

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 4

34. Jahrgang

DAAD

August 2007

Inhalt

Artikel	<i>Wanna Saengaramruang</i> Deutschunterricht und Germanistikstudium in Thailand: früher, heute und morgen	341
DaF im Ausland	<i>Jianpei Yang</i> Entwicklungsmerkmale der Fachsprachenvermittlung im chine- sischen Deutschunterricht am Beispiel der Tongji-Universität	373
	<i>Daniel Jaeger, Martina Nied Curcio, Lisa Schlanstein</i> Handlungsorientierter Deutschunterricht im dreijährigen Curri- culum an italienischen Hochschulen	390
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Markus Raith</i> »In der Ferne daheim«. Didaktische Überlegungen zum Verhält- nis von Sprache, Musik und Identität	403
	<i>Almut Meyer</i> Fachfremdsprachenangebot zur deutschen Rechtssprache an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Turku	409
	<i>Sabine Schmidt und Karin Schmidt</i> Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht	418
	<i>Eva Neuland</i> Mündliche Kommunikation als Schlüsselkompetenz: Entwick- lung eines Moduls für germanistische Studiengänge	428

(Fortsetzung umseitig)

Über die Autoren

439

Abstracts

441

Deutschunterricht und Germanistikstudium in Thailand: früher, heute und morgen

Wanna Saengaramruang¹

0. Einleitung

Seit mehr als 80 Jahren wird in Thailand Deutsch gelehrt, aber die Entwicklung des Deutschen als Fremdsprache ist bis heute noch nicht systematisch und kontinuierlich untersucht und dokumentiert worden. Daher hat diese Arbeit als erstes das Ziel, einen Überblick über die Entwicklung des Deutschen als Fremdsprache in Thailand sowohl an der Schule als auch an der Universität von den Anfängen bis in die Gegenwart zu geben. Die Untersuchung und Analyse des Deutschunterrichts und des Germanistikstudiums in Thailand befasst sich dabei mit folgenden Aspekten: Geschichte, Lehrmethoden, Curricula, die Entwicklung des Lehrmaterials, die Zahl der Deutschlehrer, Schüler und Schulen, die Einstellung der Deutschlehrer, Erwartungen der Deutschlernenden und ihre Einstellung zum Deutschunterricht, Forschungen zur Verbesserung des Deutschlernens in Thailand, Organisationen und Aktivitäten zur Entwicklung des Deutschlernens in Thailand und ausländische Unterstützung.

Das zweite Ziel dieser Arbeit ist der Hinweis auf die und eine Diskussion der in der nahen Zukunft zu überwindenden Hauptprobleme des Deutschen als Fremdsprache in Thailand. Die Autorin versucht in einer Schlussbetrachtung, diese Probleme anhand folgender Fragen zu erörtern:

- Fragen zur Interpretation des Konzepts der Lernerzentriertheit in der aktuellen Bildungsreform in Thailand und die Wirkung der Reform auf den Deutschunterricht auf der Schulebene,
- Fragen nach den Gesichtspunkten der Förderung des Fremdsprachenunterrichts in Thailand und schließlich
- die wichtigste Frage, nämlich wer die Politik des Fremdsprachenunterrichts und damit des Deutschunterrichts in Thailand bestimmt.

1. Geschichte

Der erste Deutschunterricht in Thailand fand 1920 an der Chulalongkorn Universität in der Fakultät für Philologie und Naturwissenschaften statt, also drei Jahre nach der Gründung der Chulalongkorn Universität im Jahre 1917.² Phra Montri

1 Mein herzlicher Dank geht an Björn Laser, DAAD-Lektor an der Deutschen Abteilung, für seine fruchtbaren Vorschläge. Diese Forschungsarbeit wurde vom »Faculty Research Fund« der Philosophischen Fakultät, Chulalongkorn Universität finanziell unterstützt.

2 Aus: »Bericht über Selbstevaluation des Department of Western Languages, Faculty of Arts, Juli 2000«. Die englische Bezeichnung der Fakultät war »Faculty of Arts and Science«. Angeboten wurden Studiengänge in Sprachen, Literatur und Naturwissenschaften; aus ihr ist die heutige Philosophische Fakultät der Chulalongkorn Universität (Faculty of Arts) hervorgegangen.

Pochanakit war der erste Thai-Dozent, der Deutschunterricht gab.¹ Der erste deutsche Dozent für Deutsch an der Chulalongkorn Universität war Dr. phil. Klaus Wagner; »er war wohl der erste hauptamtliche [sic!] Universitätsdozent für Deutsch in Siam« (vgl. Festschrift 1967: 1). Während des Krieges wurden die Deutschkurse eingestellt und sie wurden erst nach dem Zweiten Weltkrieg wieder aufgenommen. Der erste vom Deutschen Akademischen Austauschdienst an die Deutsche Abteilung entsandte DAAD-Lektor war 1957 Dr. Georg Heuser. Zu seiner Aufgabe gehörten der Wiederaufbau der deutschen Abteilung und die Curriculumentwicklung in allen Stufen.² Mit dem Ziel des Aufbaus des Deutschunterrichts in Thailand wurden insgesamt zehn Dozenten mit einem Stipendium an das Goethe-Institut in München geschickt. Zu ihnen gehörte Ampha Otrakul, die 1959 mit einem Lehrdiplom zurückkehrte. Sie wurde an der Chulalongkorn Universität als beamtete Lehrkraft eingestellt und war damit die erste hauptamtliche thailändische Universitätsdozentin für Deutsch (vgl. Festschrift 1967: 6). Im Jahre 1957 wurde das erste Curriculum für Deutsch erstellt und Studierende der Pädagogischen Fakultät waren die ersten, die sich für dieses Programm einschrieben. Am Ende des Studienjahres 1962/63 gab es dann auch die ersten drei Absolventen, die erfolgreich den ersten B. A.-Studiengang mit Deutsch als Hauptfach abgeschlossen hatten. Eine dieser drei Absolventen war Chompit Saradatta, die mit einem

DAAD-Stipendium in Deutschland weiterstudierte und später Deutschlehrerin an der Chulalongkorn Demonstration School wurde. Das Deutschlernprogramm für Studierende der Philosophischen Fakultät begann erst im Jahre 1962 mit der Einschreibung von drei Studentinnen. 1963 nahm die Deutsche Abteilung Studienanfänger mit zwei Jahren Deutschvorkenntnissen von der Oberschule ins Deutschprogramm auf. Die ersten Absolventen der Philosophischen Fakultät schlossen ihr achtsemestriges Deutschstudium mit Bakkalaureus-Grad im April 1966 ab. Und seitdem entwickelte sich die Philosophische Fakultät in Thailand zur wichtigsten Institution, die Deutschlehrende für den Schul- und Hochschulbereich ausbildet (vgl. Festschrift 1967: 9, 26).

1968 kam Dr. Ampha Otrakul, die mit DAAD-Stipendium in Marburg studiert hatte, mit einer Promotion in Germanistik zurück. Sie arbeitete seitdem bis zu ihrer Pensionierung im Jahre 1995 als Leiterin der Deutschen Abteilung der Chulalongkorn Universität. Prof. Dr. Ampha Otrakul leistete Pionierarbeit bei der Übersetzung der deutschen Literatur ins Thai und auch der thailändischen ins Deutsche, wie viele Übersetzungsarbeiten in beiden Sprachen zeigen³. Außerdem hat sie das erste Thai-deutsche Wörterbuch erstellt. Sie initiiert und unterstützt Aktivitäten zum Deutschlernen in allen Formen und ist bekannt und anerkannt nicht nur in Thailand, sondern auch im Ausland. Sie war die erste Präsidentin des Thailändischen Deutschleh-

-
- 1 Phra Montri Pochanakit studierte vor dem Ersten Weltkrieg in Deutschland Chemie und Pharmazie und war dann Dozent an der Chulalongkorn Universität.
 - 2 Zur Unterstützung der Wiedereinrichtung des Studiengangs durch thailändische und deutsche Institutionen vgl. a. Festschrift 1967 und das 1. Thailändisches Germanistentreffen 2002.
 - 3 Z. B. die Übersetzung von Goethes *Faust*, die Übersetzung der Werke von Böll und Nöstlinger oder die Übersetzung des Reisetagebuches des Königs Chulalongkorn.

rerverbands in Thailand (gegründet 1993) und wurde fünfmal für jeweils zwei Jahre in dieses Amt gewählt (von 1993 bis 2000 und von 2003 bis 2006). Auch nach ihrer Pensionierung ist sie sehr aktiv. Assoc. Prof. Surapee Sunghapichai war die erste Dozentin an der Pädagogischen Fakultät, die sich der thailändischen Deutschlehrerausbildung sehr gewidmet hat, und sie spielte eine große Rolle bei der Ausbildung der thailändischen Gymnasiallehrer für Deutsch. Assoc. Prof. Thanomnuan O'charoen hat Pionierarbeit geleistet, als sie 1974 das Curriculum für den ersten Magisterstudiengang für Deutsch an der Chulalongkorn Universität erstellte, später auch bei der Erstellung des Curriculums für den deutschen Magisterstudiengang für Übersetzung und Dolmetschen (vgl. O'charoen 1998: 71–75)¹ und des Promotionsprogramms für Deutsch, das im Wintersemester 2006 eröffnet wurde. Der Magisterstudiengang für Übersetzung und Dolmetschen Deutsch gewinnt heutzutage immer mehr an Interesse bei thailändischen Absolventen und könnte in Zukunft dem Bedarf der thailändischen Deutschstudierenden besser entsprechen als das traditionelle Germanistikstudium. Mit einem DAAD-Stipendium an der Universität Kassel war Assoc. Prof. Dr. Wanna Saengaramruang 1992 die erste Thailänderin, die im Fach Deutsch als Fremdsprache promovierte, und sie ist seit Februar 2007 Präsidentin des Thailändischen Deutschlehrerverbandes. Sie ist Pionierin für die Erstellung von Deutschlernmaterial für thailändische Lerner (z. B. *Deutsche Grammatik für thailändische Lerner*, 1. Band 1983, und das *Thai-deutsche Wörterbuch für Touristik* 1988

und andere Lehr- und Wörterbücher für den Bereich Deutsch als Fremdsprache in Thailand). Sie betreut die Magisterarbeiten im Fach Deutsch als Fremdsprache von Magisterstudenten, die hauptsächlich Lehrkräfte für Deutsch an Universitäten und Oberschulen sind. Zur weiteren Entwicklung des Germanistikstudiums gehört auch das zweite Magisterprogramm an der Ramkhamhaeng Universität im Jahre 1999, ein Magisterstudiengang mit dem Abschluss ›Deutsch als Fremdsprache‹.

1.1 Deutschunterricht an der Oberschule

An der Oberschule wurde Deutsch als zweite Fremdsprache zum ersten Mal mit Bekanntmachung des Erziehungsministeriums im Wat Bhorphitpimuk Gymnasium angeboten, mit Reinhold Oswald Geisler als Deutschlehrer (dokumentiert in der Geschichte der Bhorphitpimuk Schule, zum 108. Gründungsjahr; vgl. Taatloha 2002: 195). 1941 wurde an der Triam Udomsuksa Deutsch als zweijähriges propädeutisches Programm zum Deutschstudium an der Faculty of Arts der Chulalongkorn Universität angeboten. Dr. phil. Hans Klein war dort Deutschlehrer und zugleich auch Deutschdozent an der Faculty of Arts.

Srinanta Silapaswas, die ehemalige Beraterin für Deutschunterricht von der Beratungsstelle (Supervisory Unit) im Erziehungsministerium und Prisna Taatloha vom Goethe-Institut sind zwei thailändische Deutschdozentinnen, die eine sehr große Rolle bei der Entwicklung des Deutschunterrichts in Thailand gespielt haben. Sie haben sich der Betreuung der

1 Sie war Präsidentin der Curriculumskommission für Magisterstudiengänge für Übersetzung und Dolmetschen in Deutsch, Englisch, Französisch und Japanisch. Das erste Programm in Englisch wurde im Wintersemester 1999 eröffnet, das für Französisch im darauf folgenden Jahr.

Deutschlehrer und der Lehrmaterialgestaltung bzw. -produktion gewidmet, insbesondere bei der Erstellung des Regionallehrwerks *Viel Spaß mit Deutsch* und bei Freitagseminaren zur Lehrerfortbildung am Goethe-Institut. Eine Person, die durch Unterstützung mit Lehrmaterialien und durch Stipendien zur Lehrerfort- und Weiterbildung ebenfalls eine bedeutende Rolle gespielt hat, war Clemens Terörde, der ehemalige Leiter der Spracharbeit und stellvertretende Leiter des Goethe-Instituts in Bangkok (1990–1998).¹ Er war auch der Initiator bei der Gründung des Thailändischen Deutschlehrerverbands 1993. Thailändische Organisationen zur Unterstützung des Deutschunterrichts in Thailand sind, abgesehen von der Beratungsstelle des Erziehungsministeriums (Supervisory Unit)², die Thai-deutsche Kulturstiftung mit ihrer Vergabe der Stipendien an Deutschlehrer zur Fortbildung in Deutschland seit 1996 und ihrer Unterstützung bei kulturellen Veranstaltungen, z. B. bei dem Druck des Übersetzungsbandes »Deutschsprachige Kurzgeschichten« anlässlich des 48. Geburtstags von Prinzessin Maha Chakri Sirindhorn 2003³. Außerdem ist die Unterstützung von der Thai-Deutschen Gesell-

schaft in Bangkok und der Deutsch-Thailändischen Gesellschaft in Bonn durch kulturelle Aktivitäten, die Vergabe von Preisen an die besten Studierenden des Faches Deutsch von verschiedenen Universitäten und nicht zuletzt die Förderung von Praktika in Deutschland zu erwähnen.

1.2 Germanistikstudium in Thailand

Das Studienprogramm Deutsch wurde im ersten Curriculum 1957 mit unterschiedlicher Gewichtung für Studierende verschiedener Fakultäten angeboten. Für Studierende der Philosophischen Fakultät lag das Gewicht des Studienprogramms auf Sprache, Literatur und Geschichte. Im ersten Curriculum gab es folgende Studienprogramme:

1. ein 4-jähriges, 7–9 Wochenstunden umfassendes Studium der deutschen Sprache, Literatur und Geschichte für Studierende der Philosophischen Fakultät mit Vorkenntnissen in der deutschen Sprache;
2. ein 3–4-jähriges, sich auf 5–7 Wochenstunden belaufendes deutsches Sprachstudium mit einigen ergänzenden Literatur- und Geschichtskursen für Studierende der Pädagogischen Fakultät (Deutsch als Haupt- oder Ne-

1 Vgl. TDLV-Forum 2/1997: 86; vgl. »Versuch einer Bilanz« in TDLV-Forum 6 (2001): 109–115 und TDLV-Forum 8 (2003): 1–11. Zwischen 1990 und 1997 hat Clemens Terörde 108 Stipendien an thailändische Deutschlehrer vergeben, 18 an vietnamesische Deutschlehrer und neun an laotische Deutschlehrer. Die meisten Stipendien waren zur Fort-/Weiterbildung in Deutschland, nur zwei waren zur Deutschlehrerfortbildung in Indonesien. Er ist sehr geschätzt unter den Deutschlehrern in Thailand und bekannt als Kenner der asiatischen und europäischen Kulturen mit seiner mehr als 30-jährigen Erfahrung in Asien (1967–1998), z. B. Bangladesch, Indonesien, Indien und in den letzten acht Jahren vor seiner Pensionierung in Thailand.

2 Diese Einrichtung wurde abgeschafft, nachdem das Ministerium für universitäre Angelegenheiten mit dem Erziehungsministerium verschmolzen wurde. Seit der Bildungsreform der Regierung und der Umstrukturierung des Erziehungsministeriums wurden Schulen in verschiedenen Ausbildungszonen neu gegliedert und als Folge davon existierte seitdem keine Behörde mehr, die fürs Deutschlernen in Bangkok und anderen Regionen zuständig ist.

3 Übersetzt von Dozenten der Deutschen Abteilung der Chulalongkorn Universität.

benfach zusätzlich zum Grundfach Pädagogik);

3. ein 2-jähriger, auf 2–3 Wochenstunden berechneter deutscher Sprachlehrgang für Studierende der Naturwissenschaftlichen Fakultät (Deutsch als freies Wahlfach neben Französisch und anderer Sprachen);
4. außerplanmäßige deutsche Sprachkurse für Dozenten und Studierende aller Fakultäten.

Seit dem Beginn des Deutschprogramms an der Chulalongkorn Universität bieten immer mehr staatliche und private Oberschulen und Universitäten Deutsch als Fremdsprache nach Englisch und neben Französisch und das Deutschprogramm als Hauptfach, Nebenfach oder Wahlfach an. Die meisten nachfolgenden Hochschulen mit Studiengängen in Deutsch haben die curriculare Struktur des Deutschstudiums an der Philosophischen Fakultät als Modell genommen, nur mit unterschiedlicher Gewichtung. Diese Gewichtung ist abhängig von den unterschiedlichen Prinzipien der jeweiligen Universität und dem Bedarf in der Region. Die Khon Kaen Universität (vgl. dazu Weeranathanaphan 2000: 312) hat beispielsweise nach einer Studie über den Bedarf der Schüler im Nordosten Thailands 1997 ihr Curriculum für Deutsch abgeändert und Deutschkurse werden jetzt an den Wünschen der Befragten hinsichtlich ihrer beruflichen Perspektiven ausgerichtet: als wichtigstes angesehen wird das Lehrangebot ›*Deutsch für Tourismus*‹, dann ›*Fachdeutsch für Hotel*‹ und ›*Deutsch für Wirtschaftskommunikation*‹. Die sprachwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Kurse im traditionellen Germanistikstudium wurden zugunsten der berufsorientierten Kurse reduziert, damit die Absolventen Deutsch in ihrem beruflichen Leben auf dem Arbeitsmarkt gebrauchen können.

Die Ramkhamhaeng Universität dagegen ist eine Fernuniversität und legt daher das Hauptgewicht ihrer Studienangebote auf Selbstlernen und Produktion des Materials zum Selbstlernen.

2. Deutschunterricht in Thailand: eine Bestandsaufnahme

2.1 Deutschunterricht an der Oberschule in Thailand

2.1.1 Lehrmethoden und Lehrmaterial

Hauptcharakteristik der Lehrmethoden im Deutschunterricht in Thailand ist, dass sie sich nach der Methodik und Didaktik Deutsch als Fremdsprache in Deutschland entwickelt haben, weil im Deutschunterricht in Thailand vor allem importierte Deutschlehrbücher benutzt wurden. Die verschiedenen Lehrbuchgenerationen spiegelten dann die verschiedenen Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden wider.

Die Entwicklung der Unterrichtsmethoden und der Deutschlehrwerke im Deutschunterricht in Thailand kann in drei Phasen eingeteilt werden:

Phase I (zwischen 1970–1974): Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Es fing mit der Einführung der ersten Deutschlehrwerkergeneration im Deutschunterricht an der Oberschule in Thailand an: *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* (Grundstufe in einem Band) von Schulz/Griesbach. Hauptziel dieser Methode ist die Vermittlung des Sprachsystems, d. h. Lerneraktivitäten bestehen hauptsächlich aus Auswendiglernen von grammatischen Regeln und Ausnahmen in der deutschen Grammatik und Übersetzungsübungen zur Lernkontrolle. Typische Übungsformen sind z. B. korrekte Sätze nach einer Regel bilden, Sätze nach formalen Grammatikkategorien umformen, Übersetzung von

der Muttersprache ins Deutsche und vom Deutschen in die Muttersprache etc. Das Lernkonzept war kognitiv. Sprachenlernen sollte die Entwicklung des logischen und ordnenden Denkens fördern. Betont ist das Primat der Schriftsprache und nicht das Mündliche. Als Folge davon werden Lerner die Grammatik beherrschen, aber kaum die Kommunikation. Bei den Lernern wird der Eindruck erweckt, Sprachlernen sei, das Sprachsystem einer Fremdsprache zu lernen.

Phase II (zwischen 1975–1989): Die audiolinguale/audiovisuelle Methode

Diese fing in Thailand mit der Einführung der Lehrbuchreihe *Deutsch als Fremdsprache* von Braun/Nieder/Schmöe an. Die audiolinguale/audiovisuelle Methode erwuchs aus einer Verbindung von behavioristischer Lerntheorie und linguistischem Strukturalismus. Als Lerntheorie liegt ihr die Stimulus-Response-Theorie zugrunde. Gefordert wird der natürliche Spracherwerb: Man soll eine Fremdsprache so lehren, wie die Mutter ihr Kind die Muttersprache lehrt. Zu den wichtigsten Prinzipien gehören bevorzugte Stellung des Mündlichen, Darbietung und Einübung von Sprache in typi-

schen Situationen. Neues Sprachmaterial wird dialogisch in ›Alltagsituationen‹ eingeführt und eingeübt. Typische Übungsformen sind u. a. pattern drills, Satzschalttafeln und Substitutionsübungen. Dias, Filmstreifen, Tageslichtprojektor verkörpern das visuelle Element, das die Bedeutungsvermittlung in der Phase der Neueinführung und die Steuerung in der Übungs- und Transferphase erleichtert.

Phase III (seit 1989): Die kommunikative Methode

Diese Methode fasste in Thailand zuerst mit der Einführung der dreibändigen regionalen Lehrbuchreihe *Viel Spaß mit Deutsch* Fuß, erstellt von thailändischen Deutschlehrern für thailändische Deutschlerner an der Oberschule (M4, M5 und M6)¹ in Thailand, eine Zusammenarbeit zwischen Goethe-Institut und der Supervisory Unit des Erziehungsministeriums mit finanzieller Unterstützung und fachlicher Beratung von der Zentralstelle des Goethe-Instituts in München. Es ist das erste regionale Deutschlehrwerk in Thailand, d. h. das erste Deutschlehrwerk im Rahmen des Konzepts der Lernerorientierung.² Es bietet Themenfelder, die im Interesse der

1 M4, M5, M6 sind die letzten drei Jahrgänge der Oberschulstufe vor dem Studium an der Universität in Thailand. M = thail. Mathayomsuksa.

2 In den 80er Jahren spielten insbesondere die Fragen der Regionalisierung von Lehrwerken und der Erstellung von regionalspezifischen Lehrwerken vor allem für europäerferne Länder eine zentrale Rolle in der fremdsprachendidaktischen Diskussion über Deutschlehrwerke. Ein wesentlicher Aspekt des Regionallehrwerks besteht darin, Bildungsziele und -inhalte, Methoden und Lehr-/Lernformen nicht mehr aus der Bundesrepublik Deutschland zu importieren, sondern im Sprachunterricht auf die spezifischen Bedürfnisse und Erfahrungen in der Region Bezug zu nehmen, aus der Erfahrung, dass das sogenannte universelle oder universale Lehrwerk den Bedürfnissen der Deutschlerner in verschiedenen Regionen aufgrund der unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexte nicht entsprechen kann. Das Goethe-Institut hat auf diesem Gebiet sehr produktive Arbeit geleistet und hat verschiedene Regionallehrwerke finanziell und mit fachlicher Beratung unterstützt, z. B. *Lernen Sie Deutsch*, ein Lehrwerk für koreanische Oberschulen, 2 Bände, mit Begleitbuch und Tonmaterial 1980; *Kontakte Deutsch*, ein Lehrwerk für Oberschulen in Indonesien, 2 Bände, mit Arbeitsbüchern und Lehrerhandbüchern, 1982 und 1983.

thailändischen Deutschlerner an der Oberschule liegen und befähigt thailändische Deutschlerner zur Kommunikation mit Deutschsprachigen bezüglich der thailändischen Kultur und Gesellschaft. Dieses Konzept war in Thailand z. Zt. der Einführung sehr progressiv. Der erste Band wurde 1989 im Deutschunterricht an verschiedenen Oberschulen eingesetzt und die Erstellung dauerte insgesamt sechs Jahre.

Durch einen Erlass des Erziehungsministeriums im Jahre 1981 wurde Fremdsprachenlernen an der Oberschule in Thailand von zwei auf drei Jahre ausgedehnt (vgl. dazu Saengaramruang 1992: 39). Heute können Schüler in M4, M5 und M6 im sprachlichen Zweig drei Jahre Deutsch als Hauptfach lernen, die Schüler im mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig können Deutsch zwischen einem und drei Semestern als Wahlfach lernen, daneben wird Deutsch an manchen Schulen von Schülern in M2–M3 als Wahlfach gelernt.¹ Außerdem hat das Erziehungsministerium seine Rolle nach der Bildungsreform geändert: Es bestimmt nurmehr die allgemeine Politik, ein Teil der Ziele und Lerninhalte wird unter Anteilnahme von Lernern und deren Eltern regional festgelegt.

2.1.2 Die Zahl der Deutschlehrer, Schüler und Schulen

Die Zahl der Deutschlehrer an der Oberschule, der Deutschlernenden in M4, M5 und M6, und der Schulen, die Deutsch anbieten, ist in verschiedenen Untersuchungen dokumentiert:

1989: 38 Deutschlehrer, 1.410 Deutschlernende, 20 Schulen (Saengaramruang 1992: 39);

1991: 38 Deutschlehrer, 2.265 Deutschlernende, 23 Schulen (Taarloha 2002: 202–203);

1999: 53 Deutschlehrer, 32 Schulen (Boonchim 1999: 70);²

2001: 58 Deutschlehrer, 3.347 Deutschlernende, 41 Schulen (Taarloha 2002: 203)³;

2004: 52 Deutschlehrer, 3.318 Deutschlernende, 39 Schulen;⁴

2005: 54 Deutschlehrer, 3.744 Deutschlernende, 42 Schulen;

2006: 56 Deutschlehrer, 3.068 Deutschlernende, 38 Schulen.

Die Aufstellung macht deutlich, dass sich die Zahl der Deutschlehrer, Deutschlernenden und Oberschulen mit Deutsch von 1989 bis 2001 verdoppelt hat. 2004 ging sie zurück. Die Zahl der Deutschlehrer, Deutschlernenden und Oberschulen hat aber 2005 wieder zugenommen. Das ist auf jeden Fall ein gutes Zeichen für die

1 Das thailändische Schulsystem hatte vor und hat auch nach der Reform zwölf Schuljahre nur mit unterschiedlicher Einteilung. Das alte System hatte eine siebenjährige Grundschule (Pratom 1–7), eine dreijährige Sekundarstufe I (Mathayomsuksa 1–3 oder M1–3) und eine zweijährige Sekundarstufe II (M4–5). Das neue System hat eine sechsjährige Grundschule und eine je dreijährige Sekundarstufe I und II.

2 Boonchim hat in ihrer Studie 53 Deutschlehrer und 32 Oberschulen im Jahre 1999 angegeben, d. h. die Zahl der Deutschlehrer im Jahre 1999 ist gestiegen. Das ist nach Boonchim auf die Zahl der geschulten Deutschlehrer zurückzuführen (20 von diesen 53 waren Lehrer im Umschulungsprogramm des Goethe-Instituts). In ihrer Studie wurde die Zahl der Deutschlernenden nicht berücksichtigt.

3 35 von 41 Oberschulen standen unter der Aufsicht des »Department of General Education«, zwei vom Ministerium für universitäre Angelegenheiten und drei von der Behörde für private Schulen (vgl. Taarloha 2002: 200–201).

4 Herzlichen Dank an Frau Prisna Taarloha vom Goethe-Institut für die Informationen für 2004, 2005 und 2006.

Zukunft des Deutschlernens in Thailand. Diese Zunahme, welchen Grund sie auch immer hat, sollte uns Anlass sein, die Qualität des Deutschunterrichts in Thailand weiter zu verbessern.¹ Um das zu erreichen brauchen wir deutliche Ziele und genaue Pläne für Deutsch als Fremdsprache in Thailand. Der Deutschunterricht in Thailand sollte sich weder beliebig vom jeweiligen Arbeitsmarkt bestimmen lassen noch ziellos und planlos vorgehen. Hier sind die zuständigen Institutionen gefragt.

2.1.3 Eine Studie über Deutschlehrer an der Oberschule²

1999 wurde unter Beteiligung von 45 Deutschlehrern³ (85 % der Gesamtzahl) eine empirische Untersuchung durchgeführt. Bemerkenswert ist dabei die Tatsache, dass nur eine Deutschlehrerin zum Zeitpunkt der Befragung noch keinen Aufenthalt in Deutschland gehabt hatte. Die anderen 44 Deutschlehrer waren mindestens einmal zum Deutschlernen, zu Seminaren oder auf Studienreisen in Deutschland gewesen, 20 von 45 befragten Deutschlehrer waren zwei bis drei Monate und zehn von 45 waren ein bis vier Jahre in Deutschland gewesen. Aus dieser Studie erkennt man, dass Deutschlehrer in Thailand im Vergleich

zu Lehrern anderer Fremdsprachen, etwa Englisch oder Französisch, Chancen für einen Auslandsaufenthalt im Zielsprachenland haben.⁴ Das kommt daher, dass die Zahl der Deutschlehrer vergleichsweise gering ist und sie relativ viel Unterstützung von deutschen Organisationen bekommen. Langjährige Hauptunterstützer des Deutschunterrichts und Germanistikstudiums in Thailand sind das Goethe-Institut und der DAAD.

Die Studie fragte nach Gründen für den Deutschlehrermangel in Thailand. Niedriges Einkommen der Deutschlehrer war nach Auffassung von 93,3 % der befragten Deutschlehrer der Hauptgrund (Boonchim 1999: 83). Als Folge davon tendierten Absolventen vorrangig dazu, im privaten Sektor zu arbeiten (95,6 % der befragten Deutschlehrer). Darüber hinaus wurde ein Erlass des Erziehungsministeriums angeführt, nach dem nur Kandidaten mit mindestens 16 Creditstunden in Methodikkursen als Lehrer eingestellt werden dürfen. Das führt dazu, dass Absolventen mit Hauptfach Deutsch aus Philosophischen bzw. humanwissenschaftlichen Fakultäten als Deutschlehrer nicht in Frage kommen (Meinung der 91,1 % befragten).

-
- 1 Möglicherweise spielt die Entwicklung des Tourismus eine Rolle. Die Hochschulmarketing-Politik des DAAD-Informationszentrums in Bangkok hat bislang ebenfalls dazu beigetragen, dass viele thailändische Studierende ihr Studium in Deutschland fortsetzen wollten, da das Studium in Deutschland bis 2006 gebührenfrei war.
 - 2 Diese Studie wurde wie die meisten, die den noch folgenden Ausführungen zugrunde liegen, im Rahmen des Magisterprogramms an der Chulalongkorn Universität durchgeführt.
 - 3 Von diesen 45 Deutschlehrern hatte einer einen M.A.-Abschluss, 28 einen B.A.-Abschluss in Deutsch, 13 waren von anderen Fächern umgeschult, zwei davon hatten eine Lehrerausbildung in Deutschland und einer hatte die ZMP (Zentrale Mittelstufenprüfung) als Qualifikation.
 - 4 Z. B. haben nicht alle Englischlehrer in Thailand die Gelegenheit zur Ausbildung oder Fortbildung in einem englischsprachigen Land. Auslandsaufenthalte haben großen Einfluss auf Fremdsprachenlehrer insofern, als sie direkten Kontakt mit Sprache und Kultur haben und dadurch Selbstsicherheit bekommen.

Der Mangel an Deutschlehrern führte in den letzten Jahren zur Schließung des Deutschprogramms an vielen Oberschulen, auch an renommierten, an denen Deutsch über viele Jahre angeboten wurde, wie z. B. Sai Panya, Satri Mahapruttaram, Wat Makutkasatriyaram, Santirath und Prakanong Pittayalai.¹ Gleichzeitig wurde Deutsch aber an einigen staatlichen Oberschulen neu angeboten, so dass die Zahl der Schulen mit Deutsch, wie gezeigt, zwischen 1991 und 2001 stark angestiegen und seither relativ stabil geblieben ist. Von 2001 auf 2004 gab es allerdings wieder einen Rückgang, für den folgende Ursachen angenommen werden können:

Zwei Gründe aus der Sicht der Deutschlehrer:

1. Pensionierung einiger Deutschlehrer

In vielen Schulen wird nach einer Pensionierung nicht neu besetzt, auch wenn der Bedarf für Deutschunterricht besteht, da die Stellenbesetzung von der Schulleitung abhängt. Im Falle einer neuen Besetzung heißt es nicht immer, dass ein Deutschlehrer in Frage kommt.

2. Image des Lehrberufs

Der Lehrberuf als solcher ist in Thailand für Absolventen nicht attraktiv. Es ist ein Beruf mit geringer Bezahlung, aber hoher Belastung. Pro Woche hat ein Schullehrer zwischen 18 und 24 Unterrichtsstunden. Hinzu kommen administrative Tätigkeiten. Die Klassengröße von 40–60 Schülern verhindert oft den gewünschten Lernerfolg. Die ohnehin schon geringe Zahl der Deutschabsolventen bevorzugt daher eher eine Arbeit in deutschen Firmen oder deutschsprachigen Institutionen wie Stiftungen und Botschaften, die bessere Aussichten bieten.

Zwei Gründe aus der Sicht der Deutschlerner:

1. Globalisierung und wirtschaftliche Entwicklung in Asien

In Thailand wird Englisch als erste und Französisch und Deutsch als zweite Fremdsprache an Oberschulen und an einigen Berufsschulen gelernt. Wegen der Globalisierung lernen Thailänder aktiv noch andere Fremdsprachen außer Englisch, um mindestens zwei Fremdsprachen gleich gut zu beherrschen. Fernseh- und Radioprogramme, Presse, Nachrichtensendungen und Filme mit Untertiteln in Englisch oder Chinesisch tragen dazu bei, dass Thailänder sich im Alltag an Fremdsprachen gewöhnt haben. Durch die Globalisierung und die Wirtschaftsentwicklung des asiatischen Raumes steigt das Interesse nicht nur an Englisch, sondern auch an Chinesisch und Japanisch. Wir können sagen, dass die meisten Thailänder mehr Interesse an diesen asiatischen Sprachen haben als an europäischen Sprachen, wie es früher der Fall war. Aus diesem Grund wird in Oberschulen Chinesisch und Japanisch zunehmend neben oder an Stelle von Französisch und Deutsch angeboten. Japanisch gehört heute neben Französisch und Deutsch auch zu einer der Wahlsprachen bei der Aufnahmeprüfung zum Studium an der Universität.

2. Geringe Berufschancen mit Deutsch

Man nahm an, dass mit zunehmenden Investitionen deutschsprachiger Unternehmen in Thailand sich die Arbeitsaussichten für Deutschstudenten bzw. Deutschlernende automatisch verbessern würden. Leider war das nicht der Fall, da in den meisten deutschen Firmen in Thailand hauptsächlich auf Englisch kommuniziert wird und die Sprachkompetenz

1 Die meisten Deutschlehrer sind Beamte. Nach der Pensionierung wird eine Stelle nicht immer für dasselbe Fach neu besetzt.

im Deutschen keinen vorrangigen Faktor für eine Einstellung darstellt. Im Gegensatz dazu werden bei japanischen Firmen Kandidaten mit Japanischkenntnissen bevorzugt. Manchen Studierenden mit Japanisch als Hauptfach wird sogar schon vor dem Abschluss ein Arbeitsplatz garantiert, hinzu kommen attraktive Fortbildungs- und Forschungsangebote in Japan. Aus dem oben genannten Grund ist Japanisch viel beliebter.¹

2.1.4 Einstellung der Deutschlehrer an der Oberschule

Die schon erwähnte Studie fragte auch nach der Einstellung der Deutschlehrer an der Oberschule und ergab, dass die meisten Deutschlehrer eine gute Einstellung zum Lehrberuf haben (Boonchim 1999: 70–85). Sie sind der Meinung, dass Lehrer ein sicherer und ehrenvoller Beruf sei und gleichzeitig sind sie stolz auf den Erfolg ihrer Schüler. Außerdem zeigten sich alle bereit, sich weiter zu qualifizieren.

Auf die Frage nach ihrer Vorstellung vom idealtypischen Deutschlehrenden nannten mehr als 90 % der befragten Deutschlehrer drei Eigenschaften als Hauptmerkmale eines guten Deutschlehrers an der Schule:

- gute Deutschkenntnisse
- gute landeskundliche Kenntnisse und
- gute Methodik und Didaktik.

Alle diese drei Eigenschaften mussten »sehr gut« oder »gut« sein. Andere Eigenschaften konnten auf dem Niveau »gut« bis »angemessen« bleiben, nämlich

Kenntnisse in Linguistik/Literatur und in Geschichte, Sozialkunde und Politik.

Von den Hochschuldozenten wurde dagegen mehr verlangt, da diese auf einer höheren Ebene unterrichten. Von ihnen wird daher mehr Wissenschaftlichkeit erwartet. Idealtypische Deutschdozenten sollten in vier Eigenschaften »sehr gut« sein (Boonchim 1999: 77):

- Deutschkenntnisse
- Wissen über Linguistik und Literatur
- Wissen über Geschichte, Sozialkunde und Politik
- Wissen über Landeskunde
- gute Methodik und Didaktik.

Gleich gewichtet wurde in der Untersuchung für Schul- und Universitätslehrer der *Eifer (Enthusiasmus) im Lehren*. Außerdem sollte nach Meinungen der Deutschlehrer ein Schullehrer mindestens ein Jahr und ein Hochschullehrer mindestens zwei bis drei Jahre Auslandserfahrungen mitbringen.

2.1.5 Erwartungen der Deutschlernenden und ihre Einstellung zum Deutschunterricht an der Oberschule

Eine andere Untersuchung wurde 1999 in zehn Oberschulen in Bangkok mit insgesamt 533 Deutschlernenden in M4, M5 und M6 zu ihren Erwartungen und Einstellungen durchgeführt (Tienboonlertrat/Chanbanditnan 1999: 58–69). Die Befragten waren zwischen 14 und 20 Jahre alt, aber die meisten waren 16 und 17 Jahre alt.

Die Untersuchung hatte folgende Ergebnisse:

1 Aufgrund der besseren Berufsaussichten mit anderen Fremdsprachen hören die meisten Studienanfänger mit drei Jahren Deutschkenntnissen von der Oberschule mit dem Deutschstudium an der Universität auf und fangen mit einer anderen Fremdsprache an, die bessere Berufschancen bietet, wie etwa Japanisch, Chinesisch, Italienisch oder Spanisch. Die Entscheidung für eine neue Fremdsprache hat verschiedene Gründe. Z. B. wird Italienisch an der Philosophischen Fakultät der Chulalongkorn Universität gewählt, weil es nur dort zu studieren ist. Spanisch dagegen, weil es eine Arbeitssprache bei der UN ist und in vielen Ländern außerhalb Spaniens gesprochen wird.

Erwartungen an die deutsche Sprache:

Die Befragten fanden Deutsch so interessant, wie sie es erwartet hatten, aber dafür schwer. Sie erwarteten sich außerdem mehr Möglichkeiten bei der Berufswahl, z. B. als Deutschlehrer. Ihrer Erwartung entsprach, dass gute Englischkenntnisse Voraussetzung zum Lernen des Deutschen waren. Dagegen erfüllte sich die Erwartung, dass man im alltäglichen Leben mehr Möglichkeiten haben würde, Deutsch zu verwenden, leider nicht.

Erwartungen an die Deutschlehrer:

1. Was nicht ihrer Erwartung entsprach, war, dass es keine deutschen Muttersprachler zum Üben der vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben gab.
2. Was ihren Erwartungen entsprach, war: Thailändische Deutschlehrer konnten gut Deutsch sprechen (94,2%). Sie hatten gute Kenntnisse in Landeskunde (88,7%). Sie hatten einen Deutschlandaufenthalt (88,4%) gehabt und konnten Deutsch gut, klar, verständlich und mit Spaß unterrichten (85,7%). Außerdem waren sie freundlich, kameradschaftlich und nicht so streng (84,6%). Im Großen und Ganzen waren thailändische Deutschlehrer sehr qualifiziert und ihre Kompetenz entsprach den Erwartungen der Schüler.

Erwartungen an die Schulen:

Die Schüler erwarteten von der Schulleitung, dass sie außerschulische Aktivitäten im Fach Deutsch mehr unterstützt.

Einstellung der Deutschlernenden und Stellenwert der deutschen Sprache im Deutschunterricht an der Oberschule:

Die Untersuchung zeigt, dass die meisten befragten Schüler eine eher positive Vorstellung von der deutschen Sprache hatten. Sie waren hauptsächlich der Meinung:

»Mit Deutsch haben Deutschlerner eine größere Chance für ein Studium an der Universität« und

»Deutschlernen erweitert das Weltbild des Lerners: Der Lerner hat einen weiteren Horizont.«

An zweiter Stelle gaben sie an:

»Deutsch ist schwer und kompliziert, trotzdem möchte der Lerner es lernen.«

»Der Lerner hat noch Vorteile davon, obwohl es keinen Spaß macht.«

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Deutschlerner an der Oberschule mit dem Deutschunterricht an der Schule sehr zufrieden waren.

Vorschläge zur Verbesserung des Deutschunterrichts an der Oberschule sind:

1. Schulen sollten mehr außerschulische Aktivitäten für das Deutschlernen zulassen, um die Lernmotivation der Schüler zu fördern.
2. In der Studie ist deutlich zu sehen, dass die befragten Deutschschüler wenig Interesse an Informationen über Deutschland und die anderen deutschsprachigen Länder haben. Ein Bedürfnis nach Nachrichten aus Sport, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft in den verschiedenen Medien wird nicht geäußert. Das ist ein zu verbessernder Aspekt, weil beim Fremdsprachenlernen Sprache und Kultur Hand in Hand gehen. Fremdsprachenlernen bedeutet auch das Kennenlernen einer Kultur.
3. Interesse an Informationen über Deutschland und deutsche Kultur in verschiedenen Medien, auf Thai oder Deutsch, sollte bei den Deutschschülern auch aus anderen Gründen geweckt werden. Es ist einerseits eine Lese- bzw. Hörübung für sie und andererseits können sie dabei ihre Deutschkenntnisse anwenden. Zum Gebrauch der deutschen Sprache bieten sich verschiedene außercurriculare Aktivitäten

an, in denen die Verwendung der deutschen Sprache verlangt wird, wie Schreib- oder Erzählwettbewerbe, Ausstellungen, Einladung von deutschen Lektoren aus anderen Institutionen zur Teilnahme an Aktivitäten, Brieffreundschaften, Praktika deutscher Studenten im Fach Deutsch als Fremdsprache oder Austausch von deutschen Schülern bzw. Studenten, die Interesse an thailändischer Sprache und Kultur haben.

4. Im Deutschunterricht sollte Grammatiklernen nicht mehr betont werden, sondern eher die vier Fertigkeiten. Aktivitäten, in denen die Fertigkeiten integriert werden, ermöglichen die Verwendung der deutschen Sprache in thailändischer Umgebung. Es muss den Lernenden bewusst gemacht werden, dass Sprachsystem und Sprachgebrauch zweierlei sind. Grammatisch korrekte Sätze bzw. Äußerungen könnten auch in einer falschen kommunikativen Situation oder im falschen Kontext benutzt werden. Allein die Beherrschung der deutschen Grammatik bedeutet noch nicht die Beherrschung dieser Sprache.

Durch Aktivitäten und gute Atmosphäre im Unterricht macht eine schwere Sprache wie Deutsch mehr Spaß. Das haben die Aussagen der Deutschschüler in der oben genannten Studie bestätigt. Die Deutschlehrer sollten also darauf achten, dass die Lernenden ihre positive Einstellung zu Deutsch und Deutschlernen behalten.

2.1.6 Entwicklung eines Deutschlehrwerks für die Oberschule

Das Regionallehrwerk *Viel Spaß mit Deutsch*, insgesamt drei Bände, ist das erste Deutschlehrwerk, das von thailändischen Deutschlehrern für thailändische Deutschlerner an der Oberschule erstellt wurde, in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in Bangkok und der Zentralstelle des Goethe-Instituts in München.

Das Lehrwerk ist seit mehr als fünfzehn Jahren im Einsatz. Die didaktisch-methodische Konzeption dieses Regionallehrwerks war zu seiner Zeit fortschrittlich. Es stellt nämlich das Konzept der Lernerorientierung in den Vordergrund:

1. Kommunikative Fähigkeiten werden mehr betont als Grammatiklernen.
2. Themen und Inhalte sind auf thailändische Lerner ausgerichtet und wurden durch eine Umfrage unter thailändischen Deutschlernern ermittelt.
3. Betonung auf Kommunikation in lerner-nahen Situationen und die Möglichkeit der Sprachanwendung in kommunikativen Situationen mit deutschsprachigen Muttersprachlern
4. Den thailändischen Deutschlernern soll ermöglicht werden, auf Deutsch über Thai-Kultur mit einem Deutschsprachigen zu kommunizieren. Sie werden auf verschiedene Kontaktmöglichkeiten vorbereitet und lernen Wortschatz und Äußerungen auf Deutsch über Thai-Kultur und dadurch kann eine interkulturelle Kommunikation¹ zustande kommen. Außerdem haben Deutschlernende die Möglichkeit, die eigene Kultur mit der deutschen Kul-

¹ Von einem Deutschlehrbuch aus Deutschland können Deutschlerner hauptsächlich deutsche Kultur erfahren, aber sie können sich nicht auf Deutsch über die eigene Kultur äußern. Daher ist es wichtig, dass in einem Deutschlehrbuch für thailändische Lerner Wortschatz über Thailand und Thaikultur eingebaut wird, um Deutschlerner zum Deutschlernen anzuregen, da sie sich so in einer interkulturellen Kommunikation über das eigene Land und die eigene Kultur mit Deutschsprachigen unterhalten bzw. diskutieren können.

tur zu vergleichen und können dadurch das Eigene besser verstehen.

Unglücklicherweise werden seit der Bildungsreform in vielen Oberschulen neue Deutschlehrbücher in den Deutschunterricht eingeführt, z. B. *Ping Pong, Delphin* und *Genial*. Viele Deutschlehrer waren der Meinung, dass das Regionallehrwerk *Viel Spaß mit Deutsch* revisionsbedürftig sei und bevorzugen daher Deutschlehrbücher, die neu auf dem Markt sind.

2.2 Deutschunterricht an der Universität

2.2.1 Das Curriculum

Gegenwärtig bieten insgesamt zehn staatliche und private Universitäten Deutsch als Hauptfach oder auch als Nebenfach an:

Chulalongkorn Universität,¹
 Thammasat Universität,
 Silpakorn Universität,
 Chiang Mai Universität,
 Kasetsart Universität,
 Srinakarinviroj Prasarnmit Universität,
 Prinz Sonkla Universität,
 Ramkhamhaeng Universität,
 Khon Kaen Universität,
 Payap Universität (privat).

Die (staatliche) Mahidol Universität bietet Deutsch als Wahlfach für Studierende der Naturwissenschaftlichen Fakultät an.

Die private Assumption Universität bietet Deutsch als Wahlfach an. Darüber hinaus erwägt die (staatliche) Mahidol Universität, zuerst Deutsch als Hauptfach und Nebenfach und in Zukunft noch einen Magisterstudiengang und die Promotion im Fach Deutsch anzubieten, nachdem Deutsch als Wahlfach an der Fakultät für Naturwissenschaften abgeschafft wurde.

Ein B. A.-Curriculum für Deutsch hat nach der Regelung des ehemaligen Ministeriums für universitäre Angelegenheiten aus dem Jahr 1999 in den verschiedenen Universitäten dieselbe Grundstruktur; es muss nämlich mindestens 120 Credits enthalten, und die Kurse teilen sich in drei Kategorien:

- | | | |
|---------------------|------------|------------|
| 1. Studium generale | mindestens | 30 Credits |
| 2. Fachkurse | mindestens | 84 Credits |
| 3. Wahlkurse | mindestens | 6 Credits |

Alle Hochschulen können auf der oben genannten Struktur aufbauend eigene Studienprogramme mit eigenen Schwerpunkten gestalten. Jede Institution ist verpflichtet, das Curriculum fortdauernd nach einer gewissen Zeit, normalerweise nach 5 Jahren, zu revidieren. Hier das B. A.-Curriculum der Philosophischen Fakultät der Chulalongkorn Universität aus dem Jahr 2003 als Beispiel:

Studium generale	30 Credits
Fachkurse	111 Credits
geteilt in	
Basiskurse der Fakultät	40 Credits
Fachspezifische Kurse	71 Credits
(darin 51 Credits für Deutsch als Hauptfach)	
Wahlkurse	6 Credits
Insgesamt	147 Credits

In den meisten Curricula für Deutsch in verschiedenen Universitäten besteht das Deutschprogramm aus fünf Komponenten (Saengaramruang 1995: 281):

1. Fertigkeitenorientierte Kurse
2. Landeskundliche Kurse
3. Literatur/Literaturwissenschaftliche Kurse
4. Sprachwissenschaftliche Kurse
5. Berufsorientierte Kurse

1 An zwei Fakultäten, nämlich an der Philosophischen Fakultät und der Fakultät für Pädagogik.

1. Fertigungsorientierte Kurse:

Diese Kurse betonen die vier Sprachfertigkeiten: Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Alle Fertigkeiten können getrennt, paarweise oder integriert geübt werden. In allen Universitäten werden solche Kurse angeboten, weil sie als Grundlage zum Studieren inhaltlicher Kurse auf Deutsch, zur wissenschaftlichen Arbeit und auch als Grundlage der zukünftigen Berufsausübung angesehen werden. Die meisten angebotenen Kurse im 1. und 2. Studienjahr sind fertigungsorientiert. Zusätzliche grammatische Kenntnisse werden auch nach Bedarf angeboten.

2. Landeskundliche Kurse:

Dabei handelt es sich um Kurse wie »German Civilization«, »Germany Today«. Sie basieren auf dem Grundgedanken, dass man eine Sprache nicht getrennt von ihrer Kultur studieren kann. Kultur und Geschichte eines Landes spiegeln die Mentalität der Menschen einer Nation wider, und ein tieferes Verstehen einer fremden Kultur führt zum besseren Verständnis der Menschen. Solche Kurse können außerdem zum friedlichen Miteinander, zur Wertschätzung der eigenen und fremden Kultur, zu Toleranz usw. beitragen. Sie sind darüber hinaus nützlich für Kommunikation, wirtschaftliche Verhandlungen und die Zusammenarbeit in internationalen Beziehungen.

3. Literatur/Literaturwissenschaftliche Kurse:

Sie gehören neben linguistischen Kursen zu den traditionellen Fächern des Germanistikstudiums und sind Grundlage eines humanistischen Studiums, da sie zum besseren Verstehen der Kultur und Mentalität der Menschen einer Nation führen. Sie beschäftigen sich mit Prosa, Dichtung und Dramen, Literaturgeschichte in verschiedenen Epochen, literarischer Analyse und Interpretation deutschsprachi-

ger Literatur. An der Universität könnten Kurse wie »Einführung in die deutsche Literatur« bis zu Kursen wie »Hauptwerke der deutschen Literatur nach spezifischen Autoren, Epochen oder Themen« angeboten werden. Leider sind sie in den letzten Jahren nicht sehr beliebt, weil sie nach Ansicht der Studenten nicht direkt zur Berufsausübung beitragen.

4. Sprachwissenschaftliche Kurse:

Das sind Angebote zu folgenden Bereichen: deutsche Syntax, deutsche Grammatik, Deutsche in der Presse, deutsche Sprachwissenschaft, Textlinguistik usw. Diese Kurse bieten die Grundlage zur sprachwissenschaftlichen Analyse und Forschung, auch in komparativen Aspekten mit der thailändischen Muttersprache.

5. Berufsorientierte Kurse:

Hier gibt es folgendes Angebot: Deutsch für Tourismus, Wirtschaftsdeutsch, Übersetzung Deutsch-Thai und Thai-Deutsch. Übersetzungskurse gibt es im Curriculum für Deutsch schon seit 1957. Berufsorientierte Kurse bieten in der Regel Sprachkompetenz für zukünftige Berufe, sind aber keine berufsspezifischen Kurse. Im Allgemeinen sind diese Kurse viel beliebter als Literatur- und Linguistikurse, da sie konkret auf das zukünftige Arbeitsleben vorbereiten.

In letzter Zeit gibt es die Tendenz, dass sich das Deutschstudium an den Universitäten ausdehnt. Es beschränkt sich nicht mehr nur auf Studierende der philosophischen, pädagogischen oder naturwissenschaftlichen Fakultäten. Das zeigt sich deutlich im Deutschprogramm der Chulalongkorn Universität: Angeboten werden gegenwärtig folgende Kurse:

1. Deutsch für Anfänger 1–4, insgesamt vier Kurse mit jeweils zwei Credits für Studierende aller Fakultäten ohne Grundkenntnisse;

2. Deutsch für Studenten der Politikwissenschaftlichen Fakultät 1–3, insgesamt drei Kurse mit jeweils drei Credits für Studierende mit drei Jahren Deutschkenntnissen von der Schule (nach Bedarf);
3. Deutsch für Studierende der Musikabteilung der Faculty of Fine Arts, 1 Credit (nach Bedarf);
4. Deutsche Kinder- und Jugendliteratur (auf Thai) für alle Studierenden des Studium generale, drei Credits;
5. Fundamental German 1–2, jeweils drei Credits für Studierende im internationalen Programm der Fakultät für Wirtschaft, ohne Grundkenntnisse;
6. German for Communication für alle Studierenden des Studium generale, drei Credits;
7. ab 2007: German Language and culture 1–2, jeweils drei Credits, für Studierende der Ingenieurwissenschaft in internationalen Programmen, der Abteilung für Automobiltechnik und der Abteilung für Nano-Technologie.

Wir können mit Recht sagen, dass das Deutschprogramm seit 1957 auf Grund des Bedarfs anderer Fakultäten erweitert wurde. Hervorzuheben an dieser Entwicklung ist: Deutsch wird mehr für spezifische Gruppen oder zu einem spezifischen Zweck angeboten, z. B. als Fachsprache für Politologie. Verlangt wird Deutsch hauptsächlich auch als Grundlage der Weiterbildung in Deutschland, für Fächer, für die Deutschland bekannt ist, etwa in der Ingenieurwissenschaft. Die heute geforderten Deutschlernprogramme sind nicht mehr grammatikorientiert, sondern verwendungsorientiert. Tiefgründige Literaturkenntnisse werden heute vom Markt und von den Studierenden des Faches Deutsch nicht mehr gefragt. Gefragt sein kann eine Einführung in die deutsche Literatur für Studierende ohne Deutschkenntnisse. Deutsche Kul-

tur soll Anfängern gemeinsam mit der deutschen Sprache vermittelt werden, da Sprache und Kultur als einander ergänzend angesehen werden und zusammen die Grundlage zum Weiterstudium in den deutschsprachigen Ländern bieten.

Germanistikstudium in Thailand und die traditionelle Germanistik in Deutschland

Bisher war das Studium der Germanistik in Deutschland in der Regel ein Studium der deutschen Linguistik und Literatur mit einem M. A.-Abschluss. In Thailand wird das Deutsch- bzw. Germanistikstudium aber nach amerikanischem System in zwei Stufen geteilt: B. A.-Studium (in der Regel vier Jahre) und M. A.-Studium (in der Regel zwei Jahre). Insofern erkennt man den Unterschied des Germanistikstudiums in Thailand und in Deutschland schon an seiner formalen Struktur. Im Anfangsstadium entstand das B. A.-Curriculum für Deutsch an der Chulalongkorn Universität mit Hilfe von deutschen DAAD-Lektoren. Aus der Einsicht, dass Studienanfänger für Deutsch (auch wenn sie schon drei Jahre Deutsch an der Oberschule gelernt haben) noch mehr kommunikative Fertigkeiten und landeskundliches Wissen brauchen, im Vergleich zu Studienanfängern der Germanistik in Deutschland, die meist deutsche Muttersprachler sind, wurden in den ersten beiden Studienjahren fertigkeitsorientierte und landeskundliche Kurse angesetzt und Kurse für Geschichte und Literatur sowie Übersetzungskurse eher dem 3. und 4. Studienjahr vorbehalten. Interessenten für deutsche Linguistik und Literatur sollten ihr Studium im Magisterstudiengang fortsetzen. Die Auslandsgermanistik hat andere Schwerpunkte gesetzt als die traditionelle Germanistik, insofern sie auf Lerner des Deutschen fokussiert ist. Das gilt natürlich auch für die Germanistik in Thailand:

1. *Deutsch als Fremdsprache*: Methodik und Didaktik der Sprachlehre für Ausländer, die Berücksichtigung äußerer Faktoren bezüglich des Lerners wie z. B. Muttersprache, Lernverhalten, Lerntradition oder Lerngewohnheiten, spezifische Lernprobleme aufgrund der muttersprachlichen Interferenzen oder spezifischer Faktoren, Curriculumsentwicklung für verschiedene Lernstufen und regionale Lernergruppen.

2. *Forschungen über die deutsche Sprache* und Erstellung von Lehr- und Handbüchern im Hinblick auf die Vermittlung der deutschen Sprache an eine bestimmte Lernergruppe, damit diese das optimale Ziel erreicht, d. h. Deutsch in einer möglichst kurzen Zeit lernen und es effektiv verwenden kann.

2.2.2 Curriculumentwicklung auf der B. A.-Stufe

Seit der Einrichtung des ersten Studienganges an der Philosophischen Fakultät der Chulalongkorn im Jahr 1957 ist in Thailand, heute auch an anderen Universitäten, ein B. A.-Studium in Deutsch mit verschiedenen Schwerpunkten möglich. Die Curricula werden kontinuierlich revidiert, ergänzt und weiterentwickelt. Außerdem wurden weitere Studiengänge eingerichtet.

Der erste Magisterstudiengang wurde 1974 an der Philosophischen Fakultät der Chulalongkorn angeboten, gefolgt vom Magisterprogramm für Deutsch als Fremdsprache der Ramkhamhaeng Universität 1999. Seit dem Wintersemester 2006 bietet die Chulalongkorn Universität einen Promotionsstudiengang für Deutsch an.

An der Chulalongkorn Universität wurde auch durch die Zusammenarbeit von vier Abteilungen der Philosophischen Fakultät (Englisch, Deutsch, Französisch und Japanisch) ein Magisterstudiengang für Übersetzung und Dolmet-

schen entwickelt (vgl. O'charoen 1998). Zunächst wurde der Studiengang für Englisch eröffnet, später der für Französisch. Wegen Personalmangels konnten für Deutsch noch keine Studierenden aufgenommen werden.

Heutzutage versuchen alle Hochschulen, die Studiengänge in Deutsch anbieten, mit verschiedenen Mitteln ihre Curricula zu revidieren und das Studium attraktiv zu gestalten: mit aktuellen Inhalten und möglichst praktischer Anwendung der deutschen Sprache, mit Selbstlernzentren, medialen Ausstattungen wie Internet und Satellitenfernsehen, mit außercurricularen Aktivitäten, wie z. B. Sprachcamps, Schreib- und Singwettbewerben, Theateraufführungen, Filmvorführungen, Gedichtlesungen usw.

Curriculumplanung und -entwicklung und die Verbesserung des Deutschunterrichts auf der Hochschulebene gehen heutzutage Hand in Hand mit der Förderung der Qualität der Studierenden. Das geschieht in vielfältiger Weise:

1. durch partnerschaftliche Beziehungen und wissenschaftliche Zusammenarbeit mit Hochschulen in Deutschland. Zum Beispiel gibt es Partnerschaftsvereinbarungen zwischen der Deutschen Abteilung der Chulalongkorn Universität mit der Universität Kassel, der Universität Siegen und der Universität Heidelberg; Professoren aus Siegen waren als Kurzzeitdozenten an der Chulalongkorn Universität und Masterstudenten mit Stipendien zu Forschungsaufenthalten in Siegen. Die Thammasat Universität kooperiert mit der Universität Hamburg und mit der Technischen Universität München, die Ramkhamhaeng Universität mit der Universität Leipzig usw.;
2. durch internationale Vernetzung, z. B. das IQN-Projekt (Internationales Qualitätsnetz), ein weltweites Netzwerk

von Universitäten mit Deutsch als Fremdsprache, organisiert von der Universität Kassel unter der Leitung von Prof. Gerhard Neuner mit finanzieller Unterstützung durch den DAAD. Tagungen zu aktuellen Forschungsthemen und Entwicklungen im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache werden veranstaltet, Studien- und Forschungsvorhaben werden unterstützt;

3. durch Praktikumsmöglichkeiten in Deutschland: Studierende können mit Unterstützung von deutschen und thailändischen Organisationen Praktikumsplätze bekommen, z. B. beim DAAD in Bonn oder an der Universität Münster;
4. durch DaF-Praktika für deutsche Studierende an Universitäten in Thailand. Das ist eine Win-Win-Situation: thailändische Studierende haben einerseits die Möglichkeit, Deutsch bei einem Muttersprachler zu lernen und zu üben und Hilfe bezüglich der deutschen Sprache und Kultur zu bekommen, andererseits kann ein deutscher Praktikant Lehrerfahrung sammeln und dabei die thailändische Kultur kennen lernen;
5. durch Unterstützung von außercurricularen Aktivitäten: Studierende werden zur Übersetzung oder Dolmetscharbeit bei Verhandlungen oder Messen vermittelt, wo deutsche Kenntnisse verlangt werden. Die Studierenden können dabei nicht nur ihre Deutschkenntnisse praktisch anwenden, sondern auch reale Arbeitsverhältnisse kennen lernen und einschätzen. Wichtig ist, dass sie vor dem Abschluss direkten Kontakt mit deutschen Fir-

men und Institutionen haben und Beziehungen für die zukünftige Berufstätigkeit knüpfen können.

Den Möglichkeiten des Selbstlernens sind, ergänzend zum Deutschunterricht an der Schule, an der Universität und am Goethe-Institut keine Grenzen gesetzt. Solche Möglichkeiten zum Lernen der deutschen Sprache sind z. B.:

1. Internet: heutzutage die wichtigste Informationsquelle für Deutsch und anderes mehr. Die Lerner müssen nur die verschiedenen Kanäle (Links) zu gewünschten Fachrichtungen haben, z. B. Sprache, Literatur, Kultur. Deutschlerner kennen sicher www.goethe.de, es bietet vielfältige Hilfen zum Deutschlernen;
2. Radiosendungen des Erziehungsministeriums: Deutschlernprogramme werden seit 1975 ausgestrahlt bei FM 92 MHz oder AM 1161 kHz, jeden Dienstag zwischen 7.30 und 8.00 Uhr und abends zwischen 18.30–19.00 Uhr.

2.2.3 Hochschulen mit spezieller Deutschlehrerausbildung in Thailand

Folgende Hochschulen bilden Deutschlehrer aus:

1. Die Pädagogische Fakultät der Chulalongkorn Universität

Diese Fakultät ist die erste Einrichtung mit einem pädagogischen Curriculum zur Deutschlehrerausbildung in Thailand (vgl. Festschrift 1967: 5, 21).¹ Studierende der Pädagogischen Fakultät besuchen in den ersten zwei Jahren die obligatorischen Kurse in Deutsch gemeinsam mit den Studenten der Philosophischen Fakultät. Außerdem müssen sie Kurse in

1 In der Gründungszeit belegten Studierende der Pädagogischen Fakultät 3–4 Jahre Deutsch als Hauptfach nach dem 1. Curriculum für Deutsch, erstellt von der Deutschen Abteilung der Fakultät für Philologie und Naturwissenschaften (so hieß die Faculty of Arts der Chulalongkorn früher) gemeinsam mit den Studenten von der Philosophischen Fakultät.

Allgemeiner Pädagogik und Methodik und Didaktik Deutsch als Fremdsprache belegen und ein Praktikum in einer Oberschule mit Deutsch als Fremdsprache machen. Deutsch ist für sie ein Hauptfach neben einem anderen Hauptfach, das sie an der Pädagogischen Fakultät belegen müssen.

Aufgrund des Deutschlehrermangels an verschiedenen Oberschulen in den letzten zehn Jahren bietet die Pädagogische Fakultät seit 1997 ein Sonderprogramm an, das sogenannte »Kharu Tayaat«.¹ Jedes Jahr werden fünf Deutschlernende von den Oberschulen mit einem Notenschnitt von wenigstens »gut« (3,0) zur Deutschlehrerausbildung in die Pädagogische Fakultät aufgenommen. Die Kandidaten müssen auch die allgemeinen Prüfungen zum Studium an der Universität bestanden und das Ziel haben, Deutschlehrer zu werden. Es besteht für sie die Möglichkeit, am Goethe-Institut Bangkok mit Unterstützung des Instituts Deutschkurse bis zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (ZDaF) zu besuchen und nach dem Berufseinstieg Fortbildungskurse in Deutschland zu machen. Dies zeigt die gute Zusammenarbeit zwischen der Pädagogischen Fakultät und dem Goethe-Institut Bangkok bei der Überwindung des Lehrermangels in Thailand.

Aktuell gibt es eine große Veränderung in der Lehrerausbildung in Thailand. Die Lehrerausbildung wurde landesweit von vier auf fünf Jahre ausgedehnt, damit zur Verbesserung der Lehrkompetenz im Allgemeinen in einem Referendariat mehr Lehrerfahrung gesammelt werden kann. Absolventen erhalten einen B. A.-Abschluss.

2. Die Deutsche Abteilung der Philosophischen Fakultät, Chulalongkorn Universität

Die Abteilung bietet seit 1974 ein Magisterprogramm für Deutsch an. Magisterstudenten haben die Möglichkeit, ihre Magisterarbeit in den Bereichen Linguistik, Literatur, Deutsch als Fremdsprache oder Übersetzung zu machen. Viele Magisterstudenten sind Deutschlehrende von verschiedenen Oberschulen und Universitäten. Sie haben durch ihre Studien und Magisterarbeiten im Bereich Deutsch als Fremdsprache viel für die Entwicklung des Deutschlernens in Thailand geleistet. Ihre Beiträge werden regelmäßig in der Zeitschrift des Deutschlehrerverbandes (*TDLV-Forum*) veröffentlicht. Absolventen erhalten den M. A.-Abschluss in Deutsch. Seit dem Wintersemester 2006 ist auch eine Promotion im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache an der Deutschen Abteilung der Chulalongkorn Universität möglich.

3. Die Deutsche Abteilung der Humanistischen Fakultät, Ramkhamhaeng Universität

Diese Abteilung bietet seit 1999 ein Wochenendprogramm mit M. A.-Abschluss in Deutsch als Fremdsprache an. Der Schwerpunkt des Studiums liegt auf der Verbindung von Theorie und Praxis. Die Abteilung gibt seit 2002 die Zeitschrift *Die Brücke*, Zeitschrift für Germanistik in Südostasien, heraus.

3. Forschungen zur Verbesserung des Deutschlernens in Thailand: Eine Bestandsaufnahme

Versuche zur Verbesserung des Deutschlernens in Thailand schlagen sich, vor allem in den letzten zehn Jahren, zunehmend in Publikationen und Studien nieder. Im Überblick sind zu nennen:

1 Siehe die Bekanntmachung von der Chulalongkorn Universität bezüglich des Sonderaufnahmeprogramms der Pädagogischen Fakultät.

1. Lehrbücher für den Deutschunterricht

Anstelle von Deutschlehrbüchern aus Deutschland wurde in den 80er Jahren das selbst erstellte regionale Deutschlehrwerk *Viel Spaß mit Deutsch* mit dem Konzept der Lernerorientierung an allen Oberschulen in Thailand eingesetzt. Das zeigte einen großen Fortschritt des Deutschlernens in Thailand und bedeutete auch, dass dieses regionale Lehrwerk dem Reformkonzept des thailändischen Erziehungsministeriums entsprach. Es gibt den thailändischen Deutschlernenden an der Oberschule die Möglichkeit, auf Deutsch über die eigene Welt, die eigene Kultur und die eigene Gesellschaft mit einem Deutschsprachigen zu kommunizieren, was eine zusätzliche Motivation darstellt.

Unglücklicherweise bringt die jüngste Reform eine Änderung bei der Lehrbuchwahl; inzwischen werden andere Lehrbücher aus Deutschland bevorzugt und in vielen Oberschulen verwendet in der Annahme, sie seien lernerzentrierter. Man sollte aber wirklich gründlich erwägen und ernsthaft diskutieren, welches Ziel mit Deutsch an der Oberschule verfolgt werden soll, inwiefern das neu ausgewählte Deutschlehrwerk für thailändische Lerner geeignet ist und ob nicht doch eine Revision des Regionallehrwerks angestrebt werden sollte.

Neben *Viel Spaß mit Deutsch* (Deutschlehrbuch für Jugendliche in Thailand) sind inzwischen zwei andere Lehrwerke für erwachsene Deutschlerner in Thailand erstellt worden, nämlich *Deutsch für Anfänger I*, *Deutschunterricht für Thailänder* von Phanda Tamura und Rudee Palanuwech an der Thammasat Universität, und *Deutsch für den Alltag*, mit CD in 2 Bänden (mit dem Lernkonzept »Deutsch als Tertiärsprache für thailändische Deutschlerner«) von Wanna Saengaramuang an der Chulalongkorn Universität.

2. Handbücher und anderes Lehrmaterial

Handbücher, Lehrmaterial und Veröffentlichungen zum Deutschlernen und zum Deutschlehren in Thailand sind in letzter Zeit zunehmend publiziert worden. U. a. gibt es deutsch-thailändische Wörterbücher, thai-deutsche Wörterbücher, Fachwörterbücher (etwa für Tourismus und für Politikwissenschaften) und ein Handbuch für Übersetzer. Außerdem werden zahlreiche Übersetzungsarbeiten von klassischer deutscher Literatur und deutscher Kinder- und Jugendliteratur veröffentlicht, durch die thailändische Deutschlernende den deutschen Alltag, deutsche Kultur und Weltanschauung besser kennen lernen können.

3. Forschungen und Studien zum Sprachenpaar Deutsch/Thai, Thai/Deutsch

In den letzten zehn Jahren sind eine Reihe von Forschungsarbeiten zum Sprachenpaar deutsch/thai, thai/deutsch vorgelegt worden. Sie lassen sich in folgende Kategorien einteilen:

3.1 Studien zu Sprache, Sprachstruktur und Sprachvergleich deutsch/thai z. B.: *Nominalkomposita im Deutschen und im Thai* (Suriyajun 2003);

Die Negation im Deutschen und im Thai (Ralugmool 2001);

Deutsche Abtönungspartikeln als Illokutionsindikatoren: Von der Forschung in die Praxis des Deutsch- und Übersetzungsunterrichts in Thailand (Saengaramuang 2002, 2003).

3.2 Studien über Sprachlernprobleme und Lernschwierigkeiten thailändischer Lerner, z. B.:

Studie über den Artikelgebrauch der Studenten (Thienboonlertratana 2002).

3.3 Studien und Untersuchung zur Curriculumsentwicklung des Deutschprogramms in Thailand, z. B.:

Der neue Studiengang für Übersetzen und Dolmetschen (O'charoen 1998);

Zur Entwicklung eines Fernstudienangebots ›Deutsch als Fremdsprache‹ für Studienanfänger an der Ramkhamhaeng Universität Bangkok (Kusolrod 2003).

3.4 Studien und Untersuchungen zur methodisch-didaktischen Verbesserung des Regionallehrwerks *Viel Spaß mit Deutsch*; diese Arbeiten sind meistens im Magisterprogramm für Deutsch an der Chulalongkorn Universität entstanden, z. B.: *Analyse des Deutschland- und Thailandbildes im Lehrwerk Viel Spaß mit Deutsch* (Plabpleung 1999);

Bildverwendung im Deutschunterricht mit dem regionalen Lehrwerk ›Viel Spaß mit Deutsch‹ (Boonchim 2002).

3.5 Studien zum besseren Verständnis der und zwischen den Kulturen, z. B.: *Deutsch-thailändische Zusammenarbeit: Meinungen zum beruflichen Kommunikationsverhalten von Deutschen und Thailändern. Eine Untersuchung am Goethe-Institut Bangkok* (Solgosoom 2001);

Landeskundliches Wissen an den thailändischen Universitäten (Maleehom 2002);

Das Thailandbild in deutschen Medien (Siri-mongkol 2002);

Essen und Trinken im Wortschatz und in Redewendungen im Deutschen und im Thai (Saengaramruang 2005).

Trotz der oben genannten Lehrbücher, Forschungen und Studien im Bereich Deutsch als Fremdsprache kann man sagen, dass in Thailand die Zahl der Grundlagenforschung bzw. grundlegende Lehr- und Lernbücher für thailändische Deutschlernende noch Mangelware sind, obwohl Deutsch seit mehr als 80 Jahren in Thailand gelehrt wird. Ziel sollte sein, dass thailändische Deutschlernende mit diesen Lehrbüchern im Deutschunterricht und außerhalb des Deutschunterrichts beim Selbstlernen mehr über Deutschland, seine Kultur und seine Sprache erfahren und dass noch mehr Thailänder zum

Deutschlernen angeregt werden. Diese Lehr- und Handbücher sollten dazu führen, dass Thailänder schneller und leichter, d. h. effektiver, Deutsch lernen und von ihren Deutschkenntnissen später in ihrem beruflichen Leben in Handel, Industrie oder Kultur wirklich Gebrauch machen können.

3.1 Studie über Sprachbewusstheit (*Language awareness*) der Deutschlernenden an der Oberschule

Der Einfluss des Englischen, besonders des Amerikanischen, auf das Deutsche ist heutzutage offensichtlich, zum Teil wegen der wirtschaftlichen Hilfe der Alliierten nach dem 2. Weltkrieg, zum Teil aufgrund der technologischen Entwicklung weltweit. Nicht nur der englische Wortschatz, sondern auch englische Wendungen sind populär; sie sind nicht nur unter deutschen Jugendlichen, sondern auch im allgemeinen Sprachgebrauch zu hören, wie z. B. *Internet, Wellness and Fitness-Center, last but not least, Hochschulmarketing*.

Von diesem Phänomen machen Fremdsprachendidaktiker Gebrauch: Englische Vorkenntnisse sollen das Lernen der Fremdsprache Deutsch erleichtern. Englisch hat als Weltverkehrssprache schon den ersten Rang eingenommen. In Asien werden andere Fremdsprachen wie z. B. Deutsch oder Französisch zusätzlich nach Englisch gelernt. Auch in Thailand ist Deutsch, nach der Muttersprache Thai und Englisch, »dritte Sprache«. Das bewusste Lernen des ›Deutschens als Tertiärsprache‹ stellt einen neuen Weg zum effektiveren und leichteren Lernen der deutschen Sprache dar. Die Frage lautet: Wie kann man den methodisch-didaktischen Ansatz Deutsch als Tertiärsprache für Deutschlernende in Thailand entwickeln? D. h. wie kann man von dem Vorwissen des Lerners in Bezug auf die vor

Deutsch gelernten Sprachen Gebrauch machen?

Zum ersten Mal in der Geschichte des Deutschlernens in Thailand wurde die Sprachbewusstheit der thailändischen Deutschlernenden untersucht: Sprachlernende beobachten den eigenen Lernprozess, entwickeln eigene Sprachlernstrategien und verbessern ihre Sprachkompetenz durch Selbstevaluation.

Das Ergebnis dieser Untersuchung gibt einen entscheidenden Hinweis darauf, wie man Deutsch an der Oberschule in Thailand effizienter vermitteln bzw. lernen und damit die Tertiärsprachendidaktik Deutsch als Fremdsprache nach Englisch in Thailand entwickeln kann (Saengaramruang 2003: 165–190; siehe auch Kusolrod 2003: 42–49). Dieser methodisch-didaktische Ansatz gilt nicht nur für Deutsch, sondern kann auch für andere europäische Fremdsprachen in Thailand genutzt werden.

Die Untersuchung wurde im Januar 2003 anhand von Fragebögen durchgeführt. Befragt wurden 125 thailändische Deutschlernende in M4 (im Alter zwischen 15 und 16 Jahren) und 80 in M6 (im Alter zwischen 17–18 Jahren) aus fünf Oberschulen in Bangkok, in denen Deutsch als zweite Fremdsprache angeboten wird.¹ Die befragten Deutschlernenden in M4 lernten im zweiten Semester Deutsch und hatten bis zum Zeitpunkt der Befragung ungefähr 144 Stunden Unterricht gehabt. Die Schüler in M6 befanden sich im sechsten Semester und hatten bis zum Zeitpunkt der Befragung ungefähr 528 Stunden Deutsch gelernt. Mit der Untersuchung sollte herausgefunden werden, ob die M4-Deutschlernenden, die 12 Jahre

Englisch gelernt haben, und die M6-Deutschlernenden, die 15 Jahre Englisch gelernt haben, von ihren Vorkenntnissen im Englischen beim Lernen der deutschen Sprache Gebrauch gemacht haben.²

Die Untersuchung hat ergeben, dass die Hälfte der Deutschlernenden in M4 und M6 kein und die andere Hälfte ein bisschen Vorwissen über die deutsche Sprache hatten, bevor sie Deutsch als Wahlfach belegten. Aber im Laufe der Zeit bemerkten fast 40 % aus beiden Gruppen die Ähnlichkeit des Deutschen mit dem Englischen in seiner formalen Erscheinung.

Ähnlichkeit besteht

1. *im Hinblick auf die Aussprache:*

Den Deutschlernenden in M4 haben ihre Vorkenntnisse der Aussprache des Englischen beim Lernen der deutschen Sprache geholfen. Sie versuchten, Eselsbrücken für sich zu bauen. So dachten sie beim *ie*-Laut im Deutschen nur an den Vokal »e« im Englischen, beim *ei*-Laut im Deutschen an den Vokal »i« im Englischen. Es gibt aber auch Negativtransfer, da viele Wörter im Englischen und im Deutschen ähnlich sind, aber nicht gleich ausgesprochen werden. Mehr als die Hälfte der Befragten aus M4 gaben an, dass *ihre Gewöhnung an die Aussprache und Sprachmelodie des Englischen dazu geführt habe, dass sie Aussprachefehler im Deutschen machen*. Wörter wie *Fußball, Pizza, Buch, Bier, ist, Telefon, Salat, Musik, Haus* etc. sind z. B. deutsche Wörter, die leicht »englisch« ausgesprochen werden. Außerdem traten Schwierigkeiten bei der Aussprache deutscher Wörter mit Umlaut auf. Beim Aussprache-Training für thailändische Deutsch-

1 Nämlich Triam Udomsuksa Schule, Satri Withaya Schule, Surasakmontri Schule, Bordindecha Schule, Taweethapisek Schule.

2 Schon im Kindergarten lernen viele Thais mindestens das englische Alphabet.

lernende ist daher darauf zu achten, dass insbesondere Wörter, die Ähnlichkeit mit dem Englischen haben wie *Familie, Tee, Auto, Musik, Problem* und deutsche Wörter mit Umlaut von Anfang an richtig gelernt werden (zu deutschen und englischen Wörtern siehe Saengaramruang 2003: 173–177).

2. im Hinblick auf Wortschatz:

Deutschlernende aus M4 und M6 konnten die Bedeutung vieler Wörter durch Vorwissen aus dem Englischen erraten, z. B. *Adresse, Apfel, Auto, Banane, Beginn, Aktion, akzeptieren, kritisieren, Bank, Bier, Buch, diskutieren* usw. Bemerkenswert ist, dass die Technik des Erratens anhand von englischen Vorkenntnissen bei einer Vielzahl von deutschen Wörtern zum negativen Transfer bei der Bedeutungserschließung und auch bei der Aussprache führen kann. Es sind »falsche Freunde«, die den thailändischen Deutschlernenden Schwierigkeiten bereiten: das deutsche Wort *Gift* bedeutet auf Englisch »Geschenk«; das deutsche Wort *See* bedeutet auf Englisch »sehen« und wird im Deutschen auch anders gelesen als im Englischen, nämlich: deutsch /se:/ und englisch /si:/. Das deutsche Wort *die* ist ein Artikelwort für Femininum und wird /di:/ ausgesprochen, aber im Englischen bedeutet es »sterben« und wird /dai/ ausgesprochen. Das deutsche Wort *Gymnasium* bedeutet im Englischen »Turnhalle«. Von diesem Befund können wir für die Wortschatzvermittlung an thailändische Deutschlernende Gebrauch machen: Wir müssen Übungen zur richtigen Entschlüsselung und Aussprache des deutschen Wortschatzes erstellen und die Lernenden *von Anfang an* üben lassen. Sprachbewusstheit und interlingualer Transfer müssen noch stärker in den Prozess des Deutschlernens einbezogen werden.

3. im Hinblick auf die Verwendung von »Internationalismen« als Lesestrategie:

Die Untersuchung hat ergeben, dass die befragten Deutschlernenden aus M4 eine höhere Sprachbewusstheit beim Lesen hatten als die aus M6: d. h. die aus M4 machten beim Lesen eines ihnen vorgelegten deutschen Textes mehr Gebrauch von ihrem Vorwissen aus anderen Fremdsprachen. Eine Methode der Lesedidaktik für Deutschanfänger ist daher: Textentschlüsselung anhand von »Internationalismen« als Lesestrategie, d. h. Erraten der Bedeutung durch das Vorwissen aus einer anderen Fremdsprache wie Englisch, Französisch oder Italienisch, Wörter wie *Zeremonie, Präsident, Olympiade, Beginn, Nation und Parade*, können für den Prozess des effektiven Lesenlernens von Deutschanfängern genutzt werden. Diese Technik sollte so viel geübt werden, dass Deutschlernende sie als Lesestrategie *internalisieren* (Einzelheiten und Vorschläge zur Ausspracheschulung und Wortschatzvermittlung siehe Saengaramruang 2003). Diese Strategie kann thailändische Deutschlerner zum effektiveren, d. h. schnelleren und besseren Deutschlernen motivieren und ihr sollte daher im Deutschunterricht in Thailand bzw. in Deutschlernbüchern für thailändische Lerner mehr Bedeutung beigegeben werden (für einen Versuch, das Konzept »Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch« in einem Lehrbuch für thailändische Deutschlernende umzusetzen, siehe *Deutsch für den Alltag* von Wanna Saengaramruang).

3.2 Meinungen der Deutschstudierenden über das Deutschstudium an der Universität

Der oft mäßige Erfolg beim Erlernen des Englischen als erster Fremdsprache in Thailand führt zu der Frage nach der richtigen Gewichtung der vier Sprachfer-

tigkeiten im Fremdsprachenunterricht: Welche Sprachfertigkeit sollte für den thailändischen Lerner Vorrang haben, damit er eine Fremdsprache möglichst schnell und effektiv lernen und sie im privaten und beruflichen Leben wirklich benutzen kann? An Forschung über diese Frage, die eigentlich von nationaler Bedeutung ist, fehlt es in Thailand noch.

Im Januar 2005 wurde an zwei Universitäten (Chulalongkorn Universität und Silpakorn Universität) eine Befragung aller Studierenden mit Deutsch als Hauptfach durchgeführt.¹ 56 von 58 der Studierenden der Chulalongkorn Universität (= 96,6%) und 96 von 113 der Studierenden der Silpakorn Universität (= 85,95%) beantworteten die Fragen. Das Ergebnis dieser Untersuchung gibt signifikante Hinweise für die Notwendigkeit einer Revision des Curriculums für Deutsch im Hochschulbereich:

1. bezüglich der vier Fertigkeiten

Nach den Angaben der Studierenden von beiden Universitäten sind *Sprechen* und *Hören* die wichtigsten Fertigkeiten für ihren zukünftigen Beruf (Sprechen ist ein bisschen wichtiger als Hören). Es folgen dann Lesen und Schreiben (Lesen ist ein bisschen wichtiger als Schreiben). D. h. die vier Fertigkeiten wurden von den Studierenden in dieser Reihenfolge gewichtet: Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben. Dabei sind gerade Lesen und Schreiben die Sprachfertigkeiten, die heute in den Universitäten verstärkt gefördert werden. Möglicherweise wird Lesen als Grundlage anderer Sprachfähigkeiten angesehen. Studierende beider Universitäten waren derselben Meinung, dass Kurse in den Bereichen Lesen und Schrei-

ben reduziert werden sollten. Die meisten waren der Meinung, dass Universitäten die Fertigkeiten Sprechen und Hören bisher vernachlässigt haben – ein Anhaltspunkt für eine künftige Revision des Studienprogramms;

2. bezüglich der zukünftigen Berufe

An beiden Universitäten gaben die Studierenden die gleichen Berufswünsche am häufigsten an, aber in unterschiedlicher Reihenfolge: An der Silpakorn Universität waren die drei beliebtesten Berufe: Angestellte bei einem Flugunternehmen, Angestellte bei einer deutschen Firma, Angestellte bei der Botschaft. Studierende von der Chulalongkorn Universität ergab folgende Reihung der Berufswünsche: Angestellte bei einer deutschen Firma, Angestellte bei der Botschaft, Angestellte bei einer Fluggesellschaft. Die am wenigsten gewünschten Berufe waren Deutschlehrer und Beamte. Es liegt auf der Hand, dass die Hochschulen künftig mehr Gewicht auf Sprachkenntnisse und Fertigkeiten für die drei als wichtig genannten Berufe legen sollten, um so die Bedürfnisse der Deutschstudierenden besser zu berücksichtigen;

3. bezüglich der Gewichtung des Lehrangebots

Nach Angabe der Studierenden der Chulalongkorn Universität waren fertigungsorientierte Kurse (= 30,4%) die wichtigsten. An zweiter Stelle stehen die berufsorientierten Kurse (= 20,6%), dann folgten landeskundliche Kurse (= 18%), sprachwissenschaftliche Kurse (= 15,3%) und zuletzt Literaturkurse (= 14,6%). Studierende der Silpakorn Universität kamen fast zum selben Ergebnis wie ihre Kommilitonen, nämlich: an erster Stelle

1 »Meinungen der Deutschstudierenden zur Gewichtung der Sprachfertigkeiten im Deutschunterricht an der Universität«, eine empirische Untersuchung im Rahmen des Kurses »Deutsch als Fremdsprache« im Magisterstudienprogramm der Chulalongkorn Universität im Wintersemester 2004.

fertigkeitsorientierte Kurse (= 32,1%), dann berufsorientierte Kurse (= 22,3%), sprachwissenschaftliche Kurse (= 17%), landeskundliche Kurse (= 15,7%), und zuletzt Literaturkurse (= 12,9%).

4. Vorschläge für die Curriculumsrevision auf Hochschulebene

Die vier Sprachfertigkeiten werden, wie oben gezeigt, von den betroffenen Deutschstudierenden anders gewichtet, als sie in den allgemeinen Studienprogrammen angeboten werden. Wenn das Curriculum lernerorientiert gestaltet werden soll, müssen Universitäten ihre Curricula für Deutsch revidieren und ihre Lehrveranstaltungen auf die Bedürfnisse der Studierenden ausrichten. Die Einstellung eines philologischen bzw. germanistischen Studierenden von heute hat sich, wie die Studie zeigt, gegenüber früher deutlich geändert: Man studiert eine Fremdsprache nicht mehr nur um des Wissens willen, sondern vorrangig für den praktischen Gebrauch im zukünftigen Berufsleben. Fremdsprachenlerner bzw. Studierende der Germanistik wollen nach dieser Studie durch das Studium auf ihren zukünftigen Beruf vorbereitet werden. Ein akademisches Studium nach dem humanistischen Bildungsideal ist nicht mehr das Hauptziel der heutigen Studierenden der Germanistik in Thailand und für sie ist nichts so wichtig, wie die kommunikative Sprachkompetenz für ihren zukünftigen Beruf.

Trotz dieser veränderten Einstellung sollten wir die traditionelle Vorstellung eines philologischen Studiums nicht aufgeben. Fremdsprachenlehrende müssen die Lernenden von dem Wert der literatur- und sprachwissenschaftlichen Kurse als Zugang zur fremdsprachigen Kultur überzeugen. Solche Lehrveranstaltungen sind wichtig für den interkulturellen Brückenbau und geben Ein-

sicht in das Gedankengut der Menschen dieser anderen Kultur. Wenn traditionelle philologische Kurse wie Literatur und Linguistik zugunsten der berufsorientierten Lehrangebote aus dem Curriculum gänzlich entfernt werden, wird die Universität als Ort der intellektuellen Aktivität aufhören zu bestehen und mehr und mehr zu einer Berufsschule werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, auch die traditionellen humanistischen Werte zu bewahren.

4. Organisationen und Aktivitäten zur Entwicklung des Deutschlernens in Thailand

4.1 Der Thailändische Deutschlehrerverband

Der Thailändische Deutschlehrerverband (TDLV) wurde 1993 mit Unterstützung durch das Goethe-Institut gegründet, mit dem Ziel der Förderung des Deutschunterrichts in Thailand, des Austauschs von wissenschaftlichen Kenntnissen zwischen Deutschlehrern verschiedener Institutionen, der Vermittlung von sprachlichen und kulturellen Informationen, des Erfahrungs- und Meinungsaustauschs zwischen thailändischen Deutschlehrern und der Förderung der sprachlichen und kulturellen Verständigung zwischen Thailand und Deutschland (Srikeaw 2002: 33). Um die genannten Ziele zu erreichen, werden einerseits jedes Jahr das *TDLV-Forum, eine Zeitschrift für Sprache, Literatur und Kultur* herausgegeben, andererseits bietet der Verband vielfältige Veranstaltungen und Aktivitäten, z. B. Förderung von Deutschlehrern mit Stipendien von der Thai-deutschen Kulturstiftung zur Fortbildung in Deutschland; Der »Deutsche Tag«, eine alljährliche Versammlung der Deutschlernenden und Deutschstudierenden aus verschiedenen Oberschulen und Universitäten in Thailand, zu der

Ausstellungen, Wettbewerbe, Singsen und Bühnenvorstellungen für und von Schülern und Studierenden veranstaltet werden; Mitgliedschaft im Internationalen Deutschlehrerverband und Veranstaltung des zweimonatlichen ›Lehrertreffs‹ im Goethe-Institut, usw.

4.2 Thailändisches Germanistentreffen

Das ›Thailändische Germanistentreffen‹ wird alle 2 Jahre veranstaltet. Das 1. Thailändische Germanistentreffen¹ wurde vom 4.–5. Oktober 2001 von der Deutschen Abteilung der Philosophischen Fakultät, Chulalongkorn Universität, das 2. vom 7.–8. Oktober 2003 von der Ramkhamhaeng Universität, das 3. vom 24.–25. März 2005 von der Chiang Mai Universität und das 4. vom 22.–24. März 2007 von der Thammasat Universität veranstaltet. Das Thailändische Germanistentreffen hat sich Folgendes zum Ziel gesetzt (siehe den Bericht von der Leiterin der Deutschen Abteilung in: Saengaramuang 2002: 26–27):

1. allen Germanisten und Deutschlehrern in Thailand die Gelegenheit zu bieten, ihre wissenschaftlichen Arbeiten in verschiedenen Bereichen vorzustellen und bekannt zu machen;
2. allen Germanisten und Deutschlehrern in Thailand die Möglichkeit zum fachlichen Meinungsaustausch zu bieten. Sie können sich über den Stand der bisherigen Forschungen im Fach Deutsch bzw. Germanistik in Thailand informieren;
3. akademische Kontakte zu knüpfen;

4. die Qualität des Deutschunterrichts in Thailand auf der Hochschulebene und Schulebene zu verbessern;

5. wissenschaftliche Arbeiten im Fach Deutsch bzw. Germanistik in Thailand zu fördern und alle Deutschlehrer in Thailand zu weiteren wissenschaftlichen Arbeiten anzuregen, der jetzigen Schulreform in Thailand entsprechend, die den lernerzentrierten Unterricht in den Vordergrund gestellt hat.

Grundgedanke dieser Tagung ist es, allen Deutschlehrern in Thailand, sowohl im Schulbereich als auch im Hochschulbereich, ein Forum für eine gemeinsame wissenschaftliche Entwicklung zu bieten. Das Zustandekommen des Thailändischen Germanistentreffens zeigt die gute Zusammenarbeit zwischen deutschen und thailändischen Organisationen, namentlich zwischen dem Thailändischen Deutschlehrerverband, dem DAAD und dem Goethe-Institut, verschiedenen Universitäten und Oberschulen und auch der Beratungsstelle (Supervisory Unit) im Erziehungsministerium.

5. Ausländische Unterstützung

Bei der Unterstützung des Germanistikstudiums in Thailand spielt der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) die größte Rolle. Die fachliche und finanzielle Förderung begann schon mit der Gründung der ersten Deutschen Abteilung in Thailand. Der erste DAAD-Lektor war im Jahre 1957 Dr. Georg Heuser an der Deutschen Abteilung der Chulalongkorn Universität. Seither wurden

1 Es haben insgesamt 100 Personen am 1. Thailändischen Germanistentreffen teilgenommen: 81 thailändische und deutsche Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aus 30 Institutionen mit Angeboten eines Deutschprogramms (9 Universitäten, 20 Schulen und das Goethe-Institut), 16 Magisterstudenten der Chulalongkorn Universität und Ramkhamhaeng Universität und eingeladene Gäste sowie drei Kollegen aus Laos; eröffnet wurde die Tagung von Assoc. Prof. Tatschai Sumitra, dem Rektor der Chulalongkorn Universität, und Andreas von Stechow, dem Botschafter der Bundesrepublik Deutschland (vgl. 1. Thailändisches Germanistentreffen, *TDLV-Forum* 2/2002).

auch an anderen Universitäten in Thailand DAAD-Lektorate eingerichtet, nämlich an der Thammasat Universität, der Ramkhamhaeng Universität, der Chiang Mai Universität und der Khon Kaen Universität. Die Stellen der DAAD-Lektoren wurden in letzter Zeit reduziert: Sie sind heute nur an drei Universitäten tätig, nämlich an der Deutschen Abteilung der Chulalongkorn Universität, der Deutschen Abteilung der Chiang Mai Universität und an der Fakultät für Jura der Thammasat Universität.¹

Neben den DAAD-Lektoraten gewährt der DAAD Promotionsstipendien an thailändische Dozenten, nicht nur auf dem Gebiet der Germanistik, sondern für alle Fächer. Er arbeitet bei der Förderung thailändischer Wissenschaftler auch eng mit dem ›Thailand Research Fund‹ zusammen. Andere Förderungsprogramme sind mehrmonatige Forschungsaufenthalte in Deutschland für Magisterstudenten, Wiedereinladungen ehemaliger DAAD-Stipendiaten, Vergabe von Kurzzeitdozenturen für deutsche Wissenschaftler an thailändischen Hochschulen und Sommerkursstipendien für B. A.-Studenten.

Die bedeutendste Rolle bei der Förderung des Deutschlernens an der Schule spielt das Goethe-Institut in Bangkok. Am Anfang, als es noch keine Deutschlehrer in Thailand gab, führte das Goethe-Institut das erste Umschulungsprogramm durch. Beamtete Lehrer anderer Fremdsprachen wurden zur Deutschlehrer-Weiterbildung nach Deutschland geschickt. Es waren insgesamt sieben im Jahre 1968, und sie haben einen großen Beitrag für den Deutschunterricht in Thailand geleistet, z. B. Frau Suwannee Pratumrat von der Sai Panya Schule, Frau

Banchuen Thanakhom von der Triam Udomsuksa Schule und Frau Sudsawaeng Rakkhumaew von der Suksanaree Schule. In den Jahren 1993, 1995 und 1999 gab es eine zweite Welle der Umschulung, um dasselbe Problem des Deutschlehrermangels in Thailand zu lösen. Insgesamt wurden 29 Lehrkräfte zu Deutschlehrern umgeschult und Deutsch wurde an 12 Oberschulen zusätzlich angeboten. Um alle Deutschlehrenden an Schule und Universität auf dem Laufenden zu halten, veranstaltet das Goethe-Institut jeden Freitag ein Lehrerseminar und vergibt Stipendien zur Fort-/Weiterbildung und Hospitation in Deutschland. Im Großen und Ganzen kann man sagen, dass DAAD und Goethe-Institut seit fast 50 Jahren die zwei wichtigsten Organisationen zur Förderung und Unterstützung des Germanistikstudiums und des Deutschunterrichts in Thailand sind. Ihre Unterstützung umfasst folgende Bereiche:

1. *Deutschlehrende*

DAAD: Vergabe von Stipendien zur Promotion oder zur Forschung in Deutschland;

Goethe-Institut: Lehrerfortbildung oder Hospitation in Deutschland.

2. *Deutschlernende*

DAAD und Goethe-Institut: Kurzzeitstipendien zur Teilnahme an Sprachkursen des Instituts bzw. Sommerkursen in Deutschland.

3. *Kurzzeitdozenturen und Sondervorträge*

DAAD: Kurzzeitdozenturen von Gastprofessoren aus Deutschland;

Goethe-Institut: Sondervorträge und Workshops zu methodisch-didaktischen Themen.

1 2003 hat der DAAD einen Sprachassistenten an die Chulalongkorn Universität geschickt und vorher einen an die Deutsche Abteilung der Khon Kaen Universität.

4. Lehr- und Lernmaterialien:

DAAD und Goethe-Institut: Bücher, Filme und andere Lehrmaterialien.

Ehemalige DAAD-Stipendiaten können jährlich Bücher für ihre Forschungsarbeit und ihre Lehrtätigkeit aus dem Fachliteraturprogramm des DAAD beziehen.

6. Schlussfolgerung und Epilog: Wer bestimmt die Politik des Deutschlernens in Thailand? Eine unbeantwortete Frage

6.1 Konzept des lernerzentrierten Unterrichts: Hauptanliegen der Bildungsreform in Thailand

In der Sprachlehr- und -lernforschung hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten ein deutlicher Paradigmenwechsel vollzogen, für den das Schlagwort der ›Lernerorientierung‹ geprägt wurde (siehe »Grußwort zum 1. Thailändischen Germanistentreffen« in: Neuner 2002: 45–53). Bei der Ausarbeitung der Lehrpläne und Lehrwerke steht nach Neuner nicht mehr das Sprachsystem bzw. die Grammatikprogression im Vordergrund, sondern es wird zunächst nach den Besonderheiten einer Lerngruppe gefragt:

»– nach den Lernvoraussetzungen: Was bringt die Lerngruppe in den Lernprozess mit? Z. B.: Wie ist das Verhältnis der Muttersprache zur neu zu erlernenden Sprache? Welche anderen Fremdsprachenkenntnisse sind schon vorhanden? Auf welchem Vorwissen – etwa im sprachlichen oder landeskundlichen Bereich – kann man aufbauen? Welche Erfahrungen mit dem Sprachenlernen gibt es? [...]

»– nach den Bedürfnissen, Erwartungen und Motiven zum Erlernen der neuen Fremdsprache? Also: Wozu soll die neue Sprache gelernt werden? Und

– nach der Lernumgebung: Wo und unter welchen Umständen wird die neue Sprache gelernt? Wie sind etwa die Kontaktmöglichkeiten zur neuen Sprache in der eigenen Umwelt?« (Neuner 2002: 50)

Wenn man diese »Lernerorientierung« ernst nimmt, ergeben sich für die Planung und Gestaltung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts deutlich veränderte Konzepte. Zwei Aspekte sollten nach Neuner hervorgehoben werden:

»a) die Entfaltung von Lernstrategien: Deutsch ist in den meisten Ländern – auch in Thailand – die zweite Fremdsprache nach Englisch, die man lernt. Die Lernenden haben also beim Erlernen der ersten Fremdsprache Erfahrungen gemacht, wie man eine Fremdsprache lernt, also wie man z. B. neuen Wortschatz lernt.

An diese Erfahrungen kann man ganz konkret anknüpfen, wenn man Deutsch als zweite Fremdsprache lernt und mit den Lernenden immer wieder ganz bewusst besprechen, welche Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen sie schon haben und wie man diese Erfahrungen nutzen, ausbauen und dadurch den Lernprozess verbessern kann. [...] die enge sprachliche Verwandtschaft von Englisch und Deutsch beim Deutschlernen bewusst nutzen.« (Neuner 2002: 50–51)

Auch die Bildungsreform 1999 in Thailand hat das oben diskutierte Konzept der Lernerorientierung als Hauptanliegen. Doch inwiefern ist das im Deutschunterricht in Thailand bislang berücksichtigt worden?

6.2 Unbeantwortete Fragen

1. Frage:

Wie interpretieren wir die Bildungsreform im Hinblick auf die Lernerzentriertheit und was bewirkt sie für den Deutschunterricht auf der Schulebene in Thailand?

Seit mehr als 15 Jahren wird das erste thailändische regionale Deutschlehrwerk *Viel Spaß mit Deutsch* im Deutschunterricht verwendet. Allein der derzeitige Wechsel zu Deutschlehrwerken aus Deutschland an vielen Oberschulen bedeutet noch nicht, dass der Deutschunterricht in Thailand lernerzentriert ist und schon dem Konzept der Lernerzentriertheit nach der neuen Bildungsreform

in Thailand entspricht. Wurden Pro und Kontra beim Wechsel des Lehrwerks gründlich genug überlegt? Wurde sorgfältig mit dem alten Lehrwerk *Viel Spaß mit Deutsch* verglichen, das methodisch-didaktisch lernerorientiert konzipiert wurde? Könnte die Revision dieses regionalen Lehrwerks den Reformzielen besser entsprechen, insbesondere da inzwischen Studien zu seiner Verbesserung und wissenschaftliche Beiträge zum Deutschlernen in Thailand als Ansatz vorliegen?¹

Dazu brauchen wir hauptsächlich die Zusammenarbeit der thailändischen Deutschlehrer: Sie sind die Benutzer dieses Lehrwerks und verstehen die Lerner besser, daher können sie die Probleme im Deutschunterricht besser durchschauen und bewältigen. Außerdem wird durch Teilnahme an der Revision aufgrund wissenschaftlicher Diskussionen vielen Deutschlehrern das Konzept eines lernerzentrierten Unterrichts einsichtiger und sie können es besser im Deutschunterricht einsetzen. Ein lernerzentrierter Unterricht für thailändische Oberschüler als Ergebnis des Revisions- und Diskussionsprozesses könnte dazu führen, dass thailändische Oberschüler Deutsch nach der Schule im privaten oder beruflichen Leben effektiver benutzen können oder an einer thailändischen Universität oder im deutschsprachigen Ausland ihr Studium für ihren zukünftigen Beruf fortsetzen können.

2. Frage:

Nach welchem Gesichtspunkt sollten wir den Fremdsprachenunterricht in Thailand fördern?

Laut offizieller Statistik kamen im Jahre 2004 455.170 deutsche, 59.797 österreichische und 120.166 Schweizer Touristen nach Thailand.² Deutsch ist ihre Muttersprache bzw. Amtssprache in diesen Ländern. Die Gesamtzahl der Touristen aus diesen Ländern in Thailand betrug 2004 also 635.133. Wenn man die Zahl der Deutschschweizer unter den Touristen aus der Schweiz nach ihrem Bevölkerungsanteil schätzt, gab es 2004 über 590.000 deutschsprachige Touristen. Der Vergleich zur Gesamtzahl der Touristen aus Europa macht deutlich, dass deutschsprachige Touristen ein Fünftel aller europäischen Touristen stellten. Von diesem Gesichtspunkt her können wir sagen: Thailänder sollten Deutsch lernen.

Aber wenn wir Fremdsprachenlernen in Thailand nach der Zahl der Touristen bestimmen, sollten die Thailänder eher Chinesisch und Japanisch als zweite und dritte Fremdsprache nach Englisch lernen. Denn: Die meisten asiatischen Touristen in Thailand sind Chinesen. 2004 kamen 729.848 chinesische Touristen aus der Volksrepublik China nach Thailand, 489.171 aus Hongkong, 540.803 aus Taiwan, und auch ein Großteil der 578.027 Touristen aus Singapur war chinesisch, insgesamt also über zwei Millionen. Die Zahl der japanischen Touristen betrug 1.212.213, die der koreanischen Touristen 898.965. Es ist daher kein Wunder, dass

1 Z. B. Gebrauch machen von Englisch als 1. Fremdsprache in Thailand beim Deutschlernen (Saengaramruang 2003; Kusolrod 2003 (2). Siehe auch andere Studien: Saengaramruang 1992, 1997, 2002, 2003, 2005; Sriuranpong 1997, 2002; Mahakusol 1999; Plabpleung 1999; Boonchim 1999, 2002; Tienboonlertrat/Charnbanditnan 1999; Ralugmool/Solgoosom 2000; Chunnasart/Sukruen 2000; Kanittapongrat 2001; Woraurai 2003; Tienboonlertrat 2002; Maleehom 2002; Kaewwipat 2001; Littmann/Weeranathanaphan 2002, Ngaosuwan 1978.

2 http://service.nso.go.th/nso/data23/stat_23/toc_16/16.1-1.xls.

die Zahl der Chinesisch- und Japanischlernenden an den Oberschulen und Universitäten in der letzten Zeit rapide steigt. Wenn wir die Zahl der Weltbürger, die eine Fremdsprache als Muttersprache sprechen, als Kriterium zur Förderung dieser Fremdsprache in einem anderen Land betrachten, können wir sagen, dass Thailänder Deutsch lernen sollten. In sieben Ländern Europas ist Deutsch die einzige oder regionale Amtssprache (D, A, CH, B, L, I, LIE) und über 100 Millionen Menschen sprechen Deutsch als Muttersprache.¹ Weltweit lernen rund 15–16 Millionen Menschen Deutsch als Fremdsprache. Über 120.000 Lehrer unterrichten an Schulen außerhalb der deutschsprachigen Länder Deutsch. Hinzu kommen 19.000 Hochschullehrer, die über 720.000 Germanistikstudenten und über 2 Millionen Studierende in Hochschulsprachkursen unterrichten. Was auch wichtig ist: Deutsch ist die meist gesprochene Sprache in Europa nach Russisch und eine der 10 meist gesprochenen Sprachen auf der Welt.²

3. Frage:

Wer bestimmt die Politik des Fremdsprachenunterrichts in Thailand, einschließlich der des Deutschunterrichts?

Sofern es in Thailand nicht klar ist, wer oder welche Behörde die Politik des Fremdsprachenunterrichts in Thailand bestimmt, können wir die Zukunft des Deutschunterrichts in Thailand nicht deutlich ersehen.

Deutschlernende sowohl auf der Schulebene als auch der Hochschulebene sind sich oft nicht im Klaren über ihr Ziel des Deutschlernens bzw. Germanistikstudiums. Das passiert nicht nur thailändi-

schen Deutschlernenden/Deutschstudierenden, sondern Fremdsprachenlernenden überall auf der Welt. Es sind in der Tat auch nicht nur Fremdsprachenlernende, die noch kein bestimmtes Berufsziel vor sich haben. Sprache ist nur ein Instrument zur Berufsausübung und allein ihr Erlernen reicht nicht aus, sich erfolgreich im Berufsleben durchzusetzen. Lerner müssen wissbegierig sein und das Selbstlernen lernen, d. h. lernen für das Leben. Die meisten thailändischen Deutschlernenden in der Oberschule erwarten von Deutsch hauptsächlich, dass sie mit Deutsch als einer Fremdsprache die zentrale Aufnahmeprüfung bestehen können und damit einen Studienplatz an einer Universität bekommen.

Absolventen mit Deutsch können nach dem Studienabschluss verschiedene Berufe ergreifen: Wissenschaftler bzw. Deutschdozent oder Deutschlehrer an einer Universität oder Oberschule, Angestellter in einer Firma oder einem Reisebüro, einer Botschaft oder einer deutschen Stiftung wie der Konrad Adenauer Stiftung in Bangkok, Flugpersonal, Übersetzer oder Dolmetscher. Hauptproblem der Absolventen mit Deutsch ist aber, dass deutsche Firmen oder Organisationen in Thailand nicht Kandidaten mit deutschen Kenntnissen bevorzugen, wie es bei den japanischen Firmen in Thailand der Fall ist. Japanischlernende sind sich sicher, dass sie nach dem Studium einen Arbeitsplatz bei einer japanischen Firma finden können. Wenn deutsche Firmen in Thailand dieselbe Politik wie die japanischen verfolgen würden, würde die Zahl der Deutschlernenden wahrscheinlich steigen.

1 Aus: »Förderung der deutschen Sprache im Ausland« des Auswärtigen Amts in http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/index_html.

2 Aus: <http://www.deutscher-sprachrat.de>.

Die Entwicklung des Deutschunterrichts in Thailand hat nach der Bildungsreform noch keine feste Gestalt angenommen, wie es sein sollte. Stattdessen gibt es noch mehr Verwirrung. Das betrifft nicht nur die allgemeinen Rahmenbedingungen, die eine große Wirkung auf die Bestimmung von Curricula, Inhalten, Lehrmethoden und Lehrmaterial haben, sondern auch einzelne Faktoren wie die zentrale Aufnahmeprüfung zum Studium an der Universität, bei der normalerweise Deutsch als Wahlmöglichkeit angeboten wird. Das Deutschlernen in Thailand hängt einzig und allein von der Politik des Landes ab, genauer gesagt von einer Instanz, die mit einem klaren Ziel und konkreten Plänen im Hinblick auf Lehrpersonal und Bildungsziele des Fremdsprachenunterrichts in Thailand operiert. *Alle Institutionen wie Schulen, Universitäten und Organisationen, die mit dem Deutschunterricht bzw. Germanistikstudium in Thailand zu tun haben, haben mit vollen und unermüdetlichen Kräften ihr Bestes gegeben.*

Aber auf der politischen Seite stellen sich Fragen:

- Wer bestimmt die Politik des Fremdsprachenunterrichts?
- Wer bestimmt die Politik des Deutschunterrichts in Thailand?
- In welche Richtung will man gehen und nach welchen Kriterien geht man vor?
- Wie soll der Unterricht in der ersten, zweiten und vielleicht dritten Fremdsprache in Thailand aussehen, damit man nicht vergeblich lernt?¹

Literatur

- Boonchim, Maneerat: »Bildverwendung im Deutschunterricht mit dem regionalen Lehrwerk *Viel Spaß mit Deutsch*«, 1. *Thailändisches Germanistentreffen. TDLV-Forum 7* (2002), 129–144.
- Boonchim, Maneerat: »Untersuchung über Deutschlehrer an den Oberschulen in Thailand«, *TDLV-Forum 4* (1999), 70–85.
- Chunnasart, Paveena; Sukruen, Porntip: »Untersuchung der Meinung von Deutschlehrern über das regionale Lehrbuch *Lesen macht Spaß*«, *TDLV-Forum 5* (2000), 67–77.
- Festschrift zum 10. Jahrestage der Wiedereröffnung der Deutschkurse an der Chulalongkorn-Universität zu Bangkok am 12. September 1967.* Hrsg. von den Dozenten des Germanistischen Seminars mit finanzieller Unterstützung der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland. Bangkok, 1967.
- Kusolrod, Prapawadee: *Zur Entwicklung eines Fernstudienangebots »Deutsch als Fremdsprache« für Studienanfänger an der Ramkhamhaeng Universität Bangkok.* Dissertation 2003 an der Universität Kassel.
- Kusolrod, Prapawadee: »Anglizismen und Gallizismen in der deutschen Sprache: Konsequenzen für den Deutschunterricht in Thailand«, *TDLV-Forum 8* (2003), 42–49.
- Littmann, Michael; Weeranathanaphan, Kriengtape: »Thesen zur Entwicklung des Faches Deutsch an thailändischen Hochschulen – Analyse der aktuellen Situation und Konsequenzen für eine Veränderung der Curricula«, 1. *Thailändisches Germanistentreffen. TDLV-Forum 7* (2002), 167–173.
- Mahakusol: Rattana: »Wortschatzvermittlung im regionalen Lehrwerk *Viel Spaß mit Deutsch*«, *TDLV-Forum 4* (1999), 39–50.
- Maleehom, Chawan: »Landeskundliches Wissen an den thailändischen Universitäten

1 Nach der Untersuchung im Jahre 2003 haben die meisten Oberschüler in M4, M5 und M6 in fünf Oberschulen in Thailand Englisch als 1. Fremdsprache in der Grundschule (manche haben sogar Englisch schon im Kindergarten angefangen). D. h. bevor Oberschüler mit Deutsch als 2. Fremdsprache anfangen, haben sie Englisch mindestens 12 Jahre an der Schule gelernt (Saengaramruang 2003: 169–171). Andere Fremdsprachen, die sie lernen, sind Japanisch, Chinesisch, Spanisch und Französisch. Auch wenn die Zahl der Lerner anderer Sprachen zusätzlich zu Englisch noch gering ist, so zeigt das wenigstens, dass viele Thailänder Interesse an der 3. und 4. Fremdsprache haben.

- ten«, 1. *Thailändisches Germanistentreffen*. *TDLV-Forum* 7 (2002), 174–194.
- Ngaosuwan, Narümon: *Hauptschwierigkeiten der thailändischen Studenten beim Erlernen der Zielsprache Deutsch*. Bangkok: Chulalongkorn Universität, Philosophischen Fakultät, 1978 (Magisterarbeit).
- Neuner, Gerhard: »Germanistikstudium an ausländischen Hochschulen zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Spezifizierung. Welchen Beitrag können die Bezugsfächer an deutschen Hochschulen zur Reformdiskussion leisten?«, *Info DaF* 13 (1986), 291–303.
- Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache – Tagungsdokumentation 2003* (Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zur 2. Tagung im IQN-Projekt 27.–29. Juni 2003 Universität Kassel). Kassel: University Press, 2004. (Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache, II Tagungsdokumentation, 2).
- Neuner, Gerhard: »Grußwort zum 1. Thailändischen Germanistentreffen: Chancen und Perspektiven für Deutsch als Fremdsprache und die Germanistik nach der Jahrhundertwende – auch in Thailand«, 1. *Thailändisches Germanistentreffen*. *TDLV-Forum* 7 (2002), 45–53.
- O'charoen, Thanomnuan: »Germanistikstudium in Thailand: Geschichte-Stand-Ausblick«. In: *Germanistentreffen Deutschland-Indien-Indonesien-Philippinen-Taiwan-Thailand-Vietnam*, 3.–8.10.1999. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), 2000, 17–29.
- O'charoen, Thanomnuan: »Der neue Studiengang für Übersetzen und Dolmetschen«, 1. *Thailändisches Germanistentreffen*. *TDLV-Forum* 3 (1998), 71–75.
- Otrakul, Amphap: »Übersetzung deutscher Literatur in Thailand – Eine Bestandsaufnahme und Darstellung spezifischer deutsch-thailändischer Übersetzungsprobleme«. In: *Germanistentreffen Deutschland-Indien-Indonesien-Philippinen-Taiwan-Thailand-Vietnam*, 3.–8.10.1999. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), 2000, 169–182.
- Plabpleung, Supatcha: »Analyse des Deutschland- und Thailandbildes im Lehrwerk *Viel Spaß mit Deutsch*«, *TDLV-Forum* 4 (1999), 51–57.
- Ralugmool, Wilairat: *Die Negation im Deutschen und im Thai*. Bangkok: Chulalongkorn Universität, Philosophische Fakultät, 2001 (Magisterarbeit).
- Ralugmool, Wilairat; Solgosoom, Ekbuttree: »Interesse an deutschlandkundlichen Themen von Deutschschülern in der zentralen Region und ihre Meinungen zum Lehrbuch *Viel Spaß mit Deutsch* (Band I, II und III)«, *TDLV-Forum* 5 (2000), 59–66.
- Saengaramruang, Wanna: »Abtönungspartikeln als Illokutionsindikatoren: Von der Forschung in die Praxis des Deutsch- und Übersetzungsunterrichts in Thailand«, 1. *Thailändisches Germanistentreffen*. *TDLV-Forum* 7 (2002), 331–356.
- Saengaramruang, Wanna: »Aktuelle Entwicklung des Germanistikstudiums in Thailand«. In: *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentationen der Internationalen Germanistentagung des DAAD*, 24.–28. Mai 1995, Kassel. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, 1995.
- Saengaramruang, Wanna: »Aufgabenstellung in einem thailändspezifischen Deutschlehrwerk im Hochschulbereich«, *Info DaF* 1 (1997), 51–57.
- Saengaramruang, Wanna: »Bericht von der Leiterin der Deutschen Abteilung zur Eröffnung des 1. Germanistentreffens«, 1. *Thailändisches Germanistentreffen*. *TDLV-Forum* 7 (2002), 26–27.
- Saengaramruang, Wanna: »Die Übersetzung der deutschen Abtönungspartikeln in der Literatur ins Thailändische«. In: *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000. »Zeitwende – Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert«*. Hrsg. von Peter Wiesinger. Band 11: Übersetzung und Literaturwissenschaft. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 2003, 179–185.
- Saengaramruang, Wanna: »Sprachbewusstheit der thailändischen Deutschlernenden und Vorüberlegungen zu Deutsch als Tertiärsprache in Thailand«. In: Neuner (Hrsg.) (2004), 165–190.
- Saengaramruang, Wanna: »Übersetzung Deutsch – Thai / Thai – Deutsch, keine einfache Aufgabe. Was muß man berücksichtigen?«, *TDLV-Forum* 2 (1997), 7–14.
- Saengaramruang, Wanna: *Curriculare Grundlegung eines thailandspezifischen Deutschlehrwerks für den Hochschulbereich*.

- Heidelberg: Groos, 1992 (Sammlung Groos, 47).
- Saengaramruang, Wanna: *Deutsche Grammatik*. 3 Bände. Bangkok: Chulalongkorn University Press.
- Saengaramruang, Wanna: *Essen und Trinken im Wortschatz und in Redewendungen im Deutschen und im Thai*. Bangkok: Faculty of Arts, Chulalongkorn University, 2005.
- Saengaramruang, Wanna: *Thai-Deutsches Wörterbuch für Touristik*. 3. Auflage. Bangkok: Chulalongkorn University Press, 2003.
- Saengaramruang, Wanna: *Thai-Deutsches Wörterbuch*. 2 Bände. Bangkok: Chulalongkorn University Press, 2005.
- Saengaramruang, Wanna: *Deutsch für den Alltag*. Mit CD. Band 1 und Band 2. Bangkok: Chulalongkorn University Press, 2006.
- Sirimongkol, Nirubol: *Das Thailandbild in deutschen Medien*. Bangkok: Chulalongkorn Universität, Philosophische Fakultät, 2002 (Magisterarbeit).
- Solgosoom, Ekbuttree: *Deutsch-thailändische Zusammenarbeit: Meinungen zum beruflichen Kommunikationsverhalten von Deutschen und Thailändern. Eine Untersuchung am Goethe-Institut Bangkok*. Bangkok: Chulalongkorn Universität, Philosophische Fakultät, 2001 (Magisterarbeit).
- Srikeaw, Pussadee: »Die Rolle des Thailändischen Deutschlehrerverbands«, *1. Thailändisches Germanistentreffen*. TDLV-Forum 7 (2002), 33.
- Sriuranpong, Wilita: »Internationalismen im Deutschen und im Thai«, *1. Thailändisches Germanistentreffen*. TDLV-Forum 7 (2002), 222–238.
- Sriuranpong, Wilita: »Die Objektstellung im Deutschen und im Thai. Eine kontrastive Analyse«, TDLV-Forum 2 (1997), 15–23.
- Sriuranpong, Wilita: *Wortstellung im Deutschen und im Thai*. Heidelberg: Groos, 1997.
- Suriyajun, Chanokpim: *Nominalkomposita im Deutschen und im Thai*. Bangkok: Chulalongkorn Universität, Philosophische Fakultät, 2003. (Magisterarbeit).
- Taatloha, Prisna; Piyasinchart, Sombun: *Viel Spaß mit Deutsch. Ein Lehrwerk für Jugendliche in Thailand*. 3 Bde. 2. Auflage. Bangkok: Duang Kamol, 1994.
- Taatloha, Prisna: »Entwicklung des Deutschunterrichts an der Oberschule in Thailand«, *1. Thailändisches Germanistentreffen. Tagungsbeiträge*. TDLV-Forum 7 (2002): 195–204 (in Thai).
- Tamura, Phanda; Palanuwech, Rudee: *Deutsch für Anfänger I. Deutschunterricht für Thailänder. Ein Lehrbuch* (i. Vorb.).
- Tienboonlertrat, Walee: »Studie über den Artikelgebrauch der Studenten«, *1. Thailändisches Germanistentreffen*. TDLV-Forum 7 (2002), 129–144.
- Tienboonlertrat, Walee; Charnbanditnan, Pornsawat: »Erwartung und Einstellung der Deutschlerner auf dem Gymnasium vom Deutschunterricht«, *TDLV-Forum 4* (1999), 58–69.
- Weeranathanaphan, Kriengtape: »Das Curriculum Deutsch an der Khon Kaen Universität, Thailand«. In: *Germanistentreffen Indien-Indonesien-Philippinen-Taiwan-Thailand-Vietnam*, 3.–8.10.1999. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), 2000, 309–315.
- Woraurai, Sornpram: »Die Relativsätze im Deutschen und im Thai«, *TDLV-Forum 8* (2003), 76–87.

Aus dem Internet

- http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/index_html
- <http://www.deutscher-sprachrat.de>
- http://www.nso.go.th/thai/stat/dw44/toc_16.htm

Entwicklungsmerkmale der Fachsprachenvermittlung im chinesischen Deutschunterricht am Beispiel der Tongji-Universität

Jianpei Yang

1. Einführung

Fachsprache bildet einen wichtigen Bereich im chinesischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. An vielen chinesischen Hochschulen werden Fachsprachen vermittelt. Die Fachsprachenvermittlung erfolgt nicht nur für Studierende der Germanistik, sondern auch für diejenigen Studierenden, die beispielsweise Natur-, Wirtschafts- oder Ingenieurwissenschaft studieren. Schon im Mai 1991 wurde das »Curriculum Deutsch als erste Fremdsprache an chinesischen Hochschulen und Universitäten« offiziell veröffentlicht (vgl. Dai/Zhang 1996: 154). Zielgruppe sind Studierende naturwissenschaftlicher, technischer, geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer an Hochschulen und Universitäten ohne Vorkenntnisse in der deutschen Sprache mit Ausnahme der Studierenden der Germanistik. Neben Betonung der Förderung grundlegender Sprachfähigkeiten, z. B. Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, werden in diesem Curriculum konkrete Anforderungen an die Grundstufe und die Aufbaustufe zum Lesen von Fachtexten festgelegt (vgl. Dai/Zhang 1996: 154). Im Hauptstudium ist das Lesen der Fachtexte obligatorisch und umfasst bei zwei Stunden pro Woche

insgesamt 100–120 Unterrichtsstunden (vgl. Dai/Zhang 1996: 161). Eindeutig wird mit der Umsetzung des Curriculums darauf abgezielt, Fachpersonal mit guten deutschen Sprachkenntnissen auszubilden. Demnach sollen Hochschulabsolventen, die nicht Germanistik studieren, ebenso in die Lage versetzt werden, Fachbücher lesen und mit den Fachleuten in der Wissenschaft, die Deutsch als Arbeitssprache anwenden, kommunizieren zu können. In diesem Sinne könnte das Curriculum als Fachsprachencurriculum für den DaF-Unterricht in China betrachtet werden.

Deutsch als Fachsprache wird heute an mehreren chinesischen Hochschulen und Universitäten vermittelt und jede Universität hat je nach den zur Verfügung stehenden Lehrkräften eigene Schwerpunkte entwickelt. An der Fremdsprachenhochschule Sichuan (Chongqing) beispielsweise wird Fachsprache für die Rechtswissenschaften vermittelt. An der Shanghai International Studies University (SISU) orientiert man sich an Wirtschaftsdeutsch. An der University of Shanghai for Science and Technology (USST) werden Fachsprachen in ingenieurwissenschaftlichen Bereichen angeboten, wobei sich die fachsprachlich ori-

entierten Lehrveranstaltungen auf Höhere Mathematik (2. Semester, 4 SWS), Physik I (3. Semester, 2 SWS), Physik II (4. Semester, 2 SWS), Maschinenelemente I (5. Semester, 4 SWS), Maschinenelemente II (6. Semester, 3 SWS), Elektrotechnik (7. Semester, 4 SWS) und Metalltechnik (8. Semester, 3 SWS) beziehen (vgl. Wei 2003: 178 f.). Es gibt keine landesweit einheitlichen Lehrbücher, so dass jede Universität eigene Lehrmaterialien entwickelt und passende Unterrichtsmodelle für die Vermittlung der Fachsprachen konzipiert hat, z. B. das Modell »Fachdeutsch Technik« für Studierende der Ingenieurwissenschaften an der Zhejiang-Universität (Steinmetz 1996: 163).

Mit der Entwicklung wirtschaftlicher Zusammenarbeit zwischen China und Deutschland werden an chinesische Hochschulabsolventen immer höhere fachsprachliche Anforderungen gestellt, vor allem in technischen und naturwissenschaftlichen Studiengängen. Hochschulabsolventen sollten nicht nur fachkompetent sein, sondern auch eine umfassende fachsprachliche Kompetenz besitzen. Für Studierende des Faches Deutsch gehört die fachsprachliche Kompetenz ebenfalls zu ihrer Berufsqualifikation, die der Nachfrage des Arbeitsmarktes Rechnung trägt. Nach einer Untersuchung des chinesischen Germanistikverbandes im Jahr 1991 arbeiten 70 % aller Deutschabsolventen auf dem Gebiet der technischen Kooperationen und 25 % der Deutschabsolventen im Bereich des Tourismus (vgl. Steinmetz 1996: 167). Gu zufolge haben durchschnittlich 75 % der Deutschabsolventen bis zum Jahr 1996 in der Industrie und in Forschungsinstituten als Dolmetscher oder Übersetzer gearbeitet, während die restlichen 25 % als Deutschlehrer an Hochschulen oder als Touristenführer in der Reisebranche beschäftigt waren (vgl. Gu 2003: 49).

Angesichts der ständig steigenden Nachfrage nach fachsprachlich qualifizierten Deutschabsolventen werde ich in der vorliegenden Arbeit auf die Frage eingehen, wie sich Deutsch als Fachsprache im chinesischen DaF-Bereich entwickelt hat und sich zukünftig entwickeln sollte. Wegen der langen Geschichte der Fachwissenvermittlung »nimmt die Tongji-Universität diesbezüglich eine herausragende Rolle ein und wird deshalb als Untersuchungsgegenstand gewählt. Exemplarisch werden in dieser Untersuchung die Themenbereiche und Forschungsweisen der Magister- und Bachelorarbeiten an der deutschen Fakultät der Tongji-Universität von 1979 bis 2001 analysiert, die sich mit Fachsprachen beschäftigen, und die Entwicklungstendenz der Fachsprachforschung herausgearbeitet.

2. Entwicklung der Fachsprachenvermittlung an der Tongji-Universität

Die Tongji-Universität entstand ursprünglich aus der deutschen Medizinschule, die im Oktober 1907 von dem deutschen Arzt Erich Paulun gegründet worden war. Ihre Aufgabe bestand darin, Krankenpfleger auszubilden. Neben der medizinischen Ausbildung wurde auch Deutsch in einer Sprachschule, die 1920 zur »Tongji-Mittelschule« wurde, vermittelt. Unterrichtssprache in allen sieben Fächern war Deutsch und die Anwendung der deutschen bildlichen Didaktik zeitigte positive Resultate. Die ab dem Jahr 1924 erschienene »Tung-Chi medizinische Monatszeitschrift« leistete erste Beiträge dazu, Fachwörter vom Deutschen ins Chinesische zu übersetzen (Huang 1996: 64). 1917 wurde Tongji in die »Tung-Chi Medizinschule und Technische Hochschule« umbenannt. Bis 1950 wurden sämtliche Fächer, z. B. Biologie, Physik, Chemie, Jura, Maschinenbau, Elektrotechnik auf Deutsch unterrichtet. Die deutschen didaktischen Methoden

wurden bis 1952 eingesetzt. Im gleichen Jahr wurden zwei wichtige Abteilungen an die Jaotong Universität Shanghai bzw. nach Wuhan verlegt: die Abteilung für Maschinenbau und die Abteilung für Medizin. Von 1907 bis 1952 war Deutsch die erste Fremdsprache an der Tongji. Von 1952 bis 1978 ersetzte Russisch Deutsch und die Unterrichtsgestaltung orientierte sich entsprechend an russischer Didaktik. Mit der Öffnungspolitik Chinas wurde Deutsch wieder die erste Fremdsprache an der Tongji-Universität (Huang 1996: 66 f.) und in den achtziger Jahren wurde ein Fachsprachenzentrum gegründet, das als Weiterbildungsort für diejenigen Hochschulabsolventen konzipiert wurde, die gute Deutschkenntnisse besitzen. Das Ziel des Fachsprachenzentrums besteht darin, hoch qualifizierte Fachübersetzer, Dolmetscher oder Lehrer auszubilden (Huang 1996: 67).

Das Fachsprachenzentrum erteilt einerseits Deutschunterricht, betreibt andererseits auch wissenschaftliche Forschung. Seit Ende der neunziger Jahre wird kein Fachsprachenunterricht mehr angeboten, was auf eine unzureichende personelle, materielle und finanzielle Ausstattung zurückzuführen ist.

Heute werden Fachsprachen an der Tongji-Universität auf direkte und indirekte Weise vermittelt. An der deutschen Fakultät erwerben Studierende der Germanistik im Fachsprachenseminar fachsprachliche Kenntnisse in Wirtschaftsdeutsch, die im Umfang von 2 Wochenstunden vermittelt werden. Für Magisterstudenten wird eine Lehrveranstaltung angeboten, in der man sich mit sprachlichen Merkmalen sowie der Forschungsentwicklung der Fachsprachen beschäftigt. Während des Magisterstudiums wird diese Fachsprachenlehrveranstaltung ein Semester lang mit vier Stunden pro Woche angeboten. Im Fachunterricht technischer- und naturwissenschaftlicher

Studiengänge werden Fachseminare angeboten, in denen Deutsch als Unterrichtssprache angewandt wird. So erteilen zum Beispiel am chinesisch-deutschen Hochschulkolleg (CDHK) deutsche Professoren und Dozenten aus den Bereichen Fahrzeugtechnik, Automatisierung, Verkehrswesen Fachunterricht und die Studierenden lernen auf diese Weise indirekt Fachsprachen.

Jährlich lernen durchschnittlich 300 Studierende technischer und naturwissenschaftlicher Fächer Deutsch als erste Fremdsprache. Im ersten Studienjahr lernen sie wöchentlich 18 Stunden Deutsch und erst im zweiten Studienjahr beginnen sie mit dem Fachstudium (vgl. Ding 2003: 33). Bei der sprachlichen Vorbereitung auf das Fachstudium lernen viele Studierende in Intensivkursen, z. B. CDHK-Studierende oder in studienbegleitenden Deutschkursen, z. B. Studierende des chinesisch-deutschen Hochschulkollegs für Angewandte Wissenschaft (CDHW), Deutsch. Was die Vermittlung der Fachsprachen anbelangt, werden an der Tongji-Universität wie an anderen Universitäten die Fachmaterialien, die vom Dozenten selbst ausgewählt und verarbeitet wurden, als Unterrichtsmaterialien eingesetzt. Solche Materialien stammen meistens aus wissenschaftlichen Zeitschriften und Berichten, der Populärwissenschaft, fachspezifischen Artikeln. Ein passendes Lehrwerk für die Fachsprache Deutsch, das allgemeine Anwendbarkeit in der Fachsprachenvermittlung beanspruchen kann, gibt es trotz aller Bemühungen bis heute immer noch nicht. Daher geht jede Universität ihren eigenen individuellen Weg.

Vor diesem Hintergrund werde ich in den folgenden Abschnitten die Entwicklung der Fachsprachenvermittlung an der Tongji-Universität aus der »Output-Perspektive« untersuchen. Durch die Analyse der Bachelor- und Masterarbeiten

der Absolventen versuche ich herauszuarbeiten, welche Tendenz die Fachsprachenvermittlung aufweist und welche Bandbreite erreicht wurde. Darauf folgend sollte ein Nachdenken über die Vermittlung der Fachsprachen im DaF-Bereich angeregt werden.

3. Untersuchung der Fachsprachenvermittlung an der Tongji-Universität

In diese exemplarische Untersuchung sind 514 Studienabschlussarbeiten von 1979 bis 2001 einbezogen. Davon sind 398 Bachelorarbeiten und 116 Magisterarbeiten. Betrachtet werden dabei eher die

thematischen Kategorien, mit der Frage, welche fachsprachlichen Kenntnisse die Studierenden erlangen und gerne in der Abschlussarbeit thematisch und wissenschaftlich behandeln wollten. Implizit ist zu entschlüsseln, welche Fachsprache einen erfolgreichen Transfer vom Input zum Output vollzogen hat. Daher wurde nicht qualitativ auf die einzelnen Arbeiten eingegangen. Um die Entwicklung genauer zu beobachten, wurden die herangezogenen Arbeiten in zwei Zeiträume eingeteilt, nämlich von 1979 bis 1990 und von 1990 bis 2001. Die folgende Abbildung zeigt einen Überblick.

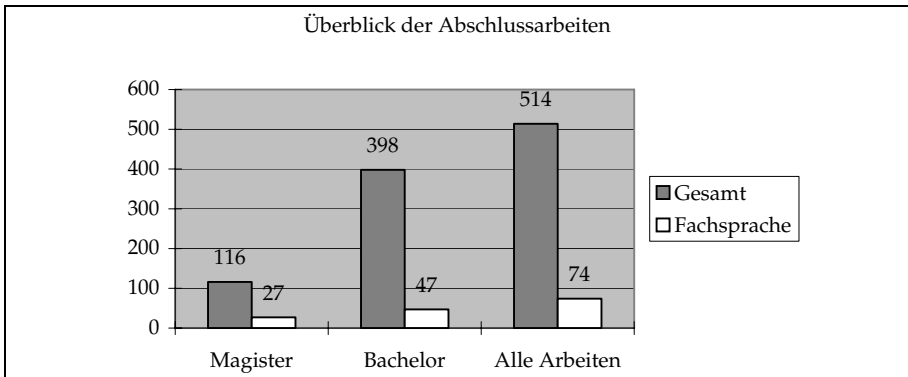


Abbildung 1

Wie der Abbildung 1 entnommen werden kann, kommt das Thema Fachsprache nur in einem kleinen Teil der Abschlussarbeiten vor. Insgesamt haben 74 Studienabschlussarbeiten Fachsprachen behandelt, was 14,4% entspricht. Die fachsprachenbezogenen Abschlussarbeiten machen bei Magister- und Bachelor-

arbeiten einen Anteil von 23,3% bzw. 11,8% aus. Offensichtlich interessierten sich Magisterstudenten stärker für Fachsprachen als Bachelorstudenten. In Tabelle 1 sind die wichtigsten Zahlen, die die Entwicklung der Vermittlung von Fachsprachen an der Tongji-Universität widerspiegeln, zusammengefasst.

Magister (23,3 %)				Bachelor (11,8 %)			
1979–1990		1991–2001		1979–1990		1991–2001	
Ges.	Fachsprache	Ges.	Fachsprache	Ges.	Fachsprache	Ges.	Fachsprache
65	16 (24,6%)	51	11 (21,6%)	199	20 (10,1%)	199	27 (13,6%)

Tabelle 1

Anhand Abbildung 2 ist festzustellen, dass das Interesse an Fachsprachen bei Magisterstudenten größer ist als bei Bachelorstudenten. Während 11,8 % der Ba-

chelorstudenten sich für ein Thema über Fachsprachen entschieden haben, waren 23,3 % der Magisterstudenten in ihren Abschlussarbeiten fachsprachlich orientiert.

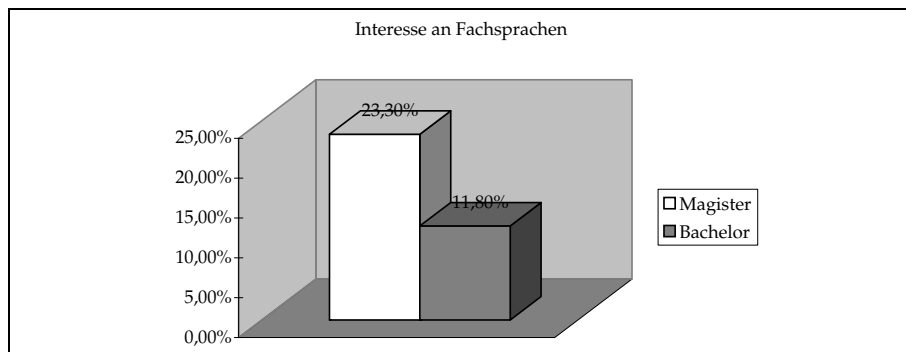


Abbildung 2

Von 1979 bis 1990 haben 16 von 65 Magisterstudenten Fachsprachen in den Abschlussarbeiten thematisiert. Von 1991 bis 2001 sind Fachsprachen in 11 aller 56 Magisterarbeiten das behandelte Thema. Das Interesse an Fachsprachen ist somit von 24,6 % auf 21,6 % gesunken. Im Ge-

gensatz dazu nahm das Interesse bei Bachelorstudenten leicht zu. Im ersten Zeitraum bezogen sich nur 10,1 % der Bachelorarbeiten auf Fachsprachen und im zweiten Zeitraum ist das Interesse an Fachsprachen deutlich auf 13,6 % angestiegen, wie Tabelle 2 und Abbildung 3 verdeutlichen:

Magisterarbeiten				Bachelorarbeiten			
Zeitraum	Gesamt	Fachsprachen	Anteil	Zeitraum	Gesamt	Fachsprachen	Anteil
1979–1990	65	16	24,6 %	1979–1990	199	20	10,1 %
1991–2002	51	11	21,6 %	1991–2002	199	27	13,6 %

Tabelle 2

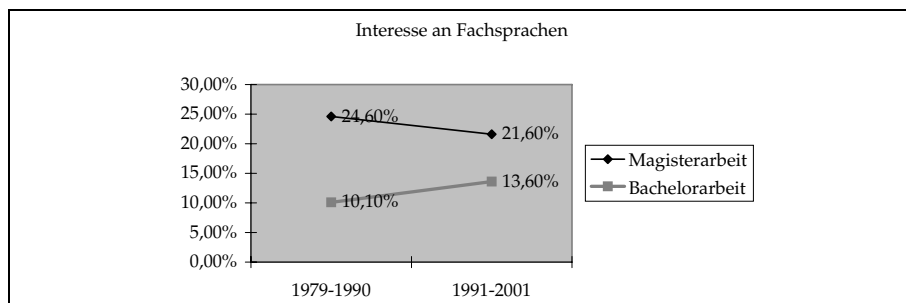


Abbildung 3

3.1 Ergebnisse der Magisterarbeitenanalyse

Die Magisterarbeiten, die Fachsprachen zum Thema haben, weisen auf unterschiedliche Entwicklungen in den beiden Zeiträumen hin. Im Zeitraum von 1979 bis 1990 nahm das Interesse an Fachsprachen tendenziell ab. Im Jahrgang 1979 haben 44,4% der Magisterarbeiten fachsprachliche Themen behandelt. 1980 war diese Anzahl auf 28,6% gesunken. Von 1981 bis 1983 gab es keine fachsprachenbezogene Magisterarbeit. Erst im Jahr 1984 haben sich wieder 28,6% der Magisterarbeiten fachsprachlich orientiert. Danach setzte sich der Trend einer sinkenden Entwicklung erneut fort, so dass im folgenden Jahr nur 16,7% der Magisterarbeiten fachsprachenorientiert waren. Nach weiteren zwei Jahren ohne fachsprachliche Themenstellungen erhöhte sich die Anzahl 1988 leicht auf 14,3%. Danach gab es wieder keine Magisterarbeiten, die sich mit den Fachsprachen beschäftigten.

Im Zeitraum von 1991 bis 2001 erlebten Fachsprachen 1991 und 1995 jeweils einen nennenswerten Höhepunkt. 1991 ha-

ben 66,7% der Magisterstudenten sich für ein fachsprachliches Thema in ihren Abschlussarbeiten entschieden und 1995 hat der einzige Magisterstudent der deutschen Fakultät Fachsprachen als Thema für seine Abschlussarbeit gewählt. Angesichts der eher literarischen und sprachwissenschaftlichen Orientierung an der deutschen Fakultät war diese fachsprachlich orientierte Abschlussarbeit ausschlaggebend, an die sich eine positive fachsprachliche Entwicklung im Jahr 1993 (25%) und 1994 (28,6%) anschloss. Von 1996 bis 1997 erfreuten sich fachsprachliche Themen wachsender Beliebtheit, die sich in einem Anstieg von 25% auf 33,3% zeigt. Danach gab es wieder einen Trend nach unten. Die Zahlen fielen von 1998 mit 14,3% bis 2000 auf 0%. Seitdem erhöhte sich der fachsprachliche Anteil im Magisterstudium wieder und die Zahl stieg im Jahr 2001 auf 10%. Im zweiten Zeitraum gab es auch drei Jahre, in denen keine fachsprachlich orientierte Magisterarbeit entstand. Das war in den Jahren 1992, 1999 und 2000. Abbildung 4 stellt die fachsprachliche Entwicklung im Magisterstudium dar.

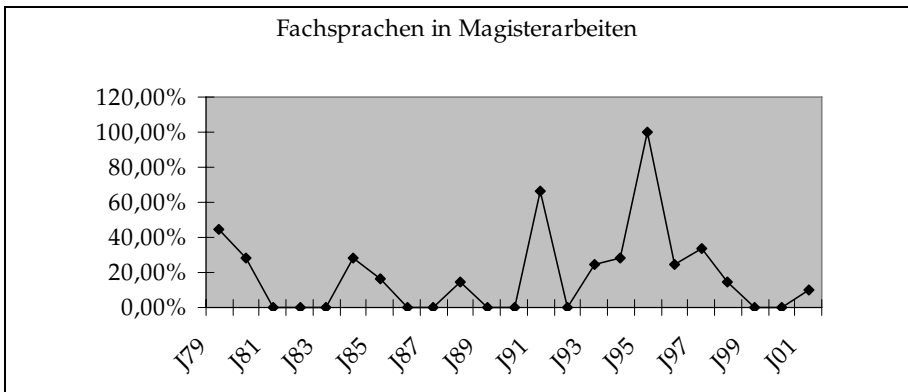


Abbildung 4

Aus der obigen Abbildung ist deutlich zu sehen, dass die fachsprachliche Ent-

wicklung an der Tongji-Universität sprunghaft ist. Im Vergleich zur Ent-

wicklung im ersten Zeitraum ist diese sprunghafte Entwicklung im zweiten Zeitraum noch deutlicher. Woran liegt das? Hat dies mit einer chinatypischen Entwicklung im DaF-Bereich zu tun? In Interviews wiesen deutsche Lektoren in China darauf hin, dass die chinesische DaF-Entwicklung schon immer solch einen Charakter, nämlich keine Kontinuität und Stabilität, besaß. Aus meiner Sicht wird die fachsprachliche Entwicklung von mehreren Faktoren beeinflusst und bestimmt, die den vorgestellten Entwicklungsstand zum Ergebnis haben. Solche Faktoren sind z. B. das Inter-

esse der Studierenden, zur Verfügung stehende Lehrkräfte für Fachsprachenvermittlung, der Bedarf auf dem Arbeitsmarkt.

Die fachsprachlichen Themen können in die folgenden drei Kategorien eingeteilt werden:

- Natur- und Ingenieurwissenschaft,
- Wirtschaftswissenschaft,
- andere Wissenschaften (unter anderen Wissenschaften sind Geisteswissenschaften und andere allgemeine Fachsprachen zu verstehen; Tabelle 3 und Abbildung 5 zeigen diese Einteilung).

Zeitraum	1979–1990 (16)	1991–2002 (11)
Natur- und Ingenieurwissenschaft	75 %	27,3 %
Wirtschaftswissenschaft	0 %	54,5 %
Andere Wissenschaften	25 %	18,2 %

Tabelle 3

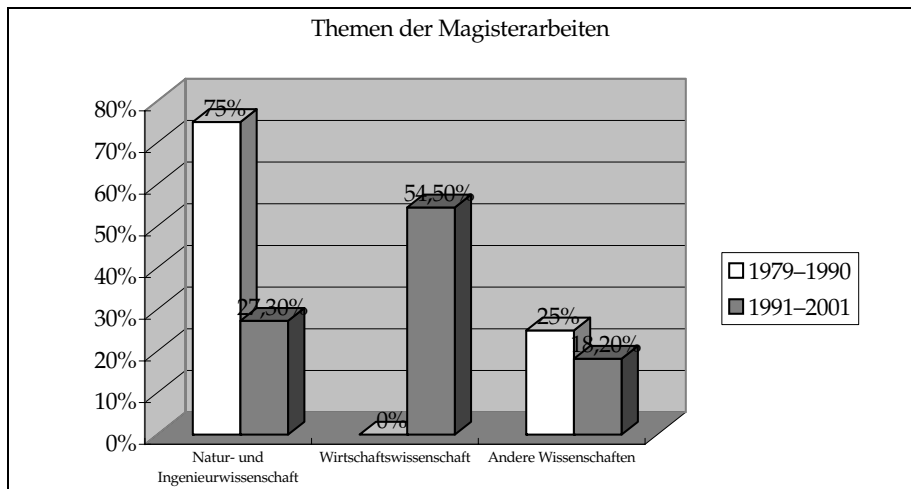


Abbildung 5

Auffallend dabei ist, dass sich die Magisterstudenten im Zeitraum von 1979 bis 1990 ausschließlich für technische und naturwissenschaftliche oder andere

Fachsprachen interessierten. Fachsprachen in Wirtschaftswissenschaft wurden von keinem Studierenden behandelt. Im Gegensatz dazu haben 54,5 % der Magis-

terstudenten sich mit Wirtschaftsdeutsch beschäftigt, z. B. mit der Sprache in Wirtschaftskommentaren, der Börsensprache. Das wachsende Interesse an Wirtschaftsdeutsch geht auf die wirtschaftlichen Kooperationen zwischen China und Deutschland und auf die damit verbundene steigende Nachfrage nach wirtschaftlichen Kompetenzen der Absolventen im Fach Deutsch zurück. Die fachsprachensorientierte Entwicklung bei Magisterstudenten der Tongji-Universität lässt sich in folgenden Merkmalen zusammenfassen, die auf die Didaktik der Fachsprachen an der deutschen Fakultät der Tongji-Universität zurückzuführen sind:

1. Von einer analytischen zur kontrastiven Perspektive

In den achtziger Jahren wurden Fachsprachen zu 100 % linguistisch analysiert. Man konzentrierte sich auf die Fachsprachen und legte den Schwerpunkt auf die sprachliche Struktur, Lexik sowie Syntax, z. B.:

Sui, Yaqin (1979): *Zur Substantivzusammensetzung im deutschen Fachwortschatz der Elektrotechnik.*

Li, Jianmin (1979): *Zur Syntax in elektrotechnischen Fachtexten: Verbgebrauch.*

Xiao, Jinlong (1979): *Möglichkeiten der Komprimierung in elektrotechnischen Fachtexten und ihre Übersetzung.*

Fang, Jianguo (1980): *Verben in einem Lehrbuch der Architektur – Untersuchungen der Frequenz, Motivationen und Gebrauchsvarianten.*

Ruan, Yanhai (1980): *Adjektive in der deutschen Fachsprache der Architektur.*

Han, Qing (1988): *Autowerbung. – Exemplarische Untersuchung am Beispiel der Autowerbeanzeigen in der Zeitschrift »Der Spiegel«.*

Aus den oben angegebenen Beispielen ist zu folgern, dass die Vermittlung der Fachsprachen im Deutschunterricht in

den achtziger Jahren hauptsächlich grammatisch orientiert war und die didaktischen Methoden sich auf Grammatik-Übersetzungsmethoden beschränkten. Das führte dazu, dass viele Studierende sich mit der Übersetzung fachsprachlicher Literatur beschäftigten. In den Magisterarbeiten wurden Verben, Adjektive, Komposita und andere linguistische Phänomene behandelt. Solche Output-Lernleistungen der Fachsprachen spiegeln die Input-Ansätze wider. Implizit ist auch die didaktische Entwicklung des DaF-Unterrichts sowohl an der Tongji-Universität als auch an anderen chinesischen Universitäten zu erkennen.

Im Unterschied dazu spielten seit 1991 kontrastive Herangehensweisen an die Fachsprachen eine bedeutendere Rolle. In vielen Magisterarbeiten wurde explizit die kontrastive Analyse der Fachsprachen betont. Insgesamt gingen 72,7 % aller Magisterarbeiten im zweiten Zeitraum (von 1991 bis 2001) unter kontrastivem Aspekt auf die fachsprachlichen Themen ein, z. B.:

Ma, Xingyin (1991): *Zur Untersuchung der funktionslinguistischen Merkmale von Betriebsanweisungen Fachbereich »Maschinenbau« im interlingualen Vergleich. – Dargestellt an chinesisch- und deutschsprachigen Anweisungen.*

Huang Xueyuan (1994): *Textfunktionale und -strukturelle Besonderheiten in deutschen und chinesischen Wirtschaftskommentaren – Eine exemplarische Analyse.*

Yu, Ziyi (1995): *Kontrastive Analyse der deutschen und chinesischen Beipackzettel aus textlinguistischer Sicht.*

Guo, Yiwei (1996): *Kontrastive Untersuchung zur Fachlexik in der deutschen und chinesischen Börsensprache am Beispiel der Metapher.*

Qiao, Yan (1997): *Kontrastive Analyse der im Deutschen und Chinesischen gebräuchlichen Marken.*

Im Vergleich zu Magisterarbeiten in den achtziger Jahren haben die Magisterstudenten in den neunziger Jahren den Forschungsgegenstand erweitert, indem sie die Beschränkung auf Fachdeutsch durchbrachen. Mit dem Einbezug des Fachchinesischen wurde die Erforschung der Fachsprachen auf eine kontrastive Ebene gebracht. Die kontrastive Analyse der Fachsprachen fördert m. E. die Fachsprachenforschung und bietet Chancen, den Fachsprachenunterricht didaktisch vielfältiger zu gestalten. Darüber hinaus spiegeln diese Magisterarbeiten die didaktische Entwicklung der Fachdidaktik wider.

2. Von Lexik- und Syntaxebene zur Textebene

Inhaltlich gesehen erlebt die Fachsprachenvermittlung eine Entwicklung von Lexik- und Syntaxorientierung zur Textorientierung. Die Verschiebung der Forschungsschwerpunkte im Fachdeutsch weist auf die Entwicklung der Fremdsprachenforschung hin. In den neunziger Jahren wurden Stilistik, Pragmalinguistik und Textlinguistik den chinesischen Forschern vertrauter und in die Fremdsprachendidaktik integriert. Die gewöhnlichen Forschungsgegenstände z. B. Lexik, Satzstruktur und Übersetzung wurden in den neunziger Jahren großteils durch funktionale Analysen der Fachtexte ersetzt. Die textlinguistisch orientierten Magisterarbeiten in den neunziger Jahren nahmen einen Anteil von 54,5 % ein, während die ähnlich angelegten Magisterarbeiten in den achtziger Jahren nur einen Anteil von 12,5 % ausmachten. Die folgenden Beispiele zeigen jeweils die Forschungsschwerpunkte in den achtziger und neunziger Jahren.

In den 80er Jahren:

Zhu, Jianhua (1979): *Untersuchungen zur Wortzusammensetzung in der deutschen Fachsprache der Silikatechnik.*

He, Wenwei (1979): *Untersuchungen zur Wortschatzstruktur im Fachbereich Motorenbau.*

Liang, Yong (1979): *Probleme der naturwissenschaftlich-technischen Übersetzung vom Deutschen ins Chinesische – dargestellt an computertechnischen Fachtexten.*

Shang, Xianghua (1980): *Zum Einfluss des Fachvokabulars auf die Gemeinsprache – untersucht an Kommentaren der Wochenzeitung »Die Zeit«.*

Zhang, Dingxian (1980): *Probleme der naturwissenschaftlich-technischen Übersetzung Deutsch Chinesisch – dargestellt an Fachtexten der Metallurgie und anhand einer Umfrage.*

In den 90er Jahren:

Li, Dongfang (1994): *Chinesische und deutsche Werbeanzeigen – Kontrastive Analyse ausgewählter Kosmetikanzeigen unter Berücksichtigung kommunikativ-funktionaler, textthematischer und textstruktureller Aspekte.*

Yu, Ziyi (1995): *Kontrastive Analyse der deutschen und chinesischen Beipackzettel aus textlinguistischer Sicht.*

Gao, Xun (1998): *Kontrastive Textanalyse der deutschen und der chinesischen Textsorte »Sportbericht« – aus textlinguistischer Sicht.*

3. Von Natur- und Ingenieurwissenschaft zur Wirtschaftswissenschaft

Wie Tabelle 3 und Abbildung 5 zeigen, spielten Fachsprachen in Natur- und Ingenieurwissenschaft in den achtziger Jahren in den Magisterarbeiten eine wichtige Rolle. Sie befassten sich mit der Elektrotechnik, der Computertechnik, der Silikatechnik, dem Motorenbau, der Architektur, der Metallurgie und der Nachrichtentechnik und machten einen Anteil von 75 % aller Themen aus. Wirtschaftswissenschaft erlebt seit den neunziger Jahren in China eine Blütezeit, und diese Entwicklung findet man auch in

den Magisterarbeiten wieder. Die Magisterstudenten haben aus unterschiedlichen Perspektiven in ihren Abschlussarbeiten Wirtschaftsdeutsch behandelt, z. B.:

Huang, Ruobing (1993): *Metaphern im Wirtschaftsdeutschens – Untersuchung zur Funktion und Bedeutung der Metapher im Wirtschaftsteil der Zeitungspresse.*

Zhao, Jin (1994): *Lehrbücher des Wirtschaftsdeutschens im germanistischen Studium in China – Linguistische Analyse und didaktische Überlegungen.*

Guo, Yiwei (1996): *Kontrastive Untersuchung zur Fachlexik in der deutschen und chinesischen Börsensprache am Beispiel der Metapher.*

Qiao Yan (1997): *Kontrastive Analyse der im Deutschen und Chinesischen gebräuchlichen Marken.*

Nur ein Magisterstudent hat sich mit der Fachsprache der Maschinenbautechnik beschäftigt und thematisiert die didaktischen Möglichkeiten der Fachtexte:

Cui, Qinghua (1991): *Didaktisierung von Fachtexten der Fachsprache der Maschinenbautechnik – Gestaltung und Erprobung der Leseverständnisübungen.*

Das Interesse an Wirtschaftsdeutsch entspricht dem Trend der wirtschaftlichen Entwicklung in China. Trotzdem bin ich der Meinung, dass die Vermittlung anderer Fachsprachen nicht deshalb vernachlässigt werden sollte. Sie sollte vielmehr gefördert werden, denn die Nachfrage nach einer fachspezifischen Fremdsprachenkompetenz ist in den letzten Jahren gestiegen.

3.2 Ergebnis der Bachelorarbeituntersuchung

Die Entwicklung der Fachsprachenvermittlung bei Bachelorstudenten ist wie bei Magisterstudenten sprunghaft. 1993 erreichte sie den höchsten Punkt und in diesem Jahr haben 35,7% der Bachelorstudenten Fachsprachen in ihren Bachelorarbeiten behandelt. Danach zeigt sich eine sinkende Entwicklung bei der Fachsprachenvermittlung, obwohl es 1997 und 2000 einen Aufschwung gab. Im ersten Zeitraum herrschte überwiegend ein negativer Entwicklungstrend vor. Der höchste Entwicklungspunkt wurde 1980 erreicht, wo 22,7% der Studierenden in ihren Bachelorarbeiten fachsprachlich orientiert waren.

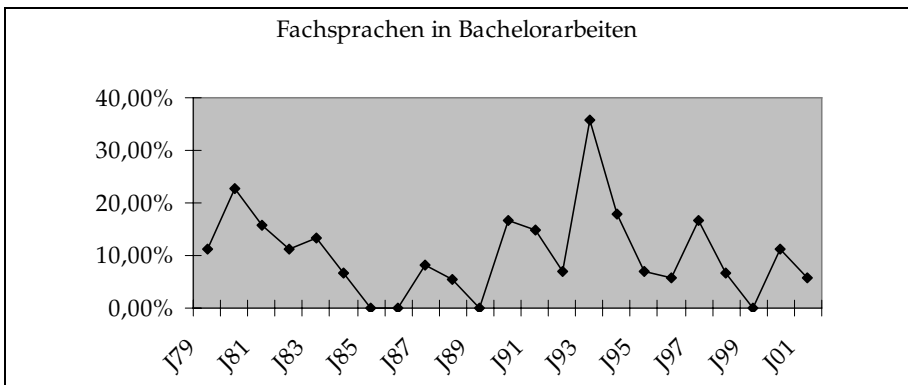


Abbildung 6

Die Themenbereiche der Bachelorarbeiten wurden wie bei Magisterstudenten in

drei Themengruppen eingeteilt, wie Tabelle 4 zeigt:

Zeitraum	1979–1990 (20)	1991–2001 (27)
Natur- und Ingenieurwissenschaft	50 %	74,1 %
Wirtschaftswissenschaft	15 %	11,1 %
Andere Wissenschaften	35 %	14,8 %

Tabelle 4

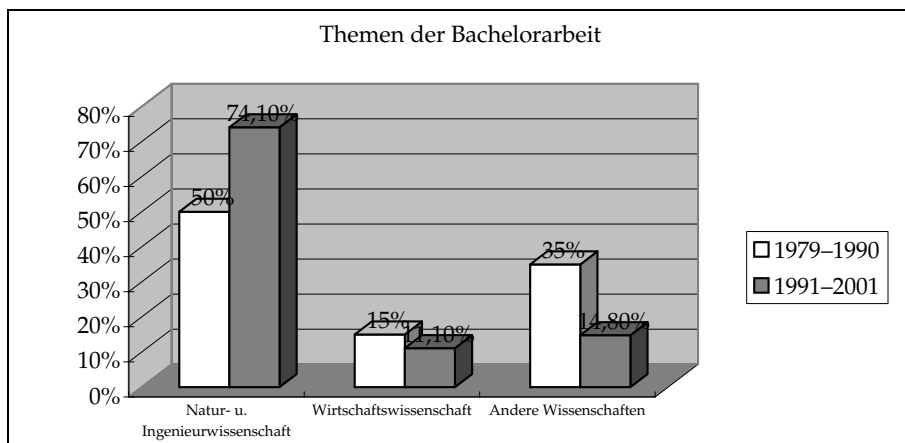


Abbildung 7

Im Vergleich zu der Themenverteilung bei Masterstudierenden spielen Fachsprachen der Wirtschaftswissenschaft bei Bachelorstudierenden keine große Rolle. Sie interessierten sich eher für Natur- und Ingenieurwissenschaft und ihre Bachelorarbeiten weisen auf ein breites Spektrum der Fachsprachen hin. Sie befassten sich mit Automobilindustrie, Politik, embryonaler Stammzellforschung, Computersprache, Rechtswissenschaft, Mathematik, Metalltechnik, Chirurgie, Elektrotechnik etc.

Ähnlich wie bei den Masterarbeiten haben die Bachelorarbeiten auch die ersten zwei Merkmale der Entwicklung der Fachsprachenvermittlung an der Tongji-Universität aufgezeigt, nämlich von einer analytischen zur kontrastiven Perspektive und von Lexik- und Syntaxebene zur Textebene. Abbildung 8 zeigt, dass die Bachelorarbeiten in den achtziger Jahren hauptsächlich analytisch ausgerichtet waren, während in den neunziger Jahren die Zahl der kontrastiv orientierten Arbeiten von 5 % auf fast 26 % stieg.

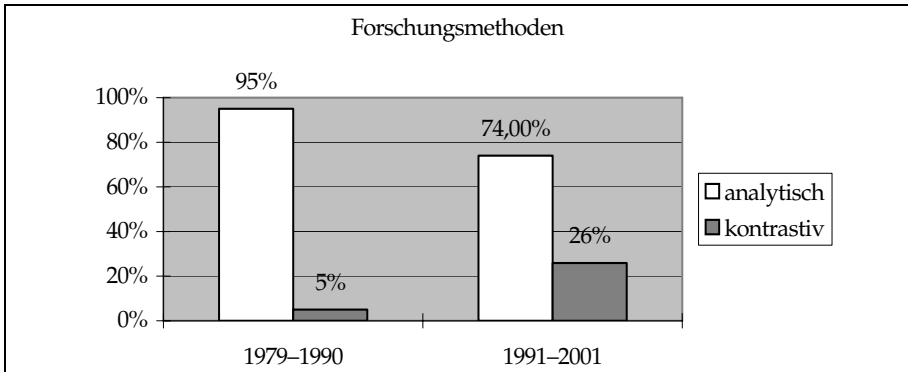


Abbildung 8

Die analytische Orientierung der Bachelorarbeiten legte einen Schwerpunkt auf Wortschatz, Wortbildung und Satzstruktur, wie die folgenden Beispiele zeigen:

Cai, Dongmin (1980): *Zum Einfluss der Fachsprache auf die Gemeinsprache – untersucht am Beispiel der Berichterstattung über Elektrotechnik.*

Mao, Zhiheng (1980): *Häufige Wortbildungstypen in der Fachsprache Kraftwerk-Technik.*

Chen, Min (1990): *Untersuchung der brieflichen Außenhandelskorrespondenz unter Berücksichtigung stilistischer Merkmale.*

Zhu, Haoping (1990): *Analyse der Nominalkomposita in wissenschaftlichen Texten.*

In kontrastiv orientierten Bachelorarbeiten wurde Fachchinesisch einbezogen. Der Einbezug muttersprachlicher Fachtexte erweitert m. E. den Wissenshorizont der Studierenden und ermöglicht es,

durch Vergleiche die Fachsprache besser zu beherrschen, wie z. B.:

Wu, Lan (1992): *Vergleichende Untersuchung der Höflichkeitsformen in chinesischen und deutschen Geschäftsbriefen.*

Bu, Yuanshi (1993): *Kontrastive Untersuchung der Stilmerkmale chinesischer und deutscher Gesetze und deren Übersetzungsproblematik.*

Mao Jingyi (1993): *Deutsche und chinesische Mahnungen – Ein Vergleich.*

Das zweite Merkmal, nämlich von Lexik- und Syntaxebene zur Textebene, spiegelt sich ebenfalls bei den Bachelorarbeiten wider. In den achtziger Jahren konzentrierte man sich auf die Wort- und Satzebene. Die Übersetzung der fachspezifischen sprachlichen Struktur wurde häufig diskutiert. In den neunziger Jahren ist der Fokus von Wortschatz und Syntax zur Textanalyse verschoben, wie Abbildung 9 darstellt:

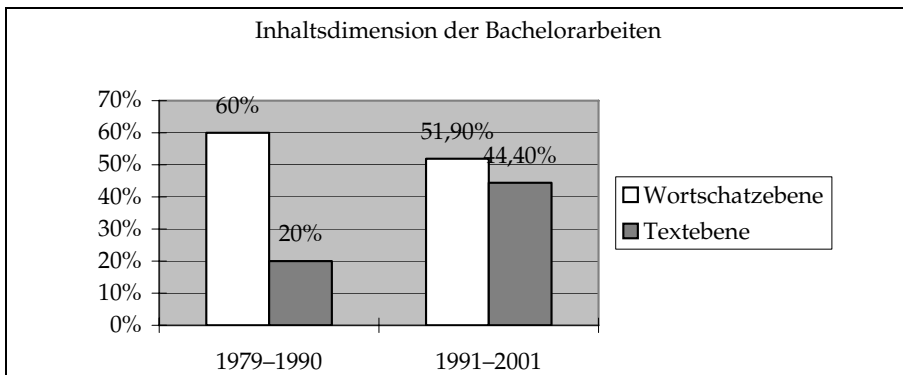


Abbildung 9

In den achtziger Jahren spielte die Textebene keine wichtige Rolle. Erst in den 90er Jahren erhöht sich der Anteil der textbezogenen Arbeiten von 20% auf 44,4%. Die Berücksichtigung des Wortschatzes und der Satzstruktur sanken nur um 8,1%, was darauf hinweist, dass Wortschatz und Syntax bei der Fachsprachenvermittlung in China immer ein Schwerpunkt bleiben. Folgend sind einige Beispiele aufgelistet, die diese Entwicklung darstellen:

In den 80er Jahren:

Lin, Rufu (1982): *Substantivische Zusammensetzungen in politischen Texten.*

Jie, Xiaolan (1983): *Fugenelemente in Substantivzusammensetzungen in Texten aus der Fahrzeugtechnik.*

Wang, Jian (1987): *Übersetzung aus den naturwissenschaftlich-technischen Fachtexten.*

Yang, Yi (1988): *Der Gebrauch und die Übersetzung der deutschen gebräuchlichsten Präpositionen – dargestellt an Fachtexten der Technik.*

Zhu, Haoping (1990): *Analyse der Nominalkomposita in wissenschaftlichen Texten.*

In den 90er Jahren:

Yu, Xilei (1993): *Der Wetterbericht als Fachtext – eine vergleichende Untersuchung von schriftlichen und mündlichen Wetterberichten.*

Cheng, Zhen (1994): *Untersuchung der Form und sprachlichen Merkmale der deutschen Handelskorrespondenz.*

Yue, Feng (2001): *Zur Analyse der äußeren Form und linguistischen Besonderheiten der deutschen Handelskorrespondenz.*

Das dritte Merkmal bei Bachelorarbeiten ist das erhöhte Interesse an Technik-Deutsch, wie Abbildung 7 zeigt. Zwar spielt die Fachsprache in den Wirtschaftswissenschaften im zweiten Zeitraum keine überwiegende Rolle, aber das Interesse an Wirtschaftsdeutsch wächst ständig. In den fachsprachlichen Lehrveranstaltungen des heutigen chinesischen DaF-Unterrichts wird dem Wirtschaftsdeutsch eine höhere Aufmerksamkeit zuteil; an der Deutschfakultät der Tongji-Universität nimmt Wirtschaftsdeutsch einen großen Anteil des Unterrichtsinhalts ein und an weiteren chinesischen Universitäten wird Wirtschaftsdeutsch ebenfalls angeboten, z. B. an der Fremdsprachenuniversität Peking, der Nanjing Universität, der Zhejiang Universität etc.

3.3 Entwicklungsmerkmale der Fachsprachenvermittlung

Aus den Untersuchungen bei Bachelor- und Magisterarbeiten an der Deutschfakultät der Tongji-Universität ist ersichtlich, dass die Fachsprachenvermittlung im chinesischen DaF-Bereich folgende drei Merkmale hat,

- a) die Entwicklung der Fachsprachenvermittlung ist sprunghaft;
- b) die Vermittlungsmethode geht von einer analytischen zur kontrastiven Perspektive über;
- c) die Inhaltsschwerpunkte der Vermittlung gehen von der Lexik- und Syntaxebene zur Textebene.

Diese Merkmale sind aus der Output-Perspektive erschlossen und lassen Rückschlüsse auf die Input-Perspektive zu, das heißt, durch die Analyse der Lernleistungen der chinesischen Studierenden kann man implizit die Lehrschwerpunkte sowie Lehrmethoden ablesen. Auf diese Weise kann man sehen, was die Studierenden tatsächlich erworben haben und wie sie wissenschaftlich geschult sind. Die Forschungsergebnisse spiegeln die DaF-Entwicklung in China wider und lassen uns darüber nachdenken, wie wir diese Entwicklung künftig weiter vorantreiben sollten.

Diese Merkmale stehen unter dem Einfluss verschiedener Faktoren, z. B. der Forschungsentwicklung in den Fachsprachen sowie institutionellen Bedingungen. Die sprunghafte Entwicklung der Fachsprachenvermittlung weist auf das Problem der Lehrerausbildung hin, über die ernsthaft nachgedacht werden muss.

4. Konsequenzen zur Verbesserung der Fachsprachenvermittlung

Die drei Merkmale der Entwicklung der Fachsprachenvermittlung, die sich aus den Bachelor- und Magisterarbeiten der Tongji-Universität herauskristallisieren,

spiegeln die Fachsprachendidaktik des Deutschunterrichts in China wider. Sie beziehen sich auf inhaltliche Schwerpunkte, wissenschaftliche Herangehensweisen und Verschiebung der fachbezogenen Fachsprachen. Angesichts der langen Geschichte der Fachsprachenvermittlung an der Tongji-Universität nehme ich an, dass diese Entwicklung für die Fachsprachenvermittlung in China repräsentativ ist. Die Probleme, die bei der Fachdeutschdidaktik an der Tongji-Universität aufgetaucht sind, sind auch an anderen Universitäten zu finden (vgl. Wei 2003).

Wie diese Untersuchung zeigt, ist die Entwicklung der Fachsprachenvermittlung in China sprunghaft und nicht kontinuierlich. Zwar gibt es ein Curriculum für Fachdeutsch in China, aber die Umsetzung der vorgesehenen Lernziele wird je nach den konkreten Bedingungen der Universitäten praktiziert. Um diese Situation zu verändern, sind m. E. folgende Maßnahmen zu ergreifen:

- a) Ein Fortbildungs- und Ausbildungssystem für Fachsprachenlehrer sollte gegründet werden. Es mangelt an Fachsprachenlehrkräften, die in der Lage sind, Fachsprachen didaktisch effektiv zu vermitteln. Die Lehrer, die Germanistik studiert haben, fühlen sich überfordert, wenn sie Fachsprachenunterricht erteilen sollen. Die anderen Lehrer, die in Deutschland ein natur- und ingenieurwissenschaftliches Fach studiert haben, sind für den DaF-Unterricht nicht hinreichend geschult und solche Lehrkräfte möchten in der Regel keine Lehraufgaben für Fachsprachenunterricht übernehmen. Auf die Frage, wie man chinesische Fachlehrer ausbilden kann, sollte möglichst schnell eine Antwort gefunden werden. Die Fachsprachen, die in den achtziger Jahren noch zu lernen waren, kann man heute nicht kontinu-

ierlich lernen, z. B. Fachsprachen für Motorenbau, Architektur, Silikatechnik, Medizin, Metallurgie usw. Aus meiner Sicht könnten diejenigen Lehrer, die schon für eine bestimmte Fachsprache im DaF-Bereich qualifiziert sind, nebenbei auch jüngere Lehrkräfte ausbilden. In China gibt es mehrere Fälle, in denen eine Fachsprache nicht weiter angeboten wird, wenn eine Lehrkraft in Ruhestand gegangen ist.

- b) Es ist anzustreben, ein einheitliches Lehrwerk für die Studierenden des Faches Deutsch zu entwickeln. Bis heute besorgen Fachlehrer selbst die Unterrichtsmaterialien, die quantitativ und qualitativ stark beschränkt sind. Es ist anzustreben, dass die chinesischen Fachlehrer sich zusammenschließen, um ein landesweit geltendes Lehrwerk für Fachdeutsch zu verfassen. Jede Universität hat eigene fachsprachliche Schwerpunkte und durch die Entwicklung eines einheitlichen Fachsprachlehrwerks könnten solche Schwerpunkte zu einem landesweit anwendbaren Kanon entwickelt werden. Dies würde nicht nur den Studierenden des Faches Deutsch nützen, sondern auch der Entwicklung in jeder Universität. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass von den Universitäten finanzielle und personale Mittel für diese Arbeit bereitgestellt werden.
- c) Die Zusammenarbeit mit deutschen Universitäten sollte im Bereich Fachsprachen intensiviert werden. Kooperationen mit deutschen Universitäten sind für viele chinesische Universitäten nicht fremd. Viele chinesische Universitäten haben mindestens eine deutsche Institution oder Universität als Kooperationspartner, aber für die Fachsprachenvermittlung wird m.E. zu wenig getan. Chinesische Deutsch-

lehrer wurden fachsprachlich wenig gefördert und für Deutschabteilungen ist es sehr schwer, fachsprachliche Lehrveranstaltungen anzubieten.

5. Schlussfolgerungen

Die Vermittlung der Fachsprachen an der Tongji-Universität hat schon eine Geschichte von ungefähr sieben Jahren, aber aus unterschiedlichen Gründen ist bis heute leider noch kein konsistentes Ausbildungssystem für Fachsprachenlehrer entstanden. Das führt dazu, dass der Fachsprachenunterricht für Studierende des Faches Deutsch nicht immer solide und methodisch konsequent angeboten wird. Wie können diese Studierenden nach dem Studium die fachsprachlichen Anforderungen im Berufsleben erfüllen? Die Studierenden in den technischen Fächern erwerben zwar im ersten Studienjahr grundlegende deutschsprachige Kenntnisse, aber Fachdeutsch werden sie erst im Fachstudium indirekt erwerben. Warum könnten sie nicht schon im ersten Jahr fachsprachlich unterrichtet werden? Der heutige Arbeitsmarkt bevorzugt Absolventen technischer Studiengänge, die zwar geringere allgemeine Sprachkenntnisse besitzen, Studierenden der Germanistik jedoch hinsichtlich ihrer fachsprachlichen Kompetenz überlegen sind.

Im Bereich Fachsprachen des chinesischen DaF-Unterrichts muss noch viel getan werden, um die Entwicklung des Deutschunterrichts in China voranzutreiben. Den Fragen bezüglich der Qualifizierung von Fachsprachenlehrkräften, der Erarbeitung von Fachsprachenlehrwerken sowie eines soliden Angebots von Fachsprachenseminaren sollte eine gründliche Konzeption zugrunde gelegt werden, damit Fachdeutsch als eine Teildisziplin des chinesischen DaF-Unterrichts endlich begründet wird.

Literatur

- Dai, Minzhong; Zhang, Shuliang: »Curriculum Deutsch als erste Fremdsprache an chinesischen Hochschulen und Universitäten: ein kommunikatives Curriculum für den Deutschunterricht«. In: Fluck, Hans-Rüdiger; Saarbeck, Ursula; Zhu, Jianhua; Zimmer, Thomas (Hrsg.): *Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien: Situationen, Sprachbeschreibungen, didaktische Konzepte*. Heidelberg: Groos, 1996, 151–162.
- Ding, Weixiang: »Konzeption und Didaktisierung eines fachsprachlichen Lehrwerks für Technik-Studenten«. In: Zhu, Jianhua; Zimmer, Thomas (Hrsg.): *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation: Wirtschaft-Technik-Medien*. Frankfurt a. M.: Lang, 2003, 33–42.
- Fluck, Hans-Rüdiger; Saarbeck, Ursula; Zhu, Jianhua; Zimmer, Thomas (Hrsg.): *Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien: Situationen, Sprachbeschreibungen, didaktische Konzepte*. Heidelberg: Groos, 1996.
- Gu, Lijuan: »Fachsprachlicher Unterricht – Voraussetzungen, Ziele und Materialien«. In: Zhu, Jianhua; Zimmer, Thomas (Hrsg.): *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation: Wirtschaft-Technik-Medien*. Frankfurt a. M.: Lang, 2003, 49–56.
- Huang, Huiying: »Bericht über die Geschichte des Deutschunterrichts in China am Beispiel der Tongji-Universität«. In: Fluck, Hans-Rüdiger; Saarbeck, Ursula; Zhu, Jianhua; Zimmer, Thomas (Hrsg.): *Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien: Situationen, Sprachbeschreibungen, didaktische Konzepte*. Heidelberg: Groos, 1996, 61–70.
- Steinmetz, Maria: »Der ›Diplomteilstudien-gang Fachdeutsch Technik‹: ein Modell für Deutsch an Technischen Hochschulen in China«. In: Fluck, Hans-Rüdiger; Saarbeck, Ursula; Zhu, Jianhua; Zimmer, Thomas (Hrsg.): *Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien: Situationen, Sprachbeschreibungen, didaktische Konzepte*. Heidelberg: Groos, 1996, 163–195.
- Wei Yuqing: »Fachsprache im Germanistikstudium an der USST«. In: Zhu, Jianhua; Zimmer, Thomas (Hrsg.): *Fachsprachen-linguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation: Wirtschaft-Technik-Medien*. Frankfurt a. M.: Lang, 2003, 177–190.
- Zhu, Jianhua; Zimmer, Thomas (Hrsg.): *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation: Wirtschaft-Technik-Medien*. Frankfurt a. M.: Lang, 2003.

Anhang

1. Beispiele von Magisterarbeiten an der Tongji-Universität im Zeitraum von 1979–2002

(diese Magisterarbeiten sind nicht veröffentlicht)

Cui, Qinghua (1991): *Didaktisierung von Fachtexten der Fachsprache der Maschinenbautechnik – Gestaltung und Erprobung der Leseverständnissübungen*.

Fang, Jianguo (1980): *Verben in einem Lehrbuch der Architektur – Untersuchungen der Frequenz, Motivationen und Gebrauchsvarianten*.

Gao, Xun (1998): *Kontrastive Textanalyse der deutschen und der chinesischen Textsorte »Sportbericht« – aus textlinguistischer Sicht*.

Guo, Yiwei (1996): *Kontrastive Untersuchung zur Fachlexik in der deutschen und chinesischen Börsensprache am Beispiel der Metapher*.

Han, Qing (1988): *Autowerbung. – Exemplarische Untersuchung am Beispiel der Autowerbeanzeigen in der Zeitschrift »Der Spiegel«*.

He, Wenwei (1979): *Untersuchungen zur Wortschatzstruktur im Fachbereich Motorenbau*.

Huang, Ruobing (1993): *Metaphern im Wirtschaftsdeutschen – Untersuchung zur Funktion und Bedeutung der Metapher im Wirtschaftsteil der Zeitungspressen*.

Huang Xueyuan (1994): *Textfunktionale und -strukturelle Besonderheiten in deutschen und chinesischen Wirtschaftskommentaren – Eine exemplarische Analyse*.

Li, Dongfang (1994): *Chinesische und deutsche Werbeanzeigen – Kontrastive Analyse ausgewählter Kosmetikanzeigen unter Berücksichtigung kommunikativ-funktionaler*

- textthematischer und textstruktureller Aspekte.*
- Li, Jianmin (1979): *Zur Syntax in elektrotechnischen Fachtexten: Verbgebrauch.*
- Liang, Yong (1979): *Probleme der naturwissenschaftlich-technischen Übersetzung vom Deutschen ins Chinesische – dargestellt an computertechnischen Fachtexten.*
- Ma, Xingyin (1991): *Zur Untersuchung der funktions sprachlichen Merkmale von Betriebsanweisungen Fachbereich »Maschinenbau« im interlingualen Vergleich. – Dargestellt an chinesisch- und deutschsprachigen Anweisungen.*
- Qiao, Yan (1997): *Kontrastive Analyse der im Deutschen und Chinesischen gebräuchlichen Marken.*
- Ruan, Yanhai (1980): *Adjektive in der deutschen Fachsprache der Architektur.*
- Shang, Xianghua (1980): *Zum Einfluss des Fachvokabulars auf die Gemeinsprache – untersucht an Kommentaren der Wochenzeitung »Die Zeit«.*
- Sui, Yaqin (1979): *Zur Substantivzusammensetzung im deutschen Fachwortschatz der Elektrotechnik.*
- Xiao, Jinlong (1979): *Möglichkeiten der Komprimierung in elektrotechnischen Fachtexten und ihre Übersetzung.*
- Yu, Ziyi (1995): *Kontrastive Analyse der deutschen und chinesischen Beipackzettel aus textlinguistischer Sicht.*
- Zhang, Dingxian (1980): *Probleme der naturwissenschaftlich-technischen Übersetzung Deutsch Chinesisch – dargestellt an Fachtexten der Metallurgie und anhand einer Umfrage.*
- Zhao, Jin (1994): *Lehrbücher des Wirtschaftsdeutschen im germanistischen Studium in China – Linguistische Analyse und didaktische Überlegungen.*
- Zhu, Jianhua (1979): *Untersuchungen zur Wortzusammensetzung in der deutschen Fachsprache der Silikatechnik.*
- 2. Beispiele von Bachelorarbeiten an der Tongji-Universität im Zeitraum von 1979–2002**
- (diese Bachelorarbeiten sind nicht veröffentlicht)
- Bu, Yuanshi (1993): *Kontrastive Untersuchung der Stilmerkmale chinesischer und deutscher Gesetze und deren Übersetzungsproblematik.*
- Cai, Dongmin (1980): *Zum Einfluß der Fachsprache auf die Gemeinsprache – untersucht am Beispiel der Berichterstattung über Elektrotechnik.*
- Chen, Min (1990): *Untersuchung der brieflichen Außenhandelskorrespondenz unter Berücksichtigung stilistischer Merkmale.*
- Cheng, Zhen (1994): *Untersuchung der Form und sprachlichen Merkmale der deutschen Handelskorrespondenz.*
- Jie, Xiaolan (1983): *Fugenelemente in Substantivzusammensetzungen in Texten aus der Fahrzeugtechnik.*
- Lin, Rufu (1982): *Substantivische Zusammensetzungen in politischen Texten.*
- Mao, Jingyi: (1993): *Deutsche und chinesische Mahnungen – Ein Vergleich.*
- Mao, Zhiheng (1980): *Häufige Wortbildungstypen in der Fachsprache Kraftwerk-Technik.*
- Wang, Jian (1987): *Übersetzung aus den naturwissenschaftlich-technischen Fachtexten.*
- Wu, Lan (1992): *Vergleichende Untersuchung der Höflichkeitsformen in den chinesischen und deutschen Geschäftsbriefen.*
- Yang, Yi (1988): *Der Gebrauch und die Übersetzung der deutschen gebräuchlichsten Präpositionen – dargestellt an Fachtexten der Technik.*
- Yu, Xilei (1993): *Der Wetterbericht als Fachtext – eine vergleichende Untersuchung von schriftlichen und mündlichen Wetterberichten.*
- Yue, Feng (2001): *Zur Analyse der äußeren Form und linguistischen Besonderheiten der deutschen Handelskorrespondenz.*
- Zhu, Haoping (1990): *Analyse der Nominalkomposita in wissenschaftlichen Texten.*

Handlungsorientierter Deutschunterricht im dreijährigen Curriculum an italienischen Hochschulen

Daniel Jaeger, Martina Nied Curcio, Lisa Schlanstein

Einleitung

Nach der Bologna-Erklärung wurde im Jahre 2001 in Italien eine Universitätsreform durchgeführt, im Rahmen derer sämtliche Studienfächer neu strukturiert wurden. Für das Studium der Fremdsprachen bedeutete dies einerseits eine Loslösung von der Literaturwissenschaft, andererseits eine engere Verbindung mit der Linguistik (vgl. Moraldo 2003). Das neue Fach »Lingua Tedesca« sollte eine Art Verbindung von DaF-Unterricht, Didaktik DaF und germanistischer Sprachwissenschaft darstellen, war aber zum Zeitpunkt der Reform völlig neu zu definieren. Dozenten der Universität La Sapienza in Rom machten es sich zur Aufgabe, ein Curriculum für das Fach »Lingua Tedesca« zu erarbeiten, das sowohl die neu entstandenen Rahmenbedingungen berücksichtigt als auch auf dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER)* und *Profile deutsch* beruht. So entstand im Jahre 2003 das »Römische Modell« (ausführliche Informationen zum »Römischen Modell« vgl. Nied Curcio/Rößler/Schlanstein/Schlicht/Serra Borneto 2003)¹. Im Frühjahr 2004 gründete sich in Italien eine vom DAAD unterstützte Arbeitsgruppe,

deren zentrales Anliegen es war, herauszufinden, wie die kommunikative Kompetenz, die im GER als maßgebliches Kriterium für das sprachliche Niveau fungiert, im Unterricht umgesetzt werden könnte (Kapitel 1). Weiterhin sollte in der Arbeitsgruppe die Frage geklärt werden, auf welche Weise die Linguistik mit dem Sprachunterricht verbunden werden kann und was das sprachwissenschaftliche Wissen für den Spracherwerbsprozess leisten kann (Kapitel 2). Außerdem sollte diskutiert werden, welche Konsequenzen das Modell auf die Prüfungspraxis hat (Kapitel 3). Aus Gründen der Transparenz und der Selbstevaluation wurde auf der Grundlage des Römischen Modells für die Studierenden ein Portfolio ausgearbeitet. Hierzu werden die Erfahrungen der Studierenden dokumentiert (Kapitel 4). Des Weiteren wurde überlegt, inwieweit interkulturelle Aspekte bei der Formulierung und Anwendungen von Kannbeschreibungen erwogen werden müssen (Kapitel 5)². Die Ergebnisse all dieser Überlegungen sollten schließlich wieder in das »Römische Modell« einfließen, um es entsprechend zu überarbeiten, zu korrigieren und zu vervollständigen (Kapitel 6).

1 Das gesamte »Römische Modell« kann unter <http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/iqn/> eingesehen werden.

2 Es muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass der Artikel eine extrem gekürzte Fassung des AG-Berichts darstellt. Der vollständige Bericht kann beim DAAD oder auf der Internetseite der Italien-Lektoren <http://www.deutschlektoren.it/beitrag/beitragliste.htm> eingesehen werden.

1. Kommunikativ orientierter Sprachunterricht

1.1 Das 2. Studienjahr

(Daniel Jaeger)

Die eingehende Betrachtung der Lehrvoraussetzungen an der *Sapienza* macht deutlich, dass fast alle Faktoren einem kommunikativen Unterricht entgegenstehen: Gruppengröße, Zeit, Unterrichtsräume und die Erwartungshaltung der Studierenden.

Darüber hinaus wird deutlich, dass Kannbeschreibungen und Kompetenzniveaus von GER und *Profilo deutsch* (es handelt sich dabei im Wesentlichen um ein Softwareprogramm auf CD-ROM), die den Progressionsverlauf auch für unsere Studierenden skizzieren sollten, sich an Lernern orientieren, die in einem ziel-sprachlichen Umfeld Deutsch lernen, also das Gelernte jederzeit praktisch anwenden können. Es muss also zwischen einem L1- und einem L2-Umfeld differenziert werden, was in den Deskriptoren des »Römischen Modells« auch gemacht wurde, wo besonders solche kommunikativen Situationen beschrieben wurden, die im universitären Kontext realisiert werden können. Trotzdem werden die darin aufgeführten Kannbeschreibungen in der Regel nicht praktisch eingelöst.

Es bleibt also das Problem bestehen, dass die Kommunikation im Unterricht starken Übungscharakter hat statt authentische Kommunikation zu sein, so dass die Studierenden oft eher theoretisches Wissen anhäufen als praktisches Können erwerben. Das wird durch ihre Lerngewohnheiten und insbesondere ein in Italien besonders stark ausgeprägtes prüfungsorientiertes Lernen noch verstärkt.

Das wichtigste Ziel meines Unterrichts war es, den Studierenden zu verdeutlichen, dass es sich bei dem, was sie lernen, um eine lebendige Sprache handelt, d. h. um ein Werkzeug, das nur in der praktischen Kommunikation seinen Zweck erfüllt und auch nur durch den Gebrauch erlernt werden kann – im Unterschied zu theoretischen Gegenständen, die in irgendeiner Weise auswendig gelernt werden können.

Die einzige Möglichkeit, ihnen das unmittelbar zu verdeutlichen und sie mit der Erfahrung zu konfrontieren, bestand darin, konsequent nur Deutsch mit ihnen zu sprechen, und zwar sowohl im wie außerhalb des Unterrichts und besonders dann, wenn sie mit Fragen und Anliegen zu mir kamen, in Situationen also, in denen ihnen die kommunikative Notwendigkeit unmittelbar bewusst war. In meiner Unterrichtspraxis hatte ich neben der Arbeit mit dem Lehrwerk *Delfin* drei Schwerpunkte:

- die Hinführung der Studierenden zu einem praktischen Sprachaustausch mit Deutschen,
- die Sensibilisierung für das kommunikative Potential der Lerngegenstände und
- eine intensive Arbeit am Wortschatz¹.

Ich arbeitete im Laufe des Studienjahres den *Zertifikatslernwortschatz* von Hueber durch (Lübke 2001) und prüfte die zu lernenden Vokabeln wöchentlich in einem Vokabeltest ab, wobei die Studierenden die Möglichkeit hatten, sich durch das Bestehen von vier weiteren, umfassenden Tests einen Bonus für die mündliche Prüfung zu erwerben. Die Wortschatzarbeit nahm bei mir vor allem aus dem Grund eine so gewichtige Rolle ein,

1 Die Wortschatzarbeit hatte im Unterschied zu den anderen beiden Punkten den Vorteil, dass sie erstens im Rahmen des Unterrichts stattfinden konnte und sich zweitens die Prüfungsfixiertheit der Studierenden zunutze machte.

weil ich davon überzeugt bin, dass die kommunikative Kompetenz – die Fehlerquote einmal außen vor gelassen – sowohl hinsichtlich des produktiven als auch des rezeptiven Potentials direkt mit der Größe des Wortschatzes zusammenhängt. Diese These konnte im Verlauf des Semesters und der sich anschließenden Prüfungen erhärtet werden.

Die an das Lernen der Wörter anschließende produktive Wortschatzarbeit bestand darin, die Studierenden mit dem neuen Vokabular – zumindest selektiv – Sätze formen und dadurch ihren Gebrauch in kommunikativen Situationen simulieren bzw. antizipieren zu lassen. Um dies zu erreichen, mussten die Sätze aus dem »Anführungszeichenmodus« eines lediglich korrekt produzierten deutschen Satzes in ihr Sprachgebrauchsrepertoire überführt werden, auf das sie in künftigen kommunikativen Situationen zurückgreifen können. Im Detail bedeutete dies, dass sie wahr, authentisch, konkret und sprecherdeiktisch sein, also einen realen Ich- und Lebensbezug zum Sprecher haben sollten.

Gültige Sätze z.B. zum gelernten Wort »Schaf« wären demnach (sofern sie zutreffen):

»Ich habe noch nie ein Schaf gesehen« oder
»Ich esse gern Schafskäse«;
nicht gültige:

»Das Schaf ist ein Tier«. oder
»Schafe sind kleiner als Kühe«.

Ebenso wie beim neuen Wortschatz kam es mir auch bei den neuen grammatischen Mustern darauf an, den Studierenden die darin liegenden praktischen kommunikativen Möglichkeiten bewusst zu machen und ihnen dadurch, dass sie ihre eigenen Erfahrungen in die Fremdsprache fassen, das Sprachgebrauchspotential unmittelbar bewusst zu machen.

Von den beiden konkreten Sätzen »Ich bin gestern um elf ins Bett gegangen« und »Ich bin um halb zwei ins Bett ge-

gangen« ist in meiner Unterrichtspraxis also nur der faktisch zutreffende gültig, weil meiner Meinung nach nur dieser als in Sprache gefasste reale Erfahrung erlebt werden kann. Nur in ihm verliert die Sprache den Charakter eines theoretischen Gegenstands und gibt stattdessen ihre eigentliche Funktion zu erkennen, wodurch sie unmittelbar erfahrbar wird. Für die persönlichen Kontakte organisierte ich für die Studierenden E-Mail-Tandems, Brieffreundschaften, Treffen mit Erasmusstudenten im und außerhalb des Unterrichts und einen Stammtisch. Dieser Austausch ist meiner Meinung nach die einzige wirkliche Möglichkeit, die kommunikative Kompetenz nachhaltig zu verbessern. Da er trotzdem nur von den wenigsten angenommen wurde, scheint es mir für die Erreichung des anvisierten Zielniveaus unerlässlich zu sein, einen obligatorischen Auslandsaufenthalt in Form eines Erasmus- bzw. Sokratessemesters oder Intensivsprachkurses im Curriculum zu verankern.

1.2 Projektarbeit im dritten Jahr

(*Lisa Schlanstein*)

Dem Entschluss, im dritten Jahr des neuen BA-Studiengangs Projektarbeit durchzuführen, liegen folgende Überlegungen zugrunde:

- Der traditionelle Unterricht (Aufteilung in die drei Module Textarbeit, Grammatik, Übersetzung) lässt eine organische Verbindung kaum zu.
- Die ministeriale Vorgabe, am Ende des dritten Jahres das Niveau C1 zu erreichen, erfordert eine Konzentration auf Schwerpunkte.
- Handlungsorientierte und kommunikative Kompetenz, an der Universität bisher oft vernachlässigt, sollten auch im Hinblick auf eine berufliche Qualifikation verstärkt gefördert werden.

Das Projekt mit dem Titel »Alle Wege führen nach Rom«, geplant für zwei Se-

mester mit je zehn Wochen und jeweils zehn Stunden, hat zwei Hauptstränge:

- Textarbeit, d. h. Lektüre und schriftliche Analyse von Texten, die sich mit dem Thema Italien und Rom aus der Perspektive deutschsprachiger Reisender beschäftigen;
- Durchführung eines Interviews mit deutschsprachigen Touristen (1. Semester) und deutschsprachigen Erasmusstudenten (2. Semester) über ihre Eindrücke und Erfahrungen in Italien und bei Studierenden darüber hinaus besonders an der italienischen Universität.

Über diese Interviews sollte in der Klasse mündlich berichtet und zum Ende des Semesters ein schriftlicher Report vorgelegt werden.

Textlektüre und Analyse erfolgten verstärkt in der jeweils ersten Phase des Semesters. Die Auseinandersetzung mit den verschiedensten Textsorten zum Thema sollte für das Interview fruchtbar werden, es sollte u. a. den Erwartungshorizont heutiger Italienreisender für die Studierenden transparent machen und sie mit dem geeigneten Wortschatz ausstatten.

In der zweiten Phase des Semesters wurden vorwiegend die Berichte und Ergebnisse der Interviews in der Klasse ausgetauscht und diskutiert.

Diese Vorgehensweise erlaubte es im Unterschied zur Arbeit mit den traditionellen Modulen, die einzelnen Fertigkeiten im Zusammenhang zu üben.

Nach Abschluss der Erprobung des Projektes kann man Folgendes feststellen: Die Durchführung der Interviews und ihre Präsentation in der Klasse sowie auch die schriftlichen Berichte darüber zeugen von großem Engagement der Studierenden, die in einer ersten Evaluation des Projekts das Lösen dieser Aufgabe als besonders produktiv bewertet haben. Nicht ausreichend gelungen dagegen erscheint mir die Verbindung mit der Text-

lektüre und -analyse, die durch ein verstärktes Wiedereinbringen der zu Hause geschriebenen Texte in den Unterricht verbessert werden muss.

2. Die Linguistik im Römischen Modell (Martina Nied Curcio)

Da ich seit 2001 Germanistische Linguistik an der *Sapienza* unterrichte, habe ich mich in der Arbeitsgruppe intensiv damit beschäftigt, in welcher Form der Linguistikunterricht strukturiert werden kann, um bestmöglich mit dem Sprachunterricht verbunden zu sein. Es ging dabei auch um ganz praktische Fragen wie:

- Soll die Linguistik mit dem Sprachunterricht überhaupt verbunden werden?
- Wenn ja, wie?
- Was kann die Linguistik für die Sprachdidaktik leisten?
- Welche Rolle spielt das sprachwissenschaftliche Wissen für den Spracherwerb(sprozess) generell?

Von Anfang an war es mir ein Anliegen, nicht nur das linguistische Wissen zu vermitteln, sondern zu versuchen, eine Verbindung des theoretisch-abstrakten Wissens über die deutsche Sprache mit dem Sprachunterricht herzustellen und damit die Reflexion über die deutsche Sprache anzustoßen und zu fördern. Mein persönlicher Eindruck war dabei, dass die Studierenden, die über ihren eigenen Sprachgebrauch reflektierten, die also eine Art Brücke von der Sprachtheorie zur Sprachpraxis hin schlagen konnten, häufig eine bessere Sprachverwendung aufzeigten. Aus diesem Grund habe ich mich dieser Thematik sowohl empirisch genähert (2.1) als auch versucht, den Stand der Forschung herauszuarbeiten (2.2). Anschließend (2.3) werde ich die aus 2.1 und 2.2 resultierenden Funktionen und Aufgaben der Linguistik beschreiben.

2.1 Die Funktion der Linguistik aus der Sicht der Studierenden

Was dachten meine Studierenden nun über diese Art von Linguistikunterricht? An Hand einer Umfrage mit drei Fragen sollte dies herausgefunden werden. Die Fragen waren folgende:¹

1. Was ist deiner Meinung nach die Funktion der Linguistik (des Linguistik-Unterrichts) an der Universität?
2. Glaubst du, dass dir die Linguistik hilft, Strukturen und Phänomene der deutschen Sprache besser zu verstehen?
3. Glaubst du, dass die Linguistik den Sprachunterricht erleichtert, d. h. bist

du der Meinung, dass die Linguistik dir hilft, deine sprachlichen Kompetenzen zu verbessern?

Schon bei der 1. Frage wurden von den Probanden Begriffe und Themen angesprochen wie:

- »besseres Verständnis einer Sprache«,
- »Reflexion über Sprache«,
- »das Verstehen der Funktion der Sprache«,
- »eine Verbesserung der Sprachkompetenz«.

In der nachfolgenden Tabelle sind die verschiedenen Antworten thematisch nach der Frequenz angegeben.

Rang	I-Funktion der Linguistik	Anzahl der Studierenden
1.	Nützlich für ein vertieftes bzw. komplettes Verständnis der Fremdsprache	15
2.	Nützlich um die Funktion der Sprache (das »Warum«) zu verstehen	13
3.	Nützlich, um die Struktur einer Sprache besser zu verstehen	9
4.	Nützlich, da der Spracherwerb verbessert wird	8
5.	Nützlich für eine wissenschaftliche Analyse der Sprache	5
5.	Nützlich, um den Ursprung und die Entwicklung einer Sprache zu verstehen (diachrone Sprachbetrachtung)	5
5.	Nützlich, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der L1 und L2 zu verstehen (synchrone Sprachbetrachtung)	5
6.	Hilft über die Struktur der Sprache zu reflektieren	2
7.	Zeigt, wie eine Sprache durch ihre Kultur geprägt ist (interkulturelle Sprachbetrachtung)	1

Erstaunlich war, dass bei der 1. Frage schon 8 der 23 Studierenden von einem positiven Einfluss der Linguistik auf den Spracherwerb sprachen.

Auf die Frage 2, ob die Linguistik hilft, die Strukturen und Phänomene der (Fremd-) Sprache besser zu verstehen, antworteten alle 23 Studenten mit »Si« [Ja]. Bei der

¹ Die Untersuchung wurde im Dezember 2004 mit 23 Studierenden des 2. Studienjahres durchgeführt. Die 3 Fragen wurden auf Italienisch in voneinander abgeschlossenen Schritten gestellt, d. h. erst nachdem die Frage 1 beantwortet war und die Studierenden die ausgefüllten Blätter abgegeben hatten, wurde Frage 2 ausgeteilt usw., so dass die nachfolgende Frage, die differenzierter war, die Antwort der vorherigen, allgemeiner formulierten Fragen nicht mehr beeinflussen bzw. ändern konnte. Außerdem war es wichtig, dass sich die Studierenden in der 1. Frage völlig frei äußern konnten.

Begründung des »Si« werden auch wieder Begriffe und Themen wie bei Frage 1 angesprochen. Wichtig sei die Linguistik für die Analyse der Sprache. Mehrere Studierende sprachen das vertiefende Verständnis der Grammatik an; andere meinten, dass durch die metasprachlichen Erklärungen Strukturen und Phänomene besser im Gedächtnis haften blieben (»metasprachlich« meint hier, dass bei der Thematisierung von sprachlichen Geschehnissen – und zwar schon abgeschlossenen oder noch im Prozess befindlichen – auf die verwendete Sprache reflektiert wird; vgl. Seidel 1989: 20).

Interessanterweise unterschieden die Studierenden bei Frage 3, bei der sie direkt nach der Verbindung von Linguistikenkenntnissen und Spracherwerb gefragt wurden, ganz bewusst zwischen passivem Sprachverständnis und aktiver Sprachproduktion. Hatten Sie in Frage 2 alle unterstrichen, wie wichtig die Linguistik für das Verstehen der Sprache sei, so war nur etwa die Hälfte uneingeschränkt der Meinung, dass die linguistischen Kenntnisse auch das aktive Sprachenlernen erleichtern würden; 5 der Studierenden knüpften ihre positive Antwort insbesondere an den Bezug zur Sprachpraxis: Anwendungs- und Übungsphasen wären für sie unabdingbar. Für viele von ihnen war das Verbessern der sprachlichen Kompetenzen eine logische Konsequenz des theoretischen Wissens, auch wenn sie es meist nicht begründen konnten. Zwei der Studierenden meinten, dass der Linguistik- und der Sprachunterricht sich gegenseitig ergänzten. Sowohl die Applikation des theoretischen Wissens auf die Praxis als

auch das Wiederaufgreifen von Phänomenen aus dem Sprachunterricht wird als verstärkend empfunden.

Sechs der Probanden beantworteten die Frage negativ. Ich hatte den Eindruck, dass es diesen Studierenden vielleicht nicht gelungen war, das theoretische Wissen für ihr eigenes Sprachenlernen nutzbar zu machen. Die Gründe können verschieden sein, wie z. B. das Verharren in alten Lerntraditionen und -strategien.

2.2 Reflexion über Sprache – eine wichtige Aufgabe im Linguistikunterricht?!

Im Zuge der kognitiven Wende hat sich auch in der Linguistik die Frage nach der Definition und der Rolle von Sprachgefühl und Sprachbewusstsein und der metasprachlichen Reflexion neu gestellt (vgl. Neuland 1993: 724). Mit *Sprachbewusstsein* ist vor allem das bewusste, explizite, deklarative Sprachwissen gemeint (vgl. Neuland 1992; Schlieben-Lange 1975). Beiträge zu Sprachbewusstsein und dessen erste Definitionen stammen außerdem aus der romanistischen Sprachwissenschaft (vgl. Scherfer 1983; Fischer 1988; Seidel 1989). Theoretische Abhandlungen über *Sprachbewusstsein* und *Sprachgefühl* (vgl. Gauger 1976) stießen weitere Überlegungen an. Coseriu (1988) und auch später Hartenstein (2002) unterschieden verschiedene Niveaus von Sprachbewusstsein. Ein weiterer Anstoß, die Konzepte von Sprachwissen und Sprachbewusstsein weiterzuentwickeln, kam seit den 1970er Jahren aus England. Von dort wurde auch zum Teil die Terminologie übernommen: *language awareness*, *metalinguistic awareness* und *knowledge about language*.¹ Ins Deutsche fand dieser

1 Einen besonders wichtigen Anstoß gab das Buch von Eric Hawkins: *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge 1984 und 1987. Für den Begriff *Language awareness* gibt es auf Grund der verschiedenen Konzeptionen auch heute noch keine einheitliche verbindliche Definition. Dies wird auch durch viele sich überschneidende und konkurrierende Termini erschwert.

Begriff in seiner Übersetzung als *Sprachbewusstheit*, gerade im Unterschied zu dem Wort *Sprachbewusstsein*, Eingang. Seit den 1980er Jahren entstanden im deutschsprachigen Raum verschiedene Awareness-Konzepte mit dem Ziel, durch eine systematische und kontinuierliche Auseinandersetzung mit Sprachen sowohl die Sprachpraxis als auch die Reflexion über Sprache zu verbessern. Außerdem spielt der Vergleich mit der Muttersprache eine wichtige Rolle.

»Language-Awareness-Konzeptionen betonen den Wert des Nachdenkens über die sprachlichen Besonderheiten der Zielsprache im Verhältnis zur Muttersprache, aber auch über die eigenen Lernstrategien und Lernerfahrungen und über soziokulturell spezifische Bedeutungen und Handlungsmuster, die sich hinter manch fremdsprachlicher Ausdrucksweise aufdecken lassen.« (Fandrych 2005: 7)

Sprachbewusstheit umfasst außerdem die Aufmerksamkeit eines Individuums in Bezug auf Sprachen sowie die Fähigkeit, metasprachliche Reflexionen durchführen zu können. Man ist heute der Überzeugung, dass beide Fähigkeiten, Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit, insbesondere auf der Spracherfahrung basieren (vgl. Fremdsprache Deutsch 31 (2004), 58). Als Ergebnis einer verstärkten Lernerperspektive bildete sich auch der Begriff *language learning awareness (Sprachlernbewusstheit)* heraus (vgl. Gnutzmann 2003: 336). Dieser bezieht sich vor allem auf die mentale Verarbeitung von Sprache, auf Sprachlernprozesse und den Einsatz von Lernstrategien. (Bei den Mehrsprachigkeitskonzepten spielen außer neurophysiologischen, lernerexternen, emotionalen und fremdsprachenspezifischen Faktoren die kognitiven Faktoren, und dazu gehören Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und Reflexion über Sprache, eine wichtige Rolle, vgl. Hufeisen 2004: 20.)

Der generelle Nutzen von *language awareness* bzw. ein hohes Niveau von sprachlicher Reflexion für den Sprachunterricht wird im Allgemeinen als positiv eingeschätzt. Umstritten bleibt trotzdem, inwieweit *language awareness* als explizites (deklaratives) sprachliches Wissen zu einer Verbesserung der sprachlichen Kompetenz beitragen kann. Empirisch konnte bisher noch nicht nachvollzogen werden, inwieweit bewusst angeeignetes Wissen (explizites sprachliches Wissen) später unbewusst (implizites sprachliches Wissen) werden kann (dies gilt sowohl für das explizite grammatikalische Wissen als auch für das explizite sprachwissenschaftliche Wissen. Ellis (1997) erklärt in einem Modell, dass explizites L2-Wissen den Erwerb impliziten Wissens ermöglichen kann.) Portmann-Tselikas (2003) betrachtet in seinem Aufsatz über die Rolle des gesteuerten auf der Grammatik basierenden Unterrichts das explizite Wissen als »ein zusätzlich verfügbares Instrument der Steuerung und Kontrolle von Verstehens- und Äußerungsprozessen« (11), das im natürlichen Spracherwerb nicht gegeben ist. Die Studierenden können sich dadurch »viel besser orientieren und sie können in ihren eigenen kommunikativen Äußerungen gewisse Dinge besser (komplexer, korrekter) sagen, als sie es ohne dieses Wissen täten« (11). Portmann-Tselikas stellt die Hypothese auf, dass Reflexion über Sprache durch explizites Wissen dem Studierenden hilft, sprachliche Erscheinungen besser zu ordnen, d. h. er könne sich besser in der Sprache orientieren, was letztendlich zu einer besseren Sprachkompetenz führe; dies jedoch nur unter der Bedingung, dass das Wissen über Sprache anwendbar sei und auch tatsächlich eingesetzt werde.

Diese Anwendung scheint mir eine der zentralen Bedingungen für den Einsatz von explizitem Wissen und der Reflexion

über Sprache im Fremdsprachenunterricht zu sein. Auch Portmann-Tselikas meint, dass solange diese Vermittlung mit dem Sprachmaterial nicht gelinge, Begriffe und abstraktes Wissen weitgehend Stroh seien. Der wichtigste Zweck von Übungen sei es deshalb, das Wissen über Sprache praktisch und anwendbar zu machen und damit Vertrautheit zu erzeugen. Neuland (2002) formuliert dies ähnlich:

»Bedeutsam erscheint in jedem Fall die Verbindung von sprachlichem Wissen und sprachlichem Können, wie es in der Formulierung des reflektierten Sprachgebrauchs seinen Ausdruck findet.« (Neuland 2002: 9)

2.3 Funktionen und Aufgaben für die Linguistik im universitären Fach *Lingua Tedesca* in Italien

Aus den oben aufgeführten sprachtheoretischen und didaktischen Überlegungen resultieren verschiedene Funktionen und Aufgaben für die Linguistik im universitären Fach *Lingua Tedesca* in Italien.

1. Universitäre Linguistik in Italien soll für die einzelnen Fremdsprachen wie *Lingua Tedesca* vorwiegend als *Angewandte Linguistik* verstanden werden. Der Linguistikunterricht soll hier *den Sprachunterricht bzw. den Spracherwerbsprozess unterstützen und fördern*, was aber nicht bedeutet, dass das Wissen über Sprache ausschließlich dieser Funktion untergeordnet sein soll. Es ist jedoch unabdingbar, dass linguistische Beschreibungen so klar und transparent wie möglich sind und zudem einen Transfer in den Sprachunterricht erfahren. Ist das Wissen für die Studierenden nicht anwendbar, verliert es seine Bedeutung und Funktion für den Spracherwerb.
2. Der Linguistikunterricht soll die *reflexive Auseinandersetzung mit der Sprache* und damit das *metasprachliche Bewusstsein fördern* und somit die Studierenden

systematisch von einem naiven, alltäglichen Sprachbewusstsein oder auch Sprachgefühl hin zum kognitiven Sprachbewusstsein oder – wie es in der Sprachlehrforschung auch genannt wird – zur Sprachbewusstheit führen. Die heutigen Forschungsschwerpunkte ›Mehrsprachigkeit‹ und ›Lernerautonomie‹ fördern eine zunehmende Konzentration auf die Reflexion über Sprache. Außerdem sind die Studierenden in der Regel höchst motiviert, über die Sprache zu reflektieren. Natürlich kann nicht von einem Automatismus ausgegangen werden, doch wurde festgestellt, dass die Förderung der metasprachlichen Bewusstheit durchaus sprachlernfördernde Effekte hat.

3. Die Reflexion über Sprache soll durch eine *kontrastive Ausrichtung* unterstützt werden. Eine linguistische Beschreibung des Deutschen, konsequent unter kontrastivem Gesichtspunkt, kann gewinnbringend eingesetzt werden, auch gerade weil der Sprachvergleich eine wichtige Lernstrategie für erwachsene Fremdsprachenlerner ist.
4. Es ist äußerst wichtig, *zwischen Linguistik- und Sprachunterricht eine enge Verbindung und Transparenz herzustellen*, auch um Synergien zu schaffen. Themen der Linguistik sollten im Sprachunterricht angewandt und geübt werden, aber auch Phänomene aus dem Sprachunterricht sollten im Linguistikunterricht reflektiert werden. Die Reflexion über sprachliche Phänomene im Linguistikunterricht ist als zusätzlich verfügbares Instrument zur Orientierung und Verbesserung der sprachlichen Kompetenz zu betrachten. Er ist nicht identisch mit der Reflexion über grammatische Phänomene und ist deshalb keinesfalls als Ersatz für die Reflexion sprachlicher Phänomene im Sprachunterricht zu betrachten.

Natürlich führt die Reflexion über Sprache nicht automatisch zu einer Verbesserung des Spracherwerbs und kann nicht als Allheilmittel deklariert werden. Es müssen selbstverständlich noch geeignete Methoden für die Einbindung von Sprachbewusstsein in den universitären Linguistik- und DaF-Unterricht entwickelt, erprobt und optimiert werden.

3. Überlegungen zur mündlichen Prüfung

(Daniel Jaeger)

Ein prinzipielles Problem in der universitären Prüfungspraxis besteht meiner Meinung nach darin, dass das System der Kompetenzniveaus und die dazugehörigen Kannbeschreibungen mit dem der Benotung eigentlich inkompatibel sind.

Im zweiten Jahr sollen die Studierenden das Niveau B1 erreichen, das dann für das dritte Jahr vorausgesetzt wird und dort auch tatsächlich erforderlich ist, um am Unterricht teilnehmen zu können. Die Prüfung muss also einerseits dieses Niveau feststellen, stellt andererseits aber eine Leistung dar, die zu benoten ist; dabei ist 30 die beste Note und 18 die niedrigste, die noch ein Bestehen und also die »Versetzung« in das dritte Jahr bedeutet. Wenn nun aber das Niveau B1 als vorgegebenes Lernziel des zweiten Jahres bei seinem Erreichen mit der Bestnote 30 bewertet werden müsste, das Nichterreichen dieses Niveaus aber nicht für die Versetzung ins dritte Jahr ausreicht, also noch nicht einmal mit 18 bewertet werden kann, dann müsste die Benotung eine Binnendifferenzierung des Niveaus leisten. Es hat aber keinen Sinn zu sagen, mit 30 habe man die Kompetenz in sehr guter Weise, mit 18 aber immer noch in ausreichender Weise erlangt, wenn die Kompetenzen gerade mit dem Ziel definiert sind, einen spezifischen Sprachstand zu bestimmen, also entweder vorhanden zu sein oder nicht.

Da für mich im Grunde nur das Erreichen des Niveaus relevant ist, erscheint es mir am sinnvollsten, nur zwei Bewertungen zu vergeben, nämlich »30« (wodurch diese generelle universitäre Höchstnote in diesem Fall durch die Bezeichnung »bestanden« erläutert werden würde) und »nicht bestanden«, wobei das Zu- und Absprechen der festgelegten Kompetenzen bereits in hohem Grade Auslegungssache ist.

Aus diesem Grund habe ich als Grundlage des freien Gesprächs in der mündlichen Prüfung Fragen eingeführt, die sich direkt auf den im Semester behandelten, wohl definierten Wortschatz beziehen und so neben dem subjektiven Eindruck aus dem Gespräch mit der Anzahl der verstandenen und beantworteten Fragen auch einen quantifizierbaren Faktor als zweites Notenkriterium bereitstellen. Die Studierenden, die die Vokabelprüfungen während des Semesters bestanden hatten, mussten stattdessen lediglich eine kurze mündliche Prüfung absolvieren, um ihre allgemeine kommunikative Kompetenz zu beweisen, die anderen wurden mit Fragen konfrontiert, die den behandelten Wortschatz mit den geeigneten Kannbeschreibungen des »Römischen Modells« für dieses Niveau kombinierten.

»Kann sich dank eines ausreichend großen Repertoires an Wörtern und Wendungen und manchmal mit Hilfe von Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens (z. B. Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse) äußern.«

bzw.

»Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.«

Fragen, die sich demzufolge aus der praktischen Anwendung der Wörter aus dem Lernwortschatz ergaben, waren also z. B.:

- »Haben Sie Vorhänge in Ihrem Zimmer«?
- »Sind Ihre Cousins und Cousinen alle volljährig«?
- »Kennen Sie jemanden, der ein Klavier hat«?

Vorausgesetzt, dass der Wortschatz vorhanden ist, kann jede der Fragen, von denen ich ungefähr hundert vorbereitet hatte, in ein kleines Gespräch einführen.

4. Das Europäische Sprachenportfolio – ist ein Einsatz an der Universität sinnvoll?

(Martina Nied Curcio)

Auf der Grundlage des »Römischen Modells« wurde Ende 2004 ein Sprachenportfolio nach den Beschreibungen des Europarats, nämlich mit Sprachenpass, Sprachbiographie und Dossier, in deutscher Sprache ausgearbeitet. An einer Probephase haben 67 DaF-Studierende teilgenommen. Anschließend bewerteten sie den Einsatz des Portfolios anhand eines Fragebogens; sechs Probanden wurden zusätzlich interviewt. Der Fragebogen bestand aus verschiedenen Fragen zur generellen Nutzung, wie:

- Glaubst du, dass das Portfolio nützlich ist?
Wenn ja, wofür?
- Glaubst du, dass es wichtig ist, deine Sprachkenntnisse mit den europäischen Niveaustufen zu vergleichen?

Andere Fragen betrafen die Nützlichkeit in Bezug auf die Sprachkenntnisse:

- Kann das Portfolio dir helfen, dein Sprachniveau festzustellen?
- Glaubst du, dass du dir nach dem Ausfüllen des Portfolios deiner Sprachkenntnisse bewusster bist?

Weitere Fragen wurden in Bezug auf den Sprachlernprozess gestellt, wie

- Ist das Portfolio eine Hilfe um deinen Lernprozess besser kennen zu lernen?

Die letzten Fragen gingen um die praktische Handhabung des Portfolios wie z. B.

- Könntest du auch in Zukunft das Portfolio alleine weiter ausfüllen?

Das Feedback der Studierenden war sehr positiv. Alle Studierenden unterstrichen, wie wichtig die Vergleichbarkeit und Transparenz der Kompetenzen auf europäischem Niveau sei. Aber auch für den eigenen Lernprozess, für das eigene Engagement und das Unterrichtsgeschehen, d. h. den Austausch mit dem Dozenten, sei das Portfolio sehr hilfreich. Positiv sei das Portfolio auch deshalb, weil man seine Kompetenzen selbst einschätzen lerne. Es sei nicht nur feststellbar, was man schon könne, sondern auch, welche Lücken existierten, so dass man die Möglichkeit habe, gezielt daran zu arbeiten. Außerdem könne man dadurch die eigenen Lernziele feststecken, regelmäßig kontrollieren und auch verändern sowie seine Lerntraditionen und Lernmethoden neu reflektieren. Lediglich das Ausfüllen auf Deutsch, so betonten die Studierenden, sei ohne Unterstützung der Lehrperson sehr schwierig und nicht alle seien in der Lage, es alleine zu tun. Aus den Interviews geht außerdem explizit hervor, wie sehr sich die Studierenden einen regelmäßigen Einsatz des Sprachenportfolios im Unterricht wünschen.

5. Über kulturelle Unterschiede bei den kommunikativen Kompetenzen in der L1

(Daniel Jaeger)

Der GER unterteilt die Fremdsprachprogression und die in ihrem Verlauf erreichten Kompetenzniveaus in sechs Stufen. Die als C2 bezeichnete letzte Stufe wird auch als quasi muttersprachlicher Gebrauch der Sprache umschrieben. Es ist in Bezug auf die Definition der Niveaus zuweilen angemerkt worden, dass z. B. folgende Beschreibung dieses Niveaus selbst von vielen Muttersprachlern nicht erreicht wird:

»Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.«

Ähnliches gilt sogar auch für die Beschreibungen niedrigerer Niveaus. Es scheint auf jeden Fall unstrittig zu sein, dass die vom europäischen Referenzrahmen und *Profile deutsch* verwendeten Kompetenzumschreibungen neben der Vertrautheit mit der Sprache auch mit allgemeinen kognitiven Kompetenzen zusammenhängen.

Genauso wie man obige Kompetenz, die eigentlich jeder Muttersprachler haben sollte, verschiedenen Personen in unterschiedlichem Maße zu- oder völlig absprechen würde, werden sie meiner Meinung nach innerhalb der einzelnen Sprachgemeinschaften und Sprachen auf unterschiedliche Weise gefordert und folglich auch erbracht.

Man attestiert verschiedenen Sprachen und der in ihnen erfolgenden mündlichen und schriftlichen Textproduktion völlig zu Recht, dass sie gewisse sprachlich-gedankliche Aufgaben besser als andere bewerkstelligen. (So gelten englische Lehrwerke z. B. als verständlicher und klarer geschrieben als etwa deutsche, was natürlich nicht die Existenz von Gegenbeispielen leugnet.) Hinsichtlich derartiger sprachlich-kultureller Phänomene besteht wohl eine Wechselwirkung zwischen den sprachlichen Eigenschaften und dem kulturellen Kontext, in dem eine Einzelsprache gebraucht wird. Und genauso wenig, wie ein Sprecher ein Wort völlig losgelöst von der Bedeutung gebrauchen kann, die durch die Sprachgemeinschaft geprägt ist, kann er die pragmatischen Äußerungstypen losgelöst von kulturellen Vorgaben

frei wählen. So ist das, was in Amerika, Deutschland oder Italien als korrekte Wegbeschreibung gilt, unter Umständen sehr verschieden, weil die Einhaltung von Kriterien wie Exaktheit, Nützlichkeit und Wahrung einer Fassade unterschiedlich gewichtet werden.

Die Deskriptoren der europäischen Kompetenzniveaus scheinen mir genau aus diesem Grund zwar grundsätzlich wichtig und richtig, aber in vielen Punkten auch fragwürdig und irreführend zu sein. Das nämlich insofern, als sie dem Lehrer unter Umständen suggerieren, dass er kommunikative Handlungen in einen grammatikalisch-lexikalischen und einen kognitiv-performativen Anteil zerlegen könne, den Lernenden jedoch nur den ersten vermitteln müsse, den zweiten aber immer schon als von der L1 her gegebenen voraussetzen könne.

Dass es im Rahmen des universitären Deutschunterrichts nicht möglich ist, spezifische kulturelle Verhaltensmuster zu erarbeiten, liegt auf der Hand. Die obigen Überlegungen können jedoch für die vielen Ebenen sensibilisieren, auf denen es Schwierigkeiten geben kann, die einem Standardsprachgebrauch im Weg stehen.

6. Notwendige Ergänzungen im »Römischen Modell«

Die Studierenden nähern sich im 1. Jahr ein Semester lang dem Bereich der Phonetik/Phonologie im Linguistikunterricht aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive. Eine zur Linguistik gehörende Kannbeschreibung ist z. B.:

»Der Student soll beispielsweise die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem italienischen Lautsystem erkennen und zur Verbesserung der Aussprache als kognitives Hilfsmittel benutzen können. Es geht hier also eher um den Erwerb von theoretischem Wissen und nicht so sehr um die Kompetenz der korrekten Aussprache.« (Nied Curcio/Rößler/Schlanstein/Schlicht/Serra Borneto 2003)

Man fragt sich, warum denn die *Phonetik* oder die *Ausspracheschulung* nicht ins »Römische Modell« integriert wurde. Im Europäischen Referenzrahmen findet man unter den Linguistischen Kompetenzen auch nur eine halbseitige Beschreibung der Phonologischen Kompetenz, bei der es um »Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion« geht (Trim/North/Coste 2001: 117). In *Profile deutsch* fehlen die Beschreibungen zur Phonetik gänzlich. Aussprache und Intonation werden nicht als erforderliche Kompetenzen detailliert beschrieben.

Jeder DaF-Lehrende wird bemerken, dass die Aussprache bzw. das Aussprachetraining zum Sprachunterricht gehört und deshalb eine korrekte Aussprache zu den angestrebten Kompetenzen zu zählen ist. Zudem ist – wie beim frühkindlichen Spracherwerb (vgl. Butzkamm 2004: 51) – davon auszugehen, dass eine korrekte Aussprache einen positiven Einfluss auf den Spracherwerbsprozess hat. Genau aus diesem Grund ist es äußerst sinnvoll, Kannbeschreibungen in Bezug auf die Phonetik zu formulieren und in das »Römische Modell« zu integrieren. Eine Möglichkeit wäre, den pragmatisch ausgerichteten Phonetikunterricht bzw. das Hör- und Aussprachetraining im Block gleich zu Beginn des 1. Semesters (im 1. Jahr) zu unterrichten. Danach sollten mit den Studierenden regelmäßig kleinere Einheiten zur Aussprache geübt werden (zumindest im 1. Jahr). Da im 1. Semester des ersten Jahres in der Linguistik auf metasprachlicher Ebene das Thema Phonetik behandelt wird, können Theorie und Praxis hier sehr gut miteinander verbunden werden. Ausspracheprobleme und mögliche Fehlerquellen können dort auf der kognitiven Ebene erörtert werden.

Literatur

- Butzkamm, Wolfgang: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 3., neu bearbeitete Auflage. Tübingen; Basel: UTB, Francke, 2002.
- Butzkamm Wolfgang; Butzkamm, Jürgen: *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. 2., neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Francke, 2004.
- Coseriu, Eugenio: *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen; Basel: UTB, Francke, 1988.
- Ellis, Rod: »Explicit Knowledge and Second Language Pedagogy«. In: Van Lier; Corson (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education*, 6. *Knowledge about Language*. London 1997, 109–118.
- Fandrych, Christian: »Ordnung und Variation in Satz und Text. Wortstellung entdecken, erkunden, erproben«, *Fremdsprache Deutsch* 32 (2005), 5–11.
- Fischer, Mathilde: *Sprachbewusstsein in Paris. Eine empirische Untersuchung*. Wien: Böhlau, 1988.
- Gauger, Hans-Martin: *Sprachbewußtsein und Sprachwissenschaft*. München: Piper, 1976.
- Gnutzmann, Claus: »Language Awareness, Sprachbewußtheit, Sprachbewusstsein«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 2003, 335–339.
- Hartenstein, Klaus: »Zur Rolle von explizitem Wissen beim instruktionsgeleiteten L2-Grammatikerwerb – eine empirische Untersuchung am Beispiel der Lang- und Kurzformen der russischen Adjektive«. In: Riemer, Claudia: *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 2000, 263–280.
- Lübke, Diethard: *Lernwortschatz Deutsch. Imparare le parole tedesche*. Ismaning: Hueber, 2001.
- Moraldo, Sandro: »Zur Entwicklung der deutschen Sprache und der Germanistik in Italien«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik*. Frankfurt a.M., Berlin: Lang, 2003, 13–18.
- Neuland, Eva: »Sprachgefühl, Sprachstellungen, Sprachbewußtsein«. In: Mattheier, Klaus J.; Wegera, Klaus-Peter; Hoffman, Walter; Macha, Jürgen; Solms, Hans-Joachim (Hrsg.): *Vielfalt des Deut-*

- schen. *Festschrift für Werner Besch*. Frankfurt a. M., Berlin: Lang, 1993, 723–747.
- Neuland, Eva: »Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel ›Reflexiver Sprachgebrauch‹«, *ide* (Informationen zur Deutschdidaktik) 4 (1994), 28–41.
- Neuland, Eva: »Sprachbewußtsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht«, *Der Deutschunterricht* 3 (2002), 4–10.
- Nied Curcio, Martina; Rößler, Elke; Schlanstein, Lisa; Schlicht, Michael; Serra Borneto, Carlo: »Ein ›Europäisches Curriculum‹ für Deutsch als Fremdsprache an den italienischen Universitäten. Das Römische Modell«, *Deutsch als Fremdsprache* 41 (2005), 136–142.
- Portmann-Tselikas Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine: *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck: Studienverlag, 2001.
- Portmann-Tselikas, Paul R.: »Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht«, *German as a foreign language*, 2003. <http://www.qfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf>
- Quetz, Jürgen: »Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen«, *Info DaF* 28 (2001), 553–563.
- Scherfer, Peter: *Untersuchungen zum Sprachbewußtsein der Patois-Sprecher in der Franche-Comté*. Tübingen: Narr, 1983.
- Schlieben-Lange, Brigitte: »Metasprache und Metakommunikation«. In: Schlieben-Lange, Brigitte (Hrsg.): *Sprachtheorie*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1975, 189–205.
- Seidel, Brigitte: *Wörter im Sprachbewußtsein. Sprachkunde in der Sekundarstufe 1*. Hannover: Schroedel, 1989.
- Serra Borneto, Carlo: »Wie schwer ist Deutsch – wie ist Deutsch schwer? Schwierigkeiten bei der Erlernung des Deutschen (aus italienischer Sicht)«, *Info DaF* 27 (2000), 565–583.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Skörries) Berlin et al.: Langenscheidt, 2001.

»In der Ferne daheim«

Didaktische Überlegungen zum Verhältnis von Sprache, Musik und Identität

Markus Raith

Bei der Analyse von Liedern beziehungsweise Songs – so ist im Vorwort der *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* zu lesen – kommt der philologisch ausgerichtete Interpret in eine prekäre Situation, wenn er sich zuvorderst am Liedtext orientiert:

»Ganz generell gilt, dass Theorien, Methoden und Instrumente der Lyrikanalyse auch im Falle der Songtexte zu relevanten Ergebnissen kommen. Und ebenso wenig sind rhetorische oder narratologische Verfahren, motivgeschichtliche Analysen, sozial- und kulturhistorische Erläuterungen sowie andere Ansätze von vornherein verfehlt oder unangemessen. Gleichzeitig aber dürfen Fragen nach der musikalischen Faktur, der Performanz, der Inszenierung und der spezifischen Vermarktung nicht unbeachtet bleiben, sind sie doch in vielen Fällen und mit guten Gründen für relevanter als die eigentliche Textanalyse zu erachten.« (Achermann/Naschert 2005: 211)

Eben dieses philologisch problematische Widerspiel von Liedtext und Musik/Inszenierung kann für den DaF-Unterricht im Bereich der Landeskunde didaktisch fruchtbar gemacht werden, indem alle Komponenten eines Liedes miteinbezogen werden: so zumindest unsere Anre-

gung, die es im Folgenden an einem konkreten Beispiel zu erörtern gilt.

Dabei ist von den zentralen Kompetenzen, die im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden, sprachlichen, diskursiven und soziokulturellen (vgl. Demougin/Dumont 1999) vor allem letztere von Interesse. Mit ihr werden Kenntnisse über das Unausgesprochene einer Kultur, über ihre inhärente kulturelle »Grammatik« (Demougin/Dumont 1999: 17) erworben. Anders formuliert:

»Lerner müssen in die Lage versetzt werden, die in Texte [im Sinne eines weiten Textbegriffs: Text als kommunikative Handlung; M. R.] implizit eingehenden und von Texten als selbstverständlich verfügbar vorausgesetzten kulturellen Deutungsmuster als solche zu identifizieren, zu aktivieren und im Prozess des Verstehens für die Herstellung eines kohärenten Textsinns fruchtbar zu machen.« (Altmayer 2004: 459)

Auf diesem didaktisch höchst anspruchsvollen und komplexen Gebiet, wo es um den imaginären Haushalt einer Sprechergemeinschaft geht, der nicht unbedingt explizit thematisiert wird, kommt dem Lied genauso wie dem Film eine wichtige Rolle zu.

Das Lied umfasst dabei, wie bereits erwähnt, die Aspekte Text, Musik und Inszenierung, also das Auftreten der Musiker und ihre öffentliche Präsenz, auch via Bild in Presse und Fernsehen. Diese Aspekte lassen sich grob drei Bereichen zuordnen:

1. dem sprachlichen Bereich, das ist in erster Linie der Liedtext;
2. dem parasprachlichen Bereich, etwa die Stimme des Sängers und seine Art zu singen;
3. dem außersprachlichen Bereich: dazu zählen Musik und Instrumentation, aber auch die öffentliche Inszenierung und alle thematischen beziehungsweise intertextuellen Bezüge.

Diese drei Bereiche, die hier aus Gründen der analytischen Übersichtlichkeit getrennt aufgezählt werden, sind bei der Arbeit mit Liedern selbstredend nur in ihrem beständigen Widerspiel zu erfassen. Sie generieren zusammen jene komplexe »Redundanz« (vgl. Demougin/Dumont 1999) von Text, Musik und Inszenierung, die sich didaktisch als äußerst ergiebig erweist.

Gezeigt werden soll dies am Beispiel einiger Lieder des südwestdeutschen Musikers Tommy Mammel¹ und namentlich an *Der Flaneur*. Der Liedtext lautet:

Er ist nur ein *Flaneur*,
Nimmt das Leben nicht so schwer,
Er ist nur ein Badegast im Menschenmeer

Wie das Treibgut am Strand
Spült's ihn hier und da an Land,
Er ist überall zuhause', unerkant

Seine *Heimat* sind die *Straßencafés*,
Die *Boulevards*, die *Promenaden* am See,
Die Straßen mit den Bars und Stundenhôtels,
Die große und die kleine Welt

Er ist nur ein *Charmeur*,
Sein Lächeln und sein *Flair*,
Sind sein ganzes Kapital,
Was braucht er mehr?

Ohne Sinn, ohne Ziel,
Ohne Regeln ist sein Spiel,
Und er spielt es *nonchalant*
Im großen Stil
[Hervorhebungen vom Verfasser]

Wendet man das oben vorgestellte, dreigliedrige Schema auf Tommy Mammels *Der Flaneur* an, ergibt sich folgendes Bild: Seine Art zu singen – die raue Stimme und das Sprechen mancher Passagen – verweist genauso wie die Instrumentation, vor allem die Dominanz des Akkordeons, auf die musikalische Tradition des französischen Chansons. Dazu kommt der auffallend häufige Gebrauch französischer Begriffe wie *nonchalant*, *Flair* etc., ein Phänomen, das sich bereits im Titel *Der Flaneur* andeutet. Während Musik, Stimme und französische Lehnwörter allesamt auf das Nachbarland verweisen, wird allerdings ausgerechnet in diesem Lied das Thema der *Heimat* behandelt, gewissermaßen ein schlechthin deutscher Begriff, der zumindest ins Französische nicht adäquat übersetzt werden kann. Verstärkt wird diese Spannung dadurch, dass *Heimat* im selben Vers – dem ersten des Refrains – mit dem französischen Begriff *Café* nicht nur in syntaktische, sondern vor allem auch semantische Nähe gebracht wird: »Seine Heimat sind die Straßencafés«. Offensichtlich geht es in diesem Lied um (unausgesprochen deutsche) Identitäten, die vor der Folie einer anderen Kultur, der französischen, evoziert werden. Allerdings ist ihre Thematisierung allgemein gehalten und beschränkt sich auf

1 Informationen zu Tommy Mammel finden sich auf seiner Internet-Seite unter www.tommy-mammel.de. Die erwähnten Lieder sind *Songs für ein Leben in Color* und *In der Ferne daheim* entnommen, welche in den neunziger Jahren als Soloalben erschienen sind. Musikalisch war Tommy Mammel zuvor schon länger als Bandmitglied tätig.

einen Typus, der kulturhistorisch vom Französischen ins Deutsche übertragen wurde.

Dieses Thema – Identitätskonstruktionen, die sich an den Polen »Bewegung/Reise« und »fremdkultureller Bilder- bzw. Sprachfundus« orientieren – findet sich variiert auch in anderen Liedern Tommy Mammels. In *der Ferne daheim* stellt ebenso die Frage nach der Heimat wie *Der Flaneur*. Und die Antwort, die darauf gegeben wird, betont ebenso das Ziel- und Ruhelose, die Reise, und verwendet fast ebenso ausgiebig französische Lehnwörter. In einem weiteren Lied schließlich, *Das Leben der Bohème*, wird das semantische Feld des Flaneurs aufgenommen und in einen weiterreichenden kulturgeschichtlichen Kontext gebracht:

Es ist nicht Paris vor unserer Tür
Da fließt der Neckar und nicht die Seine
Doch hier wie dort gibt es Platz für uns zwei
Und für das Leben der Bohème (*Refrain*)

Auch in diesem Lied geht es um französisch-deutsche Kulturkontakte, symbolisiert durch die beiden Flüsse Neckar und Seine. Und auch hier geht es um die Konstruktion nun explizit deutscher Identitäten, geht es um »einen Platz«, dessen geographischer Kontext zwar der Neckar ist, dessen kultureller Kontext allerdings von der Seine, von der französischen Kultur her bestimmt wird.

Der Kulturraum Frankreich und der Gestus des Flaneurs/Bohémiens charakterisieren allerdings nicht nur die Lieder, sondern auch die öffentliche Darstellung Tommy Mammels. Er tritt vorzugsweise in Bars und Cabarets auf, das Plattencover zu *Songs für ein Leben in Color* ist eben nicht farbig, sondern zeigt ein Bild des Künstlers in melancholisch dekadenter Pose und auf Fotos, etwa im Internet, posiert er mit dem Akkordeon. Verweise auf Frankreich finden sich also in allen

drei oben genannten Bereichen: im sprachlichen (Lehnwörter), im parasprachlichen (die Spezifika des Gesangs) und im außersprachlichen Bereich (Musik, öffentliche Inszenierung).

All dies ist für französische Deutschlerner zumindest potentiell irritierend. Inszenierung, Musik und semantische Felder verweisen auf die eigene, französische Kultur, aber dennoch wird auf deutsch und über »Heimat« gesungen. Diese Bezüge entsprechen nicht unbedingt einem Erwartungshorizont, der sich häufig aus einer Mischung von althergebrachter Volksmusik und einigen Neuheiten aus dem HipHop-Bereich konstituiert, die im Schulunterricht behandelt wurden. An diesem Moment der Irritation hat die landeskundliche Didaktik anzusetzen. Im Spannungsfeld von Musik, Text und Inszenierung zeigen sich latente, implizite Vorstellungen einer kulturellen »Grammatik« oder – in anderer Terminologie – »kulturelle Deutungsmuster« (Altmayer 2004: 147 ff.), die im Medium Lied wirksam werden. Die Lieder (oder Chansons?) Tommy Mammels evozieren einerseits einen ästhetizistischen europäischen Kosmopolitismus, wie er sich kulturhistorisch diesseits und jenseits des Rheins manifestiert und ein Gegenmodell zu den seit dem 19. Jahrhundert erstarkenden Nationalismen darstellt. Dabei stehen vor allem französische Konzepte des späten 19. Jahrhunderts im Mittelpunkt des Interesses, die europaweit ihre Wirkung entfalteten; neben dem *poète maudit*, dem von der Gesellschaft ausgegrenzten Künstler, etwa die Figur des Flaneurs, wie er von Baudelaire glorifiziert (vgl. Baudelaire 1994) und von so bedeutenden deutschen Theoretikern wie Walter Benjamin und Siegfried Kracauer reflektiert wurde (vgl. Benjamin 1984 bzw. Kracauer 1994); aber auch die ganz ähnlich ausgestattete Figur des Bohémien,

wie er paradigmatisch 1851 in Henri Murgers *La vie de la bohème* erscheint (vgl. Murger 1988) und häufig in ein erotisches Verhältnis zu seiner weiblichen Muse gesetzt wird. So heißt es denn auch bei Tommy Mammel: »Be-täube mich sanft mit deinem Kuß und einem Glas Absinth«.

Tommy Mammels Lieder verweisen andererseits aber auch auf eine folgenreiche kulturhistorische Phase nach 1945, in der Frankreich zur bevorzugten Referenz deutscher Künstler und Intellektueller wurde:

»Herausragender ›Start- und Sattelplatz‹ für intellektuelle, dann modisch-popularisierte Neugierde auf raffiniertes Leben war das ›existentialistische Paris‹. [...] Der Existentialismus (im weitesten Sinn des Wortes verstanden) war vor allem bei der Jugend Mode, Attitüde und Kontrastfolie zum bundesrepublikanischen deodoranten Schönheitskult.« (Glaser 1997: 224 f.)

Dies betrifft besonders die 50er und noch die 60er Jahre – etwa die Begeisterung für die Bohème von St. Germain, die französische zeitgenössische Literatur etc. –, ist aber in abgeschwächter Form weiter wirksam. Neben dem französischen Vorbild, in den 50er Jahren sehr dominant, findet man freilich auch Spuren der alsbald bestimmenden amerikanischen Kultur in den Liedern Tommy Mammels, wenn es beispielsweise in *Karl und Linda* heißt, dass die beiden Protagonisten des Liedes bei ihrer spontanen Reise das Radio auf den amerikanischen Sender AFN stellen.

Viele seiner Lieder mit ihren Referenzen auf Fremdkulturelles und der Thematisierung des Reisens, des Aufbruchs, zeugen gleichsam retrospektiv vom oft latenten bundesrepublikanischen Bedürfnis, dem eigenen Land (und somit auch der eigenen jüngeren Geschichte) zu entfliehen, das sich vor allem in den 50er und 60er Jahren manifestiert. *In der*

Ferne daheim scheint ein nachgerade paradigmatischer Titel für das schwierige deutsche Selbstverständnis nach dem Zweiten Weltkrieg zu sein, für das der bald massenhafte Tourismus ins Ausland eine Möglichkeit wenn nicht des Vergessens, so doch des vorübergehenden Ausblendens drängender Fragen darstellt: »Die Flut des Tourismus bedeute«, so Hans Magnus Enzensberger in seiner *Theorie des Tourismus* von 1958, »eine einzige Fluchtbewegung aus der Wirklichkeit, mit der unsere Gesellschaftsverfassung uns umstellt« (Enzensberger 1958: 712). Auch wenn Enzensbergers Essay allgemein kulturkritisch gehalten ist und bisweilen stark simplifiziert, so trifft er doch die spezifisch deutsche Situation zur Zeit des »Wirtschaftswunders«, die zugleich geprägt ist von kultureller beziehungsweise politischer Neuorientierung und Kontinuität, ja Rückbesinnung auf ältere, bildungsbürgerliche Traditionen.

Das Verhältnis von Heimat und Fremde vor dem Hintergrund der Reise sowie deutsch-französische Kulturkontakte, vor allem durch Intellektuelle und Künstler, sind dabei nur zwei wenngleich zentrale Themen, die den Kontext der Lieder Tommy Mammels bilden. Mit Bildern und Texten aller Art ließen sich die hier nur angedeuteten und weitere, nicht erörterte Bezüge detaillierter herstellen, um profunde landeskundliche und hier vor allem kulturhistorische Kenntnisse zu vermitteln. Für das 19. und frühe 20. Jahrhundert könnten Bilder zum Verhältnis von Künstler und Modell/Muse – auch vor dem Hintergrund von Puccinis Oper *La Bohème* – genauso verwendet werden wie Auszüge aus den Texten Benjamins und Kracauers, oder poetische Texte, etwa Georg Heyms Gedicht *Eine Heimat wüßte ich uns beiden...* (1912), dessen Titel ganz explizit auf die Strophe »Doch hier wie

dort gibt es Platz für uns zwei« verweist (vgl. Heym 1993). Für Bezüge zur Zeitgeschichte nach 1945 könnten neben Zeugnissen zur deutschen Rezeption des Existentialismus und französischer Bestseller wie *Bonjour Tristesse* von Françoise Sagan (vgl. Sagan 1990) auch der deutsche Schlager der Wirtschaftswunderzeit vorgestellt und die weit verbreitete Sehnsucht nach einem anderen romanischen Kulturraum, nach Italien mit seinen Capri-Fischern, thematisiert werden. Gerade Italien wird zu einem der ersten touristischen Ziele nach dem Zweiten Weltkrieg, als es der stetig wachsende Wohlstand immer breiteren Bevölkerungsschichten erlaubt, (meist mit dem Auto) in den Urlaub zu fahren. Es wird daher in der Wirtschaftswunderzeit – im Anschluss an eine lange deutsche Tradition der Italienreise – von Goethe bis Heinrich Mann – zum Symbol für mediterranen Lebensgenuss und *dolce vita*, besungen in dem berühmten Schlager von Rudi Schuricke. Vor allem die Strände der Adria werden allerdings auch zum berüchtigten »Teutonengrill«, wo deutsche Urlauber unter südlicher Sonne massenhaft auf ihre eigenen Landsleute und ihre eigene (Ess-)Kultur treffen. Gerhard Polt hat dieses Phänomen in seinem Film *Man spricht deutsch* (1988) karikiert. Dieser Film könnte im DaF-Unterricht die Arbeit mit Liedern um eine visuelle Komponente bereichern.

Diese Vorschläge ließen sich natürlich um viele weitere Themen ergänzen. Didaktisch wichtig an Liedern im Fremdsprachenunterricht ist, dass sie erlauben, sedimentierte kulturelle Deutungsmuster einer Sprechergemeinschaft gleichsam schichtenweise freizulegen, weil sie in ihrer Verfasstheit mehrdimensional daherkommen: Musik, Sprache und Bilder (der Musiker) greifen ineinander. Lieder wie die Tommy

Mammels bieten im landeskundlichen DaF-Unterricht ein hervorragendes Mittel, Sprache und Kultur als soziale Praxen zu zeigen. Dabei können kognitive und sinnlich-emotionale Zugänge im Sinne einer »Schwerpunktverlagerung von der ›kognitiven‹ oder ›faktischen‹ zur ›interkulturellen Landeskunde« (Altmayer 2004: 36) kombiniert werden. Die Arbeit mit Liedern ergänzt auf diese Weise nicht nur den dominanten Bereich der fast ausschließlich kognitiv gelehrteten sog. Institutionen- und Realienkunde, sondern lässt fremdkulturelle Phänomene in ihrem konstitutiven Spannungsverhältnis deutlich werden, so wie dies hier am Beispiel deutscher Identitätskonstruktionen vor französischer Folie gezeigt wurde.

Dabei lässt sich die Vielzahl der Didaktisierungsmöglichkeiten, die etwa Rodriguez vorschlägt (vgl. Schmitt 2005: 507), gezielt einsetzen. So kann das Hören von *Der Flaneur* nach den ersten Takten – es spielt das Akkordeon – unterbrochen werden, um die Frage nach der (musikalisch) kulturellen Verortung des Liedes zu stellen. Dann bietet sich Vokabelarbeit an, die von den französischen Lehnwörtern her operiert und mit einer kombinierten Hörverstehens-/Lückentextaufgabe auf das zentrale kulturelle Schlüsselwort (vgl. Altmayer 2004: 223 ff.) *Heimat* hinsteuern sollte und schließlich könnte die Einbettung des Liedes in seinen bereits skizzierten historischen Kontext via Bild- und Textdokument erfolgen.

Was hier am Beispiel Tommy Mammels ausgeführt wurde, lässt sich selbstredend auch auf andere Lieder im Landeskundeunterricht anwenden. Von großer Bedeutung ist dabei freilich deren Auswahl. Nach Demougin/Dumont (1999: 190 ff.) kann grob zwischen zwei Typen unterschieden werden:

1. Liedern, die allgemeine Normen und Wertvorstellungen nur wiederholen und bekräftigen,
2. Liedern, die gesellschaftliche Muster unterlaufen, ironisieren, problematisieren.

Oft geschieht dies dadurch, dass ein Spannungsverhältnis zwischen sprachlichen und außersprachlichen Elementen erzeugt wird, was im Unterricht als didaktischer Impuls genutzt werden kann. Dies gilt natürlich für die Vermittlung aller Fremdsprachen. Im Bereich des französischen Chansons findet sich eine Vielzahl an Liedern des zweiten Typs, im Bereich der amerikanischen Popmusik sei hier exemplarisch auf einen aktuellen Musiker verwiesen: Adam Green, dessen Lieder ihr Potential aus der bisweilen extremen Spannung zwischen sanfter, eingängiger Musik einerseits und zynischen, brutalen Texten andererseits beziehen.¹

Vorzugsweise wird man vor allem bei fortgeschrittenen Lernern mit Liedern des zweiten Typs arbeiten, die darüber hinaus – wie im Falle Tommy Mammels – musikalischen und/oder sprachlichen Bezug auf die Ausgangskultur nehmen. Dies hat den Vorteil, dass bestimmte Referenzen bereits vertraut sind und ein echter interkultureller Brückenschlag versucht werden kann. Die Lerner erfahren nicht nur etwas über die ihnen fremde Kultur, sondern zugleich über deren Perspektive auf ihre eigene. Sie werden mit einem Blickwinkel konfrontiert, der ihnen Eigenes gleichsam gefiltert, oft verfremdet zurückwirft.

Bibliographie

- Achermann, Eric; Naschert, Guido (Hrsg): *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 2 (2005): *Songs*. Bielefeld: Aisthesis, 2005.
- Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 2004.
- Baudelaire, Charles: *Der Künstler und das moderne Leben*. Leipzig: Reclam, 1994.
- Benjamin, Walter: *Charles Baudelaire. Ein Lyriker im Zeitalter des Hochkapitalismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1984.
- Demougine, Françoise; Dumont, Pierre: *Cinéma et Chanson: Pour enseigner le français autrement. Une didactique du français langue seconde*. Paris: Delgrave, 1999.
- Enzensberger, Hans Magnus: »Vergebliche Brandung der Ferne. Eine Theorie des Tourismus«, *Merkur* 12 (1958), 701–720.
- Glaser, Hermann: *Deutsche Kultur. Ein historischer Überblick von 1945 bis zur Gegenwart*. München; Wien: Hanser, 1997.
- Heym, Georg: *Gedichte 1910–1912. Historisch-kritische Ausgabe aller Texte in genetischer Darstellung*. Tübingen: Niemeyer, 1993.
- Kracauer, Siegfried: *Jacques Offenbach und das Paris seiner Zeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1994.
- Murger, Henri: *Scènes de la vie de bohème*. Paris: Gallimard, 1988 [1851].
- Sagan, Françoise: *Bonjour tristesse*. Rastatt: Moewig, 1990.
- Schmitt, Andrea: »Lieder im DaF-Unterricht – Konzepte und Lehrmaterialien«, *Info DaF* 32, 5 (2005), 500–507.

Verzeichnis der erörterten Musik

- Tommy Mammel: *Songs für ein Leben in Color*. Inside Records.
- Tommy Mammel: *In der Ferne daheim*. Inside Records.

1 Vgl. etwa das Lied *Jessica Simpson*. Informationen und Rezensionen zu Adam Green finden sich beispielsweise bei: <http://www.zeit.de/2005/03/Adam-Green>.

Fachfremdsprachenangebot zur deutschen Rechtssprache an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Turku

Almut Meyer

1. Ausgangslage

An der Universität Turku (Finnland) bilden seit der Gründung der rechtswissenschaftlichen Fakultät (1960) Fremdsprachen einen festen Bestandteil des Lehrangebots. Sowohl für Schwedisch, die zweite Landessprache, als auch für Englisch und Deutsch wurden Ende der 60er Jahre an der Fakultät eigene Lektorate eingerichtet, um den Jurastudierenden ein auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes Fach(fremd)sprachenprogramm anzubieten. Da in seiner verwaltungstechnischen und inhaltlichen Gestaltung in Finnland kein vergleichbares Angebot existiert, profiliert sich Turku mit seiner Sprachpolitik gegenüber anderen rechtswissenschaftlichen Fakultäten des Landes.

Das Interesse an Deutsch ist zunächst historisch zu begründen, da der deutsche Einfluss auf die finnische Rechtswissenschaft, u. a. auf die Rechtssystematik, beachtlich war. Nach dem Zweiten Weltkrieg hat zwar eine Orientierung hin zur anglo-amerikanischen Rechtswissenschaft eingesetzt, wodurch Englisch auch hier zu einer wichtigen Sprache geworden ist. Allerdings hat Deutsch in einzel-

nen Rechtsgebieten wie z. B. der Rechtsgeschichte und dem Strafrecht seine Bedeutung im wissenschaftlichen Kontext bewahrt. Inzwischen spielt die deutsche Rechtssprache im Rahmen der EU eine wichtige Rolle.

Das Jurastudium wird in Finnland dem Bologna-Prozess entsprechend ab dem Studienjahr 2006/07 als Masterstudienangebot angeboten. Für einen Universitätsabschluss müssen die Studierenden die gesetzlich vorgeschriebenen Kenntnisse in der zweiten Landessprache Schwedisch¹ und auch in einer Fremdsprache ihrer Wahl durch die erfolgreiche Teilnahme an jeweils viersemestrigen Kursen (drei Semesterwochenstunden Kontaktunterricht) nachweisen. Die Studierenden empfinden die obligatorischen Sprachkurse mehrheitlich als belastend, zeitraubend und leider manchmal eigentlich nicht notwendig zum Studium gehörig. Die Sprachen nehmen im Rahmen des Jurastudiums, gemessen an den Leistungspunkten, eindeutig eine untergeordnete Rolle ein, so dass die meisten versuchen, so schnell wie möglich diese Pflicht zu erledigen.²

1 Schwedisch ist als zweite Landessprache obligatorisch.

2 Viele erwarten vom Jurastudium, dass ihnen Fakten vorgelegt werden, die für die spätere Anwendung im Rechtsleben zu erlernen sind. Diese Einstellung wird insbesondere auch durch die Aufnahmeprüfung gefördert, in der vor allem diese Fähigkeiten getestet werden.

In der Regel wählen die Studierenden Englisch als Fremdsprache, weil ihnen Englisch im Verhältnis zu Deutsch als die attraktivere, für den Beruf nützlichere und vor allem als die leichtere Sprache erscheint. Diese Sprachenwahl ist nachvollziehbar, da finnische Abiturienten nach zehn Jahren Englischunterricht besser Englisch können. Dennoch gibt es ein breites Angebot an Deutschkursen, das besonders von motivierten Studierenden angenommen wird.

Auch wenn Deutsch traditionell zu den für Juristen nützlichen Fremdsprachen zählt, werden die Bedeutung und der Nutzen von Deutschkenntnissen nur mit Bedarfsannahmen begründet. Man geht davon aus, dass Deutschkenntnisse in der Wissenschaft, in der Wirtschaft und vor allem auf der europäischen Ebene auf jeden Fall nützlich, bisweilen notwendig sind oder gar für die Karriere förderlich. Eine Bedarfsanalyse darüber, wozu finnische Juristen im Beruf die deutsche Sprache wirklich brauchen, liegt bislang nicht vor. Ebenso stellt eine auf diese Zielgruppe ausgerichtete Bestimmung relevanter Textsorten und Inhalte bzw. Sprachfertigkeiten in der Fachsprachenforschung und -lehre ein Desiderat dar. Kühn stellt z. B. fest, dass textsortenbezogene rechtslinguistische Untersuchungen zu wichtigen juristischen Textsorten bislang noch nicht vorliegen. Eine Ausnahme stellt Busse 1992 mit seinen Untersuchungen zu Gesetzestexten dar (vgl. Kühn 2001: 586).

Dennoch lässt sich zumindest teilweise der Bedarf aus dem Fakultätsalltag und den juristischen Berufsfeldern ableiten. Im Kursangebot für Deutsch stehen deshalb entsprechend juristischen Tätigkeiten sowohl Leseverstehen als auch

mündliche Fertigkeiten im Mittelpunkt des Unterrichts.

Für die Kursteilnehmer ist Deutsch in der Regel L4 oder L5, was in Finnland keine Seltenheit darstellt. Hinsichtlich des gemeinsamen kulturellen und schulischen Bildungshintergrunds der Teilnehmer bestehen die Sprachkurse an der Fakultät aus homogenen Lernergruppen.¹ Die Kursteilnehmer sind auch davon geprägt, dass das Jurastudium in Finnland wegen seiner schweren Aufnahmeprüfung und stark begrenzten Anzahl von Studienplätzen die Stellung eines Elitefaches besitzt.²

Die Fakultät gibt für die Fremdsprachen sehr allgemein formulierte Lernziele vor, die sich didaktisch mit dem Lernziel beruflicher Handlungskompetenz beschreiben lassen. Was genau darunter zu verstehen ist und mit welchen Inhalten und Methoden diese Lernziele erreicht werden, liegt in der Eigenverantwortlichkeit der Lektoren.

Die Deutschkurse gliedern sich in zwei aufeinander aufbauende Jahreskurse mit je drei Semesterwochenstunden Kontaktunterricht. Die Kurse richten sich an fortgeschrittene Lerner (nach mindestens drei Jahren Schuldeutsch) und beginnen auf dem Niveau B1. Im ersten Kurs »Gesellschaft, Recht und Kultur im Alltag« stehen vor allem landeskundliche Inhalte mit gesellschaftlich-politischer Ausrichtung im Vordergrund. Im Folgekurs (B2 bis C1) »Einführung in die deutsche Rechtssprache« stehen dann hauptsächlich rechtliche Inhalte im Mittelpunkt.

Um die jeweils sechs Leistungspunkte für die Deutschkurse zu erreichen, muss am Ende jedes Semesters eine schriftliche Prüfung bestanden werden, die entsprechend der Prüfungsordnung bis zu zwei-

1 Studierende mit Migrationshintergrund gibt es selten.

2 Es gibt ungefähr fünfmal mehr Bewerber als Studienplätze.

mal wiederholt werden kann. In diesen Prüfungen werden kursbezogen hauptsächlich Leseverstehen und fachtextspezifische Grammatikkenntnisse getestet. Zusätzlich zu diesen beiden Wahlpflichtkursen gibt es noch fakultative Spezialkurse, die in enger inhaltlicher Kooperation mit rechtswissenschaftlichen Seminaren angeboten werden. Diese Lehrangebote werden von den Studierenden zum einen deshalb angenommen, weil diese Sprachkurse eine Ergänzung zu den auf Finnisch gehaltenen Seminaren darstellen. Zum anderen ist der zeitliche Aufwand für die Studierenden wesentlich geringer, da diese Veranstaltungen als Blockkurse stattfinden, die höchstens vier Wochen dauern. Attraktiv scheinen neben der zeitlich geringeren Belastung auch die Kursinhalte zu sein, die sich auf ein bestimmtes Rechtsgebiet konzentrieren. Für die Studierenden sind offensichtlich gegen Ende ihres Jurastudiums sowohl Urheberrecht, Strafrecht als auch Gesellschaftsrecht interessante Rechtsbereiche. Die erworbenen Leistungspunkte werden formal entweder als Extrakurs angerechnet oder bilden einen Teil der Note des rechtswissenschaftlichen Seminars.

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung aller Deutschkurse spielen kulturkontrastive und rechtsvergleichende Momente eine entscheidende Rolle. Zwar gehören das finnische und deutsche Rechtssystem zum gleichen Rechtskulturkreis, aber dennoch bestehen Unterschiede zwischen diesen beiden Systemen. Darüber hinaus ist die Orientierung auf die Berufspraxis ein Ausgangspunkt für die didaktische Arbeit.

Ein konkretes Beispiel sind hier die gesetzlichen Regelungen für den Ladenschluss. Daran lassen sich nicht nur kulturelle Unterschiede aufzeigen, die die Kursteilnehmer teilweise schon selbst erlebt haben, sondern auch föderalistisch

und zentral organisierte Staatsformen gegenüberstellen. Meist liegen aber die Unterschiede zwischen den Rechtssystemen nicht so deutlich auf der Hand, wie z. B. beim »Eigentumsvorbehalt« im Kontext der Konkursmasseverwaltung bei Insolvenzen im deutsch-finnischen Wirtschaftsverkehr. Dieser Rechtsbegriff existiert zwar in beiden Sprachen, wird aber nicht mit einem identischen Rechtskonzept verbunden, so dass gerade für den deutschen Handelspartner negative Überraschungen auftreten können, wenn er sein Eigentum nicht aus der Konkursmasse in Finnland ausgliedern kann.

2. Aufgaben des Sprachunterrichts

Dem folgenden Abschnitt möchte ich einige allgemeine Überlegungen zur Fachsprache Recht voranstellen.

Der Rechtssprache wird innerhalb der Fachsprachen eine gewisse Sonderrolle zugeschrieben, die hier vor dem Hintergrund der textlinguistisch geprägten Rechtslinguistik ansatzweise in einigen zentralen Punkten dargestellt werden soll.

Das Recht ist eine gesellschaftliche Institution, deren wesentliche Aufgabe darin besteht, gesellschaftliche Konflikte zu lösen, vorausgesetzt, dass ein Bedürfnis nach einer Lösungsstrategie vorhanden ist (Busse 2004: 8–9). Den Texten dieser Institution – den Rechtstexten – werden institutionell gebundene Funktionen zugewiesen (Busse 1992: 115). Wird nach den Adressaten eines Textes gefragt, so hat z. B. ein Urteil für den Verurteilten wegen seiner enthaltenen rechtlichen Konsequenzen eine andere Funktion als für einen Richter oder Rechtswissenschaftler, der den Urteilstext als Teil des richterlichen bzw. wissenschaftlichen Diskurses betrachtet.

Rechtstexte, vor allem normative Texte, erhalten ihre Bedeutung erst wesentlich aus ihrer intertextuellen Verknüpfung

mit anderen Rechtstexten. Dadurch erhalten Rechtstexte selbst eine gesellschaftlich institutionelle Funktion. Um Rechtstexte verstehen zu können, muss also das dazugehörige intertextuelle Netz in den Verstehensprozess einbezogen werden, da die Wirkung von Normtexten durch die Vernetzung mit anderen Normtexten beeinflusst, d. h. erweitert, eingeschränkt, modifiziert werden kann (Busse 1992: 118). Beispiele für die Intertextualität von Rechtstexten sind die fünf Bücher des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB), in dessen erstem Teil allgemeine Bestimmungen enthalten sind, die für die anderen Teile (Sachenrecht, Schuldrecht, Familienrecht, Erbrecht) gelten und ihnen zur Vermeidung von Wiederholungen vorangestellt sind. Gutachten, Kommentare und wissenschaftliche Aufsätze zu Gesetzen bilden ebenfalls intertextuelle Vernetzungen von Rechtstexten.

Neben ihrer intertextuellen Verknüpfung untereinander weisen Rechtstexte auch einen gesellschaftlichen Bezug auf. Entscheidungs- oder Normtexte, einschließlich ihrer Kommentare, beziehen sich auf gesellschaftliche Lebensverhältnisse, die nicht statisch sind, sondern sich verändern können (Busse 1992: 118). Der Gesetzgeber reagiert z. B. auf Technologieentwicklung (e-commerce, Datenschutz), veränderte Umweltbedingungen (Emissionskauf) oder gesellschaftliche Probleme im Zusammenhang mit der Einwanderung. Damit wird das Sprachlernen auch zu einem gesellschaftlichen Lernen.

Der Umgang mit Rechtstexten ist immer interpretierend. Das heißt sprachlich fixierte Normen existieren oder erlangen ihre Gültigkeit nur durch die Vermittlung von Sprache. Damit geht der Anwendung von Recht immer ein Auslegen, ein Interpretieren der sprachlich gefassten Norm voraus (Busse 1993: 9). Der subjektive interpretierende Umgang mit

Rechtstexten bezieht sich nicht nur auf die Textrezeption, sondern auch auf die Textproduktion.

Zwar ist noch die Vorstellung anzutreffen, dass Normtexte im »Wortlaut« lückenlos, alle Eventualitäten erfassend, klar, bestimmt und präzise formuliert seien, so dass sie keiner Auslegung mehr bedürfen. Aber dieser Vorstellung steht inzwischen die Einsicht gegenüber, dass jeder »Wortlaut« auslegungsfähig und auslegungsbedürftig ist (Nussbaumer 2005: 57). Da es sich bei Gesetzen um generelle und abstrakte sprachliche Formulierungen handelt, die in kürzester Form eine theoretisch unendliche Menge an konkreten Fällen erfassen und regeln müssen, ist eine gewisse Offenheit und Flexibilität notwendig. Nussbaumer (2005: 47) spricht in diesem Zusammenhang von Vagheit, die im Kontext des Sprachunterrichts vom Lerner einen selbstbewussten Umgang mit der Fremdsprache und dem anderen Rechtssystem verlangt.

Im Fachfremdsprachunterricht begegnen die Lerner nicht nur der Fremdsprache, sondern vor allem einem anderen Rechtssystem. Meine Unterrichtserfahrungen haben gezeigt, dass die deutsche Rechtsprache für finnische Lerner im Vergleich zur englischen hinsichtlich rechtlicher Inhalte eigentlich leichter zu lernen ist, da beide Systeme zur gleichen Rechtskultur gehören. So haben deutsche und finnische rechtliche Fachwörter bedeutungsidentische bzw. bedeutungsähnliche Konzepte, wohingegen das common law die Auseinandersetzung mit einem völlig anderen Rechtssystem erfordert.

Beim Deutschlernen können die Lernenden also aufgrund der rechtskulturellen Ähnlichkeiten von ihrem erworbenen juristischen Wissen profitieren, indem sie sich durch ihr Vorwissen rechtliche Inhalte in der Fremdsprache teilweise oder vollständig erschließen können. Der Ab-

lauf eines Strafprozesses ist in Finnland und Deutschland sehr ähnlich, so dass die Lerner ohne Probleme einen diesbezüglichen Sachtext zumindest im Wesentlichen verstehen können.¹

Vor diesem theoretischen Hintergrund möchte ich die Aufgabe des Fachsprachenunterrichts an einer Jurafakultät in folgender Weise formulieren: Der Deutschunterricht soll die Lernenden wesentlich zu einer reflektierenden Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Institution Recht anleiten, wozu zentral ein kritischer Umgang mit dem deutschen Rechtssystem gehört. Eine derartige Begegnung mit einem anderen Rechtssystem impliziert auch eine Reflexion des eigenen, finnischen Systems.

Voraussetzungen dafür sind ausreichende Kenntnisse der deutschen Rechtsprache und vor allem Vertrauen der Studierenden in ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten. Die Umsetzung dieser Aufgabe bedeutet für den Sprachlehrer, dass er sich (selbst als Nicht-Jurist) mit der Materie Recht auseinandersetzen muss, um in fremdsprachendidaktischer Hinsicht einen der Rechtsprache gerecht werdenden Unterricht entwerfen zu können.

3. Zum fachsprachlichen Unterricht

Bei der Arbeit mit Rechtstexten sind zunächst sprachliche Probleme zu klären, die in der Regel im Wesentlichen auf der morphologisch-syntaktischen und semantischen Ebene liegen. Damit unterscheidet sich der Fachfremdsprachenunterricht Recht wohl kaum von demjenigen, der nicht fachspezifisch ausgerichtet ist. Teilweise liegen die Verstehensschwierigkeiten im Bereich der Grundla-

gen, sowohl in der Grammatik als auch im Alltagswortschatz (z. B. Flexion unregelmäßiger Verben).

Im Zusammenhang mit der Rechtssprache wird häufig auf Verständnisprobleme hingewiesen, die u. a. durch juristische Terminologie, Umdeutungen alltagssprachlicher Ausdrücke, Nominalstil und komplexe Satzstrukturen bedingt sind (Kühn 2001: 583). Probleme der Verständlichkeit stellen »fast ausschließlich« den Gegenstand rechtslinguistischer Untersuchungen dar (Kühn 2001: 583; siehe z. B. auch Lerch 2004 oder Simonnaes 2005). Schendera (2004: 322) stellt dazu fest: »Die Unverständlichkeit von Rechtstexten hat eine fast schon sprichwörtlich zu nennende Tradition«.

Diese traditionelle Charakterisierung der Rechtsprache bedarf m. E. einer Differenzierung, die den Sprachbenutzer und seine Ausgangssprache berücksichtigt. Er ist zwar ein Sprachlerner, aber kein juristischer Laie (Schendera 2004 gibt zur Verständlichkeitsforschung einen ausführlichen Überblick). Nominalstil, Genitivkonstruktionen und komplexe Satzstrukturen sind finnischen Lernern aus ihrer eigenen Rechtsprache wohl bekannt und verursachen weniger Verstehensprobleme. Vermutlich können fehlende Sprachkenntnisse großenteils durch juristisches Wissen ersetzt werden, indem sprachlichen Ausdrücken rechtlich bedeutungsvolle Konzepte zugeordnet werden.

Schwierigkeiten bereiten finnischen Lernern eher z. B. die Bedeutungen von Verben mit Präfix wie *erlassen*, *erheben*, *erlösen* oder unpersönliche Konstruktionen wie *es bedarf* oder *es obliegt*. Auch Konjunktionen und Funktionswörter wie

1 Trotz aller Ähnlichkeiten bestehen zwischen den Rechtssystemen Unterschiede: Z. B. kann nach finnischem Strafprozessrecht in einem Strafprozess auch gleichzeitig eine Zivilklage des Opfers auf Schadensersatz behandelt werden, was nach deutschem Recht getrennter Verfahren bedarf.

z. B. *insofern*, *inwieweit* oder *mithin*, durch die in Texten Kohärenz hergestellt wird, sind für die Lernenden oft schwierig. Gerade diese »kleinen« Wörter, die nicht nur auf naheliegende sprachliche Ausdrücke verweisen, sondern die sich auch z. B. auf Argumentationslinien oder mehrere Zeilen umfassende Begründungen beziehen, sind nicht immer leicht zu verstehen.

Vor dem Hintergrund der o. a. traditionellen Auffassung von der Unverständlichkeit der Rechtssprache sollte das Übungsmaterial, das in den wenigen neueren Lehr- und Übungsbüchern zur deutschen Rechtssprache (Deutsch als Fremdsprache) angeboten wird, nicht unkritisch im Unterricht übernommen werden. Zu den neueren Lehrwerken gehören Funk-Baker/Simon 1999; Cebulla/Rodenbeck 2001 und Sander 2004. In ihnen werden auch Übungstypen angeboten, in denen die vermeintlich Verstehensschwierigkeiten verursachenden sprachlichen Besonderheiten isoliert behandelt werden. Die formale Einübung grammatisch korrekter Genitivattribute (Funk-Baker 1999b: 11), von Aktiv-Passiv-Transformationen (Cebulla/Rodenbeck 2001: 62) oder Nominalisierungen (Sander 2004: 117) ist wichtig. Leider fehlt diesen Übungen der nächste Lernschritt, der diese Einzelphänomene in den Kontext einordnet. So wie z. B. die Unterscheidung in possessive und objektive Genitivattribute (vgl. Kühn 1992: 20) oder der (kon)text-bedingte Gebrauch von Passivkonstruktionen bzw. Nominalisierungen. Erst mit der Kontextualisierung einzelner sprachlicher Phänomene wird

bei Transformationsübungen der Eindruck der semantischen Identität der Aussagen vermieden und generell vor allem das Textverständnis gefördert (vgl. Kühn 2001: 585, 589).

Diese Einzelphänomene isoliert behandelnden Übungstypen werden in der rechtslinguistischen Literatur kritisiert, da sie verstehenstheoretisch problematisch sind und insbesondere der institutionelle Charakter der Rechtssprache unberücksichtigt bleibt.¹ Denn nach Busse (1992: 319) ist die Fachsprachlichkeit der Rechtssprache

»nicht nur eine Angelegenheit eigener Terminologie, sondern sie erwächst aus der Eigenständigkeit der rechtlich-institutionellen Wirklichkeitskonstruktion, die gegenüber den Wirklichkeitsformen der Alltagswelt bedeutende Unterschiede aufweist«.

Damit gehören Rechtstexte in einen institutionellen Zusammenhang, in dem sie eine Funktion besitzen und in den sie eingebunden sind (Busse 1992: 115).

3.1 Auswahl zielgruppenspezifischer Textsorten und Inhalte

Zur konkreten didaktischen Arbeit kommen die nützlichsten Hinweise m. E. aus der rechtslinguistischen Literatur, auch wenn die wenigsten dieser Publikationen fremdsprachendidaktisch ausgerichtet sind.

Bei der Auswahl von Unterrichtsmaterial spielen folgende Kriterien eine wichtige Rolle: Einmal sollte eine der juristischen Tätigkeit entsprechende Textauswahl getroffen und zum anderen sollten die Funktionen, Bedingungen, Aufgaben der Institutionen, in denen diese Texte zur

1 Peter Kühn kritisiert diese gängige Praxis in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache in seinem Aufsatz »Juristische Fachtexte« (2001). Sein Lehrwerk *Jura* stellt eine Alternative dar, weil in ihm die rechtslinguistische Forschung berücksichtigt wird. Anhand verschiedener, juristisch relevanter Textsorten werden sprachliche Phänomene der Rechtssprache textsorten- und institutionsgerecht erarbeitet. Allerdings müssen veraltete Texte durch aktuelle ersetzt werden.

Wirkung kommen, berücksichtigt werden (Busse 1992: 118).

Weiterhin ist zu bedenken, welche Texte für die Studierenden und Juristen relevant sind. Für finnische Juristen gehören z. B. neben einschlägigen Monographien Entscheidungen des Bundesgerichtshofs, Aufsätze und Urteilscommentare in juristischen wissenschaftlichen Zeitschriften zu den wichtigsten Textsorten.

In den Unterricht können auch solche Texte integriert werden, die nicht eigentlich als Rechtstexte zu bezeichnen sind. Zeitungsartikel und andere Medientexte zu rechtlichen Themen sind dafür geeignet, weil sie aus interkultureller Perspektive einen Einblick in die gesellschaftliche Diskussion über Rechtstexte vermitteln, also über Themen, an denen ein öffentliches Interesse besteht. In dieser Hinsicht kommt den Medien allgemein eine wichtige Aufgabe zu, z. B. über gesellschaftlich relevante Gerichtsentscheidungen zu informieren, vor allem über letztinstanzliche Urteile wie die des Bundesverfassungsgerichts. Denn werden Urteile unterer Instanzen verworfen, entsteht durch unterschiedliche Auslegungen innerhalb des Systems Diskussion, d. h. dass im Rechtssystem Dynamik entsteht. Gerade diese Dynamik bietet im Unterricht Raum für das Hinterfragen von Inhalten und Stellungnahmen der Studierenden.

Bei Gerichtsentscheidungen handelt es sich um Interpretationen von Rechtstexten, die aber nicht im philologischen Sinn rückwirkend Ausdruck eines tiefgehenden Verständnisses sind, sondern vielmehr über den Text hinausweisend Konsequenzen enthalten, auf die in der Folge die Gesellschaft reagiert. Um ein interkulturelles Verständnis der anderen Rechtskultur bei den Lernern zu fördern, werden Rechtsfälle wie z. B. das Kopftuchverbot für Lehrer muslimischen Glaubens oder Terrorismusgesetze in ih-

rem gesellschaftlich-politischen Kontext dargestellt. Die Einbeziehung derartiger Kontexte stellt zugleich einen Ansatzpunkt für weitere kultur- bzw. rechtsvergleichende Überlegungen dar, wie also gleiche Fragen in anderen Gesellschaften gelöst werden.

Außerdem erhält die innerinstitutionelle juristische Diskussion über Auslegungsfragen, die der Weg durch mehrere Instanzen verursacht, explizit eine Entsprechung auf gesellschaftlich-politischer Ebene. Damit wird einmal der oben erwähnte soziale Lernaspekt unterstützt und zum anderen ein Gegengewicht zum reinen Faktenlernen gesetzt.

3.2 Beispiele für zielgruppenspezifisches Fachsprachentraining

Bestimmte sprachliche Phänomene wie z. B. die Umschreibung des Modalverbs *müssen* mit *ist / hat + zu + Infinitiv* ist den meisten finnischen Lernern zunächst unbekannt. Naheliegender wäre es, die Ersatzkonstruktion mit dem Modalverb semantisch gleichzusetzen. Diese Gleichsetzung wird kritisiert, weil die in den sprachlichen Formulierungen implizierten Hierarchien im Rechtssystem unberücksichtigt bleiben. Die *ist + zu*-Formulierung wird dem rechtsunterworfenen Bürger gegenüber seltener verwendet und kommt häufiger in Anweisungen vor, die sich an Richter wenden (Busse 1992: 112).

Im Bereich der Wortschatzarbeit ist es genauso möglich, rechtssystematische bzw. staatstheoretische Bezüge herzustellen. Für die Beschreibung des Vorgangs der Produktion eines Gesetzes hat Busse folgende gebräuchliche Kollokationen festgestellt: Gesetze *erlassen*, *verabschieden*, *verkünden* (1992: 99). Dieser legislative Vorgang kann im Deutschen nur mit Nominalprädikaten ausgedrückt werden. Durch die Frage nach den semantischen Bezugsstellen der Verben kann der

parlamentarisch-demokratische Kontext von Gesetzgebungsverfahren, ein zentraler Bestandteil des Rechtssystems überhaupt, thematisiert werden.

Bisweilen können z. B. Verständnisschwierigkeiten mit BGB-Paragrafen, die aufgrund von EU-Richtlinien geändert wurden, durch intertextuelle bzw. interkulturelle Arbeit gelöst werden, indem sowohl die betreffende EU-Richtlinie (auf Deutsch) und auch, wenn möglich, Gesetzentwürfe der Bundesregierung hinzugezogen werden. Deutschsprachige EU-Richtlinien sind erfahrungsgemäß einfacher zu verstehen, da sie im Vergleich zur implementierten Fassung im BGB eine verständlichere Textstruktur aufweisen.¹ Mit dieser intertextuellen Arbeit macht der Lerner die Erfahrung, dass Verstehensprobleme nicht immer eine Frage von Wissenslücken sind, sondern auch durch Schreibtraditionen verursacht werden können.

4. Perspektiven für die Unterrichtsentwicklung in der Fachsprache Recht

Für einen erfolgreichen und effektiven Fachfremdsprachenunterricht ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit wünschenswert, die in Ansätzen an der Turkuener Fakultät im Fach Deutsch in Form von integrierten Sprachkursen existiert. Bislang wurden schon Kurse zum Strafrecht, Gesellschaftsrecht und Urheberrecht erfolgreich durchgeführt.

Unter integrierten Sprachkursen werden solche, höchstens vierwöchigen Kompaktkurse verstanden, die im Zusam-

menhang mit rechtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen als selbständige Kurse stattfinden. Für die Lerner bietet sich damit eine Möglichkeit, gezielt zu einem Rechtsbereich eine Art Intensivkurs zu absolvieren.

Meine Erfahrung hat gezeigt, dass die Lerner in diesen Kursen sehr motiviert sind, in den Prüfungen gute Leistungen erzielen und sie das inhaltliche Lernen dem sprachlichen voranstellen. Aus Letzterem folgt für die Fachsprachen-Lehrkraft, dass sie sich intensiv mit den juristischen Inhalten auseinandersetzen hat, wozu die Unterstützung durch die Juristen notwendig ist.

Wichtig erscheint mir auch, ein Sprachprogramm anzubieten, das das gesamte Jurastudium begleitet. Denn so ließe sich ein einmal erworbenes Kompetenzniveau erhalten bzw. erweitern, und die Studierenden könnten dann in der Endphase des Studiums, wenn sie ihre Magisterarbeiten schreiben, gegebenenfalls ihre Sprachkenntnisse einsetzen. Denn für Magisterarbeiten werden auch solche Themen vergeben, die rechtsvergleichend z. B. neben der deutschen Gesetzgebung und Rechtsprechung auch die von Österreich, Liechtenstein und der Schweiz behandeln.

Von daher sollte der Fachsprachenunterricht Deutsch nicht nur auf das deutsche Recht beschränkt bleiben, sondern sollte ebenso die anderen deutschsprachigen Länder mit ihren Sprachvarianten und anderen Rechtssystemen einbeziehen.

1 In der EU-Richtlinie *über den Verbraucherschutz im Fernabsatz* 1997/7 werden zunächst Definitionen der zentralen Begriffe angeführt und erst in einem darauf folgenden Artikel die dazugehörigen Ausnahmen festgelegt. Im entsprechenden BGB-Paragrafen werden die Begriffe einschließlich ihrer Ausnahmen nicht vergleichsweise linear dargestellt, sondern vielmehr einzeln definiert und teilweise im selben Satz mit ihren Ausnahmen verknüpft, so dass – auch inhaltlich betrachtet – komplexe Strukturen entstehen.

Literatur

- Busse, Dietrich: *Recht als Text. Linguistische Untersuchungen zur Arbeit mit Sprache in einer gesellschaftlichen Institution*. Tübingen: Niemeyer, 1992.
- Busse, Dietrich: *Juristische Semantik. Grundlagen der juristischen Interpretationstheorie in sprachwissenschaftlicher Sicht*. Berlin: Duncker Humblot, 1993.
- Busse, Dietrich: »Verstehen und Auslegung von Rechtstexten – institutionelle Bedingungen«. In: Lerch, Kent D. (Hrsg.): *Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht*. Berlin: de Gruyter, 2004, 7–20.
- Cebulla, Mario; Rodenbeck, Rolf: *Deutsches Wirtschaftsrecht. Eine Einführung mit integriertem Fachsprachenkurs*. Beck: München, 2001.
- Funk-Baker, Gisela; Simon, Heike: *Einführung in die deutsche Rechtssprache*. München: Beck, 1999a.
- Funk-Baker, Gisela; Simon, Heike: *Übungsbuch zur Einführung in die deutsche Rechtssprache*. In Kommission beim Verlag der Buchhandlung Eckhard Bodner. Pressrath, 1999b.
- Kühn, Peter: »Juristische Fachtexte«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bände. Berlin: de Gruyter, 2001, 582–594.
- Nussbaumer, Markus: »Zwischen Rechtsgrundsätzen und Formularsammlung. Gesetze brauchen (gute) Vagheit zum Atmen«. In: Bhatia, Vijay K.; Engberg, Jan; Gotti, Maurizio; Heller, Dorothee (Hrsg.): *Vagueness in Normative Texts*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2005, 49–71.
- Sander, Gerald G.: *Deutsche Rechtssprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Francke, 2004.
- Schendera, Christian F. G.: »Die Verständlichkeit von Rechtstexten. Eine kritische Darstellung der Forschungslage«. In: Lerch, Kent D. (Hrsg.): *Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht*. Berlin: de Gruyter, 2004, 321–373.
- Simonnæs, Ingrid: »Verstehensprobleme bei Fachtexten: zu Begriffssystemen und Paraphrasen als Visualisierungs- bzw. Verbalisierungsinstrumente in der Kommunikation zwischen Fachmann und Laien. Eine Untersuchung anhand gerichtlicher Entscheidungen«. In: Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften Band 26*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2005.

Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht

Sabine Schmidt und Karin Schmidt

0. Vorbemerkung

Im Oktober 2004 initiierte der DAAD im Rahmen seiner Nachkontaktarbeit erstmals eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen zurückgekehrten ehemaligen DAAD-LektorInnen im Berliner Raum. Vereint in der Erfahrung, wie schwierig sich Geschichtsvermittlung im in- und ausländischen DaF-Unterricht gestalten kann, und vereint in dem Wunsch, diesen Zustand zu verbessern, konstituierte sich daraufhin im Januar 2005 eine Arbeitsgruppe »Geschichtsvermittlung im DaF-Unterricht«¹. Ziel der Arbeitsgruppe – bestehend aus Theoretikern und Praktikern im Bereich Deutsch als Fremdsprache, mit unterschiedlichem wissenschaftlichen Hintergrund (Geschichte, Linguistik, Literatur-, Kultur-, Musik- und Wirtschaftswissenschaft) – war es, eine Materialsammlung zur Geschichtsvermittlung für den Landeskundeunterricht zu erstellen. Das Konzept und die auf dieser Grundlage entstandenen Unterrichtsmaterialien möchten wir in unserem Beitrag vorstellen und zur Diskussion stellen.

1. Geschichte und Landeskunde

Der Stellenwert der Geschichte innerhalb der Landeskunde ist inzwischen völlig unbestritten; stellvertretend sei hier nur Wierlacher zitiert:

»Eine Fremdkulturwissenschaft bleibt ohne historische Grundkenntnisse letztlich leer.« (Wierlacher 2003: 505)

Ein wichtiger Ausgangspunkt für diese Erkenntnis ist auch in den ABCD-Thesen aus dem Jahr 1990 formuliert:

»Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen, daher ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Texte sollten Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst.« (ÖDaF-Mitteilungen 2 (1990): 26–29; Deutsch als Fremdsprache 24,5 (1990): 306–308; auch: www.dachl.net)

Der in diesem Zitat enthaltene Verweis auf die Zukunft, der sich ähnlich auch im Begriff »Vorsorgewissen« (Wierlacher 2003: 511) findet, gibt einen zusätzlichen Hinweis auf die pädagogische Bedeutung der Beschäftigung mit Geschichte. Die Bedeutsamkeit der Anbindung von Geschichte an die Gegenwart und für die Zukunft gilt heute angesichts der politischen Umwälzungen der »Wende« in vielen Ländern in besonderem Maße – Geschichte wurde erlebbar, ist stärker in das Bewusstsein vieler Menschen gerückt und zeigt damit auch ihren Einfluss auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation.

1 Zur Arbeitsgruppe gehören: Reinhard von Bernus, Catharina Clemens, Frank Fischer, Regine Grosser, Jakob Hörtreiter, Dr. Benedikt Jäger, Manfred Kaluza, Amadeus Kramer, Dr. Detlef Otto, Jürgen Röhling, Karin Schmidt, Dr. Sabine Schmidt, Dr. Thomas Schwarz, Susanne Schulz, Dr. Marina Vollstedt, Jana Walter.

Dazu führt Wierlacher aus, es könne

»die Geschichtlichkeit menschlicher Existenz derzeit in selten konzentrierter Dosierung erfahren und gelehrt werden. Die Lebensbedingungen eines großen Teils der Welt haben sich innerhalb einer einzigen Generation teilweise fundamental verändert. [...] Diese weltpolitischen Zusammenhänge wirken auf Deutschland zurück; es ist nach der Vereinigung zum Transformationsstaat geworden und das einzige Land in Europa, das westliche Strukturen in Politik, Staat und Gesellschaft aufweist und gleichzeitig die Folgen von sowjetisch-kommunistischer Unterdrückung und Staatssozialismus überwinden muss.« (Wierlacher 2003: 511)

Erstaunlicherweise hat sich aber an dem Manko an guten historischen Materialien für den DaF-Unterricht, das Uwe Koreik in seiner Dissertation 1995 festgestellt hat, dennoch nicht viel geändert: Historische Themen finden höchstens sehr knapp Eingang in DaF-Lehrwerke und dienen häufig primär dem Transport sprachlicher Lernziele. Etwas anders stellt sich die Situation in Bezug auf Zusatzmaterialien für den Bereich Landeskunde dar, etwa in kulturkontrastiv angelegten Büchern wie *Spielarten* (Polen-Deutschland) und *Typisch Deutsch* (USA-Deutschland). In den Geschichtskapiteln beider Werke werden gerade die Teile der deutschen Geschichte thematisiert, die für beide Länder eine Bedeutung hatten (und haben) und für das Verständnis der deutschen Kultur besonders wichtig sind. Fakten spielen hierbei eine geringe Rolle (vgl. zur Lehrwerkanalyse Koreik 1995, 2001; Thimme 1996). Vorteil wie Nachteil dieser Landeskundematerialien gleichermaßen ist die kulturkontrastive Ausrichtung auf zwei Länder, die dazu führt, dass die Materialien nicht ohne weiteres in anderen regionalen Kontexten eingesetzt werden können.

Es besteht demnach ein Missverhältnis zwischen der theoretischen Erkenntnis,

dass historische Themen für das Verständnis einer fremden Kultur konstitutiv sind, und der praktischen Umsetzung in Lehrmaterialien. Wir sehen die Gründe dafür in folgenden Punkten:

- Die Vielfalt historischer Ansätze und die Widersprüchlichkeit von Forschungsergebnissen erschweren den raschen Blick auf das Wesentliche historischer Themen. Hilfreich könnte dabei die Konzentration auf *alltags- und mentalitätsgeschichtliche* Aspekte (vgl. Koreik 1995, 2001) gegenüber einer sich in Daten und Fakten erschöpfenden Geschichtsvermittlung sein.
- Es besteht ein Mangel an historischen Kenntnissen und Methoden im gesamten Berufsfeld DaF: Dabei ist ein ausreichend breites Faktenwissen bei Lehrenden und Lernenden Voraussetzung für die fruchtbare Auseinandersetzung mit der Geschichte: Nur so kann man begründet urteilen und eine eigene Perspektive auf die fremde Realität finden.

Wir konstatieren dies in Abgrenzung zu den ABCD-Thesen, in denen es heißt:

»Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen.« (These 4)

Hier ist der Stellenwert dessen, was vermittelt wird, gegenüber der Frage, wie das geschehen soll, extrem zurückgetreten. Ohne Faktenbasis bliebe interkulturelles Lernen ein Weg »zu einem netten Miteinander« (Koreik 1995: 194), eben oberflächlich:

»Eine einseitige Betonung interkulturellen Lernens mit dem vorrangigen Ziel, sich und andere besser verstehen zu können, wird ohne angemessenes Wissen allenfalls zu einem netten Miteinander führen, bei dem man lernt, Missverständnisse zu errahnen und mit Strategien anzugehen.« (Koreik 1995: 194)

- Angesichts der Komplexität geschichtlicher Themen ist eins der größten Probleme bei deren Einbeziehung in den DaF-Unterricht die didaktische Reduktion und damit auch die Materialauswahl und deren Aufbereitung.
- Ein letzter wesentlicher Punkt ist, neben der Komplexität der historischen Themen selbst, auch deren Relevanz für den DaF-Unterricht heute: Damit ist einerseits die oben bereits erwähnte Erklärungsleistung der Geschichte für die Gegenwart angesprochen. Die Frage, warum sich DaF-Lernende heute mit diesem Thema intensiv beschäftigen sollen, sollte stets beantwortet werden können. Andererseits ist das Ziel auch der Beschäftigung mit Geschichte im DaF-Unterricht das interkulturelle Verstehen und damit eine Vermittlung zwischen Fremd- und Eigenperspektive: So sollen »kulturelle Deutungsmuster explizit und sichtbar und auf diese Weise für die Angehörigen anderer Kommunikationsgemeinschaften nachvollziehbar« werden (Altmayer 2004: 154). Dies ist ein ehrgeiziger Anspruch, der nicht einfach einzulösen ist. Vielleicht auch deshalb wird der Bereich Geschichte bisher so stiefmütterlich behandelt.

2. Zur theoretischen Begründung der »Erinnerungsorte«

Auf der Suche nach einer geeigneten Klammer zur Formgebung unseres Projekts stießen wir auf das Konzept der »Erinnerungsorte«. Dieser Ansatz erfreut sich in den letzten Jahren einer großen Popularität, wie die Vielzahl an Projekten zu nationalen, bi- und multinationalen Erinnerungsorten zeigt. Genannt seien hier exemplarisch folgende Projekte:

- Europäisch-afrikanische Erinnerungsorte in den europäischen Text- und

Bildmedien (S. Mbondobari, Universität Bayreuth);

- Deutsch-französisch-luxemburgisches Projekt zu den Lieux de la mémoire transfrontalière (Universität Leipzig);
- Johann Wolfgang von Goethe – Denkmäler und Erinnerungsorte auf Postkarten (Universität München);
- Nationale und europäische Erinnerungsorte im Mittelalter; Adlige Herrschaft und Erinnerungskulturen in vergleichender Perspektive (Universität Heidelberg) (vgl. auch Frevert 2003).

Ausgelöst wurde der Boom der Erinnerungsorte u. a. auch durch eine siebenbändige essayistische Sammlung zu bedeutsamen französischen Erinnerungsorten, die unter der Herausgeberschaft des französischen Historikers Pierre Nora in den achtziger und neunziger Jahren erschien. Vor allem seiner Umsetzung des Konzeptes des Erinnerungsortes ist es zu verdanken, dass der Begriff des *lieu de mémoire* zunehmend populär wurde. Angeregt durch das Beispiel von Nora übernehmen die beiden Historiker Etienne François und Hagen Schulze dessen Ansatz für eine ähnliche Zusammenstellung deutscher Erinnerungsorte.

Diese Zusammenstellung unterscheidet sich natürlich an zentralen Punkten von der französischen Version. Dies hat auch mit den unterschiedlichen Erinnerungs- und Gedächtniskulturen zu tun: In Frankreich finden wir die ungebrochene Tradition eines Siegergedächtnisses, während die deutsche Geschichte seit 1871 zwischen Formen eines Sieger-, eines Verlierer- und eines Tätergedächtnisses wechselt (A. Assmann 1999: 41–49). Die unterschiedlichen Dynamiken der Gedächtnisarten – auf die wir hier nicht detailliert eingehen können (sie wohl aber in den einzelnen Modulen der geplanten Materialsammlung aufgreifen) – bieten interessantes Potential für einen interkulturellen Landeskundeunterricht.

Die insgesamt 120 Erinnerungsorte der dreibändigen Sammlung von François und Schulze umfassen ein breites Themenspektrum von Stalingrad über Bundesliga und Neuschwanstein bis zur Familie Mann.

Wir wollen die Überlegungen, auf denen das populär gewordene Konzept der »Erinnerungsorte« ganz allgemein fußt, zunächst kurz skizzieren, und anschließend ausführen, warum uns ein solcher Ansatz – in einer adaptierten Version – nicht nur für die Erforschung und Darstellung von Geschichte, sondern auch für die Vermittlung von Geschichte im Bereich Deutsch als Fremdsprache geeignet erscheint.

2.1 Grundlagen und Grundbegriffe

In den zwanziger Jahren entwickelte der französische Soziologe Maurice Halbwachs den Begriff des »kollektiven Gedächtnisses«. Seine z. T. erst posthum veröffentlichten Schriften – Halbwachs ist in Buchenwald ums Leben gekommen – wurden in Deutschland seit den achtziger Jahren zunehmend rezipiert.¹ Die auf Halbwachs zurückgehenden Konzepte wurden von verschiedenen Autoren weiterentwickelt, wobei in Deutschland vor allem die Schriften von Jan und Aleida Assmann einflussreich waren, auf die wir uns hier ebenfalls berufen.

Erinnern – Kehrseite des Vergessens – ist zunächst ein individueller Akt der Rekonstruktion vergangener Geschehnisse und Erlebnisse. Rekonstruiert werden Erinnerungen im sozialen und kommunikativen Austausch mit anderen; aufbewahrt werden sie im *individuellen oder biographischen Gedächtnis*. Das individuelle Gedächtnis wird somit durch das Kollektiv geformt und entsteht nur im

Austausch mit diesem. Eingebunden ist das individuelle Gedächtnis in weitere Gedächtniskreise: in das Gedächtnis der Familie, der Generation, der Gesellschaft, der Nation – diese sind Bestandteile des *kollektiven Gedächtnisses*.

Wesentlich für den Fortbestand von Erinnerungen ist die Form ihrer Tradierung. Das *kommunikative Gedächtnis* oder Generationengedächtnis zeichnet sich dadurch aus, dass Zeitzeugen selbst Erlebtes weitergeben. Naturgemäß ist es entsprechend zeitlich limitiert und kann als Kurzzeitgedächtnis der Gesellschaft aufgefasst werden: Eine Spanne von drei Generationen (80–100 Jahren) bildet die maximale Ausdehnung (Jan Assmann ⁴2002: 50 ff.).²

Nach Ablauf der Drei-Generationen-Spanne kommt es entweder zu einem Vergessen oder einer Verschiebung der Erinnerungen oder es werden Maßnahmen zur Aufbewahrung der Erinnerungen getroffen. Erinnerungen an Ereignisse oder Personen können in verschiedener Weise »haltbar« gemacht und ins soziale Langzeitgedächtnis, ins *kulturelle Gedächtnis*, überführt werden. Besondere Bedeutung kommt hierbei der Erfindung der Schrift und der digitalen Medien zu, die eine Auslagerung der Erinnerungen ermöglichen. Erinnerungen können auch durch Rituale und Feste oder durch die Schaffung bestimmter *Orte* lebendig gehalten werden, und genau hier liegt der Anknüpfungspunkt für Halbwachs, wenn er die Beziehung zwischen Erinnerungen und Orten erläutert.

Erinnerungen, so die These von Halbwachs, bedürfen bestimmter Haltepunkte, an denen sie sich festmachen können. An der Entstehung der Heiligen

1 Die Rezeption wurde auch dadurch verstärkt, dass einige der zentralen französischsprachigen Werke Halbwachs' erstmals ins Deutsche übertragen wurden.

2 In Deutschland beispielsweise dürfte es kaum noch Zeitzeugen geben, die den Ersten Weltkrieg (1914–1918) als Erwachsene miterlebt haben.

Stätten (des Christentums) in Israel zeigt er, wie selbst im Nachhinein – mehr als 100 Jahre nach Christus – Stätten als Erinnerungsorte ge- und vor allem erfunden werden (denn Zeitzeugen gab es zu diesem Zeitpunkt keine mehr).¹ Die Etablierung dieser Stätten sollte dazu beitragen, dass abstrakte Glaubensinhalte sich nicht so leicht auflösen und aus dem kommunikativen Gedächtnis entweichen konnten, sondern fest angebunden, konkretisierbar waren (Halbwachs 2003: 163 ff.). Erinnerungsorte stehen dabei, wie das Beispiel der Heiligen Stätten verdeutlicht, grundsätzlich nicht für sich – ihre Bedeutung muss zusätzlich durch sprachliche Überlieferung abgesichert werden (A. Assmann 1999: 309).

Warum aber müssen und wollen wir uns erinnern und unsere Erinnerungen »festmachen« und verräumlichen? Erinnerungen haben – für Individuen wie für Gruppen – die Funktion, eine Brücke von der Vergangenheit in die Gegenwart und möglicherweise in die Zukunft zu schlagen. Sie bilden so eine konnektive Struktur, die Menschen über die Zeit hinweg mit ihren Vor- und Nachfahren und innerhalb einer Gruppe untereinander verbindet. Erinnerungen dienen der individuellen und kollektiven Sinnstiftung, indem sie Identität und Kontinuität schaffen.

Gewarnt sei allerdings vor dem vereinfachenden Singular der »Identität«: Jedes Individuum übernimmt und entwickelt im Laufe seines Lebens mehrere Identitäten – als Tochter oder Mutter, Schüler oder Lehrer, als Katholik, als Städter etc. Identität ist nichts Statisches – nicht für ein Individuum und weniger noch für Kollektive. Wie Möller dazu anmerkt:

»Von *einer* konsistenten Identität zu sprechen birgt nicht nur die Gefahr der Vereinfachung, sondern vielleicht auch eines totalitären Anspruches.« (Möller 2001: 11)

Die Pluralität von Identitäten und die Perspektivität von Erinnerungen gilt es theoretisch, aber vor allem auch bei einer Adaption für den Unterricht stets kenntlich zu machen.

2.2 Erinnerungsorte im DaF-Unterricht

Aus didaktischer Perspektive kann Erinnern als menschliche Grundkonstante zum Ausgangspunkt im und für den Unterricht genommen werden. So wie jeder von uns sich an individuelle Ereignisse erinnert, die wesentlich für sein Gewordensein sind, brauchen und gebrauchen Gruppen Erinnerungen zur Definition ihrer selbst. Die immanente Perspektivgebundenheit von Erinnerungen – eigenen wie fremden – gilt es zu erkennen und nachzuvollziehen, um eine Kultur verstehen zu können. Ein Ort wie »Versailles« evoziert in Frankreich eine andere Perspektive auf Geschehnisse in der Vergangenheit als in Deutschland; ebenso werden mit dem Ort »Stalingrad« in Deutschland und Russland konträre Erinnerungen und Interpretationen wachgerufen. Die räumlich gebundene Perspektivierung von und auf Ereignisse erkennen und kritisch hinterfragen zu können ist ein wesentliches Ziel eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. Analoges gilt für die zeitliche Gebundenheit: Der Kölner Dom gegen Ende des 19. Jahrhunderts ist mit anderer Symbolhaftigkeit verknüpft als im Mittelalter oder zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Die Interpretation (und Inszenierung) von Orten und Ereignissen unterliegt also stetem Wandel, ist dynamisch und nicht

1 Z. B. die Stelle, an der Christus geboren wurde, die Stelle, an der er in den Himmel fuhr, etc.

statisch. Auch diese Wechselhaftigkeit zu erkennen ist Ziel einer Geschichtsvermittlung, die Geschichte als (Re-) Konstruktion deutlich machen will. Mithin sollen die Lernenden trainieren, Interpretationen historischer Fakten, Ereignisse und Orte zu erkennen und die Bedingungen nachzuvollziehen, denen diese Interpretationen unterworfen sind. Der Ansatz der Erinnerungsorte erscheint besonders reizvoll für den DaF-Unterricht, weil die Studierenden dadurch üben, nicht fremde, fertige Interpretationsmuster oder Geschichtsbilder zu übernehmen, sondern sich mit deren Perspektivgebundenheit (räumlich und zeitlich) auseinanderzusetzen.

Das Konzept der Erinnerungsorte beinhaltet durch die Komponente des Erinnerns stets eine Bewegung vom Heute zum Gestern, von der Gegenwart in die Vergangenheit. Der zu Recht oftmals geforderte Gegenwartsbezug ist somit stets in der Didaktisierung zu verwirklichen und Ausgangs- oder Endpunkt für den Unterricht. Geschichtsvermittlung im Landesstudienunterricht darf kein Luxus sein – sie soll die Gegenwart erklären und verstehen helfen.¹

Erinnerung ist per se mehrkanalig: wir erinnern uns an Erlebnisse, an Bilder, Geräusche, Gerüche, Emotionen, Berührungen. Die Komplexität des Erinnerungsvorgangs fordert und erfordert me-

diale Vielfältigkeit in der Materialauswahl, -bearbeitung und -präsentation.² Orte als Kristallisationspunkte für Erinnerungen zum Ansatzpunkt zu nehmen, bietet sich vor allem für die Vermittlung von Geschichte im Fremdsprachenunterricht – hier dem DaF-Unterricht – an:

- Orte können besucht werden – und gerade in den geographisch näherliegenden Ländern sind Vorerfahrungen (auch touristischer Art) bei Lernenden vorhanden, an die angeknüpft werden kann. Dies gilt übrigens auch für geographisch weiter entfernte Länder wie z. B. Japan oder die USA, wo Neuschwanstein häufig zum festen Bestandteil der Europareisen gehört. Analog können die Orte und die mit ihnen behandelten Themen auch im Rahmen von Studienreisen nachbereitend vertieft werden.
- Orte bieten durch ihre topographische und materielle Realität einen konkreten Anknüpfungspunkt für abstraktere Themen.³ Geschichte wird (an)fassbar. Diese Anfassbarkeit erscheint uns als eine wirksame Konstruktion, um den mehr oder weniger großen sprachlichen Schwierigkeiten etwas Konkretes entgegensetzen zu können.
- Orte können kulturell variieren und so einen direkten Ausgangspunkt für interkulturelle Vergleiche bieten. Bei Sakralbauten – Kirche versus Synagoge versus Tempel versus Moschee – zeigt

1 Ohne Kenntnis der Vergangenheit ist das Verständnis der Gegenwart jedoch oft erschwert, wenn nicht sogar unmöglich, wie das Beispiel usbekischer Studierender zeigt, die einen Zeitungsartikel nicht verstanden, da der dort verwendete Begriff des »Dritten Reiches« ihnen völlig unbekannt war. Ähnliche Beispiele zur Relevanz der Vergangenheit für das Verstehen heutiger Diskussionen wird jeder Deutschlehrer aus seiner Unterrichtspraxis ergänzen können.

2 Außerdem müssen die verwendeten Materialien anschaulich sein, Anreize und Gesprächsanlässe bieten und selbstgesteuertes, persönliche Schwerpunkte setzendes Lernen ermöglichen. So kann die aktive Auseinandersetzung mit der fremden Kultur und ihrer Geschichte gefördert werden.

3 Dies gilt auch für konstruierte Orte (vgl. Halbwachs' »Heilige Stätten«), die im Nachhinein gefunden bzw. erfunden werden.

sich dies besonders deutlich, jedoch auch bei anderen Ortstypen wie Burgen, Schlössern, Denkmälern etc.¹

3. Materialsammlung: Inhalt und Struktur

Bei der Adaption eines Konzeptes in Anlehnung an die »Erinnerungsorte« kommt der Auswahl geeigneter Orte somit eine große Bedeutung zu. Folgende Kriterien waren dabei für uns leitend:

Zentral ist die Einschränkung des Ortsbegriffs auf *materielle* Orte. Orte sind für uns topographisch und lokalisierbar, »immaterielle« Orte (wie z. B. die D-Mark, »Kinder, Küche, Kirche«) wurden von uns ausgeschlossen.² Weitere Kriterien für die Ortsauswahl waren:

- die *Vielzahl von Erinnerungsorttypen* (also Schloss, Kirche, Museum, Denkmal etc.);
- die *regionale Ausgewogenheit*, um unterschiedliche Binnenperspektiven berücksichtigen zu können;
- das Einbeziehen von sowohl *positiven* Erinnerungsorten, z. B. für demokratische Traditionen (Paulskirche), als auch *negativen Erinnerungsorten*, die an die dunklen Seiten der deutschen Geschichte erinnern (Mahnmal zur Bücherverbrennung);
- die *Möglichkeit zu historischen Längsschnitten* (zumindest bei einigen Orten) und damit auch explizit ein Hinausgreifen über das im kommunikativen Gedächtnis Aufbewahrte (Wartburg). Dies abweichend von François und

Schulze, die bei ihrer Ortsauswahl vor allem das 19. und 20. Jahrhundert betonen (vgl. Popp 2004: 27 zum Verlust an »historischer Tiefenschärfe« durch eine überproportionale Präsenz moderner Geschichte).

- Berücksichtigung der Außenperspektive, d. h. die Einbeziehung von Erinnerungsorten, die eher im *Ausland* als solche *wahrgenommen* werden denn im Inland, wie z. B. Schloss Neuschwanstein (vgl. zu den Auswahlkriterien ausführlicher Schmidt/Schmidt 2006).

Aus dem oben Ausgeführten wird die Vielfältigkeit, die ein solcher Ansatz für die Geschichtsvermittlung im DaF-Unterricht haben kann, deutlich. Dennoch: Eine Auswahl von gut einem Dutzend Erinnerungsorten aus der Gesamtheit möglicher Orte bleibt (auch unter Berücksichtigung der oben angeführten Kriterien) immer angreifbar und kann nie so vielfältig sein, wie es angesichts des riesigen »Angebots« deutscher Erinnerungsorte wünschenswert wäre. Leitend für unsere Ortsauswahl ist, dass wir eine Vielzahl von Erinnerungsorten einbeziehen möchten, die sich für die Vermittlung unterschiedlichster historischer Epochen und Schwerpunkte im DaF-Unterricht eignen. Ein repräsentativer Querschnitt ist nicht angestrebt.

Unsere Materialsammlung ist für die Hand der Lehrenden gedacht, soll möglichst breit einsetzbar sein und ist deshalb auch nicht länderspezifisch ausgerichtet (wie z. B. *Spielarten, Typisch Deutsch?*).³

1 Der Erinnerungsorte-Ansatz bietet demnach auch Potential für die Vermittlung von kunstgeschichtlichen Themen, für die bis dato noch weniger Material existiert als für die Geschichtsvermittlung allgemein.

2 Unseres Erachtens entfernt sich ein Ortsbegriff der »immateriellen« Orte zu weit vom Halbwachs'schen Konzept, da er nicht auf Orte rekurriert, sondern nur noch Topoi umfasst.

3 Es erscheint uns jedoch ein durchaus reizvolles Folgeprojekt zu sein, gegebenenfalls bi- oder trinationale Adaptionen bzw. Fortschreibungen der Materialsammlung, gemeinsam mit KollegInnen aus den jeweiligen Ländern, zu erarbeiten.

Als Adressaten des DaF-Unterrichts sind primär (junge) Erwachsene angesprochen, vornehmlich im universitären Kontext im In- und Ausland, wie auch TeilnehmerInnen an Sprachkursen des Goethe-Instituts oder anderer Träger. Eine Veröffentlichung ist für 2007 anvisiert.

Die Materialsammlung versteht sich als Fundus für einen Landeskundeunterricht, der Auswahlmöglichkeiten anbietet. Die konkrete Auswahl durch Lehrende (und idealerweise auch Lernende) wird immer auch von Standortfaktoren bestimmt sein – so stößt die Einheit zu den »Hansestädten« unter Umständen in Skandinavien auf größeres Interesse als in Kanada. Aber auch der Reiz des völlig Anderen kann ausschlaggebend dafür sein, den Kölner Dom zu wählen, um einen typisch christlichen Sakralbau und seinen Stellenwert im Kontrast zu Sakralbauten der eigenen Kultur zu behandeln.

Didaktisierungen wurden zu den folgenden Erinnerungsorten erarbeitet (in alphabetischer Reihenfolge):

- Berlin in den 20er Jahren
- Berliner Mauer
- Denkmal Friedrich II.
- Dresden
- Führerbunker
- Hansestädte
- Kölner Dom
- Neuschwanstein
- Paulskirche

- Rosa-Luxemburg-Gedenkorte
- Wartburg
- Weimar: nach Buchenwald
- Zeche Zollverein

Die Einheiten sind in sich abgeschlossen und können wie Bausteine unterschiedlich miteinander kombiniert werden. Es ist dementsprechend weder eine thematische noch eine sprachliche Progression geplant, so dass es für den Kursleiter/ die Kursleiterin gut möglich sein sollte, zielgruppenspezifisch eine Auswahl zu treffen. Die Einheiten decken die historischen Zeiträume vom Mittelalter bis zur Gegenwart ab; eine genaue Übersicht findet sich am Ende des Beitrags.

Die Module bieten Material für durchschnittlich ca. 6–8 Unterrichtseinheiten an, richten sich an jeweils ein Sprachniveau zwischen B.1.2 und C.1 gemäß Europäischem Referenzrahmen und zeichnen sich durch Materialvielfalt und handlungsorientierte Aufgabenstellungen aus. Die drei Hauptgesichtspunkte für unsere Arbeit – *Erinnerungsthematik*, *Verbindungslinien in die Gegenwart*, *interkulturelle Anknüpfungspunkte* – werden bei der Didaktisierung jedes einzelnen Ortes explizit berücksichtigt.

Abschließend soll in einer Übersicht deutlich werden, wie die Einarbeitung der Erinnerungsthematik in den jeweiligen Einheiten geschieht:

Ort	Erinnerungsaspekt	Niveau
Berlin in den 20er Jahren	Formen öffentlichen Erinnerns und Gedenkens	B.1/B.2
Berliner Mauer	Erinnerung und Emotion	B.2
Denkmal Friedrich II.	Erinnerung an Personendenkmäler	B.1/B.2
Dresden	Unterschiedliche Erinnerungsdiskurse: Sieger- und Verlierergedächtnis	B.2/C.1
Führerbunker	problematische Erinnerung	B.2/C.1
Hansestädte	regionale Erinnerungsräume: Ostseeraum	B.2

Ort	Erinnerungsaspekt	Niveau
Kölner Dom	politische Inszenierung und Instrumentalisierung eines sakralen Erinnerungsgebäudes	B.1/B.2
Neuschwanstein	inszenierte Erinnerung	B.1/B.2
Paulskirche	Entstehung und Erinnerungswert von Nationalsymbolen	B.1/B.2
Rosa-Luxemburg-Gedenkorte	Erinnerung und Instrumentalisierung von Erinnerung bei einer umstrittenen Persönlichkeit	B.2
Wartburg	globalisiertes Erinnern: Weltkulturerbe	B.2
Weimar: nach Buchenwald	Strategien des Erinnerns/Nicht-Erinnerns	B.2/C.1
Zeche Zollverein	Erinnerungen und Identität in einer Industrieregion	B.2/C.1

4. Schlussbemerkung

Wir hoffen natürlich, dass die Beispiele Lust auf mehr machen und unsere Materialsammlung auf Interesse stößt. Außerdem möchten wir KollegInnen und Kollegen Mut machen, sich auch zu größeren Arbeitsgruppen zusammenzuschließen, um ähnliche Projekte anzugehen. Trotz aller Schwierigkeiten, die natürlich das Miteinander von mehr als einem Dutzend Autoren mit sich bringt, haben nicht nur wir AutorInnen, sondern hat auch unsere Materialsammlung von der Kooperation vieler Kollegen und Kolleginnen mit unterschiedlicher Lehrerfahrung und unterschiedlichem fachlichem Hintergrund profitiert.

Für Rückmeldungen, Kritik, Anregungen und Kommentare, auch für Ideen zur Erweiterung oder Adaption unseres Projektes und unserer Materialsammlung sind wir dankbar (kschmidt@germanistik.fu-berlin.de und sabinesc@zedat.fu-berlin.de).

Literatur

»ABCD-Thesen«. *Fremdsprache Deutsch 3* (1990) (auch: <http://www.dachl.net>).
 Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 2004.

Assmann, Aleida: *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: Beck, 1999a.

Assmann, Aleida: »Drei Formen von Gedächtnis«. In: Assmann, Aleida; Frevert, Ute (Hrsg.): *Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 1999, 57–66.

Assmann, Aleida; Frevert, Ute (Hrsg.): *Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 1999.

Assmann, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 4. Auflage 2002. München: Beck, 1992 (Beck'sche Reihe, 1307).

François, Etienne; Schulze, Hagen (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte*. 3 Bände. München: Beck, 2001.

Frevert, Ute: »Geschichtsvergessenheit und Geschichtsversessenheit revisited. Der jüngste Erinnerungsboom in der Kritik«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament, B 40–41 (2003), 6–13.

Halbwachs, Maurice: *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1985a. Französisches Original 1925.

Halbwachs, Maurice: *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1985b. Französisches Original 1950.

- Halbwachs, Maurice: *Stätten der Verkündigung im Heiligen Land. Eine Studie zum kollektiven Gedächtnis*. Französisches Original 1941. Konstanz: UVK, 2003 (édition discours, 21; Maurice Halbwachs in édition discours Band 6).
- Koreik, Uwe: *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1995.
- Koreik, Uwe: »Große Töne, wenig Musik. Zur Rolle der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache«. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2001, 39–49.
- Müller, Horst: »Erinnerung(en), Geschichte, Identität«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament, B 21 (2001), 8–14.
- Nora, Pierre (Hrsg.): *Les lieux de mémoire*. 7 Bände. Paris: Gallimard, 1984–1992.
- Nora, Pierre (Hrsg.): *Erinnerungsorte Frankreichs*. München: Beck, 2005.
- Popp, Susanne: »Auf dem Weg zu einem europäischen Geschichtsbild«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament, B 38 (2004), 23–31.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin: »Erinnerungsorte im DaF-Unterricht: Kulturwissenschaftliche Ansätze und ihre Anwendbarkeit für den DaF-Unterricht«. In: Hahn, Angelika; Kippel, Fiederike (Hrsg.): *Sprachen schaffen Chancen*. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), München, Oktober 2005. München: Oldenbourg, 2006, 279–286.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.): *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Buch mit Kopiervorlagen auf Dokumenten-CD-ROM und Audio-CD. Berlin: Cornelsen (i. Vorb.).
- Thimme, Christian: *Geschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1996.
- Wierlacher, Alois: »Landeskunde als Landesstudien«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003, 504–513.

Mündliche Kommunikation als Schlüsselkompetenz: Entwicklung eines Moduls für germanistische Studiengänge

Eva Neuland

1. Zur Einführung: Germanistik und deutsche Sprache im Kontext globaler Herausforderungen

Der mündlichen Kommunikation wird heute in Schule, Hochschule und zahlreichen Berufsfeldern europaweit eine wachsende Bedeutung als Schlüsselkompetenz zugewiesen. Im Kontext aktueller Veränderungen der gesellschaftlichen Kommunikationspraxen, vor allem im Bereich institutioneller und berufsbezogener Gespräche, nehmen Anzahl und Ansprüche kommunikationsintensiver Berufsprofile deutlich zu. In Wirtschaft und Dienstleistung, in der öffentlichen Verwaltung, aber auch in juristischen, medizinischen und therapeutischen Bereichen wird der Rede- und Gesprächskompetenz ein immer größerer Stellenwert beigemessen. Das gleiche gilt aber auch für Bereiche der privaten Kommunikation zwischen Freunden und Familien, zwischen Generationen und Geschlechtern und nicht zuletzt zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen. Daraus resultiert insgesamt ein steigender Bedarf an wissenschaftlich fundierten Aus- und Weiterbildungsangeboten. In den herkömmlichen Studiengängen der Germanistik im In- und Ausland wird solchen Entwicklungen noch kaum Rechnung getragen. Dies kann sich durch die aktuellen europaweiten Studien-

strukturreformen entscheidend verändern. In diesem Kontext spielen kommunikative Schlüsselkompetenzen insbesondere für die polyvalenten BA-Studiengänge eine bedeutsame Rolle.

An dieser Stelle sollen einige grundlegende Überlegungen und Erfahrungen aus einem deutschen sowie aus einem deutsch-italienischen Studienreformprojekt zur mündlichen Kommunikation als Schlüsselkompetenz vorgestellt werden, das sich die Entwicklung und Erprobung eines entsprechenden linguistisch und didaktisch fundierten Moduls in germanistischen Studiengängen zum Ziel gesetzt hat. Dieses Projekt fand in Zusammenarbeit der Universitäten Wuppertal und Roma III statt; Projektleiterinnen waren Giulia Liebman-Parrinello und Eva Neuland (dazu Neuland/Liebmann-Parrinello 2005). Wertvolle Hinweise für die Entwicklung eines europäischen Moduls verdanken wir Frau Prof. Dr. Madeline Lütjeharms, VU Brüssel.

2. Mündliche Kommunikation als Forschungs- und Lehrgebiet¹

2.1 Mündlicher Sprachgebrauch als Gegenstandsfeld der Sprachforschung

Die linguistische Beschäftigung mit der Mündlichkeit weist noch keine allzu

¹ Dazu ausführlicher Neuland 1996.

lange Forschungsgeschichte in der Germanistik auf:

2.1.1 Forschungen zur gesprochenen Sprache
Systematische Forschungen zur gesprochenen Sprache wurden in Deutschland und in der Schweiz erst seit den 60er Jahren unternommen, und zwar zunächst vorwiegend im kontrastiven Vergleich mit grammatischen Strukturen der Schriftsprache. Die strukturellen Besonderheiten gesprochener Sprache traten dann mit den Erhebungen und Dokumentationen umfangreicher Korpora gesprochener Sprache ins Blickfeld, wie sie vor allem mit den Freiburger Textbänden gesprochener deutscher Standardsprache (1971 ff.) dokumentiert wurden.

2.1.2 Diskurs- und Gesprächsanalyse
Der Spezifik des Dialogischen in der gesprochenen Sprache wandte sich die *Dialoglinguistik* der 70er Jahre zu. Ihr Interesse galt vorwiegend der Beschreibung allgemeiner Ablaufmuster und der Klassifikation von Textsorten gesprochener Sprache, z. B. in Form des Freiburger Redekonstellationskonzepts. Für Detailanalysen von Dialogen griff die linguistische Pragmatik häufig auf fundamentale Sprechakttypen und Sprechaktsequenzen zurück.

Erst die unterschiedlichen Ansätze der Dialog- bzw. Diskursanalyse und der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, die sich seit den 80er Jahren unter dem Begriff der *linguistischen Gesprächsforschung* subsumieren lassen, erarbeiteten weitere Differenzierungen der Gesprächsführung in unterschiedlichen Kontexten. Sie konzentrierten sich u. a. auf die sequenzielle Abfolge und spezifische Ausformung einzelner Gesprächsschritte und auf die Beschreibung des Phasenablaufs zumeist zweckbestimmter öffentlicher Gespräche (z. B. Rundfunkinterviews, Parlamentsdebatten) sowie

zweckbestimmter und daher häufig gleichförmig ablaufender halb-öffentlicher oder privater Gespräche (z. B. Dienstleistungsgespräche und vor allem Wegauskünfte).

2.1.3 Linguistische Gesprächsforschung heute: Empirische Grundlegung und Anwendungsorientierung

Die heutigen Forschungen zum gesprochenen Deutsch haben ihr Gegenstandsfeld weit über die überregionale und übergruppale deutsche Standardsprache hinaus ausgeweitet; sie berücksichtigen Prozesse der Sprachproduktion und Funktionen des Sprachgebrauchs, Einflüsse sozialer und situativer Faktoren, Ausgleichsprozesse von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Kontext neuer Medien und Textsorten u. a. m. (vgl. dazu Schwitalla 2003). Einführungen zur linguistischen Gesprächsanalyse (z. B. Brinker/Sager 2006, Henne/Rehbock 2001) sowie die HSK-Bände zur Text- und Gesprächslinguistik (2000/2001) dokumentieren nachdrücklich den Erkenntnisfortschritt und die Bandbreite der Gegenstandsfelder der linguistischen Gesprächsforschung seit den 90er Jahren.

Dabei erscheinen vor allem zwei Grundzüge bemerkenswert, und zwar die empirische Grundlegung und die Anwendungsorientierung.

1. Empirische Grundlegung

Die verschiedenen Forschungsfelder der gesellschaftlichen Kommunikationspraxis im Berufs- und Alltagsleben sind bereits ansatzweise empirisch erschlossen und in Form von Korpora authentischer Gespräche aus natürlichen Kommunikationssituationen in den Bereichen des Rechtswesens und der Verwaltung, des Gesundheitswesens und des Dienstleistungssektors, der Medien und der Bildungsinstitutionen dokumentiert. Diese bilden eine empirische Basis für die De-

skription der Gesprächsverläufe und die Rekonstruktion kommunikativer Handlungsmuster einschließlich der Probleme von Verständigungsschwierigkeiten und Missverständnissen.

2. Anwendungsorientierung

Nach der Konsolidierung der Gesprächsforschung als relativ junge linguistische Disziplin, deren Hauptgewicht zunächst auf die Entwicklung von Beschreibungskategorien und Verfahrensweisen gelegt wurde, wird heute im Rahmen der *angewandten Gesprächsforschung* als wichtiges Ziel bezeichnet, die Analysen in verschiedenen Anwendungsfeldern zu konkretisieren, Kommunikationsprobleme zu identifizieren und zu ihrer Behebung und somit zur Optimierung von Kommunikationsprozessen beizutragen (vgl. dazu zuletzt Becker-Mrotzek/Brünner 2004 sowie Brünner/Fiehler/Kindt 1999). Indem z. T. eine Entwicklung von zielgruppen- und bereichsspezifischen Beratungsvorschlägen angestrebt wird, ergeben sich unmittelbare Berührungspunkte zwischen Sprachforschung und Sprachdidaktik.

2.2 Mündlicher Sprachgebrauch als Gegenstandsfeld der Sprachdidaktik

Die systematische und wissenschaftlich fundierte Berücksichtigung der mündlichen Kommunikation hat aber auch in der Sprachdidaktik noch keine lange Geschichte aufzuweisen.

2.2.1 Die Sprech- und Gesprächserziehung

Diese Erziehung war das vorherrschende Konzept der muttersprachlichen Methodik und Didaktik der 50er bis 70er Jahre in Deutschland; sie folgte dem Lernziel des lautreinen und gestaltenden Sprechens und vertrat normativ-präskriptive Vorstellungen der »Pflege des gesprochenen Wortes« und des »richtigen« Sprechens. Die *Didaktik der mündlichen Kom-*

munikation rückte seit den 70er Jahren die Förderung der *kommunikativen Kompetenz* und des kommunikativ angemessenen Sprachgebrauchs in den Mittelpunkt des Unterrichts Deutsch als Muttersprache sowie Deutsch als Fremdsprache. Erkenntnisse der Kommunikationsforschung, der linguistischen Pragmatik und der Soziolinguistik wurden für die Auswahl von Lerngegenständen und Begründung von Lernzielen genutzt. In die Lehrwerke fanden lebensnahe Gesprächssituationen und der Wirklichkeit nachempfundene alltagsrelevante Gesprächsbeispiele Einzug. Trotz der Kritik eines zu engen zweck- und alltagsorientierten Verständnisses von Kommunikation bleibt festzuhalten, dass seitdem im muttersprachlichen Deutschunterricht der mündliche Sprachgebrauch als vierter wesentlicher Lernbereich etabliert werden konnte. Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache gilt dies nach wie vor allerdings nur mit gewissen Einschränkungen.

2.2.2 Förderung von Sprechfertigkeiten im DaF-Unterricht

Für den Unterricht *Deutsch als Fremdsprache* wird im Rahmen des Fertigkeitenkonzepts auch das Sprechen als eine Fertigkeit beschrieben. Bei der Förderung der *Sprechfertigkeiten* geht es vor allem um die Einübung der Aussprache, wobei oft – noch als Folge der audiolingualen Methoden der 60er und 70er Jahre – unverhältnismäßig großes Gewicht auf die Reproduktion der korrekten Aussprachenormen im Unterricht gelegt wird (so auch im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* hrsg. von Bausch/Christ/Krumm 2003). Problematisch bleibt darüber hinaus aber auch in stärker kommunikationsorientierten Ansätzen das in der Unterrichtspraxis oft noch vorherrschende isolierte Einüben einzelner Fertigkeiten sowie die Konzentration auf das Spre-

chen und die Aussprache gegenüber dem Zuhören und der sprachlichen Interaktion (vgl. dazu kritisch auch Rösler 1994: 118). Erst die systematische Berücksichtigung von Interaktionskompetenzen im Europäischen Referenzrahmen und in *Profile Deutsch* (Glaboniat u. a. 2002) hat hier entscheidende Akzente gesetzt, doch bleibt die konkrete didaktische, methodische und auch mediale Umsetzung noch ein Desiderat für die Zukunft.

2.2.3 Förderung von Gesprächskultur heute: Kommunikatives Können und kommunikatives Wissen

»Mündliche Kommunikation kann man heute als Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts bezeichnen« (so Bolte 1996, zitiert nach Schreiter 2001: 914), und noch kürzlich wurde der geringe unterrichtliche Stellenwert der gesprochenen Sprache bedauernd konstatiert (Günthner 2000, Richter 2002). Diese immer noch aktuelle Entwicklung ist deshalb bemerkenswert, weil die Relevanz mündlicher Kommunikationskompetenz, wie einleitend angeführt, immer höher eingeschätzt und als Qualifikationsziel zunehmend von Deutschlernenden und -studierenden selbst eingefordert wird. Im Bereich Deutsch als Muttersprache wird in den derzeitigen Lehrplänen und Richtlinien von einer Förderung der *Gesprächskultur* gesprochen (vgl. dazu Neuland 2001). Im Unterschied zu verkürzten Konzepten einer kommunikativen Didaktik geht es hier nicht mehr allein um das kommunikative Können und um das effektive, wirkungsorientierte Kommunizieren und Durchsetzen der eigenen Interessen. Vielmehr sollen kommunikatives Können und kommunikatives Wissen, produktive und reflexiv-analytische Kompetenzen so miteinander verbunden werden, dass die Förderung von Gesprächskultur auch Aspekte von kommunikativer Ethik, Höflichkeitsmaximen

und interkultureller Verständigung implizieren kann.

Damit ergeben sich aber gerade auch aus der Perspektive der fachlichen Entwicklung viele Anknüpfungsmöglichkeiten für innovative Konzepte der linguistischen wie didaktischen Fundierung mündlicher Kommunikation.

3. Kommunikative Schlüsselkompetenzen im Kontext der aktuellen Studienreformen

Während das Thema bislang aus der Perspektive der Fachentwicklung diskutiert wurde, sei nun die Perspektive der Studien- und der Ausbildungssituation und der fachlichen Qualifikationen aufgegriffen, die den Absolventen unseres Faches vermittelt werden sollen. Im Kontext der aktuellen Studienreformen, die von der Bologna-Erklärung und den europaweiten Umsetzungen der konsekutiven BA/MA-Ausbildung ausgelöst wurden, ist derzeit viel von Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung, v. a. in den polyvalenten BA-Studiengängen unseres Faches, die Rede. Im Unterschied zu manchen Germanistiken im nicht-deutschsprachigen Ausland bedeutet dies für die Inlandsgermanistik eine erhebliche Umorientierung von einer Universitätsausbildung, die allenfalls das traditionelle zentrale Berufsfeld des Deutschunterrichts vor Augen hatte. Dies soll kurz am Beispiel eines deutschen Studienreformprojekts skizziert werden.

3.1 Sprecherziehung in der traditionellen Universitätsausbildung

Im Rahmen der herkömmlichen Lehramtsstudiengänge in Deutschland bis zum 1. Staatsexamen musste eine Pflichtveranstaltung *Sprecherziehung* im Umfang von 2 Semesterwochenstunden (SWS) absolviert werden. Diese Veranstaltungen wurden (und werden z. T. noch) zumeist von geprüften Sprecher-

ziehern in Form von Lehraufträgen durchgeführt. Inhaltlich beschränken sich solche Kurse weitgehend auf Sprech- und Stimmbildungsübungen oder auch auf das *gestaltende Sprechen*, d. h. den sprecherischen Vortrag von zumeist literarischen Texten.

So bedeutsam diese Übungen auch sein mögen, so wenig waren sie doch in das übrige Studienangebot integriert; sie bildeten daher eher eine *Nische* der praktischen Einübungen ohne Verbindung zu wissenschaftlich einschlägiger Theorie und Empirie, z. B. den Seminaren zur gesprochenen Sprache und Gesprächsforschung oder auch zur Unterrichtskommunikation.

3.2 Kommunikationskompetenz im Kontext von Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung: das *Wuppertaler Leuchtturmprojekt*

Die aktuellen Studienreformen eröffnen dagegen für unser Fach und für das hier thematisierte Gegenstandsfeld weitere Perspektiven:

- Die Erweiterung des *Berufsspektrums* der Germanistikabsolventen: Kommunikationskompetenz wird nicht nur für das – zumal in der Inlandsgermanistik – traditionelle Berufsfeld der Deutschlehrer und des Deutschunterrichts als relevant angesehen; vielmehr wird kommunikative Kompetenz auch für andere »sprechende« Berufe in den Bereichen von Bildung und Kultur, Wirtschaft und Verwaltung als wichtige Qualifikation betrachtet.
- Die Erweiterung des *Lehrangebots* im Germanistikstudium: Hochschulcurricula orientieren sich heute nicht mehr ausschließlich an Katalogen von mehr oder minder kanonisierten Bildungsinhalten mit dem Ziel einer auf fachliche Spezialisierung ausgerichteten Ausbildung; vielmehr ist heute verstärkt von auf Fachkompetenzen beruhenden,

aber transferierbaren und generalisierbaren *Schlüsselqualifikationen* die Rede (vgl. dazu ausführlicher Neuland 1999). Philologische Kompetenz als ein Ziel des Germanistikstudiums kann mithin neben dem fachbezogenen Wissen Darstellungs- und Deutungskompetenz, Analyse- und Vermittlungskompetenz umfassen, und zwar in historischer, interkultureller und auch intermedialer Differenzierung.

Solche Überlegungen bildeten wesentliche Voraussetzungen für das im Fach Germanistik der Bergischen Universität Wuppertal 1999 initiierte Studienreformprojekt: *Mündliche Kommunikation*, das vier Jahre lang vom Land NRW als ein »Leuchtturmprojekt« von exemplarischer und überregionaler Bedeutung mit einer Anschubfinanzierung unterstützt wurde. Im Rahmen dieses Studienschwerpunkts wurde ein erweitertes Studienangebot zum Lehrgebiet der mündlichen Kommunikation für Lehramtsstudierende, aber auch Magisterstudierende entwickelt. Ein besonderes Kennzeichen dieses Projekts war die Verbindung theoriebezogener Seminarveranstaltungen mit sprachpraktischen Übungen, die vorwiegend von Experten aus verschiedenen Berufsfeldern (Schule, Journalismus, Unternehmensberatung) in Form von Lehraufträgen durchgeführt wurden. Den Studierenden wurde nach gewissen Leistungsvoraussetzungen ein besonderes Zertifikat ausgestellt, das ihre vertieften Leistungen in diesem Bereich bescheinigte. Wie wir von vielen Absolventen erfahren haben, hat gerade dieses Zertifikat bei ihren Bewerbungen eine besondere Rolle gespielt und den Eintritt in die Berufspraxis erleichtert. Dieses Projekt wurde von den Studierenden äußerst positiv evaluiert; die Kurse fanden regen Zuspruch und waren gleich nach ihrer Ankündigung ausgebucht. Auch andere Fächer und andere Fachbereiche zeigten großes Interesse an diesem

Projekt, was dazu führte, dass das Projekt in der zweiten Hälfte der Laufzeit als Teil des Wuppertaler Interdisziplinären Studienangebots (WISA-Projekt) mit Kooperationspartnern aus wirtschafts- und ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen weitergeführt wurde. Ein Teilprojekt beschäftigte sich mit der Beurteilung von Präsentationsformen wissenschaftlicher Arbeitsergebnisse im akademischen Bereich; ein weiteres Teilprojekt widmete sich der Analyse und Optimierung von Arbeitsbesprechungen in einem Wirtschaftsunternehmen.

4. Modul Mündliche Kommunikation im Germanistikstudium

Die Erfahrungen aus dem Wuppertaler Studienreformprojekt haben auch Interesse bei germanistischen Kooperationspartnern im europäischen Ausland gefunden, die im Rahmen der Neuordnung der Studienstrukturen und der Modularisierung von Studiengängen auch die inhaltliche Studienreform weiterentwickeln wollten. Daher sei nun von Erfahrungen des deutsch-italienischen Kooperationsprojekts zwischen der Universität Wuppertal und der Universität Rom III berichtet, das von 2002 bis 2004 im Rahmen des Vigoni-Programms des DAAD unterstützt wurde.

In diesem Projekt wurde in einer zweijährigen Entwicklungsarbeit ein Modul *Mündliche Kommunikation* auf sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Grundlage geplant, durchgeführt und evaluiert, das nun auch von anderen europäischen und vielleicht auch außereuropäischen Universitäten mit regionaler Spezifizierung in germanistischen BA- oder MA-Studiengängen übernommen werden kann.

Ausgangspunkt und Begründung für diese Neuentwicklung bilden gewisse Mängel an den bisherigen germanistischen Studiengängen vieler europäischer

Hochschulen, wo die wenigen Übungen zur Sprecherziehung bzw. zur Sprechfertigkeit in der Regel zur Optimierung der mündlichen Kommunikationskompetenzen der Studierenden nicht ausreichen und theoretische und praktische Lehrveranstaltungen zumeist unverbunden nebeneinander her laufen. Für die germanistischen Studiengänge der beteiligten Hochschulen stellt ein solches Modul eine bedeutsame Innovation dar, indem die bisherigen Studienangebote insbesondere um Veranstaltungen zur praktischen Einübung fachbezogener kommunikativer Fähigkeiten und zur theoretischen Reflexion von Kommunikationssituationen in künftigen Berufsfeldern der Absolventen ergänzt und erweitert werden.

4.1 Ziele

Insgesamt wurden mit dem Projekt folgende Zielperspektiven verfolgt:

- Das Modul *Mündliche Kommunikation* soll der Qualifizierung der GermanistikabsolventInnen für deren spätere *Berufstätigkeit* in Institutionen der Wirtschaft, Verwaltung, Vermittlung (insbesondere Schule) und Kultur dienen und damit ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern.
- Die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten sowie der Fremdsprachenkompetenz allgemein soll bereits *im Studium* die Qualität der mündlichen Leistungen der Studierenden (z. B. Formulierung von Diskussionsbeiträgen, Präsentationen von Arbeitsergebnissen, Gesprächsführung, Moderation) steigern.
- Die Förderung von *Spracherwerb und Fachsprachenkompetenz* soll – in Abstimmung mit den Standards im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* und in *Profile Deutsch* – besondere Berücksichtigung (Stufen B2, C1), und zwar in separater wie auch in integrierter Form finden.

- Das Modul soll *hochschuldidaktische Innovationen* und Qualitätssteigerungen in der Lehre durch eine stärkere Gewichtung praxisbezogener Fähigkeiten im Studium und neue Lehr- und Lernformen durch die Integration theorie- und praxisbezogener Ausbildungsbestandteile (z. B. Kleingruppenarbeit, Videoeinsatz) ermöglichen.
- Die Kooperation der beteiligten Lehrenden soll eine die Fachkompetenz und die Lehrerfahrungen der einzelnen überschreitende gemeinsame *Lehrplanentwicklung* bewirken, wobei die Entwicklungsarbeit Multiplikatorwirkung für germanistische Studien an weiteren Hochschulen ausüben kann.

4.2 Curriculare Strukturen

4.2.1 Grundmodell

Die Modulstruktur des Lehrprogramms sieht folgendes Grundmodell vor, das sich ohne weiteres regional- und standortspezifischen Gegebenheiten anpassen lässt. Das gleiche gilt für die Berechnung des Workloads und die Anzahl der zu vergebenden Leistungspunkte:

1. Einführung in die linguistischen Grundlagen der mündlichen Kommunikation (Vorlesung oder Seminar mit Beispielanalysen)
2. theoretische Vertiefung in exemplarischen Gegenstandsfeldern der Gesprächsforschung (Vorlesung oder Seminar mit Beispielanalysen)
- 3./4. praktische Übungen in verschiedenen Anwendungsfeldern und Erscheinungsweisen mündlicher Kommunikation
 3. Gespräche im Alltag
 4. Gespräche im Beruf
5. fachspezifischer Spracherwerb für DaF einschließlich des autonomen Lernens (integrativ sowie vor- und nachbereitend)

6. Leistungsprüfungen zu den theoretischen und praktischen Veranstaltungen (zum Teil auch in integrierter Form)
7. ggf. Ausstellung eines entsprechenden Zertifikats

Die Erprobung des Grundmodells im Rahmen des deutsch-italienischen Kooperationsprojekts an der Universität Roma III sah eine Gleichverteilung der Programmteile 1–4 im Umfang von je 4 Veranstaltungsstunden und zusätzlichen Vor- und Nachbereitungsaufgaben der Studierenden vor. Der *fachspezifische Spracherwerb* (5) erfolgte überwiegend vorbereitend, und zwar in Form der Lektüre von Vorbereitungstexten, die in den Veranstaltungen wieder aufgegriffen wurden.

Für die *Leistungsprüfungen* (6) zur Erreichung der benötigten Creditpunkte wurden verschiedene Formen erprobt: Im Rahmen der praktischen Übungen zu 3 und zu 4 wurden Rollenspiele integriert, wobei die produktiven Leistungen der Studierenden von den Lehrenden beurteilt wurden. Die erworbenen Kenntnisse aus den theoretischen Veranstaltungen wurden hingegen in Form einer Klausur mit einem gewissen zeitlichen Abstand zwecks weiterer Prüfungsvorbereitung durchgeführt. Beide Prüfungsteile sind nötig, um sowohl das erworbene kommunikative Wissen in schriftlicher Form als auch das erworbene kommunikative Können in mündlicher Form zu überprüfen.

4.2.2 Varianten des Modells

Die vorgestellte Modulstruktur weist einerseits eine klare curriculare Gliederung und Progression auf; andererseits können aber *Flexibilität* und *Polyvalenz* als generelle Vorzüge der hier vorgestellten Modellentwicklung geltend gemacht werden: Durch die modularisierte Form er-

weist sich ein solches Lehrangebot als hinreichend flexibel für die Anpassung an unterschiedliche curriculare Rahmenbedingungen:

- Für ein germanistisch-linguistisches Fachstudium kann z. B. für die zweijährige *Masterphase* die theoretische Vertiefung (Teil 2) mit verschiedenen Akzenten ausgebaut werden. Neben der *theoretischen* wissenschaftlichen Vertiefung kann ein Modul mündliche Kommunikation in der Masterphase aber auch Gelegenheit zur Entwicklung der *empirischen* Forschungskompetenz der Studierenden bieten. So können fortgeschrittene Studierende angeleitet werden, eigene Erhebungen und Analysen zur mündlichen Kommunikation im Alltag oder im Beruf zu erproben und die Ergebnisse in einer kleinen Forschungsarbeit zu präsentieren.
- Für eine eher *begleitende Sprachausbildung* (für Juristen, Wirtschaftswissenschaftler, für Journalisten oder Tourismusfachleute) hingegen kann eine entsprechende Schwerpunktbildung, vor allem in den praktischen Übungen (Teile 3, 4), in der Binnendifferenzierung des Moduls vorgenommen werden. So können bestimmte Textsorten und Handlungsmuster (z. B. Beratungsgespräche, Verkaufsverhandlungen, Interviews, Reklamationsgespräche) eingeübt werden.

4.3 Inhaltliche Schwerpunkte

Im Folgenden seien einige mögliche inhaltliche Schwerpunkte des Programms vorgestellt:

Für die erste Modulphase der *Einführung* in die linguistischen Grundlagen der mündlichen Kommunikation ist eine Einführung in die Grundbegriffe von Kommunikation, Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie Rede und Gespräch vorgesehen. Aus der linguistischen Ge-

sprächsforschung können v. a. folgende Aspekte herausgegriffen und an Beispielen vorgestellt werden: Merkmale und Definitionen von Gespräch, Gesprächsrollen und Gesprächsregeln, Gesprächseinheiten, Gesprächsphasen sowie Typen von Gesprächen. Als Literaturgrundlage dazu können Auszüge aus gängigen Einführungen in die linguistische Gesprächsanalyse (z. B. Henne/Rehbock 2001; Brinker/Sager 2006; HSK-Bände zur Text- und Gesprächslinguistik 2001) dienen.

Für die theoretische *Vertiefung* können verschiedene inhaltliche Schwerpunkte gewählt werden: So könnten unterschiedliche Kommunikationstheorien (z. B. aus Psychologie oder aus Universalpragmatik) vorgestellt werden oder unterschiedliche Konzepte kommunikativer Ethik bzw. Formulierungen von Konversationsmaximen. Erprobt haben wir weiterhin die Vorstellung von Höflichkeitstheorien, die für die interkulturelle Kommunikation von besonderer Bedeutung sind, sowie theoretische Zugänge zur interkulturellen Kommunikation (z. B. kontrastiv-pragmatische oder interaktionale Konzepte).

4.3.1 Berufsfeldbezogene Kommunikation

Inhaltliche Schwerpunktsetzungen können insbesondere in den praktischen Anwendungsfeldern vorgenommen werden. Im Zentrum stehen dabei die zweckorientierten Formen der *beruflichen Kommunikation*:

- Beratungs-, Informations- und Verkaufsgespräche im Bereich von Handel und Wirtschaft, z. B. Messegespräche, Tourismus, Verkehr;
- Lehr-Lern-Dialoge und Unterrichtsgespräche in der Hochschule, z. B. kontrastive Formen von Kurzvorträgen und Referaten, Vorstellung von Arbeitsergebnissen;

- Formen der Präsentation und Moderation oder Interviews im Bereich interkultureller Vermittlung, z. B. Ausstellungenseröffnung, Diskussionsleitung.

4.3.2 Private Alltagskommunikation

Mit dem Einbezug von nicht unmittelbar zweckgerichteten Formen *privater Alltagskommunikation* soll schon in der Grundstruktur des Moduls einer Verkürzung der Anwendungsperspektive vorgebeugt und einer realitätsgerechten Mischung der unterschiedlichen Gesprächstypen in der Dynamik von Gesprächsverläufen Rechnung getragen werden. Zur Förderung von Kommunikationskompetenz in privaten Kontexten gehört z. B. auch, sich auf noch unbekannte Gesprächspartner einzustellen, geeignete Gesprächsthemen auszuwählen und das Gespräch durch eigene Initiativen aktiv zu unterstützen. Dabei ist z. B. an Gesprächssituationen wie Erstbegegnungen oder private Einladungen zu denken. Dabei können Textsorten und Handlungsmuster wie z. B. Situationsschilderungen und anekdotisches Erzählen eingeübt werden.

Andererseits zeigt sich aber auch, dass Handlungsmuster, die zwar überwiegend dem Bereich des privaten Alltagsgesprächs zugerechnet werden, zunehmend auch in berufsbezogener Gesprächsführung bedeutsam und sogar zu den »soft skills« gerechnet werden, insbesondere das *Erzählen*. Voll ausgebaute sowie fraktionierte narrative Muster lassen sich nicht nur in Beratungs-, sondern sogar auch in Reklamationsgesprächen in beruflichen Kontexten wiederfinden. Insofern kann das Modul auch Gelegenheit bieten, unterschiedliche Erscheinungsformen von mündlicher Kommunikation im Alltag und in beruflichen Kontexten in ihren je spezifischen Ausprägungsformen zu vergleichen.

4.3.3 Soziolinguistische Schwerpunkte

Zum Abschluss sei nur noch kurz darauf verwiesen, dass in Varianten der Grundstruktur auch soziolinguistische Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden können, und zwar v. a.:

- Geschlechtstypische Kommunikation;
- Generationstypische Kommunikation;
- Interkulturelle Kommunikation.

5. Ausblick

Abschließend sei festgehalten, dass wir uns von den vorgestellten Überlegungen für die Germanistik und die deutsche Sprache innovative Impulse für die Studien- und Curriculumreform erhoffen. Dies betrifft insbesondere die folgenden Aspekte:

- Bedeutung des Gegenstandsfelds *Mündliche Kommunikation* für germanistische Studiengänge im Hinblick auf die Vermittlung gesprächslinguistischen Fachwissens und im Hinblick auf die Entwicklung von Gesprächskompetenzen;
- Verbindung von Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung durch die Berücksichtigung der kommunikativen Anforderungen möglicher späterer Berufsfelder der GermanistikabsolventInnen;
- Vernetzung von sprachwissenschaftlichen und sprachunterrichtlichen Bestandteilen des Curriculums und damit eine Verbindung von theoretischen Kenntnissen und praktischen Übungen im Germanistikstudium;
- Integration des Spracherwerbs im Rahmen des fachlichen Gegenstandsfelds;
- Entwicklung geeigneter Materialsammlungen und medialer Präsentationsformen möglichst authentischer bzw. wirklichkeitsnaher didaktisch aufbereiteter Texte.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Francke, 2003.
- Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 2004 (Forum Angewandte Linguistik, 43).
- Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2 Bände. Berlin: de Gruyter, 1. Halbband 2000; 2. Halbband 2001 (Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft).
- Brinker, Klaus; Sager, Sven: *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. 4. durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 2006.
- Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhardt; Kindt, Walther (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung*. 2 Bände. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1999.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Hrsg. vom Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Straßburg; Europarat, 2001. Berlin u.a.: Langenscheidt, 2002.
- Forster, Roland: *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*. St. Ingbert: Röhrig, 1997.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas: *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 des »Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen«*. Berlin; München: Langenscheidt, 2002.
- Günthner, Susanne: »Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?«, *Info DaF* 27, 4 (2000), 352–366.
- Heringer, Hans Jürgen: *Interkulturelle Kommunikation, Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Francke, 2004.
- Henne, Hartmut; Rehbock, Helmut: *Einführung in die Gesprächsanalyse*. 4. durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage. Berlin: de Gruyter, 2001.
- Lüger, Heinz-Hartmut (Hrsg.): *Höflichkeitsstile*. 2. Auflage. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 2001.
- Neuland, Eva: »Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung und Gesprächsförderung. Entwicklungen, Tendenzen und Perspektiven«, *Der Deutschunterricht* 1 (1995), 3–16.
- Neuland, Eva: »Miteinander Reden Lernen. Überlegungen zur Förderung von Gesprächskultur«. In: Peyer, Ann; Portmann, Paul R. (Hrsg.): *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmutdelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion*. Tübingen: Niemeyer, 1996, 161–179.
- Neuland, Eva: »Deutschunterricht und Germanistikstudium: Schlüsselqualifikationen« sowie: »Mündliche Kommunikation aus der Sicht der Hochschule: Forschungsgegenstand, Studienggebiet und Qualifikationsspektrum«, *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* (1999), 187–193, 242–245.
- Neuland, Eva: »Gesprächskultur heute«, *Der Deutschunterricht* 6 (2001), 2–4.
- Neuland, Eva: »Linguistik und Didaktik: Entwicklungen, Positionen, Perspektiven. Eine Skizze aus deutscher Sicht«. In: DAAD (Hrsg.): *Treffen Deutschland-Italien, Oktober 2003*. Bonn: DAAD, 2004, 315–330.
- Neuland, Eva; Liebman-Parrinello, Giuli: »Mündliche Kommunikation als Schlüsselkompetenz. Ein deutsch-italienisches Kooperationsprojekt«, *DaF-Werkstatt: Halbjahreszeitschrift des Zentrums für Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Siena – Arezzo, Rom* (2005), 3–16.
- Richter, Regina: »Zur Relevanz der Gesprochenen-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht«, *Info DaF* 29, 4 (2002), 306–316.
- Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler, 1994.

Schreiter, Ina: »Mündliche Sprachproduktion«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 908–920.

Schwitalla, Johannes: *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 2. überarbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 2003.

Steger, Hugo; Engel, Ulrich; Moser, Hugo (Hrsg.): *Texte gesprochener deutscher Standardsprache II*. 3 Bde. München: Hueber, 1971–1975.

Über die Autoren/Abstracts

Martina Nied Curcio

Studium der Germanistik/DaF und Romanistik in Karlsruhe und Konstanz (Dr. phil. in Italienischer Sprachwissenschaft). Nach DAAD-Lektorat und diversen Lehraufträgen seit 2005 Professorin an der Universität Roma Tre. E-Mail: nied@uniroma3.it

Daniel Jaeger

Studium der Germanistik und Philosophie sowie DaF in Berlin und Ithaca, NY (M. A.). DAAD-Lektor in Neapel und Rom (Universität ›La Sapienza‹). Seit 2006 wieder in Berlin. E-Mail: jaeger.dan@web.de

Almut Meyer

Lic. phil.; Studium der Germanistik sowie Musik und Musikwissenschaft in Deutschland und Finnland; 1994–2000 Forschungsstipendien und Lehraufträge an den Universitäten Jyväskylä und Turku; 2000 Lizenziatenarbeit zum Thema *Musikkulturen im DaF-Unterricht*. Seit 2002 Lektorin für Deutsch (Fachsprache Recht) an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Turku/Finnland. Arbeitsschwerpunkte: Fachsprache Recht und Curriculumentwicklung.

Eva Neuland

Professorin für Germanistik, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte: Deutsche Gegenwartssprache, Soziolinguistik, Pragmalinguistik, Gesprächsforschung, Jugendsprachforschung, Sprachdidaktik, Deutsch als Fremdsprache.

Markus Raith

Dr. phil.; Studium der Germanistik und Romanistik in Stuttgart, Montpellier und Bordeaux; Referendariat; derzeit DAAD-Lektor für deutsche Sprache, Literatur und Landeskunde an der Universität Poitiers/Frankreich. Arbeitsgebiete: Mediendidaktik, kulturwissenschaftliche Landeskunde im DaF-Unterricht (insbesondere Fremd- und Selbstbilder, Kulturtransfer), deutsche Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts im europäischen Kontext und ihre Didaktik.

Wanna Saengaramruang

Assoc. Prof. Dr. phil.; Studium der Fächer Deutsch, Geschichte und Bibliothekswissenschaft an der Chulalongkorn Universität. 1979 Lehrstuhl für Deutsch bzw. Germanistik an der Deutschen Abteilung der Chulalongkorn Universität, Bangkok. 1992 Promotion bei Gerhard Neuner an der Universität Kassel, Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache. Seit 2000 Leiterin der Deutschen Abteilung der Chulalongkorn Universität und seit 2007 Präsidentin des Thailändischen Deutschlehrerverbandes. Forschungsgebiete: Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch in Thailand, Lernergrammatik/Deutschlehrwerk für thailändische Deutschlernende; Thai-Deutsche Wörterbücher, Übersetzungswissenschaft der Sprachenpaare Deutsch/Thai.

Lisa Schlanstein

Studium der Germanistik und Geschichte in Freiburg (M. A.). Seit 1988 Lektorin an der Universität ›La Sapienza‹ in Rom (Facoltà di Scienze Umanistiche). Seit 1990 Mitarbeiterin am Goethe-Institut Rom. E-Mail: lschlanstein@libero.it

Karin Schmidt

DAAD-Lektorin Usbekistan 1995–2001; seit 2001 Wiss. Mitarbeiterin am Studiengebiet Deutsch als Fremdsprache der FU Berlin; seit 2004/05 Koordinatorin der AG »Erinnerungsorte im DaF-Unterricht«. Weitere Arbeitsschwerpunkte: Grammatikvermittlung; Schreibentwicklung; Lernerkorpus »Falko« (<http://www2.huberlin.de/korpling/projekte/falko/>).

Sabine Schmidt

Dr. phil.; DAAD-Lektorin Polen 1991–1995; 1998–2001 Freie Mitarbeiterin am Deutschen Kulturinstitut/Goethe-Institut Tallinn; seit 2002 Mitarbeiterin am

Sprachenzentrum der FU Berlin, Bereich DaF; seit 2004/05 Koordinatorin der AG »Erinnerungsorte im DaF-Unterricht«.

Jianpei Yang

M. A., geb. 1975; 1994–1998 Studium der Germanistik an der Fremdsprachenhochschule Sichuan; 1998–1999 Dolmetscher und Übersetzer bei der deutschen Firma Happy Arts & Crafts (Ningbo) Co. Ltd.; 1999–2002 Magisterstudium an der Fremdsprachenhochschule Xi'an; seit 2002 DaF-Dozent am Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität; seit 2004 Promotion im Fach Deutsch als Fremdsprache an der TU Berlin.

<p><i>Info DaF 34, 4 (2007), 341–372</i></p> <p>Wanna Saengaramruang: Deutschunterricht und Germanistikstudium in Thailand: früher, heute und morgen</p> <p>Seit mehr als 80 Jahren wird Deutsch in Thailand gelehrt, aber seine Entwicklung ist bis heute noch nicht systematisch und kontinuierlich untersucht und dokumentiert worden. Daher hat diese Arbeit als erstes das Ziel, einen Überblick über die Entwicklung des Deutschen als Fremdsprache in Thailand sowohl an der Schule als auch an der Universität von den Anfängen bis in die Gegenwart zu geben. Das zweite Ziel dieser Arbeit ist der Hinweis auf die und eine Diskussion der in der nahen Zukunft zu überwindenden Hauptprobleme des Deutschen als Fremdsprache in Thailand.</p>	<p><i>Info DaF 34, 4 (2007), 390–402</i></p> <p>Daniel Jaeger, Martina Niad Curcio, Lisa Schlanstein: Handlungsorientierter Deutschunterricht im dreijährigen Curriculum an italienischen Hochschulen</p> <p>2004 gründete sich eine vom DAAD unterstützte Arbeitsgruppe mit dem Anliegen, den GER und das in Italien ausgearbeitete Curriculum für Germanistik (»Römisches Modell«) auf seine Anwendbarkeit zu überprüfen und Beispiele der Umsetzung aufzuzeigen. Im vorliegenden Artikel werden Möglichkeiten eines kommunikativ orientierten Sprachunterrichts in der Grundstufe sowie Projektunterricht für fortgeschrittene Studierende vorgestellt und eine kontinuierliche Verbindung von Sprachunterricht und Linguistik für das 3-jährige Curriculum diskutiert. Weitere Themen sind die Auswirkungen des GER auf die universitäre Prüfungspraxis in Italien, der mögliche Einsatz eines Portfolios sowie die kulturellen Unterschiede bei den kommunikativen Kompetenzen in der L1.</p>
<p><i>Info DaF 34, 4 (2007), 373–389</i></p> <p>Jianpei Yang: Entwicklungsmerkmale der Fachsprachenvermittlung im chinesischen Deutschunterricht am Beispiel der Tongji-Universität</p> <p>Durch eine exemplarische Untersuchung der Fachsprachenvermittlung an der Tongji-Universität, die eine lange Geschichte in diesem Bereich hat, werden drei Merkmale der Fachsprachenvermittlung im chinesischen DaF-Unterricht ermittelt: 1. die Fachsprachenvermittlung in China entwickelt sich sprunghaft; 2. die Vermittlungsmethode tendiert von einer analytischen hin zur kontrastiven Perspektive; 3. die Inhaltsschwerpunkte verschieben sich von der Lexik- und Syntax- zur Textebene. 398 Bachelorarbeiten und 116 Magisterarbeiten bildeten die Grundlage der Untersuchung. Anschließend werden notwendige Konsequenzen zur Verbesserung der Fachsprachenvermittlung in China diskutiert und zum Nachdenken über die Konzeptualisierung des Fachsprachenunterrichts angeregt.</p>	<p><i>Info DaF 34, 4 (2007), 403–408</i></p> <p>Markus Raitli: »In der Ferne daheim«. Didaktische Überlegungen zum Verhältnis von Sprache, Musik und Identität</p> <p>Im Zentrum der Überlegungen steht die Arbeit mit Liedern im landeskundlichen Bereich. Am Beispiel einiger Chansons des Musikers Tommy Mammel wird gezeigt, wie Lieder in ihrem Zusammenspiel von Text, Musik und Inszenierung für die Vermittlung komplexer landeskundlicher Themen verwendet werden können. Im Spannungsfeld von verbalen und non-verbalen Elementen treten kulturelle Deutungsmuster zutage, die es im DaF-Unterricht didaktisch fruchtbar zu machen gilt. Im Falle der vorgestellten Lieder <i>Der Flaneur</i>, <i>In der Ferne daheim</i> und <i>Das Leben der Bohème</i> geht es dabei vor allem um französisch-deutschen »Ideentransfer« vom 19. Jahrhundert bis zur Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, der um Identitätskonstruktionen und das kulturelle Schlüsselwort »Heimat« kreist.</p>

<p><i>Info DaF 34, 4 (2007), 409–417</i></p> <p>Almut Meyer: Fachfremdsprachenangebot zur deutschen Rechtsprache an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Turku</p> <p>An der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Univ. Turku gehört das Fach Deutsch zum festen Bestandteil des Lehrangebots. Die Rechtsprache hat aufgrund ihrer Verankerung in der Institution Recht sowie der konstitutiven Funktion von Rechtstexten eine Sonderrolle. Die Arbeit mit Rechtstexten ist zentraler Bestandteil juristischer Tätigkeit, weshalb die Auswahl zielgruppenspezifischer Textsorten von wesentlicher Bedeutung ist. Im Beitrag werden äußere Bedingungen eines teilnehmerorientierten und fachspezifischen Unterrichts sowie Didaktisierungsmöglichkeiten am Beispiel des Unterrichtsangebots der Turkuer Fakultät dargestellt. Entwicklungsperspektiven für den Fachfremdsprachenunterricht ergeben sich aus der interdisziplinären Zusammenarbeit und integrierten Fachsprachenkursen.</p>	<p><i>Info DaF 34, 4 (2007), 428–438</i></p> <p>Eva Neuland: Mündliche Kommunikation als Schlüsselkompetenz: Entwicklung eines Moduls für germanistische Studiengänge</p> <p>Der mündlichen Kommunikation wird in zahlreichen Berufsfeldern europaweit eine wachsende Bedeutung als Schlüsselkompetenz zugewiesen. In den herkömmlichen Studiengängen der Germanistik im In- und Ausland wird solchen Entwicklungen noch kaum Rechnung getragen. Im Kontext der aktuellen europaweiten Studienstrukturreformen und insbesondere für die BA-Studiengänge der Germanistik spielen kommunikative Schlüsselkompetenzen allerdings eine bedeutsame Rolle. Auf der Grundlage von Erfahrungen aus einem Studienreformprojekt an der BU Wuppertal sowie eines deutsch-italienischen Studienreformprojekts in Zusammenarbeit der Universitäten Wuppertal und Roma III wird die Entwicklung eines Moduls <i>Mündliche Kommunikation</i> für germanistische Studiengänge vorgestellt. Dabei werden ein Grundmodell und Varianten mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten unterschieden, die flexibel an regionalspezifische Bedürfnislagen angepasst werden können.</p>
<p><i>Info DaF 34, 4 (2007), 418–427</i></p> <p>Sabine Schmidt und Karin Schmidt: Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht</p> <p>Der Beitrag stellt ein Projekt ehemaliger LektorInnen vor, in dem eine Materialsammlung zur Geschichtsvermittlung im DaF-Unterricht erstellt wird. Theoretischer Ausgangspunkt ist das Konzept »Erinnerungsorte« (Nora, François/Schulze, Assmann), das im Rahmen des Projektes nicht für historiographische oder Forschungszwecke, sondern für die fremdsprachige Kulturvermittlung nutzbar gemacht wird. Nach einem kurzen Abriss zur Stellung der Geschichte innerhalb der Landeskunde werden die theoretischen Grundlagen der »Erinnerungsorte« skizziert und die Vorteile eines solchen Ansatzes für die Vermittlung herausgestellt. Abschließend wird die Struktur unserer Materialsammlung dargestellt; die einzelnen Erinnerungsorte werden vorgestellt und die Kriterien für unsere Ortsauswahl begründet.</p>	<p><i>Info DaF 34, 4 (2007), 418–427</i></p> <p>Sabine Schmidt und Karin Schmidt: Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht</p> <p>Der Beitrag stellt ein Projekt ehemaliger LektorInnen vor, in dem eine Materialsammlung zur Geschichtsvermittlung im DaF-Unterricht erstellt wird. Theoretischer Ausgangspunkt ist das Konzept »Erinnerungsorte« (Nora, François/Schulze, Assmann), das im Rahmen des Projektes nicht für historiographische oder Forschungszwecke, sondern für die fremdsprachige Kulturvermittlung nutzbar gemacht wird. Nach einem kurzen Abriss zur Stellung der Geschichte innerhalb der Landeskunde werden die theoretischen Grundlagen der »Erinnerungsorte« skizziert und die Vorteile eines solchen Ansatzes für die Vermittlung herausgestellt. Abschließend wird die Struktur unserer Materialsammlung dargestellt; die einzelnen Erinnerungsorte werden vorgestellt und die Kriterien für unsere Ortsauswahl begründet.</p>