1 (1988), 86–101.

Lin, Chun Chung: *The structure of English and Chinese narratives written by college students in Taiwan*. Dissertation. The University of New Mexico, order number DA 8925585, (1989). Vgl. Dissertation Abstracts International, A: The humanities and social sciences, 1990, 50, 7 Jan: 2036-A.

Liu, Mingchen: »Qi, cheng, zhuan, he, jie. The discourse pattern of a chinese text of literary criticism«, *Australian Review of Applied Linguistics, supplement* 6 (1989), 38–69.

Toulmin, Stephan: *Der Gebrauch von Argumenten*. Kronberg: Scriptor, 1975.

Metaphorische Konzepte im Vergleich: Ein Beitrag zur interkulturellen Landeskunde

Zwei Beispiele aus der universitären Fremdsprachenpraxis im brasilianischen Kontext

Ulrike Schröder

1. Einleitung

Metaphorisches Sprechen durchzieht nahezu alle Domänen des kommunikativen Miteinanders, und man darf sagen, daß sich dieses Phänomen noch stärker als in anderen Sprachen im Deutschen niederschlägt. Eine der größten Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache bereitet den Lernern die Wahrnehmung und Durchschaubarkeit solch metaphorischer Ausdrucksweisen, gerade dann, wenn sie sich aus der Welt der Lehrwerke in die reale Welt des deutschen Alltags begeben. Daß dennoch in Lehrwerken für die Grundstufe authentisches Sprachmaterial, das die Komplexität metaphorischer Konzepte widerspiegelt, weitgehend ausgeklammert wird, ist für dieses Lernniveau durchaus plausibel. Für universitäre Lerner ab Mittelstufenniveau jedoch scheint dieser Grundsatz nicht mehr haltbar, da der Verzicht auf die Behandlung von Metaphern notwendigerweise zu einer Künstlichkeit der ausgewählten Textkorpora führen muß. So fordert Penning beispielsweise einen weitgehenden Verzicht auf Zeitungstexte, da sie wegen ihrer Metaphern und Idiome zu Leseschwierigkeiten führen (vgl. Penning 1995: 634); Metaphern jedoch beschränken sich eben nicht nur auf Zeitungstexte.

Dennoch sollte eine Thematisierung metaphorischer Konzepte im Fremdsprachenunterricht nicht primär darauf abzielen, eine möglichst hohe Anzahl metaphorischer Konzepte zu vermitteln, sondern in einem strukturell-kognitiven Sinne für die Wahrnehmung der Interdependenzen zwischen Kultur, Kognition und Kommunikation, auf die metaphorische Konzepte verweisen, sensibilisieren. So weist Rost-Roth in ihrer Bestandsaufnahme der bisherigen Integration interkultureller Themen in den Landeskundeunterricht ganz richtig darauf hin, daß inzwischen zwar viele interkulturelle Inhalte Eingang in die einschlägigen Lehrwerke und Unterrichtspraktiken gefunden hätten, die wechselseitige Durchdringung von Sprache und Kultur jedoch nur selten operationalisiert werde (vgl. Rost-Roth 1996: 4). Wie sich ausgehend von Metaphernanalysen eine Hereinnahme dieses Zusammenhangs in den interkulturellen Landeskundeunterricht realisieren läßt, soll anhand zweier Beispiele aus der Praxis des interkulturellen Deutschunterrichts an einer brasilianischen Universität erläutert werden.

Das Textkorpus der hier vorgestellten Beispiele brasilianischen und deutschen Sprechens stammt zum einen aus Redebeispielen der Interviews und Zitate aus den Fragebögen der im Jahre 2000/2001 durchgeführten Studie *Brasilianische und deutsche Wirklichkeiten – eine vergleichende Fallstudie zu kommunikativ erzeugten Sinnwelten* (Schröder 2003). Die Untersuchungseinheiten dieser Studie stellten die Gruppe deutscher Studenten, die Gruppe brasilianischer Studenten, die Gruppe brasilianischer Nicht-Studenten und die Gruppe deutscher Nicht-Studenten dar. Bedingung für die Gruppe der Nicht-Studenten war, daß sie weder studieren oder studiert haben noch über Abitur oder Fachabitur verfügen. Die Befragten waren zwischen 20 und 30 Jahre alt. Im Zentrum der Untersuchung stand die wissenschaftliche Rekonstruktion der Sinnwelten dieser vier Gruppen auf der Grundlage ihrer alltagsweltlichen Erfahrung. Dabei sollte das mit Hilfe von Fragebögen und Tiefeninterviews ermittelte Konzept zunächst sinnhaft nachvollzogen werden, um anschließend im Vergleich mit den anderen Gruppen – zunächst intrakulturell, dann interkulturell – ein typisches Konzept systematisieren zu können. Im Vordergrund standen Fragen nach den Konzepten zu *Familie*, *Freundschaft*, *Liebe*, *Beruf*, *Arbeit*, *Freizeit*, *Vergangenheit*, *Zukunft*, *Raum*, *sich selbst* und den *anderen*. Insgesamt wurden in beiden Ländern je 400 Fragebögen verteilt und je 20 Interviews durchgeführt (vgl. hierzu Schröder 2003: 63 ff.).

Darüber hinaus sind die Zitate Interviewausschnitten der 1998 realisierten Studie *Liebe als sprachliches Konstrukt. Eine kulturvergleichende Studie zwischen deutschen und brasilianischen Studenten* entnommen. Die Untersuchungseinheiten stellten die Gruppe deutscher und brasilianischer Studierender dar. Es wurden insgesamt in jedem Land 120 Fragebögen zum Thema *Liebesbeziehungen* verteilt und darüber hinaus in beiden Kulturen mit je fünf Studierenden ein Tiefeninterview geführt (vgl. Schröder 2004).

2. Interkulturelle Kommunikation im Lichte metaphorischer Sprechweisen

Der heute in den Geistes- und Sozialwissenschaften allgemein verbreitete Kulturbegriff richtet sich nicht mehr auf einzelne von ihrer Aktualisierung losgelöste Domänen einer Kultur, sondern betont den gesamten Kommunikations- und Handlungszusammenhang, in dem sich Verhaltens-, Denk-, Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Lebensweisen konstituieren, aus denen die einzelnen Symbolwelten hervorgehen, die ihrerseits die Hintergrundfolie für jeden darstellen, der neu in diese Gemeinschaft hineingeboren wird. Ausgehend von kommunikativen Handlungen entfaltet sich Kultur demnach in einem dynamischen und dialektischen Prozeß von Weltexternalisierung, -internalisierung und -modifizierung.

Dieser sehr weit gefaßte Kulturbegriff läßt bereits erahnen, in welch vielfältigem Ausmaße es bei interkulturellen Begegnungen zu Nichtverstehen und Mißverständnissen kommen kann, sobald die Interagierenden damit beginnen, aufgrund ihrer unterschiedlichen kulturellen Geprägtheit auch eine unterschiedliche Auslegung bestimmter Gesten und Sprechweisen des Gegenübers vorzunehmen. Bereits die Wahrnehmung verläuft in kultureigenen Kanälen, die sich im historischen Prozeß einer Kommunikationsgemeinschaft als Teil des gesellschaftlichen Wissensvorrats sedimentiert haben (vgl. Schütz 1970: 66 ff.).

Der Terminus *Kommunikationsgemeinschaft* wird hier im Anschluß an die *ethnography of communication*, die ihrerseits auf den Ausdruck *speech community* Leonard Bloomfields (1933) zurückgreift, be-

stimmt als eine Gemeinschaft (in Abhängigkeit des jeweiligen Forschungsinteresses z. B. eine Nation, ein Kegelclub oder die Hip Hop community), die sich durch gemeinsamen Sprachgebrauch, gemeinsame Interpretationsweisen und geteilte Kommunikationsstile auszeichnet (vgl. Saville-Troike 2003: 15).

Nun ist selbst innerhalb einer solchen Kommunikationsgemeinschaft das Gelingen der Kommunikation niemals gesichert, da sich die jeweiligen Wissensvorräte der Teilhabenden nicht vollständig decken. Darauf hat Gerold Ungeheuer (1987) mit seinem Begriffspaar der *inneren* und *äußeren Handlung* hingewiesen: Menschen machen innere und äußere Erfahrungen, wobei letztere auch anderen zugänglich sind, die erstgenannten jedoch – Wahrnehmungen, Gefühle, Wissen etc. – sind lediglich subjektiv erfahrbar. Für den Kommunikationsprozeß bedeutet das die Notwendigkeit einer Umwandlung innerer in äußere Handlungen, die jedoch zwangsläufig elliptisch sein muß, wobei es Aufgabe des Hörers ist, das Verstandene mit seiner eigenen »individuellen Welttheorie« (vgl. Ungeheuer 1987: 308) hypothetisch in Einklang zu bringen. Damit suspendiert Ungeheuer das klassische Modell der Informationsübertragung, bei dem der Hörer als passiver Empfänger von Nachrichten dargestellt wird, und weist ihm eine aktive Rolle im Kommunikationsgeschehen zu:

»Das Verstehen einer sprachlichen Äußerung bedarf aber in jedem Falle einer eigenen, geistigen Aktivität des Hörers; indem er an Wissens- und Erfahrungsstücke seines bisherigen Lebensbereiches erinnert wird, konstruiert er selbst in seinen Gedanken und Vorstellungen das, was man den Inhalt, den Sinn, vielleicht die Nachricht der vom Sprecher produzierten Äußerung nennen kann. Er ist also nie nur Empfänger, der etwas zugeschoben bekommt und dann besitzt, was er erhalten hat; das Verständnis der Rede des anderen ist Ergebnis seiner eigenen Arbeit, das er, angeleitet durch die Formulierung des Sprechers, erreicht.« (Ungeheuer 2004: 16)

Wird also schon in der eigenen Kommunikationsgemeinschaft durch solche individuellen Wissensasymmetrien die prinzipielle Unzuverlässigkeit des Verstehensprozesses erfahrbar, erhöht sich diese Ungewißheit noch um ein Vielfaches, sobald eine kommunikative Handlung in den Sprach- und Handlungszusammenhang einer fremden Kultur eintritt[1]. Die in der eigenen Kultur noch stillschweigend angenommene, wenn auch nie gesicherte Reziprozität der Perspektiven, die den Hintergrund für eine gemeinsame Konstitution von Sinn bildet, ist hier nicht länger gegeben. Sobald das kulturfremde Verhalten mit der eigenen Welttheorie nicht in Einklang gebracht werden kann, da es den eigenen Denk-, Sprech- und Handlungsweisen kaum noch entspricht, begegnen die Kommunikationspartner einander mit Unverständnis, Distanz und nicht selten mit Zweifeln bis hin zu Selbstzweifeln hinsichtlich der fremden bzw. eigenen kommunikativen Kompetenz. Viele klassische Situationen, in denen die interkulturelle Begegnung zum Problem wird, sind bereits in neueren Lehrwerken aufgefangen und thematisiert worden. Dazu gehört neben der Behandlung deutscher Höflichkeitsformen, Alltagsroutinen und Handlungsrollen auch die Auseinandersetzung mit kulturspezifischen kommunikativen Gattungen und Gesprächsabläufen. Ein wichtiges Moment, das viele interkulturelle Begegnungen schwierig werden läßt, ist allerdings noch nicht grundlegend expliziert worden: das metaphori-

1 Der Unterschied zwischen intra- und interkultureller Kommunikation ist demnach primär ein gradueller.

sche Sprechen, das in nahezu jeglicher umfassenderen Kommunikationssituation zu finden ist und trotz kulturübergreifender Gemeinsamkeiten zu einem ebenso großen Teil den oben genannten Bedingungen des kulturellen Standorts unterliegt. Die Erfahrung, selbst nach mehreren Jahren Deutschlandaufenthalt immer noch gravierende Probleme beim Lesen eines siebzehnzeiligen SPIEGEL-Leserbriefs zu haben, in dem von »politischem Schlagabtausch«, »braunem Sumpf«, »erschlichenem Visum« und »ausgepackten grauen Zellen« die Rede ist (DER SPIEGEL 16/2005: 14); der ratlose Blick eines Brasilianers, wenn ihm ein Deutscher freudestrahlend berichtet, »meu relacionamento *funciona* muito bem« (»meine Beziehung funktioniert sehr gut«) oder das unangenehme Gefühl einer deutschen Touristin in Rio de Janeiro, brasilianische Männer seien aufdringlich und übertreten ihr Privatterritorium, indem sie sie stets aufs neue umwerben, obwohl sie ihnen bereits mehrmals zu verstehen gegeben hat, daß sie an einer intimeren Beziehung mit ihnen nicht interessiert sei – all diese Erfahrungen sind letztlich auf die Unkenntnis divergierender Metaphorisierungspraktiken zurückzuführen.

Indem Metaphern auf fundamentale Wahrnehmungsweisen und Raumorientierungen zurückgreifen, repräsentieren sie nicht nur ein allgegenwärtiges Sprachphänomen, sondern bilden metaphorische Konzepte im allumfassenden Sinne, worauf die kognitive Metaphorntheorie in Überwindung einer »impressionistischen Metaphernbetrachtung« (Jäkel 2003: 21) ausdrücklich hingewiesen hat (vgl. Lakoff/Johnson 1980). Metaphern haben in dieser Perspektive primär einen wirklichkeitskonstruierenden Charakter, denn ein Großteil unserer Alltagserfahrung wird überhaupt erst kohärent, indem wir Korrespondenzen zwischen einem begrifflich bereits erschlossenen Erfahrungsbereich und einem noch unverstandenen herstellen, wodurch es zu einer Verbindung zwischen zwei verschiedenen konzeptuellen Domänen kommt, von denen die eine als Zielbereich und die andere als Ursprungsbereich der metaphorischen Übertragung fungiert:[1]

> »*The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another*. It is not that arguments are a subspecies of war. Arguments and wars are different kinds of things – verbal discourse and armed conflict – and the actions performed are different kinds of actions. But ARGUMENT is partially structured, understood, performed, and talked about in terms of WAR. The concept is metaphorically structured, the activity is metaphorically structured, and, consequently, the language is metaphorically structured.« (Lakoff/Johnson 1980: 5, Hervorhebung im Original)

Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, daß in Brasilien, einer Kultur, die abgesehen vom Krieg gegen Paraguay (1864–1870) keine größeren kriegerischen Auseinandersetzungen mit anderen Nationen zu verzeichnen hat, die Metapher ARGUMENT IS WAR schwächer ausgeprägt ist als dies etwa in der deutschen und englischen Sprache der Fall ist, was sich u. a. in der politischen oder wissenschaftlichen Streitkultur widerspiegelt, die in Brasilien harmonischer verläuft. Bevor die Kontrahenten ihre gegenläufige Meinung kundtun, drücken sie Lob oder Zustimmung aus; die Einschränkung

1 Der Linguist Olaf Jäkel nimmt eine äußerst hilfreiche Systematisierung der zuweilen recht unübersichtlichen Ausführungen von Lakoff und Johnson vor, indem er die Kernaussagen der kognitiven Metaphorntheorie in insgesamt neun Hauptthesen zusammenfaßt. Seine zweite These ist die »Domänen-These« (2003: 40).

wird erst zögerlich in einem zweiten Anlauf vorgenommen. So ist es selbst im brasilianischen Hip Hop schwierig, etwas von der nordamerikanischen und deutschen *battle*-Mentalität zu finden, bei der es darum geht, den anderen Rapper bzw. die andere Gruppe verbal zu *vernichten*.

Im folgenden sollen zwei Praxisbeispiele aus dem Deutschunterricht an einer brasilianischen Universität vorgestellt werden, die veranschaulichen, wie eine Behandlung divergierender metaphorischer Konzepte in die interkulturelle Landeskunde integriert werden kann.

3. Interkulturelle Landeskunde als Metaphernvergleich: zwei Praxisbeispiele

3.1 Raummetaphorik im Alltagsdeutsch

Diese Übung wurde mit fortgeschrittenen Lernern durchgeführt, die bereits zwei bis drei Jahre an einer brasilianischen Universität Deutsch studieren. Sie läßt sich separat oder in Ergänzung und Vertiefung grammatischer Phänomene wie Kompositabildung bzw. trennbare Verben durchführen, indem deren Behandlung unter Hinweis auf ihre kulturgeschichtliche Einbettung erfolgen kann. In diesem Fall ließe sich ein Teil der Grammatik als Landeskundeunterricht realisieren. Denn die Entwicklung von Komposita mit räumlicher Dynamik in der deutschen Sprache kann vor dem Hintergrund zunehmender Ausdifferenzierung und Rationalisierung einzelner gesellschaftlicher Funktionssysteme wie *Arbeit*, *Politik*, *Wirtschaft*, *Wissenschaft*, *Recht* etc. sowie im Zusammenhang mit *Literalisierung, Protestantismus und Individualisierung* nachgezeichnet werden. So kommt es in Deutschland im Zuge der in der frühneuhochdeutschen Periode (1350–1650) aufkommenden soziokulturellen Neuerungen – Stadtentwicklung, Buchdruck, Reformation, Universitätsgründungen, Humanismus, Renaissance und beginnende Maschinisierung – zu verschiedenen sprachlichen Differenzierungen: Haupt- und Nebensatz werden zunehmend durch Mittel der Satzverknüpfung und feste Verbstellungsregeln formal genau unterschieden; die epistemischen Modalwörter und assertiven Sprechakte erweitern die Syntax und fördern eine wachsende Distanz zum Aussageinhalt, so daß die eigenen Aussagen nachhaltiger reflektiert werden und die Möglichkeit entsteht, sich verbal zu seinen eigenen Inhalten zu verhalten (Ágel 1999: 181 ff.); als ein Spezifikum der deutschen Sprache etabliert sich das Satzrahmenprinzip (Polenz 1991: 202). Schließlich läßt sich eine auffällige Zunahme an Komposita innerhalb der deutschen Sprache im Zusammenhang mit der Literalisierung verzeichnen. Der durchschnittliche Anteil der Substantivkomposita am Gesamt des Substantivwortschatzes eines Textes steigt von 6,8% in der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts auf 18,4% in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts an (Solms 1999: 234). Gleichzeitig kommt es im Bereich der Verben zu einer Zunahme der Präfixoidbildungen mit räumlicher Dynamik wie *hin-, her-, nach-, entgegen-* etc., wodurch Raumbilder wie das der Gegenüberstellung oder das der oben/unten-Richtung entstehen: *hin-, hinweg-, her-, herzu-, nach-, entgegen-, ab-, los-, aus-, heraus-, ein-, hinein-, durch-, auf-, hinauf-, aufwärts-, hinan-, empor-* (Polenz 1991: 312). All diese architektonischen Neuerungen führen dazu, daß die Vorstellungswelt dreidimensionaler wird, was gleichzeitig den metaphorischen Grundstock für die Ausdifferenzierung weiterer Konzepte, die ihrerseits in der Technisierung und Rationalisierung der Lebenswelt wurzeln, bereitstellt.

Diese mit der Verschriftlichung expandierenden sprachlichen Ausdifferenzierungen bringen im Zusammenspiel mit ande-

ren epochalen Entwicklungen wie dem Protestantismus und der zunehmenden Individualisierung auch eine spezielle Raummetaphorik hervor, die versucht, das Innenleben des Menschen faßbar zu machen. Das Schreiben selbst wird im Vergleich zur mündlichen Kommunikation zu einem solipsistischen Vorgang, mit dem sich der semantische Apparat der Innerlichkeit erweitert, der bis auf das 13. Jahrhundert zurückverfolgt werden kann, in dem die Sprache der Mystik erblüht. Meister Eckhart und Mechthild von Magdeburg beginnen damit, religiöse Erlebnisse in der Sprache abzubilden und erschaffen dafür Metaphern wie *Einfluß, Eindruck, Einkehr, Einbildung* oder *Einwirkung*. Diese Tendenz wird im Pietismus, später im Sturm und Drang und schließlich in der Romantik fortgesetzt, mit der die wachsende Interiorisierung ihren Höhepunkt erreicht (vgl. u. a. Stedje 1994: 104 und Polenz 1991: 12 ff.).

Daß die Dreidimensionalität im Deutschen stärker als in anderen westindogermanischen Sprachen ausgeprägt ist, zeigen insbesondere vergleichende Untersuchungen im Bereich der Wissenschaftssprachen, die von einer Linearität und induktiven Vorgehensweise anglo-amerikanischer Texte im Gegensatz zu einer stärker räumlichen und deduktiven Vorgehensweise deutscher Wissenschaftstexte sprechen (vgl. hierzu u. a. Galtung 1985: 179; Clyne 1991: 376 ff. und Schröder 1995: 156 ff.).

Hinter diesen Neuerungen verbirgt sich oft der Wunsch, mit Sprache zu ontologisieren, wie es auch in dem rationalistischen Schärfe-, Deutlichkeits- und Zerlegbarkeitsideal der deutschen Aufklärung zum Ausdruck kommt, das ein möglichst ungebrochenes Entsprechungsverhältnis zwischen Sachen/Sachverhalten, Gedanken und Sprachzeichen anstrebt. Synonymie und Polysemie werden von den Aufklärern demgegenüber abgewertet (Ágel 1999: 215). Bis heute bringt diese einmal eingeschlagene Entwicklung der deutschen Sprache in autoreferentieller Eigendynamik immer mehr raummetaphorische Ad-hoc-Komposita auch in der Alltagssprache hervor, wie aus den nachfolgenden Beispielen ersichtlich wird.

Dieser kulturgeschichtliche Rückblick diente im Unterricht einer Überleitung von der reinen Grammatik zur Metapher als Sprach- und Kulturphänomen, kann aber auch an die nachfolgende Übung angeschlossen werden. Mit dem Hinweis darauf, daß es sich bei den nachfolgenden Textschnipseln um Interviewausschnitte auf Fragen nach Familie, Beziehung, Freundschaft und Arbeit handelt, bildeten die Teilnehmer nun Kleingruppen von 3–4 Personen und sollten darüber diskutieren, was die kursiv geschriebenen Ausdrücke bedeuten könnten, von denen die meisten trennbare Verben mit präpositionalem Präfix darstellen.

Wir reden über das Studium, und das wird dann immer wieder *hin- und hergewälzt*	Es ist manchmal ganz schön schwierig, das so für sich *abzustecken*, wo die *Grenzen* sind bei einem Streit
Ich habe mir den Job interessanter *vorgestellt*	Ich möchte schon was verdienen, aber ohne Menschen Verträge *unterzujubeln*
Eine ernste Beziehung, das heißt, daß man versucht, das Gefühl *aufrechtzuerhalten* auch über'ne längere Zeit, über Jahre hinweg vielleicht auch	Wir müssen schon Vorteile davon haben; sonst würd sich das nicht lohnen, wenn ich aus meinem Beruf *rausgeh*

Den Stoff, den die in der Schule *durchgenommen* hatten, der war doch schon ganz schön schwer	Mit fällt jetzt keine Situation ein, wo ich was gemacht habe, was *herausragt* aus allem
Auf so ein Angebot würd ich nicht *drauf eingehn*	Damals fand ich Kinder ganz *abstoßend*
Im Sport hätt ich dann vielleicht auch was anders gemacht, dann hätt ich mich vielleicht auch eher *durchgesetzt*	Also man kann nicht *davon ausgehen*, daß man jetzt auch in diesem Beruf arbeitet, aber es sieht in Zukunft wieder etwas besser aus
Daß man sich nichts *vormacht* irgendwie, das ist wichtig in einer Beziehung	Ich mag das nicht, wenn man mir irgend'nen Humbug *aufschwatzt*
Wenn man mich *hintergeht*, werd ich wütend	Peinlich? Wenn man irgendwie *auffällt* und das nicht will
Ich will einen Beruf, der mich *ausfüllt*	Schlechte Noten kriegen, das *zieht* einen *runter*
Viele haben kein Interesse an einer *vielseitigen* Ausbildung, sie *hinterfragen* zu wenig	Haus und Kinder, das sind so Sachen, die irgendwann noch mal *anstehn*
Angst? Vielleicht, wenn ich'nen neuen Job *antrete* und die Leute nicht kenne	Das bewunder ich irgendwie, das hätt ich denen nie zugetraut. Daß die's mal so *weit bringen*
Das ist ja so, daß viele Studenten immer *gut drauf sind* und das halt nicht ganz so *eng sehn*, so stur *nach vorne*	Ich mach mir große Gedanken, ob ich das wirklich schaffen könnte, ob ich das *durchziehn* kann mit dem Studium

Im Anschluß an die gruppeninternen Bedeutungsbestimmungen wurden die Ergebnisse im Plenum besprochen. Dabei wurde diskutiert, inwieweit das jeweilige Raumbild Aufschluß über die Wortbedeutung geben kann. Schließlich versuchten die Lerner, die Ausdrücke ins Portugiesische zu übersetzen bzw. äquivalente Ausdrucksmöglichkeiten zu finden. Während der Diskussion wurde auch der Ansatz der kognitiven Metaphorntheorie erläutert, wobei besonders auf den Unterschied zwischen Metaphern, die der Orientierung, der Strukturierung und der Ontologisierung dienen, hingewiesen wurde (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 14 ff.). Nachdem bei dem ersten Teil der Übung Orientierungsmetaphern im Vordergrund standen, sollte nun gezeigt werden, wie verschiedene Metaphern der Orientierung und Ontologisierung zusammen eine strukturelle Metapher bilden können, die sich auf einen thematischen Ausgangsbereich bezieht. Dafür wurden weitere Interviewausschnitte verteilt. Diesmal ging es nicht nur darum, die Bedeutung der kursiv geschriebenen Wörter zu erschließen; daran anknüpfend sollten die Textschnipsel einem der folgenden Oberthemen zugeordnet werden:

– Arbeit/Handwerk;
– Technische Geräte;
– Elektrizität;
– Fahrzeuge;
– Mechanik;
– Computer.

Ich kann im Moment gar nichts mehr *speichern*	Kinder neigen ja irgendwie dazu, sich gegenseitig *fertig zu machen*
Gemeinsames Leid *schweißt* eben *zusammen*	Mein Freund is'n richtiger *Kollege*
Ich strebe schon eine Art *Lebenswerk* an	Die *haben* da schon ein ganz schönes *Tempo drauf*, da kommt man nicht so schnell mit
Nach so 'nem Wochenende muß ich erst mal wieder *runterfahren*	Wenn Dinge auf mich zukommen, die nicht *in meinen Aufgabenbereich fallen*, bin ich verunsichert
Mir *unterlaufen* da schon mal ein paar *Fehler*	Der ist nun wirklich keine *Leuchte*
Der eine Typ hatte wirklich *'ne Schraube locker*	Wie soll man da den richtigen *Hebel* zu dem Problem *ansetzen*?
Was du wirklich brauchst, ist ein guter *Seelenklempner*	Wenn alles *kaputt* ist, will man die Beziehung auch nicht mehr
Ich will demnächst 'ne neue Arbeit *anpeilen*	Da dacht ich dann, bei dem sind wohl die *Sicherungen durchgebrannt*
Es gibt im Leben nun mal Situationen, die *gemeistert* werden müssen	Noch mal Schule? Der *Zug* ist ja wohl *abgefahren*
Der hat viel zu *hochgeschraubte* Ansprüche	Schule ist ja sozusagen *vorprogrammiert*
Der is'n richtiger *Senkrechtstarter*	Der *tickt* doch nicht mehr *richtig*
Auf Feten will ich dann so richtig *aufdrehen*	*Jobtechnisch* denke ich, sollte ich das wohl schaffen
Eine Beziehung kann schon mal *in die Brüche gehen*	In einer *funktionierenden* Partnerschaft sollte man den anderen auch *zufrieden stellen* können
Ich steh in letzter Zeit so richtig *unter Strom*	Die ganze *Bandbreite* an Müll war dabei
Als ich das erfahren hab, war ich auf *180*	Wir haben halt nicht die gleiche *Wellenlänge*
Beruflich muß ich mal richtig *durchstarten*	Der Film ist total *abgefahren*
Beim Studium sollte ich auf jeden Fall noch etwas *mehr Gas geben*	Ich muß wohl lernen, mich in der Firma etwas mehr *auszubremsen*
Unsere Beziehung ist schon ganz schön *eingefahren*	Dann gingen bei mir auf einmal die *Lichter aus*

An die Sammlung der Ergebnisse im Plenum schloß nun der interkulturelle Vergleich an, indem die Teilnehmer versuchten, Äquivalente des brasilianischen Portugiesisch ausfindig zu machen bzw. zu überlegen, wie die entsprechenden Aussagen ins Portugiesische übersetzt werden könnten. In der Abschlußdiskussion rückten schließlich von neuem unterschiedliche kulturgeschichtliche Bezüge ins Blickfeld, so etwa die stärkere Trennung zwischen öffentlicher und privater Sphäre in Deutschland, die stark ausgeprägte Rationalisierung der deutschen Lebenswelten, die sich in einer parallel verlaufenden Ausdifferenzierung entsprechender semantischer Apparate niederschlägt, wobei die rationalisierten Erfahrungsbereiche auf die privaten zurückstrahlen, während in Brasilien viele Bereiche des öffentlichen Lebens stärker von den Ausdrucksweisen des Privaten durchzogen sind.

3.2 Die divergierende Metaphorisierung von Liebe

Nach Neuner (1994: 14 ff.) lassen sich 17 grundlegende Daseinserfahrungen ausmachen, deren Thematisierung für eine interkulturelle Landeskunde wertvoll ist. Zu den meisten dieser Daseinserfahrungen – Religion, Familie, Liebe, Arbeit oder Politik etwa – läßt sich vermittels einer Metaphernanalyse ein Zugang finden, indem danach gefragt wird, wie diese Konzepte in der Ausgangs- und Zielkultur metaphorisiert werden. Darum soll an dieser Stelle eine Vorgehensweise zur Rekonstruktion von Diversität[1] in der Daseinserfahrung *Liebe* durch eine Analyse brasilianischer und deutscher Metaphern vorgestellt werden. Im Sinne einer konfrontativen Semantik zielte die zweite Übung damit auf eine Sensibilisierung für verschiedene metaphorische Redestile ab, mit denen die Teilnehmer einer Kultur ihre Vorstellungen von dem ebenso abstrakten wie grundlegenden Thema *Liebe* ausdrücken. Im Gegensatz zum ersten Beispiel fand die kulturelle Einbettung erst im Nachhinein statt, so daß es sich um ein induktives Vorgehen handelte, wodurch eine unvermittelte Hinführung zum Thema gegeben war. Mit einem Assoziogramm zum Thema *Liebe* wurde zunächst das Vorwissen der Lerner aktiviert und Neugier erzeugt. In einem zweiten Schritt sollten die Teilnehmer Vermutungen über mögliche Unterschiede im Hinblick auf die Konzeptualisierung von Liebe in den beiden Kulturen äußern. Danach wurde eine kurze Einführung in die Metaphorentheorie gegeben, wobei das folgende Beispiel als Illustration diente:

LIEBE IST EINE REISE

Sieh nur, *wie weit es mit uns gekommen ist*.
Wir können *nicht mehr zurück*.
Wir *müssen wohl getrennte Wege gehen*.
Wo sind wir nur *angekommen*?
Diese Beziehung ist eine *Einbahnstraße*.
Unsere Beziehung ist *aufs falsche Gleis geraten*.
Unsere Beziehung *geht den Bach runter*. [2]

Anschließend wurde gefragt, ob sich vergleichbare Ausdrücke auch in der portugiesischen Sprache finden lassen und welche Metaphern darüber hinaus verwandt werden, um über die Liebe oder eine Liebesbeziehung zu sprechen. Erst jetzt wurden die nachfolgenden Interviewausschnitte als Textschnipsel verteilt und die Teilnehmer wurden darauf hingewiesen, daß es sich hierbei um Antworten aus Interviews mit deutschen und brasilianischen Studenten zum

1 D. h. es gibt auch viele Übereinstimmungen, worauf ausdrücklich hingewiesen werden sollte.
2 Frei übersetzt nach Lakoff/Johnson 1980.

Thema *Liebe* handelt. Die Textschnipsel werden im folgenden zum besseren Verständnis in bereits geordneter Form präsentiert:

Ob man eine Familie gründet, muß man im Zeitalter der Scheidungen und Unterhaltszahlungen genau abwägen.
'ne Beziehung muß mitbringen, daß sie weiblich ist und 'ne sexuelle Komponente bietet.
Man muß schon irgendwie was d'raus schöpfen können. So interessante Gespräche auch…
Also bevor man verheiratet is', bevor man 'ne feste Arbeit hat, kann man die Zeit bestimmt noch ganz gut ausnutzen,…
Wenn man einem nicht vertrauen kann, dann bringt auch die ganze Beziehung nix.
Ja, Vertrauen ist wichtig, daß man sich gut versteht, bestimmte Sachen austauschen kann, Gedanken, Gefühle und so.
Ja, ich mein', das Zusammenleben muß funktionieren.
Da muß alles zusammenpassen. Das ist recht schwierig, finde ich, daß alles so zusammenpaßt, daß man da auch jeden zufrieden stellt und sich selber auch zufrieden stellt.
Wenn ich mich zum Beispiel an eine Beziehung klammer' und die geht auf einmal in die Brüche, dann bin ich traurig.
Also für mich ist eine Beziehung und überhaupt eine eigene Familie zu gründen sehr wichtig, weil ich ja so aufgewachsen bin, ich kenn' das nicht anders, in 'ner intakten Familie, wo alles funktioniert und klappt, ich kenn' das nicht anders, und das ist für mich auch schön und wichtig und etwas, woraus man auch immer wieder Kraft schöpfen kann.
Was in der Partnerschaft zählt, ist Zusammenarbeit.

Eu acho que a parte que eu mais gosto é a parte da conquista. Aquela insegurança, você dá uma olhada… (Ich denke, der Part, den ich am meisten mag, ist die Eroberung. Diese Unsicherheit, man wirft dem anderen einen Blick zu…)
Mas quando eu me sinto menor numa relação, eu faço jogo, sim. Um jogo de sedução e de desinteresse. A única tática que eu vejo que eu assumo em defesa das minhas emoções é que me torno uma pessoa desinteressada com tendências de: Há um milhão parceiros. Mas eu controlo isso, porque eu sei que eu gosto de fazer este jogo. (Aber wenn ich mich in einer Beziehung unterminiert fühle, dann mach ich Spielchen, genau. Ein Spiel der Verführung und des Desinteresses. Die einzige Taktik, die ich sehe, die ich anwende, damit meine Gefühle nicht verletzt werden, ist die, daß ich mich in eine uninteressierte Person verwandle mit der Tendenz: Es gibt eine Million Partner. Aber ich konrollier das, denn ich weiß, daß ich es liebe, dieses Spiel zu spielen.)

Eu acho que na América Latina os relacionamentos são mais sensuais, são mais daquele lado da conquista pela sensualidade por uma pessoa, que mostra os atrativos físicos. (Ich denke, daß die Beziehungen in Lateinamerika sinnlicher sind, sie sind eher von der Art Eroberung durch Sinnlichkeit einer Person, die ihre physische Attraktivität zur Schau stellt.)
Para conseguir uma mulher, o que é importante é invadir pelo olhar, sua maneira de falar, sua atonalidade de voz, sua posição corporal. (Was wichtig ist, um eine Frau zu kriegen, ist, durch den Blick einzudringen, deine Art zu sprechen, der Ton deiner Stimme, deine Körperposition.)
Outro dia eu tava descendo na rua, um homem falou assim: Ah, sua gostosa, quero te comer. (Einen andren Tag bin ich die Straße runtergelaufen, und ein Typ sagte mir: Ah, du Leckere, ich will dich essen.)
Tocar é muito importante, a dança, estar dancando com alguém e aquela sensualidade começa a florescer; para mim, isso é importante, a compatibilidade sexual aumenta, aquela coisa que vai progredindo com fome. (Sich zu berühren ist sehr wichtig, das Tanzen, wenn du mit jemandem tanzt und diese Sinnlichkeit beginnt zu erblühen; für mich ist das wichtig, die sexuelle Kompatibilität steigt, diese Sache, die mit dem Hunger immer stärker wird.)
Uma ligação amorosa não é só essa coisa de comer carne, o amor é também isso, mas não é só isso. […] Tem a paixão que é o desejo da carne. (Eine Liebesbeziehung, das ist nicht nur dieses Fleisch essen, die Liebe ist das auch, aber nicht nur. […] Es gibt die Leidenschaft, die der Fleischeslust entspricht.)

Die Lerner sollten nun wiederum in Kleingruppen versuchen, in den verschiedenen Aussagen die metaphorischen Ausdrücke zu unterstreichen und die Schnipsel anschließend in verschiedene Metapherngruppen einzuordnen, denen je ein Titel mit der Struktur LIEBE IST… gegeben werden kann. Die Ergebnisse wurden hinterher im Plenum zusammengetragen. Dabei fiel auf, daß es den Teilnehmern leichter fiel, für die brasilianischen Aussagen die Konzepte LIEBE IST ESSEN bzw. LIEBE IST EROBERUNG oder ähnliche Titel zu finden, während es für sie schwerer war, ausgehend von den deutschen Aussagen die metaphorischen Konzepte LIEBE IST EIN GUTES GESCHÄFT bzw. LIEBE IST EIN GERÄT zu abstrahieren. Abgesehen davon, daß es sich bei den deutschen Aussagen nicht um ihre eigene Sprache handelte, ist sicherlich auch relevant, daß die beiden deutschen Metaphernkonzepte nicht wie die brasilianischen auf unmittelbare und sehr konkrete Ausgangsdomänen zurückgreifen, sondern auf Metaphern zweiten Grades, die vielfach schon im Ursprungsbereich eine strukturelle Metapher bilden. Das bedeutet, daß z. B. Bildfelder, mit deren Hilfe ein abstrakter Bereich wie *Wirtschaft* handhabbar gemacht wird, von diesem aus wiederum auf weitere abstrakte Bereiche wie *Liebe* übertragen werden. Dabei bildet nun jedoch das in der Wirtschaftsdomäne geronnene Bildfeld den neuen Ursprungsbereich. Erst jetzt wurde gemeinsam mit den Teilnehmern diskutiert, wie es neben vielen gemeinsamen metaphorischen Konzeptualisierungen von Liebe auch zu solchen Unterschieden zwischen den Kulturen kommen kann und in welchen kulturellen

Bereichen über die Alltagssprache hinaus sich ähnliche Ausdrucksweisen finden lassen. So durchzieht beispielsweise das Bild der körperlichen Liebe als Akt der Nahrungsaufnahme viele Bereiche der brasilianischen Kultur (Literatur, Musik etc.) und wurzelt nicht zuletzt in der Zusammenführung der biblischen Vorstellung von der sündhaften Fleischeslust mit dem brasilianischen Paradiesmythos, der seinerseits das Bild von der sinnlichen Mulattin hervorbringt.[1] Während in Deutschland das romantische Liebesideal dominiert, das Sexualität mit Freundschaft verbindet und der Liebe damit Dauer in Aussicht stellt, findet sich in Brasilien eine stärkere Präsenz des passionierten Liebesideals, das die augenblickliche Leidenschaft in den Vordergrund stellt (Schröder 2004). Der Soziologe Niklas Luhmann versteht diese geforderte Passion als durch Passivität und Zwang getarnte Handlungsfreiheit, indem die Wehrlosigkeit hinsichtlich des eigenen Getroffenseins und die Verhaltensplanung hinsichtlich der Eroberung des anderen einen Steigerungszusammenhang bilden, der mit den Paradoxa »erobernde Selbstunterwerfung, gewünschtes Leiden, sehende Blindheit, bevorzugte Krankheit, bevorzugtes Gefängnis, süßes Martyrium« (Luhmann 1996: 83) beschrieben werden kann. Mit diesen Scheingegensätzen korreliert auf der Handlungsebene das Ritual der Eroberung und Unterwerfung, das auf sprachlicher Ebene in den Eroberungsmetaphern der brasilianischen Interviewausschnitte zum Ausdruck kommt. Hier wird deutlich, was Lakoff/Johnson in ihrer programmatischen Einleitung ankündigen: Die metaphorischen Konzepte strukturieren nicht nur das Sprechen; sie dirigieren auch das Denken und die Handlungsweisen, entlang derer wir uns durch den Alltag bewegen. Indem bei der Kontaktherstellung in Brasilien im Gegensatz zu Deutschland das »Wie« als sexuelle Komponente einen höheren Stellenwert als das »Was« als intellektuelle einnimmt (Schröder 2004: 92), kann diese Vorgehensweise von deutschen Frauen durchaus als aufdringlich empfunden werden, als nicht zulässige »Invasion« in das private Territorium, während doch eine brasilianische Frau den Annäherungsversuch gerade deshalb brüsk zurückweisen kann, weil sie das Eroberungsspiel verlängern will. Im Vergleich dazu bedienen sich die deutschen Studierenden in ihren Äußerungen vorrangig wirtschaftlicher, mechanischer oder technologischer Termini, um ihre Vorstellungen über Liebe zu artikulieren. Häufig fungiert gerade das Wirtschaftsvokabular als Stütze zur Strukturierung der Welt zwischenmenschlicher Beziehungen. Zentral in diesem Konzept ist die *assumption of maximalization*: So wie die Logik des technologisierten Produktionsprozesses zu einer größtmöglichen Steigerung der Ergebnisse – größer, besser, billiger, effektiver, stärker, schneller – tendiert, so wird dieses Axiom auch auf

1 Der Musiker und Literat Chico Buarque hat 1972 ein Stück mit dem Titel *Não existe pecado ao Sul do Equador* verfaßt, in dem er mit diesem Satz den Padre Manuel da Nobrega zitiert, einen der ersten Jesuiten, der nach Brasilien kam und glaubte, das verlorene Paradies gefunden zu haben. So wird die brasilianische Identität lange Zeit maßgeblich durch den Paradiesmythos bestimmt, der nach der Ankunft der Jesuiten und Franziskaner ins Leben gerufen wird. Ihnen erscheint das entdeckte Land als Kopie des Gartens Eden, was den Grundstein für die Gleichsetzung des Landes mit einem tropikalen Eldorado bildet, eine Idee, die durch die nativistische Bewegung der Kolonialzeit an Essenz gewinnt und schließlich in der romantischen Epoche des Kaiserreichs ihren Höhepunkt findet (vgl. u. a. Leite 1969: 170 f. und Holanda 2000: X f.).

andere Sektoren des sozialen Lebens übertragen (Berger/Berger/Kellner 1974: 40). Wir haben es im Falle der deutschen Kultur mit einer weitaus stärker funktional differenzierten Gesellschaft zu tun, in der die »tinkering attitude« der rationalen Lebenswelten wie Arbeit, Wirtschaft und Wissenschaft in einem Verfahren des »psychological engineering« (a. a. O.: 34 ff.) auf das Privatleben übertragen werden, so daß sich in den deutschen Äußerungen gegenüber den brasilianischen eine spezifisch technologische Handhabung sozialer Beziehungen verzeichnen läßt, die sich auch in der Wortwahl der deutschen Studenten niederschlägt. Wichtig war, die Lerner darauf aufmerksam zu machen, daß es sich bei den gesammelten Zitaten um eine Auswahl handelt, die nicht zu stereotypen Dichotomisierungen führen sollte, sondern lediglich eine Tendenz illustriert, die sich nicht auf das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein bestimmter Metaphern bezieht, sondern vielmehr den hohen und idiomatisierten Gebrauch bestimmter metaphorischer Ausdrücke in der einen oder anderen Kultur zugrunde legt.

4. Lernziele und Ausblick

Daß eine Sprache nicht nur Mittel der Verständigung, sondern zugleich auch Kulturausdruck ist, wird von den meisten Lernern häufig übersehen. Metaphorische Konzeptvergleiche von Ausgangs- und Zielkultur eignen sich darum in hervorragender Weise für einen landeskundlichen Unterricht, der auf eine Erkenntniserweiterung des Lerners nicht nur im Hinblick auf ein Verstehen und Vertrautwerden mit den Vorstellungen der fremden Kultur und der darin implizierten Bewußtwerdung eigenkultureller Prägungen abzielt, sondern auch in Bezug auf eine Sensibilisierung für divergierende Sprechstile und die impliziten Verflechtungen zwischen Sprache, Kognition und Kultur im allgemeinen. In diesem Sinne dienen Metaphernvergleiche gewissermaßen dem Training einer Metaperspektive: Es geht in einem ersten Schritt darum, eigenkulturelle Konzepte zu bemerken, zu erforschen und durch Distanzierung ein Identitätsbewußtsein zu erlangen (Neuner 1994: 29 ff.), das in einem zweiten Schritt seinerseits die Voraussetzung für das Gewahrwerden kultureller Relativität darstellt und die Grundlage für das Verstehen der fremden Kultur aus der Sicht ihrer Angehörigen schafft (Schinschke 1995: 36 ff.). Erst in diesem Distanzierungsprozeß mittels einer Analyse des jeweiligen Gesamtzusammenhangs von Sprache und Kultur werden die Voraussetzungen für das Gelingen interkulturellen Handelns geschaffen:

> »Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems. Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn eine handlungswirksame Synthese zwischen kulturdivergenten Orientierungssystemen (Kulturstandards) erreicht ist, die erfolgreiches Handeln in der eigenen und in der fremden Kultur erlaubt.« (Thomas 2003: 438)

Der außerordentliche Gewinn der vorgestellten Integration metaphorischer Konzepte in den Deutschunterricht liegt neben dem hohen Interesse seitens der Lerner an »hautnahen« Lebensfragen wie *Liebe* insbesondere im Rückgriff auf authentisches Sprechmaterial aus beiden Kulturen, anhand dessen die Verknüp-

fung von Sprechstil und Lebenskonzepten, aus der kultureigene Wirklichkeiten hervorgehen, nicht nur vermittelt, sondern auch eigenständig erarbeitet werden kann. Dabei wird in der Regel induktiv von konkreten Situationen, in denen sich konkrete Menschen äußern, ausgegangen und versucht, die sich hier manifestierenden Bedeutungsmuster in umfassende kulturgeschichtliche Zusammenhänge einzubetten, wobei u. a. auch grammatische Eigenschaften des Deutschen, wie das erste Beispiel gezeigt hat, integriert werden können, so daß die Lerner dazu veranlaßt werden, die eigene wie die fremde Sprache und Kultur in einen umfassenderen Zusammenhang einzustellen und zu begreifen. Entscheidend dabei ist, daß es sich bei dieser Art interkultureller Landeskunde um exemplarisches Lernen handelt, das nicht auf die Totalität seines Gegenstandes abhebt. Wie Zeuner (1997) dargelegt hat, favorisiert die exemplarische Auswahl von Inhalten weniger eine Vermittlung der Inhalte selbst, sondern vielmehr eine Entfaltung der Fähigkeit im Selbsterkunden der fremden Wirklichkeit und ihrer Interpretation vor dem Spiegel der eigenen kulturellen Identität. Sensibilisiert für eine solch distanziertere Wahrnehmungsperspektive, die die gegebenen Sprachphänomene nicht nur erlernen, sondern auch hinterfragen will, werden die Lerner in die Lage versetzt, fremde Bedeutungen mit Hilfe eines methodischen Instrumentariums und eines kulturgeschichtlichen Hintergrundwissens erschließen zu können, so daß in diesem Prozeß »die Reflexion der Wirkung fremder Bedeutungen auf die eigene Handlungsorientierung und die Reflexion der möglichen Wirkung des eigenen als fremdem Verhalten auf das/die Gegenüber« (Müller-Jacquier 1994) zu integralen Bestandteilen interkulturellen Lernens gerinnen.

Literatur

Ágel, Vilmos: »Grammatik und Kulturgeschichte. Die *raison graphique* am Beispiel der Epistemik«. In: Gardt, Andreas; Haß-Zumkehr, Ulrike; Roelcke, Thorsten: *Sprachgeschichte als Kulturgeschichte.* Berlin; New York: de Gruyter, 1999, 171–223.

Berger, Peter L.; Berger, Brigitte; Kellner, Hansfried**:** *The Homeless Mind. Modernization and Consciousness*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books Ltd., 1974.

Bloomfield, Leonard: *Language.* New York: Holt, 1933.

Clyne, Michael: »Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte«, *Info DaF* 18 (1991), 376–383.

Galtung, Johan: »Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik.* München: iudicium, 1985, 151–193.

Holanda, Sérgio Buarque de: *Visão do Paraíso: os Motivos Edênicos no Decobrimento e Colonização do Brasil.* São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

Jäkel, Olaf: *Wie Metaphern Wissen schaffen*. Hamburg: Kovač, 2003.

Lakoff, George; Johnson, Mark: *Metaphors We Live By.* Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

Leite, Dante Moreira: *O carácter nacional brasileiro: história de uma ideologia.* São Paulo: Livraria Pioneira Editôra, 1969.

Luhmann, Niklas: *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996.

Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich: *Thesen zum Interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. Diskussionsvorlage zur 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Jena: Handout, 1994.

Neuner, Gerhard: »Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht« In: Neuner, Gerhard; Asche, Monika (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation.*

Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel, 1994, 14–39.

Penning, Dieter: »Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch?«, *Info DaF* 22 (1995), 626–640.

Polenz, Peter von: *Deutsche Sprachgeschichte. Vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart.* Band I: *Einführung, Grundbegriffe. Deutsch in der frühbürgerlichen Zeit.* Berlin; New York: de Gruyter, 1991.

Rost-Roth, Martina: »Deutsch als Fremdsprache und Interkulturelle Kommunikation: Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht und Untersuchungen zu ethnographischen Besonderheiten deutschsprachiger Interaktionen im Kulturvergleich«, *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht.* [Online], 1 (1), 1996, 37 pp., www.spz.tu-darmstadt.de/project_ejournal/jg_01_1/beitrag/rost11.htm.

Saville-Troike, Muriel: *The Ethnography of Communication. An Introduction.* Oxford: Blackwell, 2003.

Schinschke, Andrea: »Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden«. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 1995, 36–50.

Schröder, Hartmut: »Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma – Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stilforschung«. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Stilfragen*. Berlin; New York: de Gruyter, 1995, 150–180.

Schröder, Ulrike: *Liebe als sprachliches Konstrukt. Eine kulturvergleichende Studie zwischen deutschen und brasilianischen Studenten*. Aachen: Shaker, 2004.

Schröder, Ulrike: *Brasilianische und deutsche Wirklichkeiten. Eine vergleichende Fallstudie zu kommunikativ erzeugten Sinnwelten*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 2003.

Schütz, Alfred: *Reflections on the Problem of Relevance.* New Haven: Yale University Press, 1970.

Solms, Hans-Joachim: »Der Gebrauch uneigentlicher Substantivkomposita im Mittel- und Frühneuhochdeutschen als Indikator kultureller Veränderung«. In: Gardt, Andreas; Haß-Zumkehr, Ulrike; Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Sprachgeschichte als Kulturgeschichte.* Berlin; New York: de Gruyter, 1999, 225–246.

Stedje, Astrid: *Deutsche Sprache gestern und heute: Einführung in Sprachgeschichte und Sprachkunde.* München: Fink, 1994.

Thomas, Alexander: »Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns«. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 2003.

Ungeheuer, Gerold: *Kommunikationstheoretische Schriften 1: Sprechen, Mitteilen, Verstehen.* Aachen: Alano, 1987.

Ungeheuer, Gerold: *Sprache und Kommunikation.* Münster: Nodus, 2004.

Zeuner, Ulrich: *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. [Online] www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm, 1997.

Über die Autoren/Abstracts

Arbeitsgruppe der Lektoren für Deutsch an portugiesischen Universitäten
Der *Grupo de Leitores de Alemão das Universidades Portuguesas* (GLAUP) besteht seit Herbst 2003 und wird vom DAAD finanziell unterstützt. In der Gruppe haben mitgearbeitet: Anne Nicklich (Univ. Nova, Lissabon), Martina Merklin (Univ. Lissabon), Bernd Speidel (Univ. Coimbra), Margit Grundwürmer und Margit Faschinger (Univ. Aveiro), Anette Kind und Susanne Munz (Univ. Porto), Joachim Kurth und Michael Laub (UTAD, Vila Real), Claudia Breitbarth und Silke Röttger (UM, Braga), Frank Leppert (Universidade Católica, Viseu). Die Gruppe hat sich zur Aufgabe gestellt, in Zusammenarbeit mit den Germanistischen Abteilungen dem Deutschunterricht an portugiesischen Hochschulen neue Wege zu bahnen. In diesem Sinne kam es im Juni 2004 in Lissabon zu einem gemeinsamen Treffen mit den Abteilungsleitern. Die Arbeitsergebnisse und Aktivitäten der Gruppe werden laufend dokumentiert auf der Website: *http://clientes.netvisao.pt/kbernard/ag/*

Hans Werner Hess (Hong Kong)
Dr. phil., Professor (European/German Area Studies), Hong Kong Baptist University. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: DaF in Ostasien, Curriculumsentwicklung Europastudien, Landeskunde der deutschsprachigen Regionen Europas, Lernen mit elektronischen Medien.

Barbara Klema
Lehramtsstudium der Fächer Deutsche Philologie, Pädagogik, Psychologie, Philosophie an der Karl-Franzens-Universität Graz; 2001 Abschluß mit der Diplomarbeit »Fremdsprachenwachstum – Analyse der Theorie-Praxis-Beziehung des fremdsprachendidaktischen Konzepts Fremdsprachenwachstum«. 1998–1999 Universitätslehrgang »Deutsch als Fremdsprache« an der Karl-Franzens-Universität Graz; einjähriges Unterrichtspraktikum an einem Bundesgymnasium in Graz und verschiedene Lehrtätigkeiten; seit April 2003 Lektorin für Deutsch am Institut für Kultur und Sprachstudien an der Hokkaido Universität in Sapporo/Japan.

Marianne Lehker
Dr. phil.; Studium der Germanistik und der Politikwissenschaft, 1. und 2. Staatsexamen. 1986–1988 Lektorin an der Anhui Universität, VR China; 1991–1994 DAAD-Lektorin an der Nanjing Universität, VR China. 1997–2000 Geschäftsführerin des Instituts für deutsche Sprache und Kultur e. V. an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Derzeit Lehrerfortbildungen (DaF) und Forschungsprojekt zu TestDaF.

Torsten Schlak
Dr. phil.; Studium der Fächer Deutsch als Fremdsprache, Sprachlehrforschung und *Second Language Acquisition* in Bielefeld, Bochum und Hawai'i. M. A. (1996); Dr. phil. (1999). 2000–2003 Hochschullehrer für Deutsch als Fremdsprache und Sprachlehrforschung an der Universität Osaka. Seit 2003 Juniorprofessor am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum.

Jörg Schröder
Dr. phil.; geb. 1965; Studium der Germanistik, Sinologie und Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten Trier, Bo-

chum und Lanzhou. Mehrjährige freiberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung für DaF. Gleichzeitig Lehrbeauftragter für DaF an der Universität Trier (1991–1994; 2000–2003). Mitarbeit bei Internationalen Ferienkursen und der Georgetown Summer School (1993, 2001, 2002) sowie Leitung und Organisation des Internationalen Ferienkurses 2002. 2001–2003 Fachlehrer für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Trier. Von 1994 bis 2000 DAAD-Lektor an der Universität Wuhan/VR China. Seit 2003 DAAD-Lektor an der Zhejiang Universität in Hangzhou/VR China. Forschungsschwerpunkte: Wirtschaftsdeutsch, Interkulturelle Kommunikation.

Ulrike Schröder
Dr. phil.; geb. 1970; 1990–1992 Studium der Fächer Germanistik, Medienwissenschaften und Philosophie an der Universität Paderborn; 1992–1999 Magisterstudium der Fächer Kommunikationswissenschaft, Germanistik und Psychologie an der Universität Essen. Im Studienjahr 1995/96 Erasmusstipendiatin an der Universidade do Porto/Portugal; von Januar bis April 1998 und von Juli 2000 bis Juli 2001 Studienaufenthalte an der Universidade de São Paulo/Brasilien. 2003 Promotion im Fach Kommunikationswissenschaft mit dem Dissertationsthema *Kommunikativ erzeugte Sinnwelten im interkulturellen Vergleich: Deutschland – Brasilien*; September 2002 – März 2003 Fernstudienkurs des Goethe-Instituts Inter Nationes »Deutsch unterrichten«: Fortbildung in Methodik und Didaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts; seit 2003 DAAD-Lektorin an der Universidade Federal de Minas Gerais in Belo Horizonte/Brasilien.

Yi WANG
Geb. 1955; 1981–1985 Deutschlehrerin an der Tongji Universität Shanghai, seit 1985 an der Universität für Naturwissenschaften und Ingenieurwesen Nanjing; seit 1996 a. o. Professorin. Mitglied des Anleitungskomitees für Hochschulfremdsprachen des Erziehungsministeriums der VR China für die Jahrgänge 2001–2005. U. a. Hauptautorin des Lehrwerkes *Klick auf Deutsch* (Band 2), Beijing.

Info DaF 33, 4 (2006), 305–328

Hans Werner Hess: »**E-Lernen« – Fakten und Fiktionen**

In der didaktischen Literatur werden seit Jahren Fiktionen über das Lernen mit digitalen, neuen Medien befördert, die sich in der Praxis kaum umsetzen lassen. Dieser Beitrag erörtert die Erfahrungen mit extensivem »E-Lernen« unter realen Anwendungsbedingungen. Daraus hat sich – bei aller Skepsis an der grundlegenden Effektivität der Mediennutzung – ein praktikables System der Einbettung von E-Lernkomponenten in den Lernalltag ergeben (»Study Paths«). Das erstaunlichste Ergebnis empirischer Begleituntersuchungen ist jedoch, daß Lerner eine radikal andere Haltung zur Technologie haben, als dies von der DaF-Didaktik angenommen wird. Sie beruht auf Effizienzerwartungen, die den Stellenwert des E-Lernens stark begrenzen. Eine Revolutionierung der Didaktik durch neue Medien ist deshalb nicht zu erwarten.

Info DaF 33, 4 (2006), 329–336

Arbeitsgruppe der Lektoren für Deutsch an portugiesischen Universitäten: **Der Deutschunterricht an portugiesischen Universitäten**

Das noch vor wenigen Jahren in Portugal beliebte Studium der Germanistik wird heute kaum noch nachgefragt. Es war traditionell auf das Lehramt ausgerichtet. Demographische Entwicklungen und eine restriktive Politik der Schulbehörden haben dazu geführt, dass Deutschlehrer auf absehbare Zeit nicht mehr gebraucht werden. Die deutsche Sprache wird jedoch als Zusatzqualifikation in anderen, teilweise neuen Studiengängen immer mehr benötigt. Es handelt sich für uns darum, diesen Bedarf an Sprachunterricht durch Umleitung von Kapazitäten zu decken und neue Bereiche für den allgemeinsprachlichen als auch fachsprachlichen Deutschunterricht zu erschließen.

Info DaF 33, 4 (2006), 337–343

Torsten Schlak: **Neue Wege in der Ausbildung japanischer Germanistikstudierender: Eine exemplarische Fallstudie**

Der Autor berichtet über den Versuch, das Germanistikstudium an einer japanischen Universität durch den Einbezug von berufsbezogenen DaF-Elementen zu professionalisieren. Diskutiert werden Curriculum, Lehrangebot, Bibliotheksausstattung, Beratung sowie Praxiskomponenten des Studiums. Betont wird insbesondere die Wichtigkeit der interdisziplinären und sprachübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrerausbildung.

Info DaF 33, 4 (2006), 344–352

Barbara Klema: **Und sie vergleichen doch. Eine Befragung unter japanischen Deutschlernenden zu Englisch als erster Fremdsprache**

Japanische Studierende haben, bevor sie beginnen Deutsch zu lernen, 6 Jahre Englisch als erste Fremdsprache gelernt, was sich durch viele Übertragungen in die neue Fremdsprache zeigt. Viele Lehrende in Japan stehen einer Nutzung der L2 jedoch aus verschiedenen Gründen ablehnend gegenüber. In diesem Beitrag wird eine Befragung der Studierenden vorgestellt, die zeigt, daß Vergleiche zu Englisch positiv wahrgenommen und die L2-Kenntnisse nicht als störend empfunden werden.

Info DaF 33, 4 (2006), 353–365

Jörg Schröder: **Übertragung von Übungstypologien für Wirtschaftsdeutsch ausgerichtet auf Berufsprofile chinesischer Germanistikstudenten**

In den letzten Jahren haben in China große Veränderungen stattgefunden, die auch Einfluß auf die Deutschabteilungen der Universitäten haben. Sie sollen den Studierenden eine Ausbildung anbieten, die einen problemlosen Übergang ins Berufsleben ermöglicht. Viele haben daher begonnen, »Wirtschaftsdeutsch« anzubieten. In Ermangelung chinesischer Lehrwerke werden meist in Deutschland konzipierte Lehrwerke verwendet. Zwar behaupten die Autoren oft, deren Einsatz sei sowohl in Deutschland als auch im Ausland möglich, doch müssen in der Praxis Übungen häufig adaptiert werden. Anhand eines Unterrichtsprojekts (Wirtschaftsplanspiel) werden konkrete Möglichkeiten zur Adaption an chinesische Unterrichtsbedürfnisse und -ziele aufgezeigt.

Info DaF 33, 4 (2006), 373–387

Ulrike Schröder: **Metaphorische Konzepte im Vergleich: Ein Beitrag zur interkulturellen Landeskunde. Zwei Beispiele aus der universitären Fremdsprachenpraxis im brasilianischen Kontext**

Metaphorischem Sprechen ist bislang im Rahmen des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts nur wenig Beachtung geschenkt worden, obwohl der Rückgriff auf metaphorische Konzepte aus dem Alltag für eine Erhellung des Zusammenhangs von Sprache, Kultur und Kognition sehr gewinnbringend ist. Anhand zweier Beispiele aus der Praxis des Deutschunterrichts an einer brasilianischen Hochschule soll gezeigt werden, wie metaphorische Konzeptvergleiche Eingang in den interkulturellen Fremdsprachenunterricht finden können mit dem Ziel, den Lernern die Metaphorisierung ihrer eigenen Sprache im Kontext der brasilianischen Kultur bewußt zu machen und gleichzeitig für die Wahrnehmung fremder metaphorischer Konzepte zu sensibilisieren.

Info DaF 33, 4 (2006), 366–372

Marianne Lehker und Yi WANG: **Welche Unterschiede gibt es zwischen deutschen und chinesischen Aufsatzsorten aus Sicht der westlichen Textlinguistik?**

In dem Beitrag, der eine Lehrerfortbildung des Goethe Instituts Beijing zusammenfaßt, wird der Frage nachgegangen, ob deutsche und chinesische Aufsatzsorten, die in Schulen vermittelt werden, identisch sind. Es wird festgestellt, daß 1. die Klassifizierung der Aufsatzsorten nicht deckungsgleich ist (dem chinesischen *jixuwen* stehen im Deutschen *Bericht* und *Erzählung* gegenüber) und sich 2. die Klassifizierungsgrundlagen unterscheiden. Während chinesische Texte nach ihrer *Darstellungsart (biaoda fangshi)*, das ist die *Themenentfaltung*, kategorisiert werden, ist es bei deutschen Texten die *Textfunktion*. 3. können alle chinesischen Aufsatzsorten eine argumentative Textfunktion aufweisen. Schließlich wird diskutiert, wie diese Ergebnisse in den Deutschunterricht für chinesische Schreiber einfließen können.