# Info DaF

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

## Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 5 | 35. Jahrgang | **DAAD** | Oktober 2008


## Inhalt


**Artikel**

*Werner Wnendt*
Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und die deutsche Sprache 445

**DaF im Ausland**

*Lesław Tobiasz*
Tertiärsprache und Sprachbewusstheit – Was Deutsch lernende Anglistikstudenten über ihre sprachlichen Erfahrungen denken 453

*Abdelaziz Bouchara*
Welche Germanistik ist nötig in Marokko im Zeitalter der Globalisierung? 467

**Didaktik DaF / Aus der Praxis**

*Sabine Fischer-Kania*
Die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF-Lehrwerken *Delfin, em neu-Hauptkurs* und *Auf neuen Wegen* 481

**Berichte**

*Margit Breckle*
Der Intensiv-Fortbildungskurs »Wirtschaftsdeutsch für Hochschullehrkräfte in Litauen«. Ein Erfahrungsbericht 518

**Tagungsankündigungen**

*Bremer Symposion 2009.* Autonomie und Motivation im Fremdsprachenlernen – Analysen, Erfahrungen, Konzepte, 6.–7. März 2009 an der Universität Bremen 529

IDT Jena–Weimar 2009: *Deutsch bewegt. Sprache und Kultur: Deutsch als Fremdsprache weltweit*. XIV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 3.–8. August 2009 530

# Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und die deutsche Sprache[1]

*Werner Wnendt*

**Zusammenfassung**
Bildung ist ein Schlüsselthema des 21. Jahrhunderts. Mehrsprachigkeit ist der Schlüssel zur Teilhabe an der internationalen Wissensgesellschaft. Aber wie steht es um die Attraktivität der deutschen Sprache im Ausland und was kann die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik leisten? Sprachförderung und Wissenstransfer erfordern klare politische Prioritätensetzung gepaart mit finanziellen Investitionen in die Zukunft. ›Bildung gibt Perspektiven – Mehrsprachigkeit eröffnet Horizonte‹ – unter diesem Leitgedanken steht die von Bundesaußenminister Dr. Frank-Walter Steinmeier ins Leben gerufene Initiative »Schulen: Partner der Zukunft«, mit der jungen Menschen Zugang zu unserer Sprache und Bildung ermöglicht wird. Je früher wir mit ihnen eine Bildungspartnerschaft eingehen, desto wahrscheinlicher bleiben sie Deutschland verbunden, als Studierende, junge Akademiker oder Spitzenkräfte der Wissenschaft. Unsere Sprach-, Bildungs- und Wissenschaftspolitik gehen fließend ineinander über, um Partnerschaften zu gestalten, die ein Zugewinn für Deutschland, seine Innovationskraft und seine eigene wirtschaftliche Zukunft werden.

*»Je mehr Sprachen du sprichst – umso mehr bist du Mensch«* ist ein altes slowakisches Sprichwort, das die Europäische Kommission zum Motto ihrer Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit in Europa gemacht hat. Beim Zusammenwachsen Europas spielen die Sprachen eine zentrale Rolle, sowohl für die eigene Identität als auch für die Identifizierung mit einer gemeinsamen Idee. Und das Fremdsprachenlernen hat Konjunktur in Europa. So sehr, dass es inzwischen einen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für den Spracherwerb gibt und sich die EU-Intellektuellengruppe zum interkulturellen Dialog kürzlich für das Konzept einer persönlichen Adoptivsprache in Europa ausgesprochen hat.

»Jede einzelne Sprache ist eine einzigartige, unwiederholbare Erfahrung, jede öffnet Türen in Richtung eines Horizonts des Denkens«, sagte Andrei Pleşu in seiner wunderbaren Rede auf die deutsche Sprache am 14. Juni 2007 in Berlin (vgl. Pleşu 2008).[2]

Auf der anderen Seite schlägt vor wenigen Wochen die deutsche Presse Alarm: »Weniger Interesse an Deutsch! Bundesregierung sorgt sich um schwindende

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den Eröffnungsvortrag, den Herr Ministerialdirigent Werner Wnendt (Auswärtiges Amt) im Rahmen der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) am 22. Mai 2008 an der Universität Düsseldorf gehalten hat.

2 Andrei Plesu hielt die Rede auf Einladung der Initiative Deutsche Sprache im Rahmen des Projektes »Der Blick aus der Fremde« am 14. Juni 2007 im Großen Protokollsaal des Reichstagsgebäudes.

Attraktivität der deutschen Sprache! Die Zahl der Deutschlerner ist in den letzten 5 Jahren um 3 Millionen gesunken«!
Also: wo stehen wir?
Ich freue mich über die Gelegenheit, heute zum Auftakt der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache in Düsseldorf mit Ihnen den Bogen zu schlagen von der deutschen Sprache zur Politik, genauer gesagt: zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik.
In der EU ist der deutsche Sprachraum der größte. Die letzte Eurobarometerumfrage der Europäischen Kommission zu Sprachenfragen vom Februar 2006 belegt[1], dass Deutsch nicht nur die verbreitetste Muttersprache in der EU ist (mit einem Anteil von gut 18 % bei den in der EU beheimateten Muttersprachen), sondern nach der EU Osterweiterung mit 63 Mio. Deutschsprechenden auch die zweitwichtigste Fremdsprache nach Englisch ist. Weltweit lernen außerhalb der EU ca. 16,7 Mio. Menschen in Schulen, Hochschulen und privaten Sprachschulen Deutsch. Die größte Zahl von Deutschlernenden gibt es weiterhin in Mittel- und Osteuropa, insbesondere Russland und Polen. In China, Vietnam, Brasilien und Westafrika sind Zuwächse zu verzeichnen. In den USA hat sich das Interesse am Erlernen der deutschen Sprache stabilisiert. Weltweit und in den meisten westeuropäischen Ländern nimmt jedoch das Interesse an Deutsch tendenziell ab angesichts der Konzentration auf Englisch zu Lasten anderer Fremdsprachen und wachsender Beliebtheit von Spanisch.
Trotz verbaler Bekenntnisse zur Mehrsprachigkeit ist die Verankerung von anderen Fremdsprachen als Englisch im Schulunterricht auch in vielen europäischen Ländern nicht selbstverständlich. Schwer steuerbare bildungspolitische Entscheidungen in den Ländern beeinträchtigen die Stellung von Deutsch. Darüber hinaus wird die aktive Sprachförderpolitik Spaniens und jetzt auch Chinas im Ausland den Druck auf Deutsch (und Französisch!) weiter erhöhen. Selbst in Mittelosteuropa und Skandinavien können wir trotz weiterhin zufriedenstellender Lernerzahlen nicht mehr von einer quasi-automatischen Nachfrage nach Deutsch wie noch in den 90er Jahren ausgehen.

Ganz andere Aspekte kommen erschwerend hinzu:

Die Rollen und Aufgaben der verschiedenen Mittler bei der Deutschförderung sind für unsere Partner im Ausland nicht immer leicht durchschaubar, das Angebot an Deutschprüfungen ist unübersichtlich. Darüber hinaus verschlechtert sich die Bewerberlage bei entsandten »Sprachmittlern« (DAAD-Lektoren, ZfA-Fachberatern, GI-Unterrichtsexperten) im Ausland zunehmend.

Wir stehen also vor großen Herausforderungen, die eine klare Prioritätensetzung erfordern:

Der Koalitionsvertrag der Bundesregierung definiert die Förderung von Deutsch als einen Schwerpunkt der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und betont, dass die Stellung der deutschen Sprache in Europa ihrer Bedeutung nach angemessene Berücksichtigung finden soll.

Wo können wir ansetzen? Hierzu nur fünf von sicher viel mehr Gesichtspunkten:

1 Siehe Eurobarometer Spezial 243/Welle 64.3 durchgeführt von der Generaldirektion Bildung und Kultur; http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/eurobarometer06_de.html

*1. Ausbau von Deutsch in den nationalen Schulsystemen*
In Europa gibt es zum Ziel des Ausbaus von Deutsch in den nationalen Schulsystemen keine Alternative. Die Verbesserung des Status von Deutsch in ausländischen Bildungssystemen muss bei politischen Gesprächen auf allen Ebenen weiterhin konsequent thematisiert werden. Dabei sollte das Augenmerk verstärkt auf die Förderung von Deutsch bereits im Grundschulbereich gelegt werden. Immer wichtiger wird auch die direkte Ansprache von Eltern und Schülern, damit diese sich für eine Beibehaltung von Deutsch an den Schulen einsetzen.

*2. Schaffung eines zielgruppenorientierten Sprachangebots*
Insbesondere in den Wachstumsregionen Asiens und der Golfregion kommt es darauf an, ein zielgruppenorientiertes Sprachkursangebot auch außerhalb des schulischen Raumes zu schaffen bzw. auszubauen und sich im Bereich der Hochschulen auf den studienbegleitenden Deutschunterricht zu konzentrieren.
Auch in Europa ist die wissenschaftlich orientierte Auslandsgermanistik inzwischen ein Orchideenfach und wird abgelöst von fachsprachlichem Deutschunterricht. Die Zusammenarbeit aller Akteure auf diesem Feld sollte weiter intensiviert werden.

*3. Ausbau berufsbezogener Unterrichtskonzepte*
Für die meisten Fremdsprachenlerner ist zunehmend der praktische, insbesondere berufliche Nutzen bei der Sprachwahl ausschlaggebend (Studium bzw. Arbeit in Deutschland, Anstellung bei deutschen Unternehmen). Notwendig ist daher der Ausbau berufsbezogener Unterrichtskonzepte. Durch die Stipendien- und Austauschprogramme, die in den letzten Jahren finanziell deutlich aufgestockt wurden, bestehen bereits vielfältige Möglichkeiten für Deutschlernende zu Aufenthalten in Deutschland. Der DAAD hat allein 2006 34.000 ausländische Studierende und Nachwuchswissenschaftler gefördert. Auch die Alumnibetreuung hat sich stark verbessert.

*4. Deutschausbildung als zentrales Element*
Bei Hochschulausgründungen sollte die Deutschausbildung als zentrales Element der Planung angesehen werden.

*5. Intensives Werben für Deutsch*
Wir müssen für unsere Sprache intensiv werben, wie z. B. durch die weiterhin groß angelegten Sonderwerbekampagnen in Frankreich und auch in Tschechien. Der vom Europarat ins Leben gerufene *»Europäische Tag der Sprachen«* am 26. September jeden Jahres bietet einen Aufhänger zur Werbung für Deutsch- und Mehrsprachigkeitskonzepte, ebenso die große *»XIV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer«* (IDT), die vom 3.–8. August 2009 in Jena und Weimar und damit nach 20 Jahren erstmals wieder in Deutschland stattfindet.
In ihrem Buch mit dem fragenden Titel *»Hat Deutsch eine Zukunft«?* kommt Jutta Limbach u. a. zu folgendem Schluss:

> »Mit gezielter Sprachpolitik allein kann man sich auf dem Markt der Idiome nicht behaupten. Vielmehr hängt die Popularität einer Sprache vom wirtschaftlichen und politischen Erfolg derjenigen ab, die sie sprechen. Auch herausragende künstlerische und wissenschaftliche Leistungen können eine Sprache lernenswert machen.« (Limbach 2008)

Eine ähnlich weite Perspektive verfolgt das Auswärtige Amt bereits seit längerem mit seiner Sprachförderpolitik. Die Förderung der deutschen Sprache geht selbstverständlich einher mit unserer

schulischen Arbeit und Präsenz im Ausland und mit der Werbung für Deutschland als einem international attraktiven Hochschul- und Wissenschaftsstandort. Seit Beginn dieses Jahres schlägt das Auswärtige Amt mit der umfassenden Initiative *»Schulen: Partner der Zukunft«* neue Wege ein:

»Bildung gibt Perspektiven – Mehrsprachigkeit eröffnet Horizonte. An unseren Partnerschulen im Ausland wollen wir nicht nur einen Zugang zu unserer Sprache und Bildung ermöglichen, sondern Interesse an und Verständnis für einander schaffen.« (Steinmeier 2008: www.pasch-net.de)

Unter diesem Leitgedanken hat Bundesaußenminister Frank-Walter Steinmeier die Initiative *»Schulen: Partner der Zukunft«* ins Leben gerufen und im Februar 2008 an der Deutschen Schule Jakarta dazu den Startschuss gegeben.

Ihr Ziel ist es, bis 2010 ein weltumspannendes Netz von mindestens 1.000 Partnerschulen aufzubauen und damit bei jungen Menschen Interesse und Begeisterung für das moderne Deutschland und seine Gesellschaft zu wecken. Wir wollen mit der Initiative weltweit die Köpfe und Herzen der Menschen in China, im Nahen und Mittleren Osten, in Indien, Nordafrika, Russland, Ägypten, Ghana und vielen anderen Ländern erreichen. Die Initiative liegt ganz auf der Linie des Engagements des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, der es sich zum Ziel gesetzt hat, durch das Erlernen der deutschen Sprache auch interkulturelle Begegnungen zu fördern.

Für die Initiative stehen 2008 zusätzliche Finanzmittel in Höhe von 45 Mio. Euro zur Verfügung. Sie wird vom Auswärtigen Amt koordiniert und gemeinsam mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, dem Goethe-Institut, dem Pädagogischen Austauschdienst, der Kultusministerkonferenz und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst umgesetzt.

Im Rahmen der Initiative wird das Netz von Deutschen Auslandsschulen und Schulen, die das Deutsche Sprachdiplom anbieten, gestärkt und durch Hinzugewinnung von Schulen, die guten Deutschunterricht anbieten oder anbieten wollen, erweitert. Hierfür bündeln wir die Kräfte des Goethe-Instituts und die des Auslandsschulwesens, das bedeutet den Ausbau der schulischen Arbeit in der Breite und in der Spitze. Wir wollen insbesondere in den Wachstumsregionen Asiens oder am Golf lebendige und langfristige Bindungen zu Deutschland aufbauen, zu einer nachhaltigen Qualifizierung von Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern beitragen und damit die Kompetenzen für ein Studium in Deutschland und im späteren Berufsleben erweitern. Der DAAD wird die Anzahl der Vollstipendien für ein Studium in Deutschland verdoppeln, auch dies komplementär zur Aufgabenstellung des FaDaF, der sich um die sprachliche Förderung des Studiums von Ausländerinnen und Ausländern in Deutschland bemüht.

Zwei Zahlen finde ich dabei bemerkenswert:

1. Seit 1998 ist die Zahl der ausländischen Studierenden in Deutschland um rund 50 % auf fast 250.000 angestiegen. Es kommen vorwiegend Menschen aus Asien und den Nicht-EU-Staaten, um an deutschen Universitäten zu studieren.
2. Rund ein Viertel aller nicht-deutschen Absolventen deutscher Auslandsschulen geht anschließend zum Studium nach Deutschland. Das sollte uns ein Ansporn sein. Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik ist eines der wertvollsten Instrumente unserer Außenpolitik mit langfristiger Wirkung als Zukunftsinvestition für Deutschland.

Mit keinem anderen Politikbereich erreichen wir die uns wichtigen Zielgruppen

– junge Menschen, Schüler und Studierende, künftige Eliten, also unsere Partner von morgen – besser als mit der Kultur-, Sprach-, Schul- und Hochschularbeit oder mit dem Sport. Mit diesem Angebotsspektrum öffnen wir Türen, wecken Interesse an unserem Land und machen Lust auf mehr.

Auch die Regionen Nordafrika, Naher und Mittlerer Osten sollen ein Schwerpunkt unserer Bemühungen sein. An diesem islamisch geprägten Großraum, der vor kurzem Thema einer regionalen Kultur- und Medientagung des Auswärtigen Amtes in Kairo war, wird besonders deutlich, wo interkultureller Dialog ansetzen muss: bei Multiplikatoren und Intellektuellen, die als Vermittler in Krisen wie dem Karikaturenstreit dienen können, bei gesellschaftlichen Gruppen, deren Einfluss wir langfristig gestärkt sehen wollen, und bei der nachwachsenden Generation – über 50 Prozent der Bevölkerung dort sind unter 30 Jahre alt.

Neben der Partnerschulinitiative ist ein weiterer Schwerpunkt der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik die *»Aktion Afrika«*. Afrika und seine Entwicklung stehen bereits seit einigen Jahren verstärkt im Blickpunkt der internationalen Politik und der Weltöffentlichkeit. Deutschland hat sich im Rahmen von G8 und EU, aber auch bilateral für einen vertieften Dialog mit den afrikanischen Staaten eingesetzt. Die *»Aktion Afrika«* soll seit Anfang diesen Jahres vor allem den Bildungsbereich und die Strukturen der kulturellen Zusammenarbeit stärken. Geplant sind unter anderem der Ausbau bestehender Stipendienprogramme, die Einrichtung deutscher Fachzentren an afrikanischen Universitäten, Schüleraustausch- und Sportprogramme sowie der Ausbau der Goethe-Präsenzen, Kulturerhaltprojekte und Künstleraustausch.

Nachdem ich zwei der aktuellen großen Initiativen des Auswärtigen Amtes skizziert habe, drängt sich natürlich die Frage auf, was für einen Mehrwert eine Außenpolitik hat, die sich auch auf Kultur und Bildung stützt und nicht nur auf die im engeren Sinne diplomatischen und außenwirtschaftlichen Beziehungen zum Ausland? Ich möchte hier vier Gesichtspunkte zur Kultur und Bildung in der Auswärtigen Politik nennen, die ich für zentral halte:

*1. Kultur und Bildung können »vor der Welle schwimmen«*

Auswärtiger Kulturpolitik wird manchmal vorgeworfen: Sie handele nicht schnell genug; sie könne keine schnellen, klaren, vorzeigbaren Erfolge erzielen. Deswegen sei sie nicht politisch genug. Das ist falsch. Schnelle Ergebnisse sind nicht ihre Aufgabe! Wir verfolgen in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik einen völlig anderen Ansatz, der auf langfristige Änderungen in den Köpfen und Herzen der Menschen abzielt.

Natürlich wird nicht sofort eine Investitionsrendite ausgeschüttet, wenn die Kinder eingeschult werden oder ein Sprachkurs aufgelegt wird. Trotzdem ist die dauerhafte Bindung an Deutschland ein reales Ergebnis unserer Arbeit, der Arbeit unserer Mittlerorganisationen und der Lehrerinnen und Lehrer vor Ort. Diese Ergebnisse kann man sogar messen. Darauf können wir auch ein bisschen stolz sein. Was wir mit diesen langfristig erfolgreichen Maßnahmen erreichen, kann die hektische Tagespolitik sonst nicht leisten: Es ist das langfristige Denken.

»Vor der Welle schwimmen« heißt zugleich »präventiv denken«! Unser Ziel ist es, Probleme auszuräumen, *bevor sie entstehen*. Missverständnisse und Vorurteile sind meist Folgen tiefer Unkenntnis und können Ursache sein für Konflikte. Sie wollen wir mit unseren Kultur- und Bildungsangeboten rechtzeitig ausräumen. Das heißt nicht, dass wir die schnellsten

Ergebnisse produzieren. Aber es heißt, dass wir vorausschauen und uns bemühen, rechtzeitig zu handeln, bevor die Welle über uns bricht.

*2. Kultur und Bildung leisten »Entwicklungshilfe«*

Damit meine ich natürlich einmal Entwicklungshilfe im wörtlichen Sinne: Gute Kultur- und Bildungsinfrastruktur ist eine wesentliche Grundvoraussetzung für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung eines Landes.

Mindestens genauso wichtig ist aber die Entwicklungshilfe, die wir mit dem Kulturaustausch für uns selbst leisten. Unser Land, unsere Gesellschaft, unsere Wirtschaft profitieren ganz erheblich davon, dass wir mit dem Kultur- und Bildungsaustausch eine ständige geistige »Durchlüftung« vornehmen: Die Alexander-von-Humboldt-Stiftung etwa holt jedes Jahr aufs Neue die besten Wissenschaftler aus aller Welt für ein Forschungsjahr nach Deutschland. Damit trägt sie massiv zur Stärkung des Wissenschaftsstandorts Deutschland bei. Mittlerweile 40 Nobelpreisträger (5 allein im Jahr 2005) sind unter den ehemaligen Humboldtianern: das spricht für sich!

*3. Kultur- und Bildungsarbeit ist Politik*

Die Kultur kann all dies nur leisten, wenn wir sie auch lassen. Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik muss integraler Bestandteil der Außenpolitik sein. Aber natürlich sind wir bei dieser Symbiose von Kultur und Politik auf Sensibilität von beiden Seiten angewiesen. Das heißt: Die Außenpolitik darf, wenn sie von den Wirkungen der Kultur profitieren will, nicht den Fehler machen, sie zu gängeln, einzuengen und nur instrumentell zu begreifen: Kultur ist eine Kraft, die nur wirken kann, wenn sie ihre eigene Aura behält. Kultur muss Dinge tun dürfen und auf eine Art und Weise zu ihrem Publikum sprechen dürfen, die vielleicht nicht immer direkt den Wünschen und Vorstellungen der Politik entspricht. Nur dann kann sie ihre spezifische Wirkung auch zugunsten der Außenpolitik entfalten.

Auf der anderen Seite muss natürlich auch die Kultur bereit sein, politisch zu denken. Seit einigen Jahrzehnten sprechen wir in der Auswärtigen Kulturpolitik von einem »erweiterten Kulturbegriff«. Wir tun gut daran, diesen konsequent umzusetzen. Das bedeutet, dass wir Modedesign, Architektur und Computerspiele in unsere Arbeit einbeziehen und wieder mehr über Sport reden müssen. Das soll unsere bisherige Arbeit nicht ersetzen – im Gegenteil! Es soll sie ergänzen und neue Zielgruppen an uns binden.

*4. Kultur ist aber auch Selbstzweck*

Zu guter Letzt: Ich finde, dass wir der Kultur auch zugestehen sollten, ein Selbstzweck zu sein: »L'art pour l'art«? – warum nicht! Damit möchte ich natürlich nicht all dem, was ich bisher über die Wirkung der Kultur in der Außenpolitik gesagt habe, widersprechen. Aber ich möchte dafür plädieren, dass wir die unglaubliche Vielfalt und Lebendigkeit der Kultur- und Bildungslandschaft, die wir in Deutschland genießen können, als Wert an sich begreifen.

Dies hat uns die junge deutsch-türkische Journalistin Mely Kiyak kürzlich sehr eindringlich in ihrer Rede vom 24.04.2008 im Rahmen des Symposiums *»Wiedervorlage Nationalkultur«* auf der Berliner Museumsinsel ins Stammbuch geschrieben[1].

1 http://www.welt.de/politik/article1937794/Deutsche_sollten_zu_ihrer_ Nationalkultur_ stehen.html

Die Ausländer, mit denen wir kommunizieren, sollten den Eindruck bekommen: Deutschland ist ein Land, in dem Kultur und Bildung ein Ziel sind, kein Mittel zum Zweck. Wir sind ein Land, das nicht eine begrenzte, hermetisch abgeschlossene Kultur nach außen transportieren will, sondern das gerne in den kulturellen Austausch mit seinen Partnerländern in aller Welt eintritt.

Der Stellenwert der Kultur und der Bildung in der Außenpolitik ist gestiegen. Außenminister Steinmeier hat sich dieses Themas persönlich angenommen. Seit über zwei Jahren bemühen wir uns, den Kulturetat des Auswärtigen Amts endlich wieder den wachsenden Aufgaben und Herausforderungen anzupassen – mit beachtlichem Erfolg. Der Haushalt für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik 2008 steigt gegenüber 2007 um 15,7 *% auf insgesamt 658 Mio. Euro.*

Wir bemühen uns um einen Dreiklang der Reformen vom Goethe-Institut über die Auslandsschulen bis zum akademischen Bereich. Dazu möchte ich gerne etwas weiter ausholen:

- Auf dem Weg der Stärkung der Kultur, Bildung und Wissenschaft in den Außenbeziehungen haben wir in den beiden vergangenen Jahren schon einiges erreicht.
- Im Jahr 2007 haben wir gemeinsam mit dem Goethe-Institut ein ehrgeiziges Reform-Paket für die Zukunft des Goethe-Instituts beschlossen und im Bundestag umgesetzt.
- Für 2008 haben wir uns die Stärkung unseres Netzes der 117 deutschen Auslandsschulen vorgenommen, das über die letzten sieben Jahre einen Einschnitt von rund 10 Mio. Euro hinnehmen musste: Die Auslandsschulen erreichen weltweit über 70.000 Schüler, davon 53.000 mit nicht-deutschem Pass. Viele Mitarbeiter deutscher Unternehmen im Ausland setzen darauf, ihre Kinder in deutsche Schulen schicken zu können. Und viele Familien in den Gastländern sind stolz darauf, wenn ihre Kinder eine deutsche Schule besuchen und danach vielleicht zum Studium nach Deutschland kommen.
- Die Besten der Besten erhalten Stipendien von uns für ein Studium in Deutschland. Vor einigen Wochen waren 250 Stipendiaten von deutschen Schulen aus aller Welt zu Gast im Auswärtigen Amt. Keine andere Stipendiatengruppe beeindruckt in diesem Maß durch Exzellenz, deutsche Sprachkenntnisse und Deutschlandbindung. Diese zukünftigen Alumni werden auch für unsere deutschen Wissenschaftseinrichtungen und Unternehmen ein attraktiver Nachwuchs sein.
- Dieses für alle Seiten wichtige Instrument der deutschen Außenpolitik wird in diesem Jahr ganz besonders gestärkt auch mit Hilfe der Initiative *»Schulen – Partner für die Zukunft«*, über die ich eingangs schon gesprochen habe.
- Die Wissenschaftsbeziehungen mit dem Ausland sind essentieller Bestandteil der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und damit auch eine Stütze der Außenpolitik. Mit starken deutschen Auslandsschulen, guten Sprachkursen und Kulturprogrammen an den Goethe-Instituten können wir schon viele junge Menschen erreichen und an Deutschland binden. Da ist es ein logischer nächster Schritt, sie auch als Studierende, als junge Akademiker und als Spitzenkräfte der Wissenschaft für Deutschland zu gewinnen. Wir wollen deshalb im nächsten Jahr besonders die Außenwissenschaft fördern.

Sprach-, Bildungs- und Wissenschaftspolitik gehen fließend ineinander über. Anders formuliert: Kulturpolitik kann von Wissenschaftspolitik nicht getrennt gesehen werden. Unser zentrales Anliegen ist

es dabei, den internationalen Austausch von Wissen zu fördern. Das ist ein Zugewinn für Deutschland: seine eigene Innovationskraft und seine eigene wirtschaftliche Zukunft. Unser traditionelles Instrumentarium hierfür – die Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität – behält auch im Kommunikationszeitalter seine zentrale Bedeutung.

Deshalb stellen wir den Mittler- und Partnerorganisationen bereits in diesem Jahr rund 191 Mio. Euro zur Verfügung, um den akademischen Austausch und die weltweite akademische Zusammenarbeit zu unterstützen. Aus vielen Stipendiaten früherer Jahre sind inzwischen Eliten in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik ihrer Heimatländer geworden.

Die Mobilität ausländischer Spitzenkräfte materiell zu fördern ist eine Seite der Medaille – ihnen ein offenes Land zu präsentieren, in dem sie willkommen sind und ihre Potenziale entfalten können, ist die andere. Auch dazu leistet der Fachverband Deutsch als Fremdsprache einen unschätzbaren Beitrag. Offenheit ist eine weitere zentrale Voraussetzung für den Austausch und Wissenstransfer. Von einer solchen Offenheit profitieren dann nicht nur die deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen.

Sie sehen: wir haben uns in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik für die nächsten Jahre viel vorgenommen. Es gibt keine nachhaltigere und daher auch keine günstigere Investition in unsere Zukunft, als die Herzen junger Menschen in unseren Partnerregionen über Bildung und Sprache zu gewinnen.

Sie alle, meine Damen und Herren, die in vielfältigen Funktionen mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache und dem Institut für Internationale Kommunikation verbunden sind, tragen mit Ihrem Engagement für die Vermittlung und Pflege der deutschen Sprache maßgeblich zu dieser Aufgabe bei.

*»Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt«*. Dieses Wittgenstein-Zitat ist nicht nur eine Feststellung, sondern auch eine Aufforderung – ganz besonders an die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik.

Über den Zugang zu unserer eigenen Sprache und den Austausch mit anderen Kulturen wird es möglich, die Grenzen der Sprachen und die Grenzen unserer Weltsichten zu überschreiten, Menschen zu bewegen und zu integrieren.

**Literatur**

Limbach, Jutta: *Hat Deutsch eine Chance?* München: Beck, 2008.

Pleşu, Andrei: »Macht und Ohnmacht der Sprache«. In Limbach, Jutta; Ruckteschell, Katherina (Hrsg.): *Die Macht der Sprache*. Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 2008, 10–17.

*Werner Wnendt*

Ministerialdirigent, Auswärtiges Amt, Berlin; Beauftragter für Afrika, Asien, Lateinamerika, Nahost und Deutsch als Fremdsprache.

DaF im Ausland

# Tertiärsprache und Sprachbewusstheit – Was Deutsch lernende Anglistikstudenten über ihre sprachlichen Erfahrungen denken

*Lesław Tobiasz*

**Zusammenfassung**
In dem Artikel werden die Ergebnisse einer Lernerbefragung dargestellt, die im Mai und Juni 2006 am Institut für Englische Sprache der Schlesischen Universität in Katowice unter den Deutsch lernenden Anglistikstudenten durchgeführt wurde. Man wollte feststellen, inwieweit die Lerner des Deutschen als L3 ihre fremdsprachlichen Erwerbsprozesse bewusst wahrnehmen. Die Studierenden betrachteten sie als komplexe kognitive Prozesse, die stark durch ihre Muttersprache und Kenntnisse anderer Fremdsprachen beeinflusst werden.

## 0. Einführung

In der modernen Gesellschaft kommt es immer öfter vor, dass Fremdsprachenlerner nicht nur Kenntnisse in einer Fremdsprache erwerben. Außer der L2, die in den meisten Fällen Englisch ist, beherrschen sie noch eine L3 oder sogar eine weitere Fremdsprache bzw. Fremdsprachen. Die Erwerbsprozesse der L3 weisen eine komplexe Struktur auf, die durch viele diverse Faktoren beeinflusst wird, wobei die Kenntnisse der Muttersprache wie auch die fremdsprachlichen Erfahrungen in der L2 eine sehr wichtige Rolle spielen (Näf 2004). Die begrifflichen Repräsentationen der Wörter einer neu gelernten Fremdsprache werden aufgebaut in enger Ankopplung an die mentalen lexikalischen Entitäten der zuvor erworbenen Sprachen und werden erst stufenweise zu selbständigen Systemen oder Subsystemen organisiert (Lutjeharms 2004: 56–59; Gabryś 2001). Die Kenntnisse einer anderen Fremdsprache sollten folglich in der Unterrichtspraxis genutzt werden, um den Lernprozess schneller und erfolgreicher zu gestalten (Neuner 1996; Meißner 2004). Zugleich darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Muttersprache wie auch die L2 den negativen Transfer in der Zielsprache zu verantworten haben, der nicht nur in den grammatikalisch-lexikalischen Bereichen mit interlingual auffälligen Unterschieden vorkommt, sondern nicht selten gerade bei lexikalischen oder grammatischen Strukturen, die in den einzelnen Sprachen sehr ähnlich sind (Arabski 1979: 23 f.; Rohmann/Aguado 2002: 274).

Die früheren Sprachlernerfahrungen wirken sich positiv auf den Umfang des metasprachlichen Wissens der Lerner

aus. Die Bi-/Multilingualen verfügen über die grammatische Terminologie und sind sich der Unterschiede in der Realisierung bestimmter Konzepte durch verschiedene Sprachen bewusst. Die erfahrenen Sprachlerner setzen Lernstrategien flexibel ein, was wiederum zum großen Teil von ihrem umfangreichen deklarativen Wissen bedingt wird (Mißler 1999: 88–102). Die größere Sprachbewusstheit ist somit eine der wichtigsten Voraussetzungen für das autonome Lernen, in dem kognitive und konstruktive Lernprozesse zum Tragen kommen (Wolff 2004: 99–102).

Der multiple Spracherwerb wird mit Hilfe diverser Verfahren untersucht. Eine der Forschungsmethoden stellt die Lernerbefragung dar, die Fragebögen, Interviews, Lernertagebücher oder Lautdenkprotokolle umfasst. Die Lernerbefragung gibt Aufschlüsse darüber, was im Kopf eines Lernenden während des Lernens einer neuen Sprache vorgeht. Diese Forschungsmethode vermittelt auch interessante Informationen über emotive Faktoren im Spracherwerb, über die Einstellung des Lerners gegenüber der Fremdsprache, und sie ermöglicht den retrospektiven Einblick in den bisherigen Verlauf der individuellen Lernprozesse (Marx 2004: 71 f.). Durch ihre Lernerorientiertheit und die Hervorhebung der individuellen Unterschiede der fremdsprachlichen Erwerbsprozesse trägt die Lernerbefragung der wissenschaftlichen Erkenntnis Rechnung, dass der fremdsprachliche Erwerb trotz bestimmter charakteristischer überindividueller Entwicklungsstadien von jedem Lerner auf eine unterschiedliche Weise organisiert wird (Riemer 1999). Der Nachteil der Lernerbefragung liegt hauptsächlich darin, dass die Lernenden zumeist nicht im Stande sind, den komplexen Charakter ihrer fremdsprachlichen Lernprozesse und -strategien zu beschreiben. Doch die fragmentarische Erfassung der zu analysierenden Problembereiche und fragwürdige Reliabilität kennzeichnet angesichts der Komplexität und Individualität des multiplen Spracherwerbs auch andere Forschungsverfahren (vgl. Marx 2004: 69–74).

**1. Darstellung der Studie**

In dem vorliegenden Artikel werden die Ergebnisse einer Lernerbefragung dargestellt, die im Mai und Juni 2006 am Institut für Englische Sprache der Schlesischen Universität in Katowice durchgeführt wurde. An der Untersuchung nahmen die Anglistikstudenten des 3., 4. und 5. Studienjahres teil, die der Dolmetschergruppe mit dem Sprachpaar Englisch-Deutsch angehörten. Das Ziel der Ausbildung in der Gruppe besteht in der Entwicklung der Fertigkeit des Übersetzens und Dolmetschens. Im Bereich der englischen Sprache (L2 fast aller Studierenden) wird sehr intensiv sowohl das Übersetzen als auch Konsekutiv- und Simultandolmetschen trainiert. Die Lerner verfügen über gute, jedoch keinesfalls abgesicherte Deutschkenntnisse (L3 der meisten Studierenden). Deswegen beschäftigen sie sich im Unterricht hauptsächlich mit schriftlichen Übersetzungen (Deutsch-Polnisch, Polnisch-Deutsch), das Üben des Dolmetschens bleibt eine Randerscheinung. Die Studierenden besuchen außerdem Seminare in Landeskunde der deutschsprachigen Länder, praktischer Grammatik, Konversationen, Phonetik und eine Vorlesung in deutscher Literatur.

Mit Hilfe von elf verschiedenen Fragenkomplexen sollte ein Teil des Wissens der L3-Lerner über ihre Sprachlernerfahrungen erforscht werden:

1. Welche Fremdsprachen lernen Sie und seit wann bzw. wie lange haben Sie diese Fremdsprachen gelernt (falls Sie die Sprachen nicht mehr lernen)?

Beurteilen Sie Ihre Kenntnisse in den einzelnen Fremdsprachen aufgrund der folgenden Skala: *schwach, mittelmäßig, gut, sehr gut, fließend* (getrennt nach mündlichen und schriftlichen Kenntnissen).

2. Auf welche Weise haben Sie die einzelnen Fremdsprachen gelernt und wie intensiv? (z. B. in der Schule, in Nachhilfestunden, bei einem Aufenthalt im Ausland).
3. Falls Sie beim Auslandsaufenthalt Ihre Sprachkenntnisse vervollkommnet haben, schreiben Sie bitte, wie lange die einzelnen Auslandsaufenthalte gedauert haben.
4. Halten Sie die fremdsprachlichen Erfahrungen in anderen Sprachen für ein Hindernis oder eine Hilfe beim Erlernen des Deutschen? Was erschwert Ihnen das Lernen und was hilft Ihnen am meisten?
5. Hilft Ihnen Englisch beim Erwerben der Strukturen der deutschen Sprache? Welche Strukturen sind das (phonologische, grammatische, lexikalische)? Nennen Sie bitte auch konkrete Beispiele.
6. Stört Sie Englisch beim Erlernen der deutschen Sprache? Welche Strukturen stören Sie am meisten (phonologische, grammatische, lexikalische)? Nennen Sie bitte auch konkrete Beispiele.
7. Glauben Sie, dass Polnisch als Ihre Muttersprache im Lernprozess des Deutschen helfen kann oder Sie eher stört? Begründen Sie Ihre Meinung und nennen Sie konkrete Beispiele.
8. Meinen Sie, dass die Übersetzungen ins Polnische beim Erlernen der deutschen Vokabeln und Wendungen eine positive Rolle spielen oder sich eher hemmend auf den fremdsprachlichen Unterricht auswirken? Begründen Sie Ihre Meinung und nennen Sie konkrete Beispiele.
9. Sollten Ihrer Meinung nach die grammatischen Strukturen des Deutschen auf Deutsch oder auf Polnisch erklärt werden? Begründen Sie Ihre Ansicht.
10. Halten Sie es noch in anderen als oben genannten Lernsituationen (Punkte 8 und 9) für lernförderlich, Polnisch zu gebrauchen? Nennen Sie konkrete Beispiele.
11. Halten Sie das bewusste Lernen der Fremdsprache für effizienter als das unbewusste? Können Sie sich überhaupt vorstellen, dass Sie die Fremdsprache ohne Nachdenken über ihre Strukturen erlernen? In welchen Situationen wäre das möglich?

Man stellte die Hypothese auf, dass die Erwerbsprozesse der deutschen Sprache bei den einzelnen Lernern mindestens zum Teil das Resultat des bewussten Lernens darstellen und dass die anderen Fremdsprachen sowie die Muttersprache von den Lernern für Faktoren gehalten werden, die in einem nicht unbedeutenden Maße den Erwerb des Deutschen beeinflussen. Es wurde überdies angenommen, dass die meisten Befragten das bewusste Fremdsprachenlernen für effizienter halten als das unbewusste und die Möglichkeit des unbewussten Lernens eher auf genau festgelegte Erwerbssituationen einschränken werden. Man wollte überdies feststellen, ob die Übersetzungen in die Muttersprache für die Lernenden eine lernförderliche Rolle spielen und wie sie den Gebrauch der muttersprachlichen Erklärungen in der Unterrichtspraxis einschätzen. Die Befragten gaben Informationen über den zeitlichen Verlauf ihres bisherigen Erwerbens der Fremdsprachen an und beurteilten ihre fremdsprachlichen Kenntnisse in einer Skala zwischen *schwach* und *fließend*. Sie antworteten ebenfalls auf die Frage, auf welche Weise sie die einzelnen Fremdsprachen gelernt haben. Das Forschungsinteresse orientierte sich vor

allem an gegenseitigen durch die Lerner bewusst wahrgenommenen Einflüssen zwischen den Strukturen der L1 und der L3 sowie zwischen denen der L2 und der L3 wie auch an der individuellen Einschätzung durch die Lerner der Rolle des bewussten Lernens und der Muttersprache beim Erwerb des Deutschen. Die Fragen wurden in Deutsch formuliert, die Studierenden konnten aber die Antworten sowohl in der deutschen als auch in der polnischen Sprache formulieren. Durch die freie Wahl der Sprache sollte vermieden werden, dass die Lerner mit unzureichenden Deutschkenntnissen bestimmte Informationen nicht angeben oder sich zu stark auf die grammatisch-lexikalische Korrektheit ihrer fremdsprachlichen Aussagen zuungunsten des metasprachlichen Wissens konzentrieren. So schrieben insgesamt 7 Studierende ihre Überlegungen auf Deutsch (drei im 3., zwei im 4. und zwei im 5. Studienjahr), die übrigen verfassten ihre Äußerungen in Polnisch. Nur ein Studienteilnehmer brachte seine Meinungen zum Teil in der deutschen, zum Teil in der polnischen Sprache zum Ausdruck. Die Texte der Lerner, die auf Polnisch geschrieben wurden und die im Artikel als Beispiele für Sprachlernerfahrungen angeführt werden, übersetzte der Autor ins Deutsche und versah sie mit dem Buchstaben Ü in einer dem Text nachgestellten Klammer. Die in der deutschen Sprache formulierten Äußerungen werden dagegen originalgetreu präsentiert und weisen deswegen in einigen Fällen sprachliche Unzulänglichkeiten auf. Bei Beispielen der Lerneraussagen werden die einzelnen Studierenden mit römischen Zahlen und arabischen Ziffern markiert, wobei die römische Zahl das Studienjahr und die arabische Ziffer die Nummer des Studierenden innerhalb des Studienjahres angibt. Weil die Befragung anonym war, wurden die Nummern den einzelnen Lernern ganz zufällig zugeschrieben.

An der Befragung nahmen 37 Studierende teil: 18 aus dem 3. (14 Frauen, 4 Männer), 11 aus dem 4. (nur Frauen) und 8 aus dem 5. Studienjahr (7 Frauen, 1 Mann). Das durchschnittliche Alter der befragten Personen betrug ca. 22 Jahre. Ihre Muttersprache war ohne Ausnahme Polnisch. Als L2 erwarben die Studierenden Englisch. Diese Sprache wurde im Durchschnitt in 12 (3. Studienjahr), 13 (4. Studienjahr) oder 14 Jahren (5. Studienjahr) erlernt. Zwei Personen aus dem 4. und zwei aus dem 5. Studienjahr hatten einen längeren Kontakt mit Englisch (17–18 Jahre). Zwei Studierende des 3. Studienjahres lernten diese Sprache wiederum nur 9 Jahre lang. Englisch wurde hauptsächlich in der Grund- und Oberschule und später im Studium gelernt. Fast alle Befragten nutzten als Lernmöglichkeit auch Nachhilfestunden und Sprachkurse an privaten polnischen Sprachschulen, die als Ergänzung und Vertiefung des schulischen Englischunterrichts betrachtet wurden. 27 Befragte vervollkommneten ihre Sprachkenntnisse während längerer Aufenthalte (ein Monat oder länger) in englischsprachigen Ländern. Ihr sprachliches Können in Englisch schätzten die Studierenden als fließend oder sehr gut ein.

Die L3 der meisten Studierenden war Deutsch. Die durchschnittliche Erwerbsperiode dieser Fremdsprache betrug 5 Jahre im 3., 9 Jahre im 4. und 9,5 Jahre im 5. Studienjahr. Einige Teilnehmer hatten längere Lernerfahrungen in Deutsch: ein Student des 5. und zwei des 4. Studienjahres lernten 15 Jahre lang Deutsch, im 3. Studienjahr gab es dagegen 7 Personen, welche die deutsche Sprache erst seit drei Jahren erwarben. Die Mehrheit der Lerner hatte den ersten Kontakt mit Deutsch in der Grund- oder Oberschule, 9 Studierende begannen den

Deutschunterricht erst im Studium. 22 Befragte lernten die deutsche Sprache in Sprachkursen oder Nachhilfestunden. 12 Personen konnten ihre sprachliche Kompetenz dadurch verbessern, dass sie mehr als einen Monat in den deutschsprachigen Ländern verbrachten. Ihre Sprachkenntnisse des Deutschen beurteilten die Studierenden als gut bzw. seltener (7 Studenten des 3. und 2 des 4. Studienjahres) als mittelmäßig, nur eine Person im 3. Studienjahr schätzte ihre mündlichen Sprachkenntnisse als schwach ein. Ein Lerner aus dem 4. und zwei aus dem 5. Studienjahr schrieben, dass sie über sehr gute mündliche und schriftliche Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen.

Manche Studierenden gaben als ihre L3 eine andere Fremdsprache an: Französisch (7 Lerner), das meistens in der Oberschule 4 Jahre lang gelernt und im Studium zugunsten des Deutschen aufgegeben wurde; Italienisch (ein Lerner), Russisch (ein Lerner). Im Fall eines Studenten des 3. Studienjahres stellte Russisch sogar die L2 dar, das Lernen der Sprache wurde aber nach einem vierjährigen Unterricht in der Grundschule aufgegeben. Wiederum ein anderer Lerner im 3. Studienjahr begann parallel Englisch und Deutsch als L2 zu lernen. Obwohl Französisch und Russisch in diesen Fällen die L3 der Lerner darstellte (Deutsch war dann ihre L4), beurteilten sie ihre Kenntnisse dieser Sprachen als schwach. Nur der Lerner im 4. Studienjahr mit Italienisch als L3 verwendete diese Sprache sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form ohne Probleme.

Außer 10 Studierenden mit einer anderen L3 als Deutsch verfügten noch weitere 14 Befragungsteilnehmer über schwache Kenntnisse einer L4 (Spanisch: 6 Lerner, Portugiesisch: 3 Lerner, Italienisch: 2 Lerner, Französisch: 2 Lerner, Russisch: 1 Lerner), wobei einer der genannten Lerner außer Englisch, Deutsch und Spanisch noch zwei andere Sprachen lernte (Französisch und Russisch).

**2. Analyse der Ergebnisse der Lernerbefragung**

Die meisten Befragungsteilnehmer halten die fremdsprachlichen Erfahrungen in anderen Sprachen sowohl für eine Art Hindernis als auch für eine Hilfe beim Erlernen des Deutschen, wobei 13 Lerner ihre Überlegungen wegen fehlender Kenntnisse einer L4 auf die lernförderliche bzw. den Spracherwerb störende Rolle des Englischen beschränkt haben. Eine Gruppe der Studierenden (13 Personen) sieht in den Kenntnissen anderer Fremdsprachen nur eine Lernerleichterung für die Beherrschung der deutschen Sprache.

Zur Erleichterung der Erwerbsprozesse in einer weiteren Fremdsprache trägt nach Meinung der Befragten hauptsächlich die Tatsache bei, dass dem Lernenden schon ein bestimmtes Wissen über den Aufbau einer fremden Sprache und die Funktion ihrer Bestandteile zur Verfügung steht. Er kennt bereits viele grammatische Begriffe und hat individuelle Lernstrategien entwickelt. Dank fremdsprachlichen Lernerfahrungen erwirbt er die deutsche Sprache durch interlinguale Vergleiche. Ihm fallen schneller Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den gelernten Sprachen auf als einem Lerner ohne Kenntnisse einer Fremdsprache. Der erfahrene Lerner erkennt und erwirbt leichter spezifische grammatisch-lexikalische Strukturen des Deutschen, die dieser Sprache den besonderen Charakter verleihen (feste Position des Prädikats, Rahmenstruktur, Eigenarten der Wortbildung, lexikalische Genauigkeit dank den Komposita). Er verfügt über ein feiner abgestimmtes »Spracheinfühlungsvermögen«.

So helfen der Lernerin 3,IV beim Erwerb des Deutschen vor allem Kenntnisse bestimmter grammatischer Strukturen des Englischen wie Passiv, indirekte Rede, Modalverben, Steigerung der Adjektive, Konstruktionen wie *there is/there are, such a, each other* oder Infinitivsätze. Das bessere Verstehen und effiziente Einprägen der deutschen Konstruktionen ermöglichen dabei sowohl identische Endungen, wie dies bei der Graduierung der Adjektive beobachtet werden kann, als auch gewisse Übereinstimmung im kontextuellen Gebrauch (Modalverben, indirekte Rede, Passiv usw.). Im Bereich der Lexik erblickt sie viele ähnliche Wörter (*Schule – school, Freund – friend*). Die Lernerin 4,IV schreibt: »Englisch hilft mir beim Lernen der deutschen Grammatik, z. B. bei der Bildung des Passivs oder des Perfekts« (Ü). Den englischen Wortschatz als lernförderlichen Faktor findet man wiederum in der Aussage des Lerners 15,III:

»Englisch hilft mir nicht beim Erwerben der grammatischen Strukturen, aber Englisch hilft mir bei den lexikalischen Strukturen, z. B. Vokabeln (*das Brot – bread, der Mann – man* usw.).«

Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung gelangt auch der Lerner 18,III: »Manchmal hilft die Kenntnis von englischen Wörtern, weil die deutsche Gegensätze oft ähnlich klingen«, wobei mit »Gegensätze« die deutschen semantischen Äquivalente der englischen Vokabeln gemeint sind. Einige Befragte äußern sich sehr detailliert zu dem Thema der grammatischen und lexikalischen Lernerleichterungen dank des entsprechenden sprachlichen Wissens im Bereich der englischen Sprache, indem sie versuchen, möglichst viele lernförderliche Strukturen und lexikalische Entitäten anzuführen, einige wiederum beschränken sich auf eine allgemeine Feststellung, dass es im Sprachenpaar Englisch-Deutsch ähnliche grammatische und lexikalische Strukturen gibt, und illustrieren ihre Meinung mit einem entsprechenden Beispiel oder lassen das Beispiel gar aus. Die meisten Befragten (21) vertreten die Ansicht, dass sich sowohl Kenntnisse der englischen Grammatik als auch der englischen Vokabeln positiv auf den Lernprozess der deutschen Sprache auswirken können. Nur 5 Lerner betrachten alleine die grammatischen Strukturen als eine Art Lernhilfe, bei 4 anderen spielt dagegen nur der englische Wortschatz eine lernerleichternde Rolle. Im Fall der restlichen 7 Befragten erblicken 4 in der englischen Sprache lediglich eine Art Lernhindernis, für 3 wiederum ist die Kenntnis des Englischen für den Verlauf des gesteuerten Deutscherwerbs ganz ohne jegliche Bedeutung.

11 Befragte schreiben über die allgemein verstandene positive Bedeutung fremdsprachlicher Erfahrungen für das Erlernen einer neuen Fremdsprache. Der Lerner 17,III schreibt:

»Ich denke, dass das Erlernen einer zweiten Fremdsprache leichter ist als das Erwerben der ersten. Das Einprägen des Wortschatzes, das Lernen bestimmter Phrasen und grammatischer Strukturen fällt nicht mehr so schwer, weil man schon über bestimmte konkrete Weisen verfügt, sich diesen Typ des Wissens anzueignen.« (Ü)

»Die Kenntnisse einer anderen Fremdsprache tragen zu der Entfaltung des sprachlichen Vorstellungsvermögens, das wiederum dazu notwendig ist, in einer Fremdsprache zu denken.« (Lerner 4,V)

Der Lerner 11,IV nutzt wiederum beim Lernen fremdsprachlicher Vokabeln seine lexikalischen Kenntnisse in anderen Fremdsprachen:

»Ich lerne oft durch das Herausfinden der lexikalischen Unterschiede und Ähnlichkeiten. Ich baue dabei interlinguale Assoziationen auf.« (Ü)

Nach der Auffassung des Lerners 7,V

»… ermöglicht [die Kenntnis einer anderen Fremdsprache] das Entwickeln bestimmter Lerntechniken, die das Lernen einer weiteren Fremdsprache erleichtern« (Ü).

Nur 4 Lerner erblicken in den früheren fremdsprachlichen Lernerfahrungen alleine eine Art Lernhindernis, für 3 wiederum spielen sie beim Erwerben des Deutschen gar keine Rolle. Über eine mögliche negative Auswirkung zwischen gelernten Fremdsprachen schreiben noch 17 weitere Lerner, die jedoch gleichzeitig eine wichtige Rolle des lernförderlichen interlingualen fremdsprachlichen Einflusses hervorheben. Für die restlichen 13 Studierenden ergibt sich aus der Kenntnis anderer Fremdsprachen nur eine Art Lernvorsprung im Vergleich zu den Lernern, denen solche Kenntnisse nicht zur Verfügung stehen. Die meisten Studierenden beschränken sich in ihren Ausführungen auf die negative Einwirkung des Englischen, nur 3 erwähnen den negativen Transfer aus anderen Sprachen. Als störend empfinden die Befragten vor allem ähnliche Strukturen sowohl im Bereich der Lexik als auch Grammatik. Zu den störenden Faktoren wird

»… das Kopieren und der Transfer gewisser Phrasen und Konstruktionen oder Vokabeln [gezählt], die in zwei Sprachen keine Äquivalente darstellen und die oft falsche Freunde sind wie *bekommen-become*« (Ü, 17,III).

Vielen Befragten unterlaufen lexikalische Fehler als Folge inkorrekter Kollokationen, die oft direkte oder indirekte Interferenzen aus der Muttersprache oder aus dem Englischen darstellen. Für mehrere Lerner ergeben sich Probleme aus einer Art Sprachvermischung, gegen die das fremdsprachliche lexikalische System besonders anfällig zu sein scheint:

»Wenn ich Englisch spreche, fallen mir englische Vokabeln ein, und wenn ich nach einem englischen Wort suche, dann denke ich gerade an seine deutsche Entsprechung, manchmal fallen mir auch italienische Vokabeln ein, ein wahrer Mischmasch.« (Ü, 17,III).

»Ich erwische mich oft daran, dass ich in einem deutschen Text englischen Vokabeln und umgekehrt einmische.« (3,IV)

»Man verwechselt oft die deutsche und englische Präpositionen wie z. B. *glauben an* aber *believe in something, leiden an* aber *suffer from, interessiert sein an* aber *to be interested in*«. (9,IV)

»Das Lernen des Deutschen stören besonders stark die Wörter, die in den beiden Sprachen anders ausgesprochen werden wie: *Chance, Diät, Computer.*«. (Ü, 7,V)

Über die Interferenz im phonetischen Bereich kann man ebenfalls in der Aussage des Lerners 11,IV nachlesen:

»Ich bin mir dessen bewusst, dass sich meine englische Aussprache auf das Aussprechen der deutschen Wörter und Sätze negativ auswirkt.« (Ü)

Grammatische Fehler tauchen außer beim oben genannten falschen Gebrauch der Präpositionen vor allem in den Strukturen auf, die den Lernern aufgrund fehlender Entsprechungen aus der bisherigen fremdsprachlichen Unterrichtspraxis nicht bekannt sind. So bereiten den Befragungsteilnehmern die deutschen Konjugations- und Deklinationsmuster wie auch der richtige Gebrauch des Artikelwortes große Schwierigkeiten:

»In der englischen Sprache ist es praktisch nicht nötig, die Verben zu konjugieren oder die Substantive zu deklinieren. Es gibt nur ein paar Endungen. Auch die Artikel werden nicht dekliniert. In der deutschen Sprache ist es dagegen ganz anders.« (Ü, 16,III)

»In der englischen Sprache brauche ich nicht daran zu denken, ob ich ein Maskulinum oder Femininum habe. Der Artikel ist sowieso identisch. In Deutsch muss ich oft das Substantiv mit dem Artikel lernen, und dazu noch diese unterschiedlichen Pluralformen der Substantive«! (Ü, 2,V)

Grammatische Probleme kommen auch aufgrund falschen Gebrauchs ähnlicher Strukturen vor:

»Wegen des Englischen mache ich Fehler bei der Graduierung der Substantive: *Ich bin nicht so schön wie Monika*, aber auf Englisch: *I am not so/as nice as Monica*, also statt *wie* gebrauche ich oft *als*. Statt *immer besser* verwende ich *besser und besser* wegen dem englischen *better and better*.« (Ü, 10,IV)

»Wenn ich das Agens im Passiv anfüge, verwende ich oft das Wort *bei*. Ich denke, dass es irgendwie aus dem Englischen kommt und weil es auch im Deutschen als Präposition gebraucht wird, setze ich es in einem falschen Kontext ein.« (Ü, 17,III)

Weitere Schwierigkeiten bereitet der Dativ im Passiv, der oft mit Nominativ ersetzt wird (*Die Studenten wurden geholfen* – 15,III), die Verwechslung des Zustands- und Vorgangspassivs sowie die falsche Pluralbildung der deutschen Substantive, die durch das übersichtliche englische Muster mit der Endung *-s/-es* vorgegeben wird. Oft erwähnt werden auch Probleme mit der richtigen Positionierung des deutschen finiten wie auch infiniten Verbs:

»Die Stellung des Verbs im Deutschen und Englischen ist ganz anders. In der deutschen Sprache gibt es einen verbalen Rahmen. In der englischen Sprache ist die Stellung des Verbs lockerer.« (8,V)

Der Einfluss des Polnischen auf den Lernprozess des Deutschen scheint ebenfalls komplex zu sein. 19 Lerner schrieben, dass sich Polnisch auf ihren Deutscherwerb sowohl positiv als auch negativ auswirkt, 8 Befragungsteilnehmer erblickten in den muttersprachlichen Strukturen nur eine Art Lernhilfe, für 3 weitere bedeuteten sie wiederum lediglich ein Lernhindernis, im Falle von 7 Personen spielte Polnisch keine bedeutende Rolle.

Lernförderlich erscheint den Studierenden schon die Tatsache, dass ihnen aus dem Polnischen bestimmte grammatische Termini und die Einteilung des Sprachsystems in die einzelnen Wortklassen bekannt sind. So können sie bestimmte Vermutungen bezüglich der lexikalisch-grammatischen Rolle der Verben, Substantive, Adjektive usw. aufstellen. Auch die Möglichkeit der Übersetzung in die Muttersprache wird als eine Kontrollinstanz begriffen, die nicht zuletzt der falschen Sinngebung vorbeugt und eine erfolgreichere Semantisierung der deutschen Wörter ermöglicht:

»Ich kann jederzeit das deutsche Wort ins Polnische übersetzen, und dank dem polnischen Äquivalent verstehe ich dann besser die deutsche Wortbedeutung, mindestens in ihrem Kern.« (Ü, 4,IV)

»Dank dem Polnischen fühle ich mich irgendwie sicherer, wenn ich Deutsch lerne. Polnisch ist für mich eine Art sprachliche Stütze.« (Ü, 16,III)

»Ohne Übersetzungen ins Polnische könnte ich mich mein Deutschlernen nicht vorstellen.« (3,IV)

Die Aussagen der Befragungsteilnehmer liefern klare Beweise dafür, dass Polnisch eine wirkliche Ausgangs- und zugleich Kontrollsprache ist, zu der man ständig wiederkehrt, um sich in den eigenen fremdsprachlichen Erwerbsprozessen und -strategien bestätigt zu fühlen. Als Lernerleichterung empfindet man überdies

»… viele Fremdwörter, die in den beiden Sprachen sehr ähnlich geschrieben und ausgesprochen werden wie *Lampe – lampa*, *Computer – komputer*, *Auto – auto*« (3,IV).

Interessant sind die Meinungen einiger Studenten, die in Schlesien aufwuchsen und somit die Möglichkeit hatten, die schlesische Mundart zu gebrauchen oder wenigstens zu hören:

»Beim Deutschlernen helfen mir viele Wörter aus dem schlesischen Dialekt wie z. B.: *tanksztela* (*Tankstelle*), *bana* (*Straßenbahn*), *ho-*

*ker* (*Hock*), *pana* (*Panne*), *gelynder* (*Gälender*), *zicherka (Sicherheitsnadel*) usw.« (Ü, 5,IV)

Lernhindernisse seitens des Polnischen sind ebenfalls komplexer Natur: Sie beeinflussen sowohl den Erwerbsprozess der deutschen Grammatik als auch der deutschen Lexik und nicht zuletzt wirken sie hemmend auf das Beherrschen der richtigen Aussprache. Unter den grammatischen Strukturen empfinden die Befragungsteilnehmer als besonders schwierig das Erlernen des Genus. So schreibt der Student 11,III:

»Wenn es um den negativen Transfer aus dem Polnischen geht, merke ich ihn vor allem in der Grammatik. Ich lerne in vielen Fällen auswendig nicht nur das Substantiv, sondern auch den Artikel, und sowieso mache ich oft Fehler. Im Polnischen sind die Artikel häufig ganz anders wie im Deutschen. Schwer sind dabei auch ähnliche Wörter wie *das Telefon*, aber (*ten*) *telefon* (Maskulinum).«

Schwierigkeiten bereiten ebenfalls die Reihenfolge der deutschen Satzglieder und die trennbaren Verben:

»Sogar wenn ich schreibe, und somit die Möglichkeit habe, mir den fertigen Text noch einmal anzuschauen und auf seine Korrektheit zu kontrollieren, begehe ich Fehler in der Stellung des Verbs. Daran ist schuld sicherlich auch meine Muttersprache: Im Polnischen steht das finite Verb normalerweise nicht am Ende des Satzes.« (Ü, 10,IV)

»Bis heute habe ich Probleme mit einigen zusammengesetzten Verben. Im Polnischen gibt es solche Verben nicht.« (8,V)

Eine ähnliche Feststellung findet man auch in der Äußerung des Lerners 9,III:

»Ich kann mich an die zusammengesetzten Verben irgendwie nicht angewöhnen.« (Ü)

Die in der polnischen Sprache fehlende Einteilung des Konjunktivs in zwei zeitlich bedingte diverse Typen, wie dies beim deutschen Konjunktiv I und II der Gegenwart und der Vergangenheit beobachtet werden kann, wie auch der Gebrauch besonderer Konjunktivformen in der deutschen indirekten Rede geben die Befragten als weitere Beispiele dafür an, dass die Strukturen der polnischen Grammatik die fehlerhafte fremdsprachliche Textproduktion vorprogrammieren:

»Im polnischen Konjunktiv ist es ohne Belang, ob ich über die Vergangenheit oder die Gegenwart spreche. Ich gebrauche dieselbe Form. Deswegen verwende ich in meinen deutschen Texten manchmal anstelle des Konjunktivs der Vergangenheit den der Gegenwart.« (Ü, 7,V)

»Wegen des Einflusses der Muttersprache gebrauche ich oft falsche Konjunktivformen in der Vergangenheit und ich vergesse auch den Konjunktiv I in der indirekten Rede zu gebrauchen.« (Ü, 11,IV)

Der Befragungsteilnehmer 2,IV erwähnt noch einen anderen grammatischen Fehler, den man in den deutschen Texten der Studierenden nicht selten findet und dessen Ursachen der Befragte auf die Interferenz des Polnischen zurückführt:

»Ab und zu passiert es mir, dass ich anstelle des Pronomens *ihr* das Pronomen *sein* gebrauche. Es hängt wahrscheinlich mit dem polnischen Pronomen *swój* zusammen, das als Ersatz für alle polnischen Possessivpronomina verwendet werden kann und in der deutschen Sprache kein direktes Äquivalent hat. Es klingt aber irgendwie wie das deutsche Pronomen *sein.*« (Ü, 16,III)

Im Bereich der Lexik ergeben sich die Schwierigkeiten vor allem aus den oben erwähnten Unterschieden in der arbiträren Genuszuweisung der beiden Sprachen und aus komplexen Pluralformen der deutschen Substantive, aber auch aus der Tatsache, dass es zwischen den deutschen und polnischen Vokabeln keine phonetisch-phonologischen Verwandtschaften gibt:

»Die deutschen Vokabeln sind ganz anders als die polnischen. Man muss sie fast immer auswendig lernen, nur Fremdwörter kann man mit den polnischen Äquivalenten assoziieren.« (Ü, 6,V)

Schwerwiegende Lernprobleme resultieren ebenfalls aus den Bedeutungen deutscher Wörter, die häufig nicht durch ein einziges Äquivalent in der polnischen Sprache wiedergegeben werden können. Damit verbunden sind die einzelsprachspezifischen Kollokationen:

»Es gibt zwischen den Bedeutungen der Vokabeln meistens keine Eins-Zu-Eins-Entsprechungen, es finden sich auch viele Unterschiede in den Kollokationen. So sage ich auf Polnisch *statek płynie* [das Verb *płynąć* entspricht dem deutschen Verb *schwimmen*] und auf Deutsch *Das Schiff fährt*.« (Ü, 7,V)

Der Lerner 12,III wiederum lenkt die Aufmerksamkeit auf die konnotativen Eigenschaften der Vokabeln und auf die kulturspezifischen Wörter:

»Jedes Wort hat auch seine Konnotationen, die von Sprache zu Sprache unterschiedlich ausfallen. Es gibt auch Bedeutungen, die mit einem Wort nur in der gegebenen Sprache vorkommen, in den anderen Sprachen kann man sie kaum wiedergeben, manchmal auch mit mehreren Wörtern. Ich habe oft Probleme damit, weil ich ständig nach einem passenden polnischen Wort suche, obwohl ich mir dessen Bedeutung mit dem ›geistigen Auge‹ in der deutschen Sprache vorstellen soll.« (Ü)

Fast alle Befragungsteilnehmer (36) vertreten die Ansicht, dass die Übersetzungen ins Polnische beim Erlernen der deutschen Vokabeln und Wendungen behilflich sein können. Somit sehen auch diejenigen Studierenden, die die polnische Sprache nur für einen Störfaktor im Prozess des Deutschlernens halten, diesmal ein, dass die Angabe muttersprachlicher Äquivalente eine wichtige Semantisierungsstütze im fremdsprachlichen Lernen ist. Nur ein Student ist nicht im Stande, ein klares Urteil über die Bedeutung der polnischen Übersetzungen zu fällen:

»Na ja, wenn ich Deutsch von TV lernte, war Übersetzung nicht nötig für mich. Ich bin nicht sicher, ob mit eine Übersetzung das Lernen einfacher wäre.« (18,III)

Die Befürworter von Übersetzungen glauben, dass sie die Effizienz des Erwerbs der deutschen Sprache steigern, den Prinzipien der Sprachökonomie Genüge tun, zur fremdsprachlichen Sicherheit des Lerners beitragen und nicht zuletzt der falschen Bedeutungserschließung und der falschen Sinngebung vorbeugen:

»Die Übersetzungen finde ich sehr wichtig. Sie helfen mir bei einer schnellen Erfassung der Bedeutung, und – das finde ich auch sehr wichtig – dank den Übersetzungen merke ich mir viel schneller neue Vokabeln.« (Ü, 5,V)

»Die Muttersprache kann ich am besten – warum soll ich mein sprachliches Wissen dann nicht nutzen? Übersetzungen halte ich für sehr wichtig.« (Ü, 7,III)

»Ohne Übersetzungen stelle ich mir das Lernen des Deutschen nicht vor. Ich habe immer Angst, dass ich ohne Übersetzung etwas falsch verstehe und mir dann die falsche Bedeutung merke.« (Ü, 4,IV)

»Die Bedeutungen der unbekannten Wörter prüfe ich fast immer im Wörterbuch nach.« (Ü, 12,IV).

Alle Befragungsteilnehmer sind der Meinung, dass die grammatischen Strukturen des Deutschen auf Polnisch erklärt werden sollten. Das grammatische System erscheint den Studierenden zu komplex, abstrakt und zugleich allzu bedeutend für die korrekte Beherrschung der deutschen Sprache, als dass man sich in dem Bereich Missverständnisse und Zweideutigkeiten erlauben könnte. Lediglich 5 Lerner erwähnen die Möglichkeit des stufenweisen Übergangs zu den Erklärungen der grammatischen Phänomene auf Deutsch:

»Erst im Fortgeschrittenenunterricht kann ich mir die deutschen Erklärungen vorstellen, na ja, Polnisch bräuchte man sowieso ab und zu.« (Ü, 7,IV)

5 Befragte sehen außer Übersetzungen und grammatischen Erklärungen noch andere Anwendungsbereiche des Polnischen. Es handelt sich vor allem um lernförderliche sprachetymologische, landes- oder kulturkundliche Erklärungen, welche die zielsprachlichen Aufnahmekapazitäten der Lerner überfordern würden:

»Manchmal sind Informationen über die Herkunft der Wörter oder landeskundliche Informationen sehr interessant, zugleich aber schwer. Da braucht man einfach die Hilfe des Polnischen.« (Ü, 16,III)

Auch das bewusste Lernen halten fast alle Befragten (30) für effizienter als das unbewusste, 5 Lerner sehen die beste Lösung in einem ausgeglichenen Zusammenspiel der beiden Lernweisen, nur eine Person glaubt an bessere Erwerbserfolge dank dem unbewussten Lernen:

»Dank dem bewussten Lernen nutze ich verschiedene Lernstrategien, meine Kenntnisse des Polnischen und des Englischen, ich assoziiere die Wörter zu Gruppen.« (Ü, 3,V)

»Eine optimale Lernsituation gibt es, wenn der Lerner ins Ausland fahren kann und dort die Fremdsprache verwenden muss. Andererseits meine ich, dass so ein Aufenthalt durch einen Sprachkurs begleitet werden soll, in dem ein großer Wert den grammatischen Regeln beigemessen wird.« (Ü, 1,III)

22 Studierende stellen sich vor, dass man eine Fremdsprache ohne Nachdenken über ihre Strukturen erlernen kann, sie schränken aber solche Erwerbssituationen auf das Kindesalter ein oder im Falle der Erwachsenen auf einen mehrjährigen Kontakt mit gesprochener Sprache in der natürlichen zielsprachlichen Umgebung, wobei sie bei Jugendlichen oder Erwachsenen viel größere Schwierigkeiten und somit eine Verlangsamung der Erwerbsprozesse vermuten und die Einschaltung des bewussten Lernens nicht gänzlich ausschließen. Der Lerner 4,IV schreibt sogar:

»Eine Fremdsprache ohne Nachdenken über ihre Strukturen zu erlernen, das kann ich mir gar nicht vorstellen. Auch wenn die Kinder ihre Muttersprache erwerben, lernen sie manchmal bewusst vor: Sie fragen nach den Wörtern, sie spielen mit Wörtern, ab und zu fragen sie nach der Grammatik – Warum sagt man es so, Papi (Mutti)? Wenn die Kinder wiederum eine Fremdsprache lernen, na ja, dann fragen sie auch nach Übersetzungen, so glaube ich.« (Ü)

### 3. Schlussfolgerungen

Die Äußerungen der Befragungsteilnehmer bestätigen die Annahme, dass das bewusste Lernen eine wichtige Rolle im Lernprozess der deutschen Sprache spielt. Die Studierenden halten das Nachdenken über den Erwerbsprozess des Deutschen für eine Lernstütze, die es ihnen ermöglicht, effiziente Lernstrategien zu entwickeln und erfolgreich anzuwenden. Wenn sie grammatische und lexikalische Strukturen des Deutschen bewusst erlernen, nutzen sie in einem starken Maße ihr kognitives Wissen. Die unbekannten zielsprachlichen Konstruktionen und Vokabeln werden mit ihren Äquivalenten vor allem in der Muttersprache der Lernenden verglichen, man zieht aber auch Spracherfahrungen in den anderen Fremdsprachen zu Hilfe (im Falle der Befragten hauptsächlich in Englisch). Der auf diese Weise gestaltete Erwerbsprozess gewährleistet nach Ansicht der Studierenden das bessere Verstehen und das dauerhaftere Einprägen der zu beherrschenden Phänomene. Man assoziiert nicht nur im Bereich der Zielsprache, man baut ebenfalls Brücken zwischen der Zielsprache und der Muttersprache und anderen Fremdsprachen. Ein weiterer Vorteil des so organisierten Lernens besteht auch darin, dass die Lernenden besser die Struktur der einzelnen Sprachen überblicken, Einsicht in Sprachuniversalien gewinnen, und nicht zuletzt den einzigartigen Zusammen-

hang zwischen der Sprache und der außersprachlichen Realität zu begreifen versuchen.

Die Muttersprache und die Kenntnisse anderer Fremdsprachen schlagen sich aber auch in negativem Transfer nieder. Interferenzen kommen dabei nach Meinung der Befragungsteilnehmer oft in den Strukturen vor, die große Ähnlichkeiten zwischen der deutschen Sprache und der Muttersprache oder anderen Fremdsprachen aufweisen, jedoch keineswegs äquivalent sind. Besondere Lernschwierigkeiten bereiten außerdem Kollokationen, weil sie von Sprache zu Sprache stark variieren und somit als sprachspezifische natürliche Spracheinheiten den wesentlichen Teil des lexikalischen Systems ausmachen. Schwer fällt ebenfalls das Erfassen der kulturspezifischen Bedeutungen. Insgesamt scheinen lexikalische Lernprobleme stark in den Interferenzen aus anderen Sprachen verwurzelt zu sein; zugleich aber stellen gerade die Muttersprache und andere Fremdsprachen eine sehr bedeutende Erleichterung im Prozess des Erwerbs der deutschen Lexik dar.

Die Lerner unterstreichen die wichtige lernfördernde Rolle von Übersetzungen in die Muttersprache. Sie betrachten die Muttersprache als eine Kontrollinstanz, die es ihnen ermöglicht, schnell die Kernbedeutung der deutschen Vokabeln zu erfassen und zugleich einer falschen Sinngebung vorzubeugen. Die Muttersprache hilft überdies in einem hohen Maße bei den metasprachlichen Erklärungen der grammatischen, etymologischen oder landeskundlichen Phänomene. In der Muttersprache erblickt man ein wichtiges Hilfsmittel, auf das mit zunehmenden Deutschkenntnissen allmählich verzichtet werden kann.

Unbewusstes Sprachlernen stellen sich die Studierenden nur im Kindesalter oder mit einigen Vorbehalten auch im Falle jugendlicher bzw. erwachsener Lerner im zielsprachlichen Lernumfeld vor.

Die Befragungsresultate bestätigen die Annahme, dass das Lernen des Deutschen als L3 einen komplexen kognitiven Prozess darstellt, der von den Lernern stark individuell organisiert wird. Den Prozess beeinflussen auf eine nicht unbedeutende Weise sowohl die Muttersprache als auch andere fremdsprachliche Erfahrungen der Lernenden. Diese Beobachtungen könnten dazu beitragen, den Fremdsprachenunterricht effizienter zu gestalten. Den Lernern sollten Lernstrategien vermittelt werden, die kognitive Fähigkeiten stärker ansprechen und das assoziative Lernen unterstützen. Das Nachdenken über die eigenen Lernstrategien, über den Verlauf der Gedächtnisprozesse und über die Strukturen der Sprache fördert nicht zuletzt die Lernerautonomie und steigert somit die Lust der Lerner am Fremdsprachenunterricht, der in einem so gestalteten Rahmen als eine selbständige Entdeckungsreise aufgefasst werden kann (vgl. Gnutzmann 1997). Im Erwerb des Deutschen als L3 wäre es überdies sinnvoll, auf die Kenntnisse anderer Fremdsprachen (üblicherweise des Englischen) zurückzugreifen (vgl. Targonska 2004: 135 f.). Dies stellt aber zusätzliche Anforderungen an die Lehrer, die mindestens über Grundkenntnisse der betreffenden L2 verfügen sollten, wie auch an die Lehrmaterialien, bei deren Entwicklung die fremdsprachlichen Erfahrungen der Lernenden zu berücksichtigen sind. Ungeachtet dessen kann der Lerner selber seine vorgängigen Fremdsprachenkenntnisse beim Erwerb des Deutschen als L3 nutzen, indem er oben erwähnte autonome Lernprozesse aktiviert.

Vor diesem Hintergrund erscheinen grammatische und lexikalische Fehler häufig als unvermeidliche Phänomene, deren Herkunft nicht auf eine einzige

Ursache zurückgeführt werden kann. Sie tauchen in bestimmten Stadien der Lernersprache auf, weisen aber neben überindividuellen ebenso lernerspezifische Eigenschaften auf, zum Teil werden sie von den Lernern auch bewusst wahrgenommen. Wegen der vielschichtigen intra- und intersprachlichen Einflüsse im Fremdsprachenunterricht muss außerdem darauf hingewiesen werden, dass die korrekte Verwendung einer Struktur in einem grammatisch-lexikalischen Kontext nicht selten durch Zufall geschieht und nicht unbedingt mit deren einwandfreier Beherrschung gleichgesetzt werden sollte (vgl. Lindemann 1995: 92 f.).

Auch die sinnvoll und situationsgerecht dosierte Verwendung der Muttersprache trägt zur Steigerung der Effizienz im Fremdsprachenunterricht bei: Die Muttersprache hilft bei den metasprachlichen grammatischen wie auch landes- bzw. kulturkundlichen Erläuterungen und ermöglicht eine schnelle meistens fehlerfreie Semantisierung der fremdsprachlichen Vokabeln (vgl. Butzkamm 2002: 169–196).

Das Sprachenlernen wird folglich als autonomer sozialer kognitiver Lernprozess höchst komplexer Natur aufgefasst, in dem individuelle Lernstile zum Tragen kommen und in dem die Muttersprache der Lerner nicht um jeden Preis verdrängt, sondern eher als Lernhilfe betrachtet wird.

**Literatur**


Arabski, Janusz: *Errors as indications of the development of interlanguage*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1979.

Butzkamm, Wolfgang: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 3. Auflage. Tübingen: Francke, 2002.

Gabryś, Danuta: »Measuring the lexical organization of trilingual learners' mental lexicon: Evidence from the association chains«, *Linguistica Silesiana* 22 (2001), 147–158.

Gnutzmann, Claus: »Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen«, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44, 3 (1997), 227–236.

Lindemann, Beate: »Zum Fehlerbegriff in einer Lernersprachenanalyse«, *Deutsch als Fremdsprache* 32, 2 (1995), 91–96.

Lutjeharms, Madeline: »Zur Wortrepräsentation bei Mehrsprachigen. Hypothesen aus der kognitionspsychologischen Forschung und Retrospektionsdaten von DaF-Lernenden«. In: Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfsvoll. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Berlin u. a.: Lang, 2004, 47–62.

Marx, Nicole: »Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Fremdsprachenerwerb«. In: Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfsvoll. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Berlin u. a.: Lang, 2004, 65–79

Meißner, Franz-Joseph: »Romanischer Wortschatz aus didaktischer Sicht«, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33 (2004), 147–164.

Mißler, Bettina: *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg, 1999.

Näf, Anton: »Assoziationsgesteuerte Lexemsuche in der L2«. In: Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfsvoll. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Berlin u. a.: Lang, 2004, 137–162.

Neuner, Gerhard: »Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und für die Lehrmaterialentwicklung für die ›Drittsprache Deutsch‹«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 4 (1996), 211–217.

Riemer, Claudia: »Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: die Einzelgänger-Hypothese«. In: Białek, Edward; Tomiczek, Eugeniusz (Hrsg.): *Im Blickfeld: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 1999, 129–147.

Rohmann, Heike; Aguado, Karin: »Der Spracherwerb. Das Erlernen von Sprache«. In: Müller, Horst M. (Hrsg.): *Arbeits-*

*buch Linguistik*. Paderborn: Schöningh, 2002, 263–285.

Targonska, Joanna: »Zur Nutzung der Englischkenntnisse beim Erwerb des deutschen Wortschatzes«. In: Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfsvoll. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Berlin u. a.: Lang, 2004, 117–136.

Wolff, Dieter: »Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb«. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 2004, 87–103.

*Lesław Tobiasz*

Dr. phil; Studium der Germanistik an der Universität Wrocław. 1998 Promotion zum Thema *Wortschatzarbeit als didaktisches Problem im DaF-Unterricht*. Seit 2000 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Englische Sprache der Schlesischen Universität in Katowice. Arbeitsschwerpunkte: Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht, Übersetzungsstrategien, Fehlerlinguistik, Lern- und Lehrtechniken im Fremdsprachenunterricht, Deutsch als Tertiärsprache.

# Welche Germanistik ist nötig in Marokko im Zeitalter der Globalisierung?

*Abdelaziz Bouchara*

**Zusammenfassung**
In Marokko ist das Fach Deutsch in den letzten Jahren unter verschärften Druck geraten. Angesichts der Globalisierung wirtschaftlicher wie kultureller und sozialer Prozesse, nicht zuletzt bedingt durch die immer breitere Akzeptanz des Französischen und Englischen, sieht Deutsch sich immer stärkerer Konkurrenz ausgesetzt. In dieser Situation hat auch die traditionelle DaF ihre Rolle neu zu definieren. Der vorliegende Beitrag stellt ein beruflich orientiertes Lehrangebot für das Germanistikstudium dar. Für Erfolg versprechende Kurse ist die Berücksichtigung dreier Module von Bedeutung: 1. Wirtschaftsdeutsch, 2. Deutsch für den Tourismus, 3. interkulturelle Kommunikation. Darüber hinaus werden die Rahmenbedingungen, unter denen ein solches Germanistikstudium umzusetzen ist, diskutiert.

## 0. Krise

Ich möchte an dieser Stelle aus einer Retrospektive heraus die aktuelle Situation der Germanistik und des Deutschen als Fremdsprache in Marokko skizzieren. Das Fach Deutsch steht ohne Zweifel unter Druck. Die Konkurrenz durch andere Sprachen, vornehmlich Französisch und das wachsende Interesse an Englisch, ist deutlich spürbar. Darüber hinaus nehmen bedauerlicherweise auch nach der sog. Universitätsreform die Inhalte und Zielsetzungen des Germanistikstudiums in keiner Weise Bezug auf Berufsfelder für Germanistik-Absolventen. Studierende der Germanistik sehen sich deshalb unter einem Legitimationsdruck, der den Nutzen des Wissenserwerbs an den späteren Karrierechancen misst, und das ausgerechnet in einer Zeit wachsender Arbeitslosigkeit, begleitet von Reizüberflutung und von zunehmender Orientierungslosigkeit in Wertefragen, die gerade auch bei vielen Jugendlichen zu Verweigerung und Abwehr führen. Wenn man dieser Einschätzung Glauben schenkt, dann scheinen wir es schon mit einer ernsthaften Krise zu tun zu haben, für die Marokko gewiss nur als Beispiel steht. Krisen beinhalten auch die Chance, Altes zu überdenken und Auswege zu suchen, innovativ zu werden. Ich möchte in meinem Beitrag auf diese Punkte eingehen und zugleich Verbesserungsvorschläge anbieten.

## 1. Studienplan vor der Reform: ein kurzer Überblick

Das Germanistikstudium ist als voller Studiengang durch drei Abteilungen an den Universitäten (Casablanca, Rabat und Fes) vertreten. Das vierjährige Studium (gültig bis zur Reform 2003) teilte sich in zwei Phasen, nämlich in das Grundstudium und das Hauptstudium, die jeweils zwei Jahre dauerten. Das Studienjahr beginnt im Oktober und endet mit einer Jahresendprüfung, die aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil besteht und im Juni durchgeführt wird. Wenn man die

Prüfung nicht besteht, muss man das ganze Jahr wiederholen. Die folgende Übersicht soll die Struktur der alten Curricula der Germanistik veranschaulichen:

**Abb. 1: Studienplan an den Germanistikabteilungen in Marokko (bis 2003)**
*Langue et Littérature allemandes*

| **1. Studienjahr** | | **2. Studienjahr** | | **3. Studienjahr** | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Studienfächer** | **WS*** | **Studienfächer** | **WS*** | **Studienfächer** | **WS*** |
| Literarische Texte | 2 | Literatur | 3 | Literatur I | 3 |
| Aufsatz | 2 | Aufsatz | 2 | Aufsatz | 2 |
| Grammatik | 3 | Grammatik | 2 | Linguistik I | 2 |
| Textverständnis I | 2 | Textverständnis I | 2 | Grammatik | 2 |
| Textverständnis II | 2 | Übersetzung | 2 | Übersetzung | 2 |
| Konversation | 3 | Konversation | 3 | Literatur II | 2 |
| Phonetik | 1 | Landeskunde | 2 | Linguistik II | 2 |
| Landeskunde | 2 | Islamisches Denken | 1 | | 2 |
| Arabisch | 3 | Arabisch | 3 | **Landeskunde** | |
| Zweite Fremdsprache | 2 | Zweite Fremdsprache | 2 | Arabisch-Islamische Studien | 2 |
| | | | | Zweite Fremdsprache: | 3 |
| | | | | Übersetzung | 2 |
| Total | 22 | Total | 22 | Total | 22 |

| **4. Studienjahr** | | **4. Studienjahr** | |
|---|---|---|---|
| **Studienfächer (Literarischer Zweig)** | **WS*** | **Studienfächer (Linguistischer Zweig)** | **WS*** |
| Literatur I | 3 | Linguistik I | 3 |
| Literatur II | 3 | Linguistik II | 2 |
| Literatur III | 2 | Linguistik III | 3 |
| Linguistische Themen | 3 | Linguistische Themen | 3 |
| Landeskunde I | 2 | Landeskunde I | 2 |
| Untersuchungen und Seminare I | 1 | Untersuchungen und Seminare I | 1 |
| Untersuchungen und Seminare II | 1 | Untersuchungen und Seminare II | 1 |
| Landeskunde II | 1 | Landeskunde II | 1 |
| Arabisch-Islamische Studien | 3 | Arabisch-Islamische Studien | 3 |
| Zweite Fremdsprache: Übersetzung | 3 | Zweite Fremdsprache: Übersetzung | 3 |
| Total | 22 | Total | 22 |

*WS = Wochenstunden
(Aus: Jai-Mansouri (2003: 41), Quelle Bulletin officiel N$^0$ 3666 (2.2.1983) [= Amtsblatt Nr. 3666])

Im Grundstudium werden Grundkenntnisse der deutschen Sprache vermittelt und die vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) trainiert, während im Hauptstudium die Sprachkenntnisse erweitert und vertieft werden.

Es werden die vier Fertigkeiten weiter gefördert und die Fertigkeiten zum Übersetzen entwickelt sowie deutsche Geschichte und Landeskunde Deutschlands vermittelt. Außerdem kommen sprachwissenschaftliche und literarische Veranstaltungen hinzu. Am Ende des Studiums muss jeder Student eine Abschlussarbeit in deutscher Sprache anfertigen. Die Studierenden dürfen sich das Thema der Arbeit selbst wählen. Nach dem Studienabschluss mit der *Licence* können die Studierenden eine einjährige Referendarausbildung an der *Ecole Normale Supérieure* (ENS) machen, um die Lehrbefähigung für Deutsch als Fremdsprache an den Gymnasien zu bekommen. Die *Licence* ist ebenfalls Voraussetzung für eine Bewerbung am König-Fahd-Institut für Translation in Tanger (*Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction* – ESRFT), wo ein Übersetzerstudiengang für Arabisch/Deutsch/Französisch aufgebaut wurde.

Diese traditionelle Disziplinverteilung in Linguistik, Literaturwissenschaft und Landeskunde war m. E. so trocken erstellt, dass sie die Denkfähigkeit nicht genug anregen konnte. In fast allen geisteswissenschaftlichen Fächern ist Frontalunterricht die vorherrschende Sozialform. Der Stoff wird vom Lehrer vorgetragen und in der Regel ohne eigene Reflexion von den Studierenden memoriert, damit er dann bei der Prüfung abrufbereit ist. Oft wird der Stoff auswendiggelernt, um dann gleich nach der Prüfung wieder vergessen zu werden. Deshalb konnten Germanisten in vielen Berufsfeldern nicht eingesetzt werden, denn das setzt eine Professionalisierung des Studiengangs und eine Spezialisierung sowie kommunikative und interkulturelle Kompetenz voraus (Übersetzen/Dolmetschen, interkulturelle Kommunikation, Fachsprachen wie z. B. Wirtschaftsdeutsch/Deutsch für den Beruf, Tourismus u. a.).

**2. Zur Frage der Curricula nach der Reform**

Gesellschaftliche Veränderungen und die schlechte Lage der Bildung in Marokko machten es dringend erforderlich, den Fremdsprachenunterricht den tatsächlichen Bedürfnissen anzupassen. Daher war die Regierung in den Jahren 1990 bis 2000 mit Nachdruck daran gegangen, eine umfangreiche Bildungsreform durchzuführen. Für den Erwerb der deutschen Sprache und die Beschäftigung mit der deutschen Kultur sind dabei folgende Elemente wichtig:

– die wachsende Zusammenarbeit mit deutschen Firmen;
– der neue Boom des Tourismus;
– viele Studierende würden gerne zum Studium nach Deutschland gehen und die Zahl der marokkanischen Studierenden in Deutschland steigt beständig.

Die im Jahr 2003 erfolgte Reform reduzierte die Studiendauer auf 3 Jahre bzw. 6 Semester. Am Ende jeden Semesters müssen die Endprüfungen für die ausgewählten Einheiten abgelegt werden. Die Teilnahme an den Kursen und die Zwischentests spielen bei der Leistungsbeurteilung auch eine große Rolle. Wenn ein Studierender bei einer Prüfung keinen Erfolg hat, muss er das ganze Modul im nächsten oder übernächsten Semester wiederholen. Die folgende Übersicht (Abb. 2) zeigt die Struktur der Germanistikcurricula im Rahmen der Reform von 2003.

Die gegenwärtige Universitätsreform in Marokko bietet eine Chance zu Veränderungen, denn die Modularisierung der Studiengänge ermöglicht theoretisch zum einen eine individuelle Spezialisierung und zum anderen eine interdisziplinäre Kooperation und Ausbildung. Das aktuelle Studiensystem bietet den Studenten bedauerlicherweise keine Möglichkeit, weitere Fächer innerhalb dersel-

**Abb. 2: Lehrangebot im Fach Germanistik nach der Reform (H = Stunde)**

| | Module 1 (88 H) | Module 2 (96 H) | Module 3 (96 H) | Module 4 (88 H) |
|---|---|---|---|---|
| **Semestre 1 (368 H)** | **Langue et Communication (LC) 1**<br>– Arabe 1 (32 h)<br>– Informatique 1 (24 h)<br>– Français 1 (32 h) | **Langue 1**<br>– Grammaire de base 1 (32 h)<br>– Compréhension écrite et orale 1 (32 h)<br>– Techniques de rédaction (32 h) | **Littérature et civilisation I**<br>– Civilisation: Introduction (48 h)<br>– Lecture de textes 1 (48 h) | **Decouverte**<br>– Initiation à la recherche bibliographique et documentaire (44h)<br>– Interprétation de documents non textuels (44h) |
| | **Module 5 (88 H)** | **Module 6 (88 H)** | **Module 7 (96 H)** | **Module 8 (96 H)** |
| **Semestre 2 (368 H)** | **LC2**<br>– Arabe 2 (32 h)<br>– Informatique 2 (24 h)<br>– Français 2 (32 h) | **Langue 2**<br>– Grammaire de base 2 (32 h)<br>– Techniques de présentation (24 h)<br>– Expression écrite 1 (32 h) | **Littérature et Civilisation 2**<br>– Civilisation: histoire des idées (32 h)<br>– Histoire de la littérature allemande 1 (32 h)<br>– Lecture de textes 2 (32 h) | **Reperes Disciplinaires**<br>– Linguistique: Notions de base (32 h)<br>– Littérature: Notions de base (32 h)<br>– Civilisation: pays germanophones (32 h) |
| | **Module 9 (88 H)** | **Module 10 (96H)** | **Module 11 (88 H)** | **Module 12 (96 H)** |
| **Semestre 3 (376 H)** | **LC3**<br>– Arabe 3 (32 h)<br>– Français 3 (32 h)<br>– Informatique 3 (24 h) | **Langue 3**<br>– Grammaire 1 (32 h)<br>– Expression écrite 2 (32 h)<br>– Prononciation allemande (24 h) | **Littérature et Civilisation 3**<br>– Histoire de la littérature allemande 2 (32 h)<br>– Civilisation 1 (32 h)<br>– Découverte littéraire 1 (32 h) | **Etudes Interculturelles 1**<br>– Traduction 1 (48 h)<br>– Cultures en contact 1 (48 h) |
| | **Module 13 (88 H)** | **Module 14 (96 H)** | **Module 15 (96H)** | **Module 16 (96 H)** |
| **Semestre 4 (376 H)** | **LC4**<br>– Arabe 4 (32 h)<br>– Français 4 (32 h)<br>– Informatique 4 (24h) | **Langue 4**<br>– Grammaire 2 (32 h)<br>– Expression écrite 3 (32 h)<br>– Lexicologie (32 h) | **Littérature et Civilisation 4**<br>– Civilisation 2 (32 h)<br>– Littérature: genres et auteurs (32 h)<br>– Découverte littéraire 2 (32 h) | **Etudes Interculturelles 2**<br>– Traduction 2 (48 h)<br>– Cultures en contact 2 (48 h) |
| | **Module 17 (96 H)** | **Module 18 (96 H)** | **Module 19 (96 H)** | **Module 20 (96 H)** |
| **Semestre 5 (384 H)** | **LC5**<br>– Arabe 5 (24 h)<br>– Informatique 5 (24 h)<br>– Outils méthodologiques (24 h)<br>– Langage technique (24h) | **La Linguistique générale**<br>– Phonétique et Phonologie allemandes (32h)<br>– Morphologie allemande (32 h)<br>– Syntaxe allemande (32 h) | **La Littérature Allemande 1**<br>– Littérature moderne 1 (48 h)<br>– Littérature: Genres, Méthodes, Théories 1 (48h) | **Etudes interculturelles 3**<br>– Traduction spécialisée 1 (32 h)<br>– Civilisation comparée 1 (32 h)<br>– Histoire des Médias (32 h) |
| | **Module 21 (80 H)** | **Module 22 (96 H)** | **Module 23 (96 H)** | **Module 24 (96 H)** |
| **Semestre 6 (368 H)** | **Projet de fin**<br>– d'études (64 h et 16 h) | **La Linguistique appliquee**<br>– Linguistique historique allemande (32h)<br>– Champs d'application de la linguistique (32 h)<br>– Aspects de la linguistique comparée (32 h) | **La Littérature Allemande 2**<br>– Littérature moderne 2 (48 h)<br>– Littérature: Genres, Méthodes, Théories 2 (48 h) | **Etudes Interculturelles 4**<br>– Civilisation comparée (32 h)<br>– Traduction spécialisée (32 h)<br>– Médias: conceptions et réalités (32 h) |

ben Fakultät oder Universität mit dem Hauptfach zu kombinieren, wodurch die Berufschancen künftig wesentlich erhöht werden könnten. Die inhaltliche Analyse zeigt außerdem, dass die Module nicht dafür geeignet sind, die Germanistikabsolventen zu Kompetenz und Handlungsfähigkeit z. B. in Wirtschaft, Tourismus, Übersetzen/Dolmetschen und interkultureller Kommunikation auszubilden. Es hat sich eigentlich nichts geändert, auch wenn der Inhalt des alten Systems in Form von Modulen in einen neuen Gesamtrahmen eingebettet ist. Ausgehend von dem DaF-Lehrplan in der jetzigen Version stellen wir fest, dass eine traditionelle Verteilung in Linguistik, Literaturwissenschaft und viel Landeskunde, wie vor der Reform, den Berufsperspektiven bei den Studierenden der Germanistik nicht entgegenkommt.

Als besonderes Defizit kann u. a. das Fehlen jeglicher Motivation angeführt werden. Ungewisse Zukunftsaussichten, auch angesichts von Studieninhalten, tragen nicht gerade dazu bei, die Studierenden stärker zu motivieren. Sie fördern im Gegenteil Unlust und ein unkontinuierliches Studium. Dies wirkt sich wiederum sehr negativ auf Deutsch als Fremdsprache in der Schule und im Gymnasium aus.

### 3. Deutsch in der Schule und an der Universität: Eine gegenseitige Beeinflussung

In Marokko beginnen die meisten Schulen mit Französisch als erster Fremdsprache. Im Gymnasium wählen die Schüler eine zweite Fremdsprache; bei dieser Fremdsprache handelt es sich in der Regel um Englisch. An einigen Gymnasien werden die Schüler dazu gezwungen, Deutsch oder Spanisch zu lernen. Sehr viele Schüler – obwohl es Ausnahmen gibt – mögen Deutsch nicht; sie lernen es nicht gern und erwarten schlechte Noten. Hauptursachen scheinen das grammatische Image, der Ruf einer schwierigen Sprache, das Ausbleiben unmittelbarer Erfolge im Anfangsunterricht und ein fehlendes Nützlichkeitsgefühl zu sein. Der letzte Faktor hängt mit der Stellung des Deutschen in Marokko und mit dessen praktischer Verwertbarkeit, die sehr beschränkt ist, zusammen. Dies ist den Eltern sehr bewusst und deshalb versuchen sie ihre Kinder bei der Wahl des Englischen als zweite Fremdsprache mit allen Mitteln zu unterstützen, auch wenn es nötig ist, das Gymnasium zu wechseln.

Aus diesen Bemerkungen wird klar, dass Deutsch als zweite Fremdsprache an marokkanischen Gymnasien bedroht ist. An einigen Gymnasien in Casablanca wurde Deutsch abgeschafft. Die Deutschlehrer werden dann an andere Schulen versetzt oder der Direktor sucht eine Beschäftigung für sie in der Bibliothek des Gymnasiums. Die Einführung von Deutsch als zweiter Fremdsprache in die Sekundarschule (*Collège*) – ein Jahr vor dem Gymnasium – mit dem gleichen Status wie andere Fremdsprachen wird deshalb als offizielle Lösung auch seitens des Goethe-Instituts gesehen. Diese Entwicklung könnte ganz allgemein zu einer stärkeren Position für das Fach Deutsch führen, wenn die Kontinuität dieses Schrittes im Gymnasium gewährleistet wäre. Das Gegenteil ist leider der Fall: Sobald die Schüler im Gymnasium sind, stellt man fest, dass sie – aufgrund der oben genannten Gründe – Deutsch als Fremdsprache nicht weiterführen möchten. In diesem Fall wird meistens Englisch gewählt, denn Deutsch als Fremdsprache wird merkwürdigerweise gar nicht angeboten oder ist schon abgeschafft. Diese negative Lage des Deutschen beeinflusst nicht nur die Einstellung der Deutschlerner, sondern auch die integrative Motivation, die bestimmend für den Unterrichtserfolg sein kann.

Die solchermaßen beschriebene Stellung der deutschen Sprache im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts wirft auch ein Licht auf das Profil der Studierenden der Germanistik zu Beginn des Studiums. Das Studienfach Germanistik wird in Marokko in den wenigsten Fällen aus Neigung oder Interesse gewählt. Es gilt: Lieber einen Platz für ein Germanistikstudium als gar keinen Studienplatz. Die Germanistik rangiert deshalb auf der Beliebtheitsskala auf einem der letzten Plätze. Wenn man als Hochschullehrer die Entwicklung der Einschreibungen für die Germanistik vergleicht, stellt man fest, dass der Anteil der Studierenden, die das Studienfach Germanistik wählen, tatsächlich in höchst beunruhigender Weise zurückgegangen ist.

Wir befinden uns in einer dramatischen Spirale: Einerseits haben wir die Universität, andererseits die Sekundarschule und die Oberschule (Gymnasium). Die negativen Berufsperspektiven der Germanistikstudenten erzeugen bei den Deutschlernern in der Schule ein Desinteresse und einen Mangel an Motivation, was nach dem Abitur Unlust bei den Germanistikanfängern fördert oder zu einem diskontinuierlichen Studium führt. Diese gegenseitige Beeinflussung sollte man bei jeder Reformdiskussion zur Kenntnis genommen haben. Daher ist die Regierung derzeit mit Nachdruck dabei, tiefgreifende Veränderungen an der Bildungsreform durchzuführen. Aber wie kann die Attraktivität des Studiengangs Germanistik verbessert werden?

In vielen Berufsfeldern könnten Germanistik-Absolventen eingesetzt werden, aber das setzte, wie schon erwähnt, eine Professionalisierung des Studiengangs und eine Spezialisierung voraus. Über diese Bedingung müssen sich die Germanisten vor Ort ernsthafte Gedanken machen. Das bedeutet, dass wir in Zukunft noch mehr die Bedürfnisse der Studierenden zu berücksichtigen haben, ebenso wie mit Notwendigkeit zu reflektieren ist, wie, wann, wo und in welchem Maße sprachliche Kompetenzen erhöht werden können, damit sowohl die Germanisten als auch die Deutschlehrer in ihrem späteren Leben effektiver mit der deutschen Sprache umgehen können. Ich plädiere daher dafür, den verstärkten Kontakt zur Praxis zu suchen.

## 4. Wie sieht die Praxis aus, auf die die Studenten vorbereitet werden sollen?

### 4.1 Wirtschaftsdeutsch

Im Rahmen der Umstrukturierungsdiskussion werden gegenwärtig neue Kurskonzepte diskutiert. Es wird u. a. überlegt, ob z. B. Kurse für Wirtschaftsdeutsch angeboten werden sollen, die sowohl von Studierenden des Faches Deutsch als auch von Studierenden des Faches Wirtschaft besucht werden können und gleichzeitig für Geschäftsleute offen wären, die ebenfalls Deutschkenntnisse erwerben wollen. Betonen möchte ich an dieser Stelle, dass die Relevanz der deutschen Sprache im Wirtschaftsbereich von vielen Studierenden und auch von Lehrkräften als zu hoch eingeschätzt wird. Englisch ist und bleibt die wichtigste Wirtschaftssprache der Welt. Deutsche Fachsprachkenntnisse können allenfalls eine Zusatzqualifikation sein. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass wegen der zunehmenden Globalisierung die Mehrsprachigkeit im Zentrum der Diskussion über Sprachen in Europa steht, wobei die deutsche Sprache als eine der wichtigsten Arbeitssprachen neben Englisch und Französisch in der Europäischen Union eine wichtige Rolle spielt. Darüber hinaus wirkt sich die Beherrschung von Fremdsprachen auf den Handel mit anderssprachigen Partnern positiv aus. Wer die Sprache des Gegenübers sprechen kann, punktet aus psycholo-

gischer Sicht durch die unmittelbare Verständigung mit seinem Gesprächspartner (vgl. Zhao 2000: 2–3)[1]. Die Euro-mediterrane Partnerschaft führt ebenfalls zu wachsenden Kontakten mit Deutschland und trägt dazu bei, dass die deutsche Sprache auf absehbare Zeit an Bedeutung gewinnt (vgl. Wilsch 2003: 200–201). In diesem Zusammenhang sollte man auch die Tatsache berücksichtigen, dass es in Marokko eine große Anzahl von deutschen Firmenniederlassungen und marokkanischen Firmen mit Deutschland-Kontakten gibt. Diese benötigen Arbeitskräfte, die zielgerichtet ausgebildet sind, und dazu gehören m. E. Kenntnisse in Wirtschaftsdeutsch. Auch viele Unternehmensvertreter, die nur Französisch und Englisch können, betonen, wie wichtig die deutsche Sprache im internationalen Geschäftverkehr sei. Von daher sollte die Germanistik auch Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Fachsprache, z. B. Wirtschaftdeutsch, anbieten, sodass unsere Studierenden des Faches Germanistik von den beruflichen Chancen profitieren können, die deutsch-marokkanische Industriebetriebe bieten. Eine entsprechende Ausbildung zu erhalten bedeutet, Elemente der Wirtschaft in das Germanistikstudium selbst zu integrieren. Dazu gehört, dass in den bereits üblichen Übersetzungsseminaren literarische durch Sachtexte (z. B. Texte wirtschaftlicher Natur) zu ersetzen sind. Dadurch erwerben die Studierenden für ihren künftigen Beruf eine höhere mündliche und schriftliche Kompetenz in der deutschen Sprache und schaffen sich Vorteile im beruflichen Auftreten. Insbesondere erwerben sie Fähigkeiten in folgenden Bereichen:

- Handelskorrespondenz und Vorstellungsgespräche;
- Auftragsabwicklung (von der Anfrage bis zur Zahlung);
- Lesen von Wirtschaftstexten;
- Firmenpräsentation;
- Grafikkommentierung;
- Telefonkommunikation;
- Führen von Mitarbeiter-, Kunden- und Verkaufsgesprächen;
- Wirtschaftsleben in Deutschland mit den folgenden Kernbereichen: Wirtschaftssysteme, Sozialversicherung, Wirtschaftsindikatoren, Marketing, Banken- und Börsenwesen, Währungssysteme, Wirtschaftsgeographie, Europäische Union, Unternehmensformen usw.;
- Professionelle Übersetzung (Wirtschaft und Handel);
- Praxis im Rahmen eines Praktikums und einer praxisbezogenen Projektarbeit.

### 4.2 Deutsch für den Tourismus

Das Germanistikstudium sollte auch dazu beitragen, eine Tätigkeit im prosperierenden Tourismusbereich zu finden, indem eine entsprechende Ausbildung für das Berufsfeld Tourismus entwickelt wird. Im Tourismus bieten sich nationale und internationale Aufstiegschancen. Beschäftigungsmöglichkeiten bestehen bei Airlines, Flughafenverwaltungen und Studienreisen sowie in allen Bereichen des Hotel- und Gastgewerbes (Hotels, Gaststätten, Pensionen, Restaurants usw.). Im Hinblick auf die Bedeutung Marokkos als Tourismusland sind qualifizierte Fachkräfte im Hotel- und Gastgewerbe laufend gefragt. Es gibt zwar gute Absolventen von Hotelfachschulen in

1 Dies ist insbesondere in einem Käufermarkt wichtig, nach dem Motto »If you just buy in Germany, you can speak Englisch. But if you want to sell in Germany, you must speak German«.

Marokko, aber ihre sprachliche Ausbildung ist unzureichend. Die erworbenen Sprachkenntnisse von Germanistikabsolventen sind relativ gut, aber es fehlt ihnen die fachsprachliche Ausbildung. Das Angebot von Tourismusmodulen an der Universität oder eine intensive Sprachausbildung an den Tourismusinstituten könnten zu positiven Änderungen führen. In dem stark praxisorientierten Ausbildungsgang »Deutsch für den Tourismus« sollen den Studierenden folgende Kenntnisse vermittelt werden:

– Eine fachbezogene Sprachausbildung (mündliche und schriftliche Kommunikation in der Hotel- und Tourismusbranche: allgemeine Gesprächstechnik, Telefongespräche und Dialoge; das Schreiben bzw. Bearbeiten von Geschäftsbriefen, Formulieren von Aufträgen, Reservierungen und Reklamationen);
– Betriebswirtschaft und Rechnungswesen (Konjunktur, Wirtschaftswachstum, Grundlagen des Rechnungswesens z. B. Tabellenkalkulation/Excel);
– Geographie des Tourismus und Tourismuspolitik;
– Tourismusmarketing (Marketingphilosophie und Konzepte, Marketingziele und Strategien);
– Computer-Reservierungssysteme und Branchensoftware;
– Praktikum und praxisbezogene Projektarbeit.

### 4.3 Interkulturelle Kommunikation

Die Praxis verlangt ebenfalls interkulturelle Kommunikationskompetenz, die in der heutigen globalisierten Welt ein Schlüsselfaktor in der internationalen Kommunikation ist. Wer interkulturell kompetent handeln will, muss sowohl die fremde wie die eigene Kultur verstehen. Insbesondere auf dem Weltwirtschaftsmarkt, der durch Konkurrenz, Leistungsdruck und internationale Verflechtungen gekennzeichnet ist, gewinnt interkulturelle Kommunikation immer mehr an Bedeutung. An dieser Stelle wird schon klar, dass das Thema interkulturelle Wirtschaftkommunikation nicht nur wissenschaftlich, sondern auch wirtschaftlich sehr interessant ist. Peinliche Missverständnisse zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen führen immer wieder dazu, dass Aufträge verloren gehen und politische Verhandlungen scheitern. Sprachliche Kenntnisse reichen also nicht aus, um auf fremden Märkten Erfolg zu haben. Die Fähigkeit, sich in anderen Kulturen sicher zu bewegen, muss hinzukommen. In interkultureller Kommunikation sind die dazu erforderlichen Kenntnisse zu vermitteln. Es soll u. a. gezeigt werden, warum insbesondere (wirtschaftliche) Kommunikation zwischen Europäern und Arabern/Asiaten aufgrund verbaler und nonverbaler Kulturunterschiede schwierig ist. Sprach- und Kulturkenntnisse (*soft skills*) werden z. B. für den Umgang mit ausländischen Kunden gebraucht. Wer im Ausland ein Produkt verkaufen will, muss es dem Gesprächspartner möglichst leicht machen, das eigene Waren- und Dienstleistungsangebot zu verstehen und zu bewerten.

Das Curriculum DaF an der marokkanischen Universität sieht für die Studienjahre 1–3 eine Reihe von Lehrinhalten vor, die grob unter dem Begriff »Landeskunde« subsumiert werden können. Diese Lehrinhalte haben zum Ziel, historisch-politische Themen bei den Studenten zu erweitern und sind nicht dafür geeignet, die Germanistikabsolventen zur interkulturellen Kompetenz in interkulturellen Begegnungen auszubilden. Es gibt zwar Module, die die Bezeichnung »interkulturelle Studien/etudes interculturelles« tragen, aber die inhaltliche Analyse zeigt, dass es sich bei solchen Veranstaltungen eher um landeskundliche Themen handelt.

Die Studierenden sollen dagegen über das theoretische und methodische Wissen verfügen, mit dem sie den kulturellen Kontext, in dem die eigenen Handlungen und die Handlungen anderer stehen, erschließen können. Dabei sollen folgende Lernziele beachtet werden. Die Studierenden sollen befähigt werden:

– die für die Interkulturelle Kommunikation wichtigen Theorien und Methoden aus der Kulturanthropologie, der kulturvergleichenden Psychologie, der Pragmatischen Linguistik, der Wirtschaftswissenschaft und der Pädagogik zu verstehen und anzuwenden;
– die Ursachen von Problemen und Konflikten, die sich in interkulturellen Situationen ergeben können, realistisch einzuschätzen und geeignete Lösungsmöglichkeiten zu finden

Künftige Berufsfelder der Absolventen könnten international agierende Kultur-, Wissenschafts- und Bildungsinstitutionen bzw. politische Einrichtungen und Wirtschaftsunternehmen im Rahmen der deutsch-marokkanischen Zusammenarbeit sein.[1]

**5. Perspektivenwechsel**

Es gilt das Niveau des Germanistikstudiums zu verbessern, um Wettbewerbsfähigkeit zu erreichen. In vielen Ländern, z. B. in Thailand, China und Taiwan, dienen die modernen westlichen Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch als »Werkzeug«, mit dem der Anschluss an das westliche Niveau der technologischen Entwicklung erleichtert werden soll. Wir sollten auch dieser Zielbestimmung des Unterrichts in der deutsch-marokkanischen Zusammenarbeit folgen und bei der Erstellung der Curricula berücksichtigen. Die neue Germanistik in Marokko ist immer noch im sogenannten Dreiermodell (Literaturwissenschaft, Linguistik und Landeskunde) organisiert und bietet gegenwärtig nur eine allgemeine Ausbildung ohne Spezialisierungsmöglichkeiten. Deshalb ist eine offene Diskussion bei den Germanisten in Marokko nötig, um zu verhindern, dass es eines Tages zu einem völligen Desinteresse am Germanistikstudium kommt. Es wird zwar argumentiert, man solle die Germanistik nicht mit einer fachsprachenorientierten Ausbildung beauftragen, aber welche Berufe werden dann später für Germanisten offenstehen, abgesehen vom Lehramt. Längst nicht jeder, der Germanistik studiert, wird Deutschlehrer an der Schule oder Wissenschaftler an der Hochschule. Darüber hinaus sind die Fachsprachen »Wirtschaftsdeutsch« und »Deutsch für den Tourismus« sowie das schon an einigen deutschen Universitäten etablierte Studienfach »Interkulturelle Kommuni-

1 Wünschenswert wäre ein binationaler Studiengang »Interkulturelle Kommunikation Deutschland-Marokko« nach dem Modell »Interkulturelle Kommunikation Deutschland-China«. Dieser deutsch-chinesische Masterstudiengang ermöglicht es Studierenden aus Deutschland und China, ihr germanistisches Master-Studium gemeinsam an Universitäten in beiden Ländern zu absolvieren. Nach einer obligatorischen Studienphase an der Georg-August-Universität Göttingen entscheiden sich die Studierenden für eine zweite Studienphase an der Universität Nanjing oder der Beijing Foreign Studies University. Das Studium schließt nach vier Semestern mit einem deutsch-chinesischen *Double Degree* ab. Der Studiengang wird von der Abteilung Interkulturelle Germanistik der Georg-August-Universität Göttingen in Zusammenarbeit mit der Deutsch-Abteilung der Universität Nanjing sowie der Beijing Foreign Studies University angeboten. Die Entwicklung wurde im Rahmen des EU-Programms *Asia-Link* von der Europäischen Kommission gefördert und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung als Pilotprojekt in den Geisteswissenschaften unterstützt.

kation« Mikrobereiche der Soziolinguistik, die eine Spezialisierung innerhalb der Linguistik darstellt und Überschneidungen mit anderen Kerndomänen aufweist. Die Ausbildung solcher Schlüsselqualifikationen als idealtypische Zielsetzungen steht selbstverständlich nicht im Widerspruch zum germanistischen Fachwissen. Wir bewegen uns also immer noch im Bereich der Germanistik, jedoch mit einer Berufsperspektive. In diesem Zusammenhang sieht Pleines die Aufgabe der Hochschulgermanistik eher darin,

»aus ihrer fachwissenschaftlichen Zuständigkeit heraus Grundlagen und Reflexionsdimensionen für solche eher anwendungsbezogenen Ausbildungsinstitutionen bereitzustellen und somit auch für den germanistisch qualifizierten Nachwuchs in diesen Sektoren die erforderlichen Qualifikationsmöglichkeiten zu schaffen« (Pleines 1990: 46, zitiert in Jai-Mansouri 2003: 47–48).

Die klassischen germanistischen Kurse wie literatur- und sprachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen werden auf Grund traditionell geisteswissenschaftlichen Charakters des Faches im Curriculum beibehalten. Diesen Kursen sollte jedoch weniger Gewicht beigemessen werden. Deshalb ist es erforderlich, die Curricula zum Fach Deutsch in den marokkanischen Universitäten zu revidieren und zu aktualisieren. Eine Alternative wäre ein Studiengang, der die Fächer Wirtschaftsdeutsch, Deutsch für den Tourismus und interkulturelle Kommunikation kombiniert. Der neue Studiengang wird als ein praxis- und berufsorientierter Studiengang konzipiert, der aus sechs Modulen im Hauptstudium besteht, und lässt sich wie folgt darstellen:

Das Ergänzungsfach »Wirtschaftsdeutsch, Deutsch für den Tourismus und interkulturelle Kommunikation« ist ein grundlegender interdisziplinärer Studiengang. Er ergänzt das Kernstudium »Germanistik« um eine anwendungsbezogene, an internationalen Berufszielen orientierte Komponente. Im Ergänzungsfach muss jeweils ein Basismodul und ein Erweiterungsmodul in drei Studienbereichen des Faches absolviert werden. Der Studiengang ist konsekutiv aufgebaut. Das heißt: Die Lehrveranstaltungen innerhalb der Module bauen inhaltlich aufeinander auf. Basismodule sollen daher im fünften Semester und Erweiterungsmodule im sechsten (Abschlusssemester) studiert werden. Die Module ergänzen sich nicht zuletzt durch Konvergenz der Studieninhalte in idealer Weise, sondern sie sind auch inhaltlich miteinander verzahnt und führen zum Erwerb grundlegender Kenntnisse im Tourismusbereich sowie zur Befähigung zur erfolgreichen Gestaltung interkultureller Berufsfelder in der Wirtschaft.

Der Aufbau des Curriculums und die Struktur des Lehrplans sind jedoch noch konkreter und im Detail mit den Kollegen vor Ort zu besprechen. Vorausgeschickt seien hier Gedanken zum anzustrebenden Profil des neuen Studiengangs darzulegen:

– Welche Einheiten könnten schon im vierten Semester eingeführt werden?
– Werden sich die Studierenden im letzten Semester je nach Interesse in zwei Ausbildungsbereiche trennen oder in einem Bereich studieren?
– Welche neuen bzw. modernen Kurse sollen in die Lehrpläne eingeschoben werden, z. B. entsprechende EDV-Kurse?

Sollte dieser Studiengang zustande kommen, müssten die Vertreter der Germanistikabteilungen an einen Tisch gebracht werden, damit sie gemeinsam die Einrichtung eines neuen Germanistikprogramms in der Masterstufe (Aufbaumodule) diskutieren. Das Aufbaustudium versteht sich als eine Fortsetzung eines berufsorientierten Studiengangs und ist zugleich der Ort, wo eine trans-

**Abb. 3: Lehrangebot im Studiengang »Wirtschaftsdeutsch, Deutsch für den Tourismus und interkulturelle Kommunikation«**

| | Wirtschaftsdeutsch | Deutsch für den Tourismus | Interkulturelle Kommunikation |
|---|---|---|---|
| | **Basismodul** | **Basismodul** | **Basismodul** |
| **Semester 5** | Firmenpräsentation<br>Lesen von Wirtschaftstexten<br>Grafikkommentierung<br>Handelskorrespondenz und Vorstellungsgespräche<br>Telefonkommunikation | Mündliche und schriftliche Kommunikation in der Tourismusbranche<br>Geographie des Tourismus<br>Tourismuspolitik | Interkulturelle Kommunikation: Eine Einführung in Methoden und Konzepte<br>Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht<br>Vergleichende Mentalitätsstudien (Deutsche und Araber) |
| **Semester 6** | **Erweiterungsmodul** | **Erweiterungsmodul** | **Erweiterungsmodul** |
| | Auftragsabwicklung (von Anfrage bis zur Zahlung)<br>Führen von Mitarbeiter-, Kunden- und Verkaufsgesprächen<br>Wirtschaftsleben in Deutschland<br>Professionelle Übersetzung (Wirtschaft und Handel)<br>Praktikum und praxisbezogene Projektarbeit | Betriebswirtschaft und Rechnungswesen<br>Tourismusmarketing<br>Computer-Rechnungssysteme<br>Professionelle Übersetzung (Wirtschaft und Handel)<br>Praktikum und praxisbezogene Arbeit | Interkulturelle Wirtschaftskommunikation<br>Interkulturelles Marketing<br>Interkulturelle Nonverbale Kommunikation<br>Professionelle Übersetzung (Wirtschaft und Handel)<br>Praktikum in einem internationalen Arbeitskontext/Praxisbezogene Projektarbeit |

disziplinäre Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Bereichen verstärkt möglich sein wird. Eine Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten in Casablanca und Rabat ist in diesem Zusammenhang denkbar, denn die geographische Nähe und die gute Verkehrsverbindung ermöglichen dem Lehrpersonal die Durchführung dieses Projekts.

Auf diese Weise wird die Germanistik in Marokko so attraktiv wie möglich gestaltet, dass sie der Nachfrage der Studierenden entspricht. Ansonsten muss die Germanistik ihre Daseinsberechtigung in Frage stellen lassen, wenn das Fach ineffektiv arbeitet, vor allem wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass die Universität finanzielle Mittel in einer Pauschalsumme für den jährlichen Haushalt erhält, der selbständig von der Universität festzusetzen ist. Voraussichtlich reichen die staatlichen Mittel nicht aus. Das bedeutet, die Universität kann künftig die Germanistik nicht finanzieren, wenn jedes Jahr ein stärkerer Rückgang der Einschreibungen für Germanistik zu verzeichnen ist.

Das Studienprogramm in Germanistik soll attraktiv, aktuell, sinnvoll und zeitökonomisch gestaltet werden, damit sich mehr Interessenten für Germanistik in Marokko finden lassen. Daraus könnte sich eine stärkere Motivation ergeben. Die neue Studienwahl und die damit

verbundenen neuen Studieninhalte erzeugen bei den Studierenden positive Zukunftsaussichten und tragen dazu bei, sie stärker zu motivieren. Das Fachstudium, das auf Tätigkeiten in der Industrie, im Handel und im Tourismus vorbereitet, ermöglicht dem Studierenden, »den Schwerpunkt auszusuchen, der ihn motiviert und von dem er begründet meint, dass er ihm für sein späteres Berufsleben nützt« (Jai-Mansouri 2003: 48).
Aufgrund solcher Berufsperspektiven eines Germanistikstudiums wird sich Deutsch in der Schule und Oberschule ebenfalls positiv beeinflussen lassen. Die Motivation muss jedoch stärker unterstützt und entwickelt werden. Zu den motivationsfördernden Faktoren gehört in erster Linie die Ausrichtung an den gesellschaftlichen Bedürfnissen. Es ist Aufgabe des Lehrers, den Schülern Vorteile und Nutzen des Deutschen für verschiedene Berufe aufzuzeigen. Auf diese Weise kann sich eine Begeisterung beim Erlernen des Deutschen entwickeln, was sich positiv auf die Einstellung und Motivation der Schüler auswirken wird. Davon kann die Germanistik ebenso profitieren, weil die Anzahl der Interessenten an der Germanistik mit guten Deutschkenntnissen dann allmählich steigen wird.

**6. Schlussbemerkungen: Chance der deutschen Sprache in Marokko und Tendenz in der Zukunft**

Der Reformentwurf von 2000 hat die Nachteile des traditionellen Studiums erkannt und legt deshalb viel Wert auf eine Ausbildung mit Berufsperspektiven. Die gegenwärtige Reform hat einiges erreicht z. B. wird »dem Universitätslehrkörper die Erstellung von Curricula, die Definition ihrer Inhalte und pädagogischen Elemente ebenso wie die Entscheidung über die passende Prüfungsform von erbrachten Leistungen« überlassen (Jai-Mansouri 2003: 48).
Paradoxerweise werden Zielsetzungen definiert, die der im Entwurf intendierten stärkeren Berücksichtigung des Praxis- und Anwendungsbezugs nicht entsprechen, obwohl die Vermittlung einer instrumentellen Basis für die Ausbildung eines späteren Berufs in der heutigen technologischen und globalisierten Welt den Studenten zugute kommt. Man wird lediglich vom Zertifikatssystem zum Modulsystem, jedoch mit denselben inhaltlichen Curricula, übergehen. Verändert wurde lediglich der Rahmen dieser Curricula. Ein Ausweg aus dieser Kontroverse liegt m. E., abgesehen von den oben gemachten Verbesserungsvorschlägen, in der Einstellung spezialisierter Lehrkräfte, damit eine Professionalisierung des Studienangebots realisiert werden kann. Die Verwirklichung dieses Schritts ist jedoch eng von der staatlichen Politik abhängig. Darüber hinaus sollten sich die Hochschullehrer im Rahmen der Angebote des DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) Gedanken über Weiterbildungsmöglichkeiten z. B. in den Bereichen Wirtschaftsdeutsch, Handel, Deutsch für den Tourismus und interkulturelle Kommunikation machen. Dies setzt jedoch voraus, dass man diese Ausbildung als Herausforderung und Bereicherung und nicht als Belastung empfindet.
Für den neuen Studiengang »Wirtschaftsdeutsch, Deutsch für den Tourismus und interkulturelle Kommunikation« ist vor allem in den Bereichen Forschung und Entwicklung, aber auch in Bezug auf Möglichkeiten der Praktikantenentsendung eine enge Zusammenarbeit mit Institutionen und Unternehmen der Wirtschaft von besonders großer Bedeutung. Hier ist insbesondere daran zu denken, dass die staatlichen Mittel voraussichtlich nicht ausreichen werden, weshalb Einnahmen von anderen Quellen an Bedeutung gewinnen werden. Voraussetzung dafür ist, dass die Univer-

sität ihre Studiengänge so attraktiv wie möglich gestaltet, so dass sie dem Bedarf und der Nachfrage der Studierenden entsprechen. Eine traditionelle Auffassung von Germanistik oder den Geisteswissenschaften ist überholt und kann im Zeitalter der Globalisierung mit den Entwicklungen nicht mehr Schritt halten. Es handelt sich in Wirklichkeit um die Krise der vermittelnden Institution Universität und insbesondere der Geisteswissenschaften. Diese sind, was ihren inneren Aufbau und ihre Zielsetzungen betrifft, zum Teil noch eine Einrichtung der Nachkolonisationszeit als Ort der damals etablierten Nationalphilologien. Nicht aus dem Innern eines jeden Faches heraus ist Reform der Studienpläne möglich, sondern im ständigen fächerübergreifenden Dialog. Dadurch wird in Zukunft eine erhöhte Flexibilität gewährleistet, so dass neue Fächerkombinationen nach dem Modell Hauptfach/Nebenfach möglich sein werden und folglich die Lerner darauf vorbereitet werden, in einer globalisierten Informationsgesellschaft zu leben, die durch internationale Konkurrenz geprägt ist.

Auf deutscher Seite sollte man überlegen, ob die einseitige Orientierung nach Osten nicht dazu führt, dass man einen interessanten Zukunftsmarkt vernachlässigt, der eine Reihe von Vorteilen zu bieten hat, wie z. B. seine Nähe zu Europa, politische und wirtschaftliche Stabilität, eine leistungsfähige Arbeitnehmerschaft, funktionierende Infrastruktur usw. Eine der wichtigsten Aufgaben des DAAD als Mittler der Auswärtigen Kulturpolitik liegt darin, die deutsche Sprache zu fördern. Dementsprechend ist es wünschenswert, dass sich der DAAD in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut für die Internationalisierung der Germanistik und der deutschen Sprache konkret einsetzt und so gemeinsam mit Marokko die Zukunft der deutschen Sprache in unserem Land sichern hilft.[1].

Sollten wenigstens diese Rahmenbedingungen geschaffen werden, können wir nicht nur Deutsch als Fremdsprache retten, sondern auch einen großen Beitrag zur Entwicklung des Germanistikstudiums in Marokko leisten. Dadurch verschafft man dem Land und seinen jungen Menschen einen Zugang zu einem der großen Wirtschaftsräume Westeuropas, einen Zugang zu Informationen und Kenntnissen, die der Entwicklung des eigenen Landes dienen können.

**Literatur**

Pleines, Jochen: »Wozu Germanistik in Marokko«? In: Pleines, Jochen (Hrsg.): *Germanistik in Maghreb* (DAAD-Dokumentationen und Materialien, 20). Bamberg 1990, 41–55.

Jai-Mansouri, Rachid: »Das Germanistikstudium in Marokko mit Blick auf die geplante Universitätsreform«. In: *Germanistiktreffen: Deutschland – Arabische Länder, Iran*. Bonn: DAAD, 2003, 37–50.

Wilsch, Kerstin: »Aspekte einer realitätsnahen Ausbildung von Germanisten und Übersetzern in Marokko«. In: *Germanis-*

1 In Usbekistan z. B. fördert der DAAD durch fachspezifische Programme die Germanistik- und Deutschabteilungen an den Hochschulen. In diesem Zusammenhang führte das DAAD IC Taschkent im November 2006 ein fünftägiges Fortbildungsseminar zum Thema »Wirtschaftsdeutsch« für Germanistiklehrende an usbekischen Hochschulen in der Universität für Diplomatie und Weltwirtschaft, Taschkent durch. Die Teilnehmer aus der gesamten Republik arbeiteten eine Woche sehr intensiv und wurden durch DAAD-Lektoren und führende deutsche Spezialisten (Siemens, Commerzbank, Deutsche Botschaft) mit aktuellen Fakten und sprachlichen Feinheiten vertraut gemacht. In Marokko sollte der DAAD solche Veranstaltungen mit ähnlichem Engagement wie in Usbekistan fördern.

*tiktreffen: Deutschland – Arabische Länder, Iran*. Bonn: DAAD, 2003, 199–205.
Zhao, Jin: *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache. Ein didaktisches Modell*. Narr: Tübingen, 2002.

*Abdelaziz Bouchara*
Dr. phil.; Sprachwissenschaftler mit angewandten, allgemeinen und germanistischen Schwerpunkten. Forschungsschwerpunkte: Interaktionsanalyse, interkultureller Kommunikation, Globalisierung und Wirtschaftsdeutsch. Seit Dezember 2001 Hochschuldozent für Deutsche Sprache und Wirtschaftsdeutsch an der Universität Casablanca. Nach einem Studium der Anglistik/Germanistik 2000 Promotion an der Universität Heidelberg mit einer Studie zu *Höflichkeitsformen in der Interaktion zwischen Deutschen und Arabern* (Ein Beitrag zur interkulturellen Kommunikation, RGL, Niemeyer). Nach zwei Fortbildungen in Freiburg seit 2002 Deutschlehrer für Wirtschaftsdeutsch am Goethe-Institut Casablanca.

Didaktik DaF / Praxis

# Die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF-Lehrwerken *Delfin, em neu-Hauptkurs* und *Auf neuen Wegen*

*Sabine Fischer-Kania*

**Zusammenfassung**
Die Fertigkeit Schreiben hat sich inzwischen, nicht zuletzt durch den Europäischen Referenzrahmen, als gleichberechtigte Fertigkeit etabliert. Unter Rückgriff auf Ergebnisse der Schreibforschung bzw. Schreibdidaktik wird im Folgenden untersucht, inwiefern neuere DaF-Lehrwerke Schreiben als Produkt und als Prozess betrachten und fördern. Im Zentrum des Interesses stehen hier Schreibübungen und -aufgaben der Lehrwerke *Delfin, em neu-Hauptkurs* und *Auf neuen Wegen*. Diese Auswahl ermöglicht es, Schreibaktivitäten zu fokussieren, die sich zum einen auf den Grundstufen-, zum anderen auf den Mittelstufen- bzw. Oberstufenunterricht beziehen. Es geht dabei vor allem um die Frage, ob und wie das Schreiben als Zielfertigkeit durch die unterschiedlichen Lehrwerke gefördert wird bzw. werden kann.

Schreiben, bis weit in die 80er Jahre in der DaF-Didaktik meist stiefmütterlich behandelt, hat sich inzwischen als »Schlüsselkompetenz« etabliert. Aktuelle Forschungsergebnisse der Sprachwissenschaft zu Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, Forschungsbeiträge der interkulturell ausgerichteten Textlinguistik und neue – aus Erkenntnissen der Lernpsychologie bzw. Sprachlehrforschung entwickelte – muttersprachliche und fremdsprachliche Schreibmodelle haben diese Aufwertung des Schreibens mit initiiert. Einen guten Überblick über die wichtigsten Schreibmodelle geben Krischer und Fix (Krischer 2002: 384–388; Fix 2006: 40–48). Zudem hat die seit einigen Jahren zunehmend thematisierte Möglichkeit bzw. Notwendigkeit eines binnendifferenzierenden Fremdsprachenunterrichts zu einer stärkeren Berücksichtigung des Schreibens in der Unterrichtspraxis geführt (vgl. Wunsch 2006: 41–47; Tönshoff: 2004 und 2005).

Seit den 90er Jahren boomt die fremdsprachliche Schreibforschung und mit ihr insbesondere zwei (häufig ineinandergreifende) schreibdidaktische Positionen: textlinguistische und prozessorientierte Ansätze.

Textlinguistische Ansätze behandeln das Erstellen von formal gebundenen Gebrauchstexten und die Vermittlung von Textsortenkenntnissen (vgl. hierzu Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger: 2002; Thurmair 2001 und Thurmair/Willkop 2003). Wichtige Impulse kommen hier

von Arbeiten, die das Schreiben an der Hochschule und somit wissenschaftliche Textsorten wie Protokolle, Referate, Exzerpte und hiermit verbundene Schreibhandlungen (wie Zusammenfassen, Kommentieren, Stellungnehmen/Begründen, Beschreiben) untersuchen (vgl. hierzu insbes. die von Krumm und Kruse/Jakobs/Ruhmann herausgegebenen Monographien: Krumm 2000; Kruse/Jakobs/Ruhmann 2003; Tütken/Neuf-Münkel 1993; Tütken/Singer 2006).
Die Schreibforschung hat in diesem Kontext nachgewiesen, dass Textmuster kulturell geprägt sind und muttersprachliche Textmuster – unbewusst oder bewusst – beim Schreiben in der Fremdsprache aktualisiert werden (vgl. hierzu Hufeisen 2000; Mohr 2000, Eßer 2000; Faistauer 1997). Die textlinguistischen Ansätze plädieren daher für ein Transparentmachen des kulturgeprägten Textmusterwissens durch kulturkontrastive Fragestellungen zu Textsorte und Textmuster.
Prozessorientierte Ansätze begreifen das Schreiben als einen komplexen rekursiven Problemlösungsprozess, der die Teilprozesse des Planens, Formulierens und Überarbeitens vereint (exemplarisch seien hier genannt: Portmann 1991; Börner/Vogel 1992; Kast 1999).
Diese Ansätze basieren auf der Überzeugung, dass Schreiben erfolgreicher verläuft, wenn den Lernenden der Textproduktionsprozess bewusst ist. Für den Unterricht bedeutet dies, dass der Schreibprozess didaktisch aufbereitet werden muss. Schreibkompetenz kann hier dadurch aufgebaut werden, dass Teilprozesse des Schreibens oder entstehende Teilprodukte fokussiert werden, indem konkrete Planungs- und Überarbeitungsschritte eingeübt werden (vgl. auch Wolff 1991: 37 ff.). Diese Ansätze intendieren mithin die Bewusstmachung der Teilprozesse und konzentrieren sich daher auf die Vermittlung von prozessualen Hilfen, z. B. das Schreiben vorbereitende Übungen (vom Text) zum Wort zum Satz zum Text (Kast 1999: 54–98), die anschließend wieder in komplexe Schreibprozesse hineinführen.
Sowohl textlinguistische bzw. produktorientierte als auch prozessorientierte Aspekte werden in Schreiblehrmodellen der 90er Jahre berücksichtigt (vgl. Kast 1989: 10; Kast 1999: 116–125, Storch 1999: 253). Prozessdidaktische Schreibmodelle basieren dabei in der Regel auf folgender Phasierung:

*Erste Phase:*
Situierung der Schreibaufgabe: Fragen nach dem Adressaten, dem Inhalt (Schreibanlass, kommunikatives Ziel, Thema) und der Textsorte/Form;

*Zweite Phase:*
Erarbeitung eines Schreibplanes: durch die Aktivierung bzw. Erweiterung von sprachlichem und inhaltlichem Wissen, durch die Erarbeitung/Bereitstellung von Wortschatz/Redemitteln und durch Überlegungen zum Aufbau;

*Dritte Phase:*
Erste vorbereitende Formulierungen: auf der Satzebene (z. B. Satzteile, kurze Sätze in gedanklich-logischer Anordnung); Überlegungen zum Aufbau, zur Gliederung, z. B. mit Hilfe einer Strukturskizze; Sammlung inhaltlicher Punkte. Eine Strukturskizze für argumentative Texte beispielsweise bewegt sich oftmals vom Thema/von der Problemstellung hin zu Argumenten dafür und Argumenten dagegen und mündet in eine Folgerung (persönliche Stellungnahme) (vgl. Kast 1999: 119f. der auch andere mögliche Strukturskizzen für argumentative Texte anführt);

*Vierte Phase:*
Lineare Formulierungen: auf der Textebene (z. B. Satzverknüpfungen, Satzauf-

bau); Aufbau, Abschnitte; Wortwahl; Rechtschreibung; Zeichensetzung; Stil; Berücksichtigung der äußeren Form der Textsorte;

*Fünfte Phase:*

Entwurf und Überarbeitungen;

*Sechste Phase:*

Korrektur und Revisionen (die sich auf Aspekte der Phasen 2–4 beziehen können).

Die Schreibforschung bzw. -didaktik betont, dass fremdsprachliches Schreiben auf Grund von Defiziten im deklarativen Sprach- und Weltwissen der Lernenden der Bereitstellung von speziellem Input bedarf (Wolff 1992: 125 f., Mohr 2000: 112 ff.). Für die Unterrichtspraxis heißt dies, etwaige Defizite durch eine das Schreiben vorbereitende Phase, in der für die Schreibaufgabe relevantes Wissen aktiviert bzw. erarbeitet wird, auszugleichen und die Textproduktion zu steuern – beispielsweise durch Leitfragen, die Bereitstellung von textsortenspezifischen Redemitteln (Storch 1999: 267, Krischer 2002: 388), durch Übungen zur Erarbeitung der Textstruktur (Kast 1999: 59 ff.), durch die Analyse eines Modelltextes (Börner 1987: 1345) bzw. durch das Transparentmachen von kulturgeprägten Textmustern und die Vermittlung von Textsortenwissen bzw. die Förderung sprachverarbeitender Strategien (z. B. Mohr 2000: 113 ff.). Fachdidaktischer Konsens ist überdies, Teilprozesse im Unterricht einzuüben und zu reflektieren – etwa dadurch, dass das Überarbeiten von Texten (vgl. z. B. Krischer 2002: 387) und die Anwendung von Feedbackverfahren zu integralen Bestandteilen des Fremdsprachenunterrichts gemacht werden. Martin Fix (Fix 2006: 120 f.; 174 ff.) und Gerd Bräuer (Bräuer 2004: 129) nennen Formen des Feedbacks und stellen Checklisten vor, die auf den Fremdsprachenunterricht übertragbar sind; für den universitären FSU vgl. auch die Anregungen bei Hufeisen (2000), Eßer (2000) und Mohr (2000).

Wichtig für die Förderung der Schreibfertigkeit ist, über diese Prozessorientierung hinaus, ein breites Spektrum an unterschiedlichen Schreibübungen und -aufgaben. Wünschenswert ist hier weniger eine starre Abfolge bzw. »Progression« von reproduktiven über reproduktiv-produktive Übungen hin zu produktiven Schreibaufgaben[1], sondern die Berücksichtigung produktiver ungesteuerter Schreibaktivitäten schon im Anfängerunterricht (vgl. Heyd 1997: 189). Eine Favorisierung reproduktiver und reproduktiv-produktiver (stark) gesteuerter Schreibaktivitäten im Anfängerunterricht ist nicht nur aus Motivationsgründen problematisch; sie ist auch fragwürdig, weil man diesen Schreibaktivitäten insofern keine eindeutige Progression zuordnen kann, als produktive offene Schreibaufgaben nicht automatisch schwieriger sind als reproduktiv-produktive Übungen. Portmann verdeutlicht, dass produktive, freie Schreibaktivitäten, da frei von Formulierungszwängen, einfacher sein können als reproduktiv-produktives, vorlagengebundenes Schreiben, das durch Vorlagen bzw. Vorgaben ganz bestimmte Formulierungen

1 »Reproduktiv« meint, dass Gehörtes/Gelesenes unverändert aufgeschrieben wird (z. B. Diktat, Abschreiben), »reproduktiv-produktiv« hingegen impliziert, dass das Gehörte/Gelesene verstanden und mit einem bestimmten Ziel verändert wird (z. B. Textwiedergabe, Nacherzählung, Gliederung, Resümee). »Produktiv« schließlich bedeutet, dass Lernende – ausgehend von einer selbst gewählten oder auch vorgegebenen Schreibsituation – selbst einen Text formulieren.

notwendig macht und somit nicht völlig flexibel ist (vgl. Portmann 1991: 475 ff.). Produktive und kreative Schreibaufgaben sind bereits auf Anfängerniveau wichtig, weil sie motivationsfördernd sind und Schreibhemmungen abbauen können (vgl. Heyd 1997: 189).

Die Schreibdidaktik hat, z. T. unter Rückgriff auf die hier skizzierten textlinguistischen und prozessorientierten Ansätze, vier Lernzielorientierungen für das Schreiben im Fremdsprachenunterricht formuliert (Bohn 2001: 925 ff.):

*1. kommunikativ-funktionales Schreiben*

meint ein Schreiben, das sich an einen bestimmten (realen oder fiktiven) Adressaten wendet und diesen zu einer Handlung veranlassen soll. Hierbei bedienen sich die Schreibenden konventionalisierter Textsorten (wie z. B. Brief, Einladung, Anmeldeformular, Lebenslauf, Bewerbung etc.) und Textmuster;

*2. kreatives und personales Schreiben*

meint sowohl nicht gelenkte Schreibaktivitäten, bei denen die Lernenden – frei von Schreibkonventionen – ohne Vorlage schreiben und Thema und Form selbst wählen (vgl. Mummert 1989; Portmann 1991: 476; Storch 1999: 269 f.) als auch Aktivitäten, die Modelltexte nutzen und somit einen »mittleren Grad an Unbestimmtheit« aufweisen (Börner 1998: 291). Entscheidend ist hier, dass Schreibende Texte produzieren, in denen sie über sich selbst, ihre persönlichen Erfahrungen, Einstellungen bzw. Gefühle schreiben (zahlreiche Anregungen für den Unterricht enthalten Werder 1993 und Pommerin 1996);

*3. instrumentales Schreiben*

meint ein Schreiben als Mittel der Förderung anderer Grundfertigkeiten, als Lernhilfe zum Erreichen anderer sprachlicher Lernziele (z. B. zur Festigung des Wortschatzes oder grammatischer Strukturen) und als Wissensspeicher;

*4. interkulturelles Schreiben*

meint ein Schreiben, das kulturgeprägte Schreibprozesse und Schreibprodukte reflektiert. Diese Reflexionen können sich auf sozio-kulturelle, historisch-kulturelle und textuelle Dimensionen beziehen.

Wenn nachstehend die Förderung der Schreibfertigkeit in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache untersucht werden soll, wird gefragt, ob bzw. inwiefern die hier kurz skizzierten Ergebnisse der Schreibforschung Eingang in die Konzeption neuerer DaF-Lehrwerke gefunden haben. Folgende Fragestellungen sollen dabei besondere Beachtung finden:

– (Wie) werden Schreibaufgaben situiert?
– Welche Übungs- bzw. Aufgabentypen werden offeriert?
– Welche Lernzielorientierungen (kommunikativ-funktional, kreativ, instrumental, interkulturell) lassen die einzelnen Lehrwerke erkennen?
– Sind die Schreibaufgaben prozessdidaktisch angelegt? Wenn ja, wie wird das Planungs- und Überarbeitungsverhalten gefördert?
– Werden (kulturgeprägte) Textmuster transparent gemacht und Textsortenkenntnisse vermittelt? Wenn ja, wie?

Untersucht werden das Grundstufenlehrwerk *Delfin* sowie die Mittelstufenlehrwerke *em neu-Hauptkurs* und *Auf neuen Wegen*.

**Delfin**

Zum Lehrwerk *Delfin* gehören ein Lehrbuch (LB), ein Arbeitsbuch (AB), ein Lehrerhandbuch (LHB), Kassetten/CDs und Glossare; www.hueber.de/delfin enthält außerdem ein online-Angebot. *Delfin* – den Niveaustufen A1, A2 und B1 zuge-

ordnet – möchte auf das Zertifikat Deutsch vorbereiten.

Die Lektionen im Lehrbuch sind entsprechend den Grundfertigkeiten – mit dem immer gleichen Aufbau *»Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben«* – unterteilt und werden durch die Rubrik »Eintauchen«, die sich auf die Lexik und/oder die Grammatik der jeweiligen Lektion bezieht (LB 4–7), ergänzt. Das Arbeitsbuch hingegen verzichtet mit seinen Rubriken »Wortschatz« und »Grammatik« auf eine fertigkeitsorientierte Einteilung (AB 5). Mag das Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches zwar eine gleichberechtigte Behandlung der Fertigkeit Schreiben – neben den anderen Grundfertigkeiten – suggerieren, so zeigt ein genauerer Blick in das Lehr- und Arbeitsbuch, dass Schreiben in diesem Lehrwerk in erster Linie als Mittlertätigkeit in Form von Lücken- und Umformübungen sowie Diktaten vorkommt. Wenn es im Lehrerhandbuch heißt, alle vier Fertigkeiten würden »[…] schwerpunktmäßig und gleichwertig vermittelt und geübt« (LHB 9), so ist diese Aussage dann zutreffend, wenn man unter »Schreiben« insbesondere ein instrumentales Schreiben versteht, da der Großteil der Schreibübungen aus Einsatzübungen besteht, mit denen lexikalische, orthografische und grammatische Aspekte gefestigt werden sollen. Diese Schreibübungen dienen beispielsweise der Anwendung der Modalverben sowie Pronomen/Konjugation (LB 47), der Anwendung der zuvor eingeführten Präpositionen und Pronomen (LB 56 f., 77), der Festigung des neuen Wortschatzes (LB 76 f., 106, 176 f.), der Anwendung des Imperativs (LB 87), der Präpositionalpronomen (LB 108), des Genitivs (LB 116), des Präteritums (LB 126 f.), der Relativsätze (LB 136 f.), des Konjunktivs (LB 147), des Passivs (LB 166f.), des Plusquamperfekts (LB 176 f.) und der Partizipialattribute (LB 196 f.). All diese Schreibaktivitäten sind stark gesteuerte, sehr geschlossene Lückentext- bzw. Transformationsübungen, für die es nur eine richtige Lösung gibt. Schreiben ist hier auf vorgegebene Strukturen reduziert. Nicht selten sind Schreibübungen im Lehrbuch überdies Übungen, die das globale, selektive oder detaillierte Leseverstehen überprüfen (vgl. LB 26, 46, 176 f.). Diese Übungen verfolgen kein kommunikatives Ziel und sind ebenfalls Bestandteil des instrumentalen Schreibens. Hinzu kommt die in Lektion 4 eingeführte reproduktive Schreibübung »Diktat«, die fortan in jeder Lektion trainiert wird.

Natürlich haben reproduktive bzw. reproduktiv-produktive, (stark) gesteuerte Schreibaktivitäten (insbesondere in einem Grundstufenwerk) ihre Berechtigung, da sie – eine memorative Funktion übernehmend – den Lernenden helfen, sich Orthographie, Lexik und Syntax einzuprägen und somit die Schreibfertigkeit/freiere Textproduktion mit aufbauen.

Sie sollten aber durch produktive, weniger gesteuerte und offene Schreibaufgaben, für die es keine eindeutigen Lösungen gibt und die eine eigene Formulierungsarbeit erfordern, aus zwei Gründen ergänzt werden. Zum einen kann nur so erreicht werden, dass Lernende sich beim Schreiben nicht ausschließlich auf grammatische Korrektheit konzentrieren, sondern das Kriterium der inhaltlichen Verständlichkeit in den Vordergrund rücken kann. Durch produktive, vor allem kreative, Schreibaufgaben erhalten die Lernenden ferner die Gelegenheit, eigene Ideen und Formulierungen in die Schreibaktivität einzubringen, ihr eigenes Wissen mit neu Erlerntem zu vernetzen bzw. Hypothesen zu bilden und auszuprobieren. All diese Aspekte fördern die Schreibmotivation. Zum anderen sind produktive Schreibaufgaben – sei es im Rahmen des kommunikativ-

funktionalen oder im Rahmen des kreativen Schreibens – schon in der Grundstufe wichtig, weil sie Planungsschritte erfordern und in dieser Hinsicht komplexer sind als reproduktive bzw. gesteuerte Schreibaktivitäten. Ungesteuertes, freies Schreiben kann solchermaßen – der frühzeitigen Förderung eines Planungsverhaltens und der schrittweisen Entwicklung eines Bewusstseins für den Aufbau eines Textes dienend – Schreibsicherheit entwickeln (dies wird in der neueren Schreibforschung wiederholt betont, vgl. Krumm 2000: 14; Krischer 2002: 387). Vor diesem Hintergrund muss es verwundern, dass das Autorenteam von *Delfin* sich dazu entschlossen hat, produktive/ungesteuerte Schreibaufgaben weitgehend[1] aus dem Lehrbuch zu »verbannen« und die Behandlung solcher Aufgaben somit letztlich von der jeweiligen Lehrkraft abhängig zu machen.

Schreibaufgaben, die das Schreiben als Zieltätigkeit fördern, sind im Lehrbuch unterrepräsentiert – es gibt zwar eine Reihe stark gesteuerter Schreibübungen (vgl. LB 17, 37, 47, 87, 97, 107, 137) und ein paar etwas weniger gesteuerte Übungen[2] zum kommunikativ-funktionalen Schreiben, auf offene Schreibaufgaben zum kommunikativ-funktionalen Schreiben jedoch wird im Lehrbuch verzichtet. Bei den Schreibaktivitäten aus dem Lehrbuch handelt es sich um reproduktiv-produktive Übungen, die die Textproduktion durch Modelltexte steuern und diese Steuerung mit Vorgaben von Textbausteinen bzw. Redemitteln kombinieren (LB 17, 27, 37).

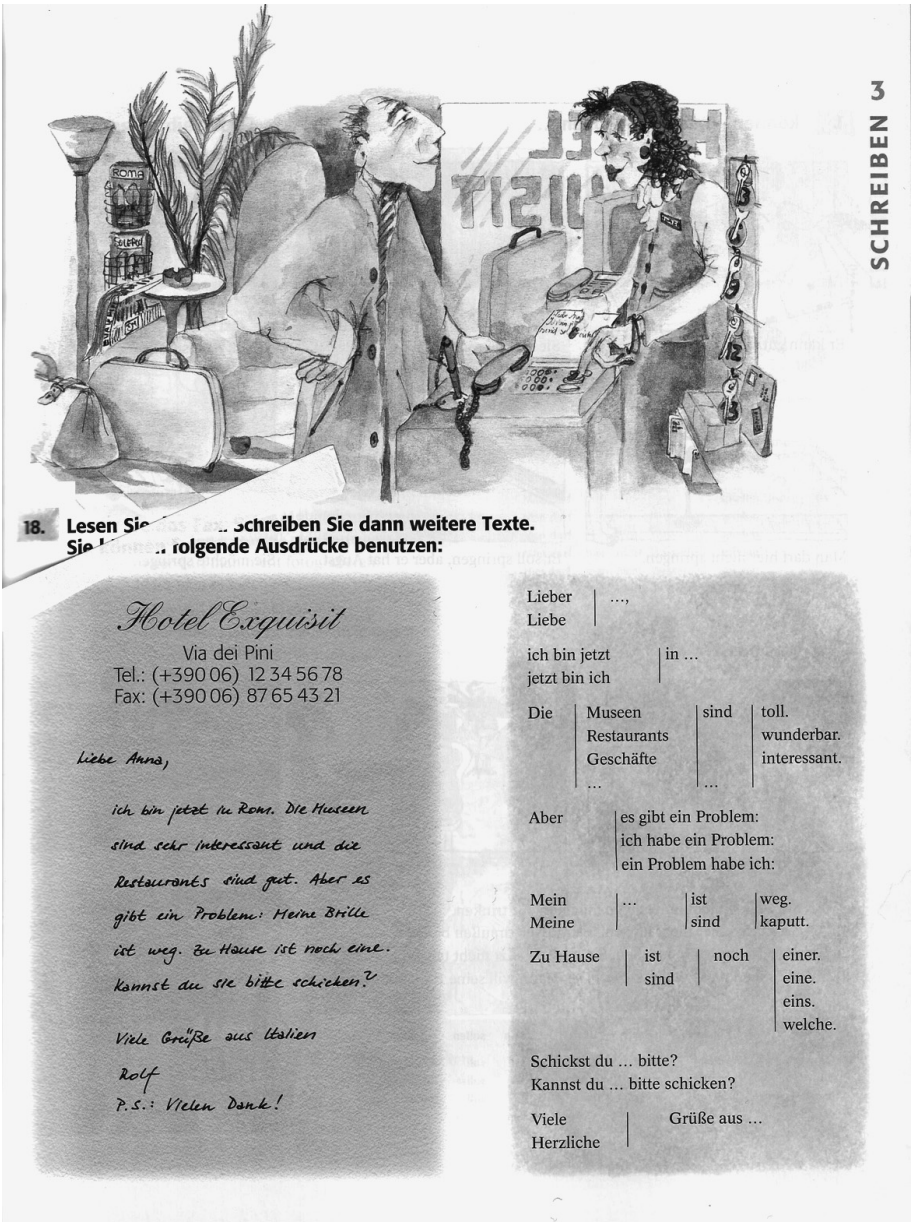
Authentische Schreibaufgaben mit einem kommunikativen Zweck im Sinne einer Problemlösung oder des Schließens einer Informations- oder Meinungslücke sucht man daher im Lehrbuch vergeblich. Offene und lernerorientierte Schreibaufgaben zum kommunikativ-funktionalen Schreiben werden, sieht man von einer Schreibaufgabe im Arbeitsbuch ab (vgl. AB 73), ausschließlich durch das Lehrerhandbuch abgedeckt. Die sich auf das kommunikativ-funktionale Schreiben beziehenden *Vorschläge zur Weiterarbeit* des Lehrerhandbuches sind produktive Schreibübungen, bei denen die Lernenden die Vorlage des Lehrbuches oder des Lehrerhandbuches für ihre eigenen Formulierungen nutzen können – so beispielsweise beim Verfassen eines Bewerbungsanschreibens (LHB 82), eines Lebenslaufes (LHB 224 f.), einer Wegbeschreibung (LHB 137) oder eines Lieblingsrezepts (LHB 187)[3].

Auch Aufgaben zum kreativen/personalen Schreiben bleiben im Lehrbuch unberücksichtigt. Im Lehrerhandbuch werden personalisierte kreative Aufgaben durchaus aufgenommen – der Intention, von Anfang an auch kurze Textproduktionen

1 Die modale Formulierung einiger Schreibübungen (»Sie *können* [Hervorhebung Autorin] die folgenden Informationen/Ausdrücke verwenden [– müssen dies aber nicht]«) ist der einzige implizite Impuls, den das Lehrbuch für produktive Schreibaufgaben gibt.

2 Hier müssen die Lernenden (immerhin) keine sprachlichen Fertigteile ergänzen, sondern werden aufgefordert, (vorgegebene) Verben zu konjugieren bzw. das Tempus zu verändern (vgl. LB 147, 157).

3 Die in diesem Kontext vom Lehrerhandbuch vorgeschlagene Sozialform (Partner- oder Gruppenarbeit) ist nicht ganz nachvollziehbar: die Notwendigkeit, sich auf ein Lieblingsrezept einigen zu müssen, kann eher demotivierend wirken und schmälert den Authentizitätsgrad der Aufgabe. An anderer Stelle ist es der Schreibanlass, der »synthetisch« wirkt: die im LHB offerierte Schreibaufgabe, bei der die Lernenden Grußkarten auswählen und sie sich im Kurs schicken (LHB 169), ist auf Grund ihrer nicht authentischen Situierung nicht unbedingt motivationsfördernd.



SCHREIBEN 3

**18. Lesen Sie ... schreiben Sie dann weitere Texte.**
**Sie ... folgende Ausdrücke benutzen:**

*Hotel Exquisit*
Via dei Pini
Tel.: (+390 06) 12 34 56 78
Fax: (+390 06) 87 65 43 21

Liebe Anna,

ich bin jetzt in Rom. Die Museen sind sehr interessant und die Restaurants sind gut. Aber es gibt ein Problem: Meine Brille ist weg. Zu Hause ist noch eine. Kannst du sie bitte schicken?

Viele Grüße aus Italien
Rolf
P.S.: Vielen Dank!

| | | | |
|---|---|---|---|
| Lieber<br>Liebe | …, | | |
| ich bin jetzt<br>jetzt bin ich | in … | | |
| Die | Museen<br>Restaurants<br>Geschäfte<br>… | sind<br><br><br>… | toll.<br>wunderbar.<br>interessant. |
| Aber | es gibt ein Problem:<br>ich habe ein Problem:<br>ein Problem habe ich: | | |
| Mein<br>Meine | … | ist<br>sind | weg.<br>kaputt. |
| Zu Hause | ist<br>sind | noch | einer.<br>eine.<br>eins.<br>welche. |

Schickst du … bitte?
Kannst du … bitte schicken?

| | |
|---|---|
| Viele<br>Herzliche | Grüße aus … |

*Abbildung 1*

zu üben, wird demnach Rechnung getragen (vgl. LHB 155 und 198). Die *Vorschläge zur Weiterarbeit* im Lehrerhandbuch beziehen sich in diesem Zusammenhang oftmals auf die Lesetexte der Lektion: eine Alternative zum Gedicht soll verfasst (LHB 121), das Ende bzw. der Ort eines Lesetextes geändert (LHB 187), ein Perspektivwechsel vorgenommen (LHB 237) oder es sollen zu den Lesetexten »Geschichten geschrieben« werden (LHB 315). Es fehlen hier aber leider Vorschläge, die den Lernenden den Schreibprozess erleichtern, indem der Schreibprozess in Teilaufgaben (z. B. Themenfindung, Materialbearbeitung, Vertextungsaspekte) zerlegt wird.

Dort, wo die Fertigkeiten Lesen und Schreiben integriert vermittelt werden, wird die Möglichkeit, authentische Schreibaufgaben zu schaffen, selten optimal genutzt (so etwa in Lektion 20, wo die Lernenden unter Bezugnahme auf einen Lesetext (LB 200 f.) einen Brief weiterschreiben und dergestalt einen Perspektivwechsel üben; vgl. Hinweise im LHB 313 f.).

So wird in Lektion 14 zunächst ein Brief rezipiert, auf das Verfassen eines Antwortbriefes – eine typische Schreibaufgabe der Zertifikat Deutsch-Prüfung – wird jedoch verzichtet; stattdessen wird ein Antwortbrief in Form eines Lückentextes dargeboten und damit jedes Planungs- und Formulierungsverhalten verhindert. Von einem Lehrwerk, das auf das »Zertifikat Deutsch« vorbereiten möchte, würde man sich wünschen, dass es durch Schreibaufgaben die sinnvolle Anordnung und Verknüpfung von vorgegebenen Leitpunkten und die Verknüpfung von Sätzen und Äußerungseinheiten übt. Auch das Leseverstehen des Ausgangsbriefes sollte hier geschult bzw. überprüft werden, da dies den Schreibanforderungen des Zertifikats entspricht. Sinnvoll wäre hier eine Analyse der inhalts- und adressatenbezogenen Ausdrucksweise (Anrede, Gruß- und Abschiedsformeln, Siezen) und der Form eines persönlichen Briefes, da sich die Bewertungskriterien beim »Zertifikat Deutsch« (und beim »Zertifikat Deutsch Plus«) nicht nur auf die formale Richtigkeit, sondern auch auf die kommunikative Gestaltung beziehen (vgl. hierzu Eichheim 1992: 111 sowie Hantschel/Klotz/Krieger 2005: 34 ff.). Es überrascht, dass die im Lehrbuch offerierten Lesetexte nicht so didaktisiert worden sind, dass sie produktive Schreibaufgaben vorentlasten. Ein kombiniertes Fertigkeitstraining, das Schreiben in diesem Sinne durch Leseaktivitäten explizit vorbereitet, fehlt.

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen bereits indirekt, dass das Lehrbuch darauf verzichtet, den Prozess des Schreibens und die Entstehung von Texten zum Gegenstand zu machen. Übungen, die den Prozesscharakter des Schreibens ins Bewusstsein der Lernenden rücken, fehlen ebenso wie die Vermittlung von Schreibstrategien. Prozessdidaktische Überlegungen finden sich einzig und allein im Lehrerhandbuch. Dort wird das Schreiben als Problemlösungsprozess eingeführt, indem auf Teilprozesse des Schreibens unter »Allgemeines zu den Fertigkeiten und Lernbereichen« kurz eingegangen wird (LHB 22). Hier werden Ideen zur Themenfindung (Mind Map, Assoziogramm) und zu Formulierungs- und Überarbeitungsphasen aufgenommen, die an das Schreiblehrmodell Kasts (Kast 1989: 10) erinnern, es aber sehr verkürzen. Auf diese Ideen wird dann im Lehrbuch gar nicht, in nachfolgenden Ausführungen des Lehrerhandbuches selten (vgl. LHB 271, 314) sinnvoll, d. h. in Form einer didaktischen Aufbereitung, Bezug genommen. Ein Lehrwerk, das den Anspruch erhebt, die

Fertigkeit »Schreiben« systematisch aufbauen zu wollen (vgl. LHB 21), sollte es nicht der Lehrkraft allein überlassen, Schreibprozesse didaktisch aufzubereiten. Schreibaufgaben sollten so strukturiert, (im Lehrbuch) formuliert und (im Lehrerhandbuch) kommentiert sein, dass sie Teilprozesse des Schreibens transparent machen und einüben. Das SAMMELN von Informationen/Ideen mit Hilfe von W-Fragen und Assoziogrammen sowie das ORDNEN von Informationen beispielsweise können dergestalt zugleich als sinnvolle Schreibstrategien vermittelt werden. Der Teilprozess des FORMULIERENs kann z. B. durch Vertextungsphasen unterstützt werden. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass Lesetexte des Lehrbuches ganz selten (und hier nur in Form von Anregungen im LHB) für Vertextungsphasen genutzt werden – vielleicht, weil Lesen als ausreichendes Hilfsmittel für den Erwerb schreibsprachlicher Kompetenz betrachtet (LHB 21) wird. Auch wenn Schreiben sich durch häufiges Lesen fremdsprachlicher Texte entwickelt, so reicht die Rezeption solcher Modelltexte allein nicht unbedingt aus, um die Fertigkeit Schreiben »systematisch« zu fördern und den Lernenden »Sicherheit und […] Auswahlmöglichkeiten« (vgl. LHB 21) zu geben. Eine solche »Sicherheit« gewinnen viele Lernende nicht automatisch, sondern durch ein wiederholtes Aktivieren, Recyceln und Durcharbeiten des durch den Modelltext Rezipierten. Diesen Lernprozess (vom Input zum Intake) unterstützen beispielsweise Aufgaben zum Leseverstehen, die die Art der Themenentfaltung und -gliederung (Textstruktur) und Formen der Textkohärenz analysieren. Solche Leseübungen fehlen im Lehrbuch und tauchen auch im Lehrerhandbuch nur vereinzelt auf (vgl. LHB 102, 177, 230, 307). Im Anschluss an eine solch textlinguistisch ausgerichtete Rezeption können dann Schreibübungen folgen, die Vertextungsmittel einüben und solchermaßen die Erstellung eines Paralleltextes erleichtern. (Schreibübungen, die sich auf Textverknüpfung und Textmodelle bzw. -strukturen beziehen und die in *Delfin* angebotenen Übungen ergänzen können findet man z. B. bei Kast 1999: 69 ff.). Durch einen derartigen aktiven und bewusstmachenden Umgang mit Modelltexten kann das durch Lesen entwickelte Gefühl für die Struktur deutscher Texte zu Handlungswissen werden. Gerade kognitiv ausgerichtete Lernertypen profitieren von dieser Form der Fertigkeitsförderung.

Auch die Übungen des Arbeitsbuches bieten wenig Material für Vertextungsphasen an; sie haben in der Regel Aspekte der Wort- und Satz-, nicht aber der Textgrammatik zum Gegenstand. So enthält das Arbeitsbuch, für ein Grundstufenwerk durchaus angemessen, zahlreiche Schreibübungen, die auf dem methodisch-didaktischen Konzept vom Wort zum Satz basieren: z. B. »Satzschlangen«, bei denen Wort- und Satzgrenzen erkannt werden müssen (vgl. AB 31, 72, 137, 155, 160, 357, 437, 490), (z. T. stark) gesteuerte »Satzpuzzle« (AB 115, 126) sowie Satzerweiterungsübungen (AB 106, 384f.), bei denen die Satzbausteine bzw. Satzgliedstellungen trainiert werden sollen. Weniger stark gesteuerte Verdichtungs- und Expansionsübungen werden nicht angeboten. Auf Satzebene werden einige Kohäsionsmittel (AB 52 f., 13; LHB 101) und Positionen im Haupt- und Nebensatz eingeführt und geübt (vgl. AB 31, 147, 149, 254 f., 261, 352, 379). Die Verwendung verschiedener Satzmuster bzw. Satzgliedstellungen könnte in Schreibübungen eines Grundstufenwerks aber detaillierter diskutiert werden. Versäumt wird beispielsweise die

Kontextualisierung bestimmter Satzmuster.[1] Auch eine Progression, die sich schrittweise vom Satz zum Text hinbewegt, ist in *Delfin* nicht zu erkennen. Vertextungsübungen fehlen weitgehend, obwohl diese angemessen auf das »Zertifikat Deutsch« bzw. auf das »Zertifikat Deutsch Plus« vorbereiten würden. Die im Arbeitsbuch angebotenen Satzschlangen-Übungen eignen sich leider nicht für Vertextungsübungen, da die Sätze absolut inkohärent sind. Auch die Rekonstruktionsübungen »Ordnen Sie die Sätze« (AB 83, 151), »Ordnen Sie das Gespräch« (AB 113, 132, 137) und »Finden Sie die richtige Reihenfolge« (AB 480) werden nicht genutzt, um Vertextungsaspekte (z. B. Referenzketten) zu thematisieren. Anregungen für – *Delfin* ergänzende – Aufgaben zum Einüben von Kohäsionsmitteln bzw. zum lernerzentrierten Einsatz eines Konnektorenschemas findet man bei (Kast 1989: 12 ff.; vgl. auch Textverknüpfungsübungen mit Hilfe von Satzkarten, die in eine Betrachtung (z. B. anaphorischer Elemente) einmünden können; hierzu: Storch 1999: 254 f.).

In den späteren Lektionen (nach der Einführung pronominaler Bezüge (Lektion 3, 7, 14) und nach dem Einüben von Haupt- und Nebensatzkonnektoren (Lektion 8) vermisst man im Lehr- und Arbeitsbuch Vertextungsübungen, in denen beispielsweise ein Vergleich von Einzelsätzen und zusammenhängendem Text vorgenommen oder ein (kontextualisiertes) Umschreiben eines Textes mit vorgegebenen Vertextungselementen geübt wird. Ansatzweise wird der Aspekt der Textkohärenz/Textebene im Lehrerhandbuch berücksichtigt, indem Textteile aufeinander bezogen werden sollen (LHB 81), indem eine Referenzübung angeboten wird, die die Funktion von pronominalen Verknüpfungen verdeutlicht (LHB 102 f.) und eine Übung den Textaufbau (LHB 177) behandelt.

Auch dort, wo sich auf Grund der Textsorte eine Behandlung textkohärenter Aspekte (wie semantische Ketten oder zeitlich-räumliche Gliederungssignale) geradezu aufdrängt, werden Textverknüpfungsmittel nicht zum Gegenstand der Schreibaufgaben gemacht. So bieten sich sowohl die Bildgeschichten in Lektion 6 (LB 66 f.) als auch die Beschreibung eines Ablaufes in Lektion 16 (LB 166 f., LHB 280) an, um die Vertextung einzelner Sätze mit Hilfe temporaler Konnektoren zu üben. Die Thematisierung temporaler Verknüpfungsmittel im Lehrerhandbuch (vgl. LHB 154) hätte besser im Lehrbuch erfolgen und dort auch durch eine Visualisierung der unterschiedlichen Satzstellungen ergänzt werden sollen. Dergestalt hätten textverknüpfende Mittel bewusst gemacht werden können.

In diesem Kontext hätte auch die Schreibübung der Lektion 18 als eine weniger gesteuerte und explizite Schreibaufgabe auf der Textebene konzipiert werden können, etwa dadurch, dass die Lernenden hier die (vorgegebenen) Verknüpfungsmittel (LB 186 f.) selbst erarbeiten bzw. aus einem Pool von Verknüpfungsmitteln auswählen.

Darüber hinaus sollten auch Phasen des ÜBERARBEITENs in Aufgabenstellun-

1 Verwendungsweisen für die Anfangsstellung im Hauptsatz beispielsweise werden nicht verdeutlicht (vgl. AB 46). So entsteht leicht der Eindruck, dass die Verwendung der Sätze »Drei Dinge braucht Bernd Klose« und »Bernd Klose braucht drei Dinge« identisch ist; unvermittelt im LB bleibt also, dass die Anfangsstellung der Akkusativergänzung der Verstärkung dient und ohne entsprechenden Kontext unangemessen sein kann.

gen angelegt sein. Der im Lehrerhandbuch auftauchende Hinweis auf notwendige Überarbeitungsphasen (vgl. z. B. LHB 22) ist wichtig – es fehlen aber konkrete Aufgaben, die das Überarbeitungsverhalten systematisch fördern. Denkbar und für die Bewältigung der produktiven, offeneren Schreibaktivitäten hilfreich wären hier Überarbeitungsvorschläge, die auf einem konkreten Überarbeitungsschwerpunkt (z. B. Wortschatz, Syntax, Stil, Textaufbau, Rechtschreibung etc.) basieren und konkrete Überarbeitungstechniken bzw. -strategien vermitteln. Gleichermaßen sollten Evaluationshilfen gemeinsam erarbeitet bzw. zur Verfügung gestellt werden. Das Lehrerhandbuch weist zwar im Zusammenhang mit Schreibaktivitäten gelegentlich auf Möglichkeiten der Fehlerkorrektur durch die Lernenden selbst hin (LHB 57, 135, 225), verzichtet aber auf weitere Erläuterungen (z. B. zu Möglichkeiten, Korrekturtexte zum Ausgangspunkt für weitere lernerzentrierte Übungen zu machen) bzw. auf die Vorgabe von Korrekturzeichen, mit Hilfe derer Lehrkraft und/oder Lernende erste Korrekturen vornehmen können. Erneut wünscht man sich, dass Anregungen dieser Art ins Lehrbuch aufgenommen worden wären, da die alleinige Aufnahme im Lehrerhandbuch Gefahr läuft, die Lernenden gar nicht zu erreichen.

Durch die hier vorgestellten prozessorientierten Methoden des Planens, Formulierens und Überarbeitens kann der komplexe Schreibprozess in Einzelphasen zerlegt werden, die – für die Lernenden sicht- und erfahrbar – bewältigt werden können und erlernbar sind. Erst dann sollte ein Lehrwerk, das die Fertigkeit Schreiben systematisch aufbauen möchte, die Verantwortung an die Lehrkräfte weitergeben, die dann – abgestimmt auf die Lerner/innen – entscheiden, ob der Schreibprozess noch detaillierter phasiert werden sollte, welche Teilprozesse gegebenenfalls intensiver geschult werden sollten, welche Binnendifferenzierungen hier notwendig sind etc. *Delfin* unterstützt eine solche Lernerfahrung nicht.

Auch wenn ein Lehrbuch natürlich nur ein Angebot für die Unterrichtsgestaltung ist, das an die Bedürfnisse konkreter Lerngruppen bzw. Lerner/innen angepasst werden muss, so scheint die hier diskutierte »offene« Konzeption des Lehrbuches dennoch fragwürdig; in Hinblick auf die Förderung der Schreibfertigkeit bietet das Lehrbuch den Lernenden nicht genug Sicherheit, da es den Schreiblernprozess nicht ausreichend strukturiert, begleitet und zusammenfasst.

Die Betrachtung der Schreibaufgaben im Lehrwerk *Delfin* abschließen soll die Frage nach der Textsortenvermittlung. Während das Lehrbuch auf eine explizite Thematisierung einzelner Textsortenmerkmale verzichtet, widmen die Kommentare im Lehrerhandbuch und Schreibübungen im Arbeitsbuch sich gelegentlich diesem Thema. Es werden beispielsweise formale Aspekte eines Bewerbungsbriefes (LHB 81) und hiermit verbundene textsortenspezifische Redemittel (Anrede- und Grußformel) thematisiert; Varianten werden allerdings nicht vermittelt. Auch werden die Lehrkräfte aufgefordert, die »Briefform zu besprechen« (vgl. LHB 135). Fernerhin enthält das Lehrerhandbuch ein kommentiertes Modell eines tabellarischen Lebenslaufes (LHB 224), das die nachstehende Schreibaufgabe (LHB 225) sinnvoll vorentlastet. Überdies findet man im Arbeitsbuch einen »Textsalat«, der unterschiedliche Textsorten (formeller – informeller Brief) enthält, die es zu rekonstruieren gilt (AB 138) – eine Übung, die von der Lehrkraft – im Sinne des »Zertifikat Deutsch« – in eine explizite Analyse-

übung (zu unterschiedlichen Schreibstilen) umgewandelt werden könnte.

Andere Schreibaufgaben gehen auf Charakteristika der Textsorte, wie im Fall des Zeitungsartikels (LB 126) und der Inhaltsangabe (LB 196 f.), nicht oder nur sehr indirekt – durch die Präsentation von Modelltexten (vgl. LB 46) – ein. Das Lehrerhandbuch schlägt als Weiterarbeit das Verfassen von Inhaltsangaben und die Kritik zu Theaterstücken, Filmen bzw. Fernsehstücken vor, ohne jedoch auf die jeweiligen Textsortenmerkmale einzugehen, textsortenspezifische Redemittel bzw. mögliche Strukturskizzen zur Verfügung zu stellen (vgl. LHB 303). Die Schreibaufgabe wird demnach nicht angemessen vorentlastet. Sieht man vom zweiten Modelltext ab, so wirken die hier aufgenommenen Notizzettel recht »synthetisch«, da auf ein wesentliches Merkmal der Textsorte, nämlich elliptische Aussagesätze, verzichtet wird (vgl. LB 46).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Lehrwerk *Delfin* seinem Anspruch, die Schreibfertigkeit systematisch zu schulen, nicht gerecht wird, weil es kein ausgewogenes Angebot an – didaktisch aufbereiteten – reproduktiven und produktiven Schreibaktivitäten anbietet. Fragwürdig ist die Konzeption, auf Impulse für prozessorientiertes Schreiben und auf die Vermittlung metakognitiver Schreibstrategien zu verzichten bzw. einige wenige nur im Lehrerhandbuch aufzunehmen und somit für die Lernenden unsichtbar zu machen. Im schlimmsten Fall wird so eine Abhängigkeit der Lernenden von der Lehrkraft unterstützt; die Fähigkeit und Bereitschaft der Lernenden, Verantwortung für ihr Lernen (in diesem Fall: Schreiben) zu übernehmen, wird durch diese Konzeption nicht gefördert.

Als Grundstufenwerk versäumen die Schreibaufgaben in *Delfin* es, textlinguistisches Basiswissen zu Aspekten der grammatischen und semantischen Textkohärenz und der Textsorte systematisch aufzubauen. Es wird zu wenig dafür getan, dass die Lernenden Schreiben als Prozess (durch Reflexion über den eigenen Schreibprozess) verstehen, (beim Sammeln von Schreiberfahrungen) erleben und (beim gezielten Üben zum Aufbau von Routinen) erlernen (diese drei prozessorientierten Lernziele nennt Gertraude Heyd (vgl. 1997: 190).

Während das instrumentale Schreiben dominiert und das kommunikativ-funktionale Schreiben vor allem durch Modelltexte und Anregungen des Lehrerhandbuches fokussiert wird, fehlt in *Delfin* die Schulung des »interkulturellen Schreibens« im Sinne der bereits zitierten Lernzielbestimmungen. Kulturelle Unterschiede von Textsorten werden nicht thematisiert. Der Forderung textlinguistischer Ansätze, ein Bewusstsein von kulturgeprägten Textsortenkonventionen zu entwickeln, wird mithin nicht nachgekommen.

**em neu – Hauptkurs**

*em neu* ist ein Lehrwerk mit drei Bänden (Brückenkurs, Hauptkurs, Abschlusskurs), die bis zum Herbst 2007 zur Zentralen Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts und nun, nach der Ablösung der ZMP, zum Goethe-Zertifikat C1, Telc-Deutsch C1 und C1 Oberstufe Deutsch führen.[1]

Das Mittelstufenwerk *em neu-Hauptkurs*, das zur Niveaustufe B2 führt, besteht aus einem Kursbuch (KB), einem Arbeits-

1 Die hier zitierte Ausgabe von *em neu-Hauptkurs* wurde inzwischen durch *em neu 2008 Hauptkurs* ersetzt, ohne konzeptionelle oder inhaltliche Veränderungen.

buch (AB), Kassetten/CDs und einem Lehrerhandbuch (LHB). Außerdem gibt es eine Übungsgrammatik, die u. a. Übungen zum Hauptkurs anbietet, sowie ein online-Angebot unter www.hueber.de/em-neu.

Die Lektionen des Kursbuches sind nach den vier Grundfertigkeiten eingeteilt und werden durch einen Wortschatzteil und einen Grammatikteil am Ende einer jeden Lektion ergänzt (KB 3). Das Arbeitsbuch nimmt diese Einteilung wieder auf und enthält außerdem die Rubriken »Lernwortschatz der Lektion«, »Aussprachetraining« und »Lernkontrolle« (AB 3–6). Beide Inhaltsverzeichnisse erwecken mithin den Eindruck, dass das Lehrwerk um ein ausgewogenes Training reproduktiver und produktiver Fertigkeiten bemüht ist. Jedes Kapitel des Kursbuches wie auch des Arbeitsbuches enthält mindestens eine Schreibaufgabe (nur Kapitel 10 des AB enthält keine Rubrik »Schreiben«; vgl. AB 6), häufig auch zwei Schreibaufgaben (gemeint sind hier die Aufgaben, die unter der Rubrik »Schreiben« auftauchen. Darüber hinaus gibt es natürlich zahlreiche Schreibaktivitäten, die die Fertigkeiten des Hörens und Sprechens vor- oder nachbereiten). Diese Aufgaben werden sehr häufig mit der Fertigkeit »Sprechen« kombiniert. Sie beziehen sich – in Anlehnung an die Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht – sowohl auf das informelle (persönlicher Brief), formelle (formeller Brief, Leserbrief/Stellungnahme, Bewerbungsschreiben, Lebenslauf) als auch kreative Register (Kurszeitungsartikel).

*em neu-Hauptkurs* intendiert laut Lehrerhandbuch ein »textsortenspezifisches Schreibtraining«, das sich insbesondere auf die »verschiedenen Ausrichtungen« der Textsorte »Brief« (persönlicher Brief, formeller Brief und Leserbrief) konzentriert (LHB 11). Diesem Anspruch werden Kurs- und Arbeitsbuch in Hinblick auf die angebotenen Schreibaufgaben und -übungen dadurch gerecht, dass sie zahlreiche typische Merkmale informeller und formeller Briefe thematisieren, bevor die jeweilige Textsorte produziert werden soll; weiterer Bestandteil dieses Schreibtrainings ist die Abgrenzung von anderen Textsorten. So sollen Merkmale der Textsorte »ausführlicher Lebenslauf« aus einer vorgegebenen Liste ausgewählt werden (KB 23/1), bevor die Lernenden die Textsorte personalisieren und ihren eigenen Lebenslauf schreiben (KB 23/2); etwas unglücklich ist hier die Wahl des »Modelltextes« (KB 21 bzw. AB 15), da dieser ein wesentliches Textsortenmerkmal, die Ich-Form, nicht enthält.[1] In Lektion 2 wird das Schreiben eines Beschwerdebriefes (KB 34) durch die Vorgabe von – auch registerbezogene Merkmale eines formellen Briefes berücksichtigenden – Textbausteinen (KB 33) vorbereitet und dergestalt ein Textaufbau (etwa die einleitende Nennung des Schreibanlasses und die Schreibintention im Hauptteil) vorgegeben; der weniger gesteuerten Schreibaufgabe des Arbeitsbuches geht eine erneute Aufnahme von Textsortenmerkmalen voran (AB 32/22); vorgegebene Stichworte (AB 32) fungieren hier als Hilfe (vgl. AB 32).

Auch das vorlagengebundene Beantworten eines informellen Briefes (KB 48) wird durch die Aufnahme von Textsortenmerkmalen eines persönlichen Briefes

1 Die Wahl der Textsorte »ausführlicher Lebenslauf« mag zunächst befremden – auch, weil diese Textsorte in Deutschland ausstirbt (LHB 21 verweist eigens darauf), kann aber insofern gerechtfertigt werden, als sie zu einem späteren Zeitpunkt kontrastiv (in Abgrenzung zum tabellarischen Lebenslauf) weiter verwendet wird und für diesen Kontext hilfreichen Wortschatz-Input gibt (vgl. hierzu AB 80).

## SCHREIBEN 1

1 Lesen Sie die folgende Anzeige aus einer Tageszeitung.

Sprachtraining für Erwachsene, Vorsprung mit Fremdsprachen: Berufsspezifische Einzel-, Crash- und Hochintensivkurse für Fach- und Führungskräfte. Intensiv- und Ferienkurse weltweit. Anerkannt als Bildungsurlaub.

ABC Sprachreisen

Erwachsenen-Programm
Der Weg zum Erfolg!

Bitte fordern Sie unsere ausführlichen Unterlagen an:
ABC-Sprachreisen · Fürstenstr. 13 · 70913 Stuttgart
Tel. 0711/94 06 78 · Fax 0711/94 06 799

2 Formeller Brief

Sie interessieren sich für eine Sprachreise und schreiben eine Anfrage an *ABC-Sprachreisen*. Dazu finden Sie unten einige Sätze. Markieren Sie, welche der folgenden Textbausteine (a, b oder c) Sie für Ihren Brief verwenden können. Es passt immer nur ein Satz.

**Anrede**
- a Hallo,
- b Liebe Frau ...,
- c Sehr geehrte Damen und Herren,

**Worum geht es?**
- a ich danke Ihnen für Ihr Interesse an Sprachreisen.
- b ich habe gerade Ihre Anzeige in der Zeitung gelesen.
- c ich freue mich, dass Sie mir so ein günstiges Angebot machen können.

**Was will ich?**
- a Ich interessiere mich für einen Deutschkurs für Erwachsene. Als Zusatzangebot wünsche ich mir ein abwechslungsreiches Sportprogramm (möglichst Segeln oder Reiten).
- b Ich bin 21 Jahre alt und kann schon ziemlich gut Deutsch. Meine Hobbys sind Segeln und Reiten.
- c Können Sie mir bitte mitteilen, ob Sie auch Kurse für Erwachsene haben, wo man auch reiten oder segeln oder Ähnliches kann.

**Was muss passieren?**
- a Ich würde mich freuen, wenn Sie Interesse an meinem Angebot hätten, und verbleibe ...
- b Bitte schicken Sie mir Ihren Katalog an die oben angegebene Adresse.
- c Ich hoffe, Sie können mir ein günstiges Angebot machen.

**Gruß**
- a Alles Liebe
- b Hochachtungsvoll
- c Mit freundlichen Grüßen

3 Notieren Sie in der Übersicht, aus welchem Grund die beiden anderen Sätze für Ihren Brief nicht passen.

| passt sprachlich nicht | Begründung |
|---|---|
| a Hallo | Bei einem offiziellen Brief wählt man eine höfliche, distanzierte Anrede. |

| passt inhaltlich nicht | Begründung |
|---|---|
| a ich danke ... | In einer Anfrage will man etwas bekommen, man bedankt sich nicht. |

4 Lesen Sie Ihren Brief in der Klasse vor. AB

33

*Abbildung 2*

(AB 45) ergänzt. Eine von den Lernenden geforderte Anordnung von vorgegebenen Textbausteinen (KB 48/2) sensibilisiert für mögliche Textstrukturen.

In der vierten Lektion wird das Muster einer E-Mail analysiert (KB 59, AB 55), bevor die Lernenden selbst eine E-Mail verfassen (KB 59) – hier hätten vielleicht noch sprachliche Mittel zur Textsorte »Reklamation« (z. B. konzessive Konnektoren) erarbeitet werden können. Lektion 5 fordert im Anschluss an einen von den Lernenden zu rekonstruierenden Modellbrief zum Schreiben eines vorstrukturierten, auf die Lebenswelt der Lernenden bezogenen Leserbriefes auf (KB 77; AB 71). Lektion 6 bereitet das Verfassen eines simulierten (KB 86) und eines personalisierten Bewerbungsschreibens (AB 81) durch Informationen zu Textelementen der Textsorte (KB 85), durch die Visualisierung eines Modelltextes (KB 85) und durch für die Darstellung der eigenen Person nützliche Wortschatzhilfen (AB 81) vor. Beide Schreibaufgaben sind reproduktiv-produktiv und geben, was bei diesen stark normierten Textsorten sinnvoll ist, wichtige Formulierungen vor. Darüber hinaus schreiben die Lernenden mit Hilfe eines Modelltextes, dessen Bausteine zunächst in einer Übung analysiert werden (AB 89/6a), einen tabellarischen Lebenslauf (AB 80/6b). Der Schreibaufgabe in Lektion 7 wird zwar kein Mustertext vorangestellt, durch die stark steuernde Vorgabe von Redemitteln und dem hiermit einhergehenden Angebot einer Gliederung jedoch wird das Verfassen einer »Radiokritik« vorentlastet. Diese Schreibaufgabe bezieht sich auf den Hörtext der Lektion und enthält zugleich die Textoperation[1] »Zusammenfassung« (vgl. KB 106). Da die Textoperation »Zusammenfassen« eine höchst komplexe und vielen Lernenden Schwierigkeiten bereitende Schreibhandlung ist, ist die hier vorgenommene Steuerung zweckmäßig; die angebotenen textsortenspezifischen Redemittel (KB 106) helfen den Lernenden, den Inhalt des Hörtextes (vgl. KB 104f.) zu reduzieren. Dort, wo das kommunikativ-funktionale Schreiben in *em neu-Hauptkurs* nicht durch einen Modelltext entlastet wird, erhalten die Lernenden durch hilfreiche Stichworte, die den Textinhalt und die Textstruktur steuern, Impulse für eine textsortenspezifische Gliederung (vgl. die Hilfestellungen zum Verfassen eines Kurzreferates (KB 141) und eines Leserbriefes (KB 157)).

Auch das Online-Angebot geht unter »Lehren«, z. B. im Rahmen der Methodischen Tipps, auf Textsorten (»biographischer Text«, Lektion 1, »Statistik«, Lektion 2, »Kommentar«, Lektion 3 ein. Die dort aufgenommenen Textsortenmerkmale sind allerdings nur bedingt hilfreich, da sie keine kommunikativ-funktionalen Aspekte (Schreibintentionen) der Textsorte[2] berücksichtigen; auch sind die meisten Merkmale, die sich auf die Sprachbeschreibungsebenen Lexik und Stilistik beziehen, sehr vage formuliert[3]. Neben Hinweisen auf die Textfunktion hätten auch solche auf Textstrukturen, also auf die Art und Weise der Anordnung bzw. Gliederung des Inhalts, die Liste der Textsortenmerkmale präzisieren können.

Die dort angebotenen Download-Materialien sind nur bedingt textsortenspezi-

1 Der Terminus »Textoperation« wird hier synonym zu »Schreibhandlung« benutzt.
2 Auch die Klassifizierung »biographischer Text« ist ohne Nennung des Schreibziels fragwürdig, weil sehr ungenau.
3 Vgl. insbesondere die Merkmale »gewählte, dichte Sprache«, »typische Redewendungen«, »Anspielungen« für die Textsorte »Kommentar« (Lektion 3).

## SCHREIBEN

**1** Radiokritik

Das Science-Fiction-Hörspiel *Der Fisch* wurde im Rundfunk gesendet. Verfassen Sie dazu nun einen Kommentar für eine deutschsprachige Schülerzeitung. Geben Sie zunächst ein paar allgemeine Informationen, fassen Sie den Inhalt in einigen Sätzen zusammen und interpretieren Sie, was mit dem Hörspiel ausgesagt werden soll. Machen Sie schließlich Ihre eigene Meinung deutlich. Verwenden Sie beim Schreiben einige der folgenden Redemittel.

| worüber ich etwas schreiben will | wie ich es ausdrücken kann |
|---|---|
| ■ was für eine Sendung | ***... ein Hörspiel aus dem Jahr ...***<br>***... ersten Preis in einem Hörspielwettbewerb ...*** |
| ■ welche Handlung | ***spielt im Jahr ..., also genau ...***<br>***Das Hörspiel besteht hauptsächlich aus einem Dialog zwischen ...***<br>***Neben den beiden Personen spielen ... eine Rolle. Sie ...***<br>***Es handelt von ... (davon, dass ...)***<br>***Das Stück bietet ...*** |
| ■ welche Aussage/Bedeutung | ***Hier wird eine Zukunftsvision entworfen, das heißt ...***<br>***Der Fisch steht als Symbol für ...,***<br>***Der Entdecker des Fisches ist eine ... Figur, da ...***<br>***Der Vertreter der Behörde stellt ... dar.***<br>***Die Computer symbolisieren ...*** |
| ■ Bewertung | ***Das Hörspiel ist meiner Meinung nach ...***<br>***... eine gelungene Vision ...***<br>***... eine allzu übertriebene Darstellung ...***<br>***...***<br><br>***Die Handlung finde ich ...***<br>***... nicht besonders einfallsreich.***<br>***... spannend, weil man sich gut in die Rolle des Geladenen versetzen kann.*** |

**2** Korrigieren Sie Ihren Text nach dem Schreiben.

Kontrollieren Sie

- a beim ersten Lesen, ob Sie alle vier Punkte angesprochen haben.
- b beim zweiten Lesen alle Verben: Numerus, Tempus, Stellung im Satz.
- c beim dritten Lesen alle Adjektive und Nomen.
- d Überprüfen Sie auch,
  - ob die Handlung so dargestellt ist, dass ein Leser, der das Hörspiel nicht kennt, sie nachvollziehen kann.
  - ob Ihre Meinung über das Hörspiel deutlich wird.



*Abbildung 3*

fisch orientiert. Hier werden die Lernenden beispielsweise zu einem gesteuerten Textsortenwechsel aufgefordert: Ein Interview soll – unter Verwendung des Konjunktivs I und II – in einen Zeitungsartikel verwandelt werden (Lektion 8). Da die ausschließliche Verwendung des Konjunktivs zur indirekten Redewiedergabe in einem Zeitungsartikel jedoch unüblich ist, wirkt die Vorlage bzw. die Schreibaufgabe sehr synthetisch. Authentischer hätte ein solcher Bericht demnach durch eine Aufgabe gestaltet werden können, die (auch indikative) Variationen der Redewiedergabe anbietet und auch dazu auffordert, die direkte Rede nicht immer umzuwandeln, sondern den Interviewpartner auch einmal zu zitieren.

Auch bei Schreibaufgaben, die sich auf die Textoperation »Erzählen einer Geschichte« (Lektion 6 und 8) beziehen, wäre eine stärkere Berücksichtigung textsortenspezifischer Aspekte angemessen gewesen. Die Textoperation »Erzählen« wird – im Gegensatz zur Textoperation »Argumentieren« (vgl. KB 157) – weder in den Schreibübungen des Kursnoch in denen des Arbeitsbuches explizit eingeführt, was meiner Ansicht nach für ein Mittelstufenwerk, das ein textsortenspezifisches Schreibtraining beabsichtigt, denkbar wäre. Die Textoperation »Erzählen« könnte beispielsweise mit Hilfe der Kategorien »Schreibziel«, »Modalität der Themenentfaltung«, »Textstruktur«, »häufig realisierte sprachliche Mittel« und »Beispiele für Textsorten« eingeführt werden. Martin Fix hat diese Kriterien seiner (für den muttersprachlichen Schreibunterricht konzipierten) Beschreibung der Textoperationen »Berichten«, »Beschreiben«, »Argumentieren« und »Erzählen« zugrunde gelegt und betont, dass hiermit nicht »starr normativ« umgegangen werden sollte (vgl. Fix 2006: 106 f.).

Kennen die Lernenden diese Kategorien, so fällt ihnen das »Erzählen« leichter. Schreibaufgaben können somit durch die Thematisierung der Textoperation durchschaubarer gemacht werden. In unterschiedlichen Unterrichtskontexten – wenn das Leseverstehen, die Analyse von Modelltexten oder eine Überarbeitungsphase des Schreibens trainiert wird – kann auf diese Beschreibung Bezug genommen werden. Anknüpfungspunkte hierfür bieten in *em neu-Hauptkurs* Aufgaben zum Leseverstehen, die die Textoperation »Erzählen« thematisieren (so z. B. die Modalität der Themenentfaltung (Schilderung subjektiver Eindrücke in Abgrenzung zum informierenden Schreiben; KB 50/2), diese für die Schreibaufgaben aber nicht explizit nutzen.

Vorstellbar für ein Mittelstufenwerk wäre in diesem Kontext eine Tabelle, die gängige Textoperationen wie »Berichten«, »Beschreiben«, »Erzählen« und »Argumentieren« mit Hilfe der hier erwähnten Kategorien charakterisiert. Robert Saxer hat eine Charakterisierung wichtiger Textoperationen vorgelegt, die Ausgangspunkt für eine solche Zusammenstellung sein kann (Saxer 1999: 297–306). Eine derartige Tabelle ist natürlich von heuristischer Natur, da einzelne Textsorten »unscharfe Ränder« aufweisen (zu differierenden Textsortenklassifikationen vgl. Thurmair 2001: 272).

Verbunden werden könnte eine solche Zusammenstellung mit den Aufgaben zum Leseverstehen, die die Textoperationen »Erzählen«, »Informieren« und »Berichten« und »Kommentieren« (vgl. KB 57/2) und einzelne Kategorien (wie z. B. das Schreibziel und die Modalität der Themenentfaltung; vgl. KB 69/4, KB 95 f., KB 125/3 und KB 145/5) aufnehmen. Auch die sehr hilfreichen Vorschläge zur Textstruktur eines Kurzreferates (KB 141) und eines Leserbriefes (KB 157) könnten

in eine derartige Tabelle (unter den Textoperationen »Berichten« und »Argumentieren«) aufgenommen werden. Auch wenn eine solche Tabelle zwangsläufig eine Vereinfachung (des äußerst komplexen Sachverhalts »Textsortenklassifizierung«) darstellt, ist sie meiner Meinung nach im Sinne einer ersten Orientierung sinnvoll. Wird die Textsortenklassifizierung als nicht unproblematische Hilfskonstruktion eingeführt, bleibt zugleich Raum für Diskussionen; thematisiert werden kann auf diese Weise, dass Textoperationen oftmals ineinander übergehen bzw. (gerade in unserer Zeit des »Infotainments«) immer durchlässiger werden.

Weitere Ergänzungsmöglichkeiten zum textsortenspezifischen Schreibtraining sind zur dominierenden Textsorte »Brief« denkbar. Die textsortenorientierten Beispiele aus dem Kursbuch verweisen darauf, dass die in den Lektionen 2 und 3 eingeführten Merkmale der Textsorte »Brief« in späteren Lektionen erneut aufgenommen und in unterschiedlichen Zusammenhängen recycelt werden (vgl. auch KB 120; AB 108). Dabei geht es insbesondere um Textbausteine von Briefen (Absender, Empfänger, Datum, Betreffzeile; Anrede, Einleitung, Hauptteil, Schluss und Gruß). Diese Liste könnte nach und nach etwas erweitert werden: z. B. durch »Gruß an andere«, durch gängige Abkürzungen oder durch die Thematisierung gesprochener Sprachregister für informelle Briefe (z. B. Einleitungsformeln und Satzkonstruktionen). Die Aufnahme der »modernen Briefsorte E-Mail« (KB 59) macht Sinn – sie könnte unter Bezugnahme auf private E-Mails zudem die Stellung dieser Textsorte zwischen Mündlich- und Schriftlichkeit fokussieren. Ist die Verbreitung ein Kriterium für die Aufnahme einer Textsorte in ein Lehrwerk, so sollte sicherlich auch die SMS aufgenommen werden.

Sinnvoll ergänzt werden können die textsortenorientierten Aufgaben in *em neu-Hauptkurs* meiner Ansicht nach durch zwei Aspekte: erstens durch eine kulturvergleichende Betrachtung der Textsorten, die der anfangs zitierten Lernzielbestimmung vom »interkulturellen Schreiben« (Bohn 2001: 926) entgegenkommt und gerade bei der Textsorte »Lebenslauf« kultur*kontrastiv* ausfallen dürfte; zweitens durch eine umfassendere Fokussierung textexterner Merkmale der in *em neu* berücksichtigten Textsorten, die für sprachliche und kontextuelle Indikatoren sensibilisieren kann. Möglich wären hier, unter Verwendung der Briefe aus dem Kurs- und Arbeitsbuch, Schreibaufgaben, die die (soziale) Beziehung zwischen Textproduzenten und Textrezipienten oder auch den Kontext variieren. Die Reklamation per E-Mail (vgl. KB 59) etwa kann durch einen wiederholt formulierten Beschwerdebrief, in dem der Verfasser/die Verfasserin seinen/ihren Ärger zum Ausdruck bringt, ergänzt werden.

Solche Aufgaben üben formelle und informelle Sprachregister ein und sind – da Verfremdungen in der Regel witzig sind – motivationsfördernd. Auch eine Analyse von »Stilbrüchen« kann in diesem Zusammenhang nützlich sein. In jedem Fall sollten Registerwechsel geübt werden, bei denen Textstrukturen umgewandelt werden müssen, da dies eine typische Prüfungsaufgabe (z. B. des Goethe-Zertifikat B 2) ist.

**Die prozess- und produktdidaktische Phasierung der Schreibaufgaben**

Der Schreiblernprozess braucht Zeit und Raum – auch im Unterricht; das von *em neu* gewählte 3-Phasen-Modell *»Vor dem Schreiben – Zum Schreiben – Nach dem Schreiben«* trägt dieser Einsicht der Schreibforschung Rechnung. Alle Schreibaufgaben im Kursbuch basieren auf diesem Modell.

Die Phase »*Vor dem Schreiben*« dient in *em neu-Hauptkurs* der Analyse und Bewusstmachung von Textsortenmerkmalen, z. B. von Merkmalen eines ausführlichen Lebenslaufes und – in Abgrenzung zu anderen Textsorten – einer Reklamation per E-Mail (KB 23, 59) sowie der Analyse eines Textaufbaus von Leserzuschriften und Bewerbungsschreiben (KB 77, 85 f.). Überdies sensibilisiert diese Phase – durch die Nennung konkreter Planungsschritte zu Inhalt und Aufbau (KB 48, 128, 141) – für die Teilprozesse »Sammeln« und »Planen«; außerdem fungiert sie als Mittel der sprachlichen Vorentlastung durch ein Angebot an für die Schreibaufgabe nützlichen Redemitteln (KB 23/2, 106/1, 157/3b; vgl. auch AB 96). Vor dem Schreiben werden ferner die Satz- und Textebene fokussiert, so z. B. durch eine Übung zur Stellung von Satzgliedern und einer möglichen Variation (KB 18/1) und durch die Verwendung von Textverknüpfungsmitteln/Adverbien (KB 77/2a).

Das Planungsverhalten wird in *em neu* auch dadurch gefördert, dass den Lernenden Techniken aufgezeigt werden, mit denen sie für die Schreibaufgabe relevante Inhalte aktivieren und strukturieren können. So wird in der Planungsphase vor dem Schreiben das Verfahren des Brainstormings bzw. Clusterings benutzt (KB 128, 156) und Assoziogramme/Mind-Maps explizit als Mittel, Ideen zu sammeln und zu gruppieren, hervorgehoben (KB 156/3). Gerade Lernende, die sehr auf sprachliche Korrektheit fixiert sind, nutzen die Phase der Aktivierung und Ordnens von Wissen oft nicht effektiv genug und konzentrieren sich wesentlich stärker auf die eigentliche Schreibphase und hier auf grammatische Korrektheit (vgl. hierzu auch Heyd 1997: 191). Für sie ist das Einüben dieser Planungsschritte besonders wichtig.

Die Schreibaufgabe wird von Hilfestellungen *»zum Schreiben«* begleitet: der Vorentlastung dienen z. B. Modelltexte und eine auf diese rekurrierende – die Textproduktion vorbereitende – Textanalyse (KB 18/1, 59, 86). Weiterhin helfen die Bereitstellung von Leitpunkten bzw. Textbausteinen oder Textanfängen, da sie die weitere Schreibaktivität steuern; ein Beispiel hierfür ist ein vorstrukturierter persönlicher Brief, der weitergeschrieben werden soll (KB 120/2).

Auch im Arbeitsbuch lässt sich diese Technik zur Entwicklung von Planungsstrategien mehrfach finden: für produktive freiere Schreibaufgaben wird hier die Behandlung bestimmter inhaltlicher Aspekte vorgegeben und damit auch die Struktur des zu verfassenden Textes gesteuert (vgl. hierzu z. B. AB 30, 33, 45, 71, 100).

Überdies werden im Rahmen reproduktiv-produktiver und produktiver Schreibaufgaben Schreibanlässe simuliert bzw. eine detailliertere Situierung der Schreibaktivität (KB 18/3, 23/2, 34, 59, 120) vorgegeben. Diese Vorentlastung ist auch dort gelungen, wo die Schreibaufgabe (KB 86) durch eine direkte Bezugnahme zum Lesetext der Lektion situiert wird (vgl. KB 82).

Die Phasen *»Vor dem Schreiben«* und *»Zum Schreiben«* werden in *em neu-Hauptkurs* also genutzt, um zielsprachliches Sprach- und Textsortenwissen bereitzustellen/aufzubauen. Das »textsortenspezifische Schreibtraining« rekurriert hier vor allem auf die Textstruktur- und Formulierungsebene.

Die Phase *»Nach dem (ersten) Schreiben«* dient der Revision und Evaluierung der Lernertexte. Mehrfach werden die Lernenden angeleitet, ihre Texte zu überarbeiten und zu bewerten. Oftmals werden im Rahmen dieser Phase Hilfestellungen in Form von Kontrollfragen angeboten, die sich entweder auf die Wort- und Satz- oder auf die Textebene beziehen. So werden die Lernenden beispielsweise dazu

aufgefordert, Endungen, Groß- und Kleinschreibung, Satzbau (vgl. KB 86/5), Numerus, Tempus und/oder die Verbstellung im Satz (KB 106/2) zu überprüfen. Auf der Textebene geht es um Überarbeitungsschritte und Korrekturen in Hinblick auf konkrete Textelemente einer Textsorte, auf Vertextungsvarianten wie alternative Satzanfänge, auf Textverknüpfungsmittel (KB 77/4) und den Aufbau des Textes (KB 48/2, 77/4, 120/3, 23/3, 157) und – wenn auch nur ein Mal – auf den Leserbezug (KB 106/2).

All diese Beispiele zeigen, dass die Schreibaufgaben in *em neu* prozessdidaktisch angelegt sind. Das Schreiben wird durch Aufgaben, die Teilprozesse des Schreibens berücksichtigen, sinnvoll geschult. Bei den Lernenden wird ein Bewusstsein dafür aufgebaut, dass Schreiben ein Prozess ist, den man als Lerner/in positiv beeinflussen kann. Gute Texte, so ein indirektes Credo der Hilfestellungen, entstehen nicht im ersten Anlauf. Gute Texte, so eine weitere Botschaft, sind adressatenorientiert.

Auch das Arbeitsbuch fördert Techniken, die ein Überarbeitungsverhalten unterstützen und schult die Fähigkeit, eigene Texte kritisch zu bewerten/zu beurteilen, z. B. durch Schreibtipps, die für Überarbeitungsphasen sensibilisieren (AB 18), und die »Lerntechnik« »Ideen sammeln und Gliederung erstellen« (AB 136). Mag dies für geübte Schreiber/innen vielleicht banal klingen – für Lernende ohne (muttersprachliche) Schreibausbildung wie auch für Lernende aus einem oralen Kulturkreis können diese Impulse aber eine sinnvolle Hilfestellung sein.

Die in *em neu* aufgenommenen Überarbeitungsaspekte beziehen sich in erster Linie auf satz- und textstrukturelle Überarbeitungsziele. In diesem Kontext denkbar wäre es, den Lernenden Methoden für das Überarbeiten bzw. das Kontrollieren der Textkohärenz zur Verfügung zu stellen, wie z. B. Weglass- und Erweiterungsproben und das Rekonstruieren auseinandergeschnittener (Lerner)texte. Durch eine Neuanordnung von Lernertexten beispielsweise kann überprüft werden, ob Textteile gut miteinander verbunden sind und der Text einen roten Faden enthält oder ob Texte zu redundant formuliert, Teile vielleicht doppelt vorhanden sind. Intensiver gefördert werden könnten Überarbeitungsangebote, die für mögliche Variationen der Satzmuster und der Wortwahl sensibilisieren. Formulierungen der Lernertexte könnten etwa durch die Auflistung von Synonymen abwechslungsreicher gestaltet werden bzw. den Wortschatz erweitern. Fix schlägt für den muttersprachlichen Schreibunterricht vor, Texte mit Hilfe von Wortfeld- und Wortfamilienkarten zu überarbeiten. Als Beispiel nennt Fix eine Wortkartei, die Wörter zum Wortfeld »Geräusche machen« aufnimmt, die »in selbst geschriebenen Geschichten häufig vorkommen«; die Lernenden werden aufgefordert, sich passende Wörter (wie z. B. *dröhnen, kreischen, klappern, klirren*) herauszusuchen und in den eigenen Text einzubauen (Fix 2006: 180).

Diese Methode lässt sich meiner Ansicht nach gut auf den Fremdsprachenunterricht der Mittelstufe übertragen. So könnten Wortfeldkarten und auch textsortenspezifische Redemittelkarten zur Überarbeitung eingesetzt werden; eine solche Kartei kann von den Lernenden selbst erstellt bzw. ausgebaut[1] und durch (auch selbst geschriebene) passende Wortschatzaufgaben ergänzt werden; sie

1 Neben Wörterbüchern bieten auch Kurs- und Arbeitsbuch unter der Rubrik »Wortschatz« gut nutzbares Material für die Erstellung einer Wortfeld- und Wortfamilienkartei.

bietet demnach zugleich gute Möglichkeiten der Binnendifferenzierung.

Grundsätzlich sinnvoll, weil Autonomie fördernd, ist für die Gestaltung der »Nach dem (ersten) Schreiben«-Phase fernerhin, dass auch die Lernenden selbst unterschiedliche konkrete Überarbeitungsziele formulieren. Zugleich kann ein solches Formulieren von Überarbeitungszielen in eine Checkliste münden, die dann von der ganzen Klasse in Überarbeitungsphasen immer wieder verwendet werden kann. Die Arbeit mit einer Checkliste lenkt die Aufmerksamkeit auf bestimmte Schreibschwierigkeiten; hierzu können dann nach und nach von der Lehrkraft oder von schreibgeübten Lernenden Übungsmaterialien bereitgestellt werden.

Komplettieren lassen sich die in *em neu* unterbreiteten Überarbeitungsschritte außerdem durch die Vermittlung von Überarbeitungstechniken zum Sammeln neuer Ideen zum Thema (wie z. B. der gezielte Einsatz von W-Fragen, Brainstorming und Clustering) und zum erneuten Ordnen von Ideen im Text (wie z. B. die Erstellung von Listen mit argumentativen Redemitteln oder die Auflistung von Formen der Verknüpfung; vergleiche dazu Mohr 2000: 134 f.).

Ein Mittelstufenwerk könnte überdies Impulse für intentionale Überarbeitungsziele geben, die die Schreibintention, den mit ihr verbundenen Schreibduktus bzw. die Modalität der Themenentfaltung (sachlich, ironisch etc.) und das Leserprofil reflektieren: Was soll mit dem Text bei wem wie erreicht werden? Hierzu gehören beispielsweise Fragen nach dem gewählten Stil und in diesem Kontext nach der Textkohärenz – ist der Text adressatenorientiert, ist er z. B. zu formell oder zu umgangssprachlich, wird der gewählte Stil bzw. das gewählte Register über den gesamten Text hin durchgehalten?

Die Schreibdidaktik ist sich des Umstandes bewusst, dass die Bereitschaft zur Überarbeitung von Texten nicht vorausgesetzt werden kann: Sind Texte erst einmal geschrieben, so ist die Bereitschaft der Lernenden, sie nochmals zu lesen und zu überarbeiten, gering (vgl. Wolff 1992: 131). Das kann einerseits damit zusammenhängen, dass die Lernenden mit der Revision überfordert sind, weil ihnen die notwendigen Techniken (auch in der muttersprachlichen Textproduktion) unbekannt oder nicht ausreichend bekannt sind; hier können klare Überarbeitungskriterien bzw. eine didaktische Aufbereitung der Überarbeitungsphase helfen. Andererseits lässt sich eine ablehnende Haltung gegenüber Textüberarbeitungen auch darauf zurückführen, dass Lernende sich mit ihren Texten sehr stark identifizieren[1] und Revisionen als einen unangemessenen Eingriff empfinden. Daher ist es für die Phase »Nach dem Schreiben« hier aus Motivationsgründen unerlässlich, zunächst immer die inhaltlichen Botschaften der Lernertexte zu fokussieren[2], positives Feedback zu geben und – in einer weiteren Unterrichtsstunde – aus einer gewissen zeitlichen Distanz heraus Texte überarbeiten zu lassen (Hedge 2005: 53 f.). Hilfreich, da Distanz schaffend, ist es auch, wenn die Lernenden nicht ihre eigenen Texte, sondern Produkte von anderen Lernenden überarbeiten (vgl. Portmann 1991: 503 f.). Diese Erkenntnis schlägt sich im Arbeitsbuch in der Aufnahme eines Lernertextes nieder, der von den Lernenden korrigiert

1 Die Identifikation ist bei sehr offenen und kreativen Schreibaufgaben natürlich sehr groß, kann aber auch bei weniger offenen Aufgaben durchaus ausgeprägt sein.

2 So kann außerdem eine »absteigende« Verarbeitung, bei der das Interesse an Thema oder Mitteilung den Schreibprozess steuert, gefördert werden.

werden soll. Dieser Lernertext enthält Fehler aus dem Bereich der Wort- bzw. Satzgliedstellung, die durch Unterstreichungen markiert worden sind und nun von den Lernenden verbessert werden sollen (AB 46/16). Auf diese Weise kann die Angst vor Fehlern genommen werden und die Arbeit mit Fehlern als etwas Selbstverständliches dargestellt werden. Leider ist die Aufnahme eines Lernertextes im Arbeitsbuch eine Einzelerscheinung. Dieser gelungene Ansatz ist sicherlich – in Hinblick auf die ausgewählten Texte/Fehler und die Art der Fehlerkorrektur – ausbaufähig. Denkbar wäre beispielsweise die Berücksichtigung von Lernertexten, die Fehler aus unterschiedlichen Bereichen (der Lexik, Syntax, Rechtschreibung, Textkohärenz und Textpragmatik) enthalten. Dies ist online ansatzweise nachgeholt worden; www.hueber.de/em-neu bietet unter »Lehren« in Lektion 1 drei weitere kurze Lernertexte, allerdings ohne Fehlermarkierung. Will man hier binnendifferenzierend arbeiten, so bietet es sich an, die Art der Fehlermarkierung zu variieren (z. B. durch Unterstreichungen oder die Vorgabe von Korrekturzeichen).

Dies müssen nicht ausschließlich Texte von Fremdsprachenlernenden sein. Imke Mohr schlägt vor, muttersprachliche und fremdsprachliche Texte im Unterricht gegenüberzustellen und diese unter dem Aspekt gemeinsamer textueller Merkmale zu betrachten. Zugleich können Fremdsprachenlernende auf diese Weise erfahren, dass auch L1-Texte nicht immer Mustertexte darstellen (Mohr 2000: 144 f.). Werden eigene Lernertexte überarbeitet, so sollten dies – so eine weitere methodisch-didaktische Konsequenz – Texte sein, die durch kooperative Textproduktion entstanden sind, da ein »gemeinsames Resultat« leichter revidiert werden kann (vgl. Faistauer 2000: 218 f.).

Ein *regelmäßiges* Training kann ebenfalls verdeutlichen, wie wichtig Überarbeitungsphasen für den Aufbau der eigenen Schreibkompetenz bzw. für den eigenen Lernzuwachs sind. Motivationsfördernd und konsequent wäre hier sicherlich auch eine prozessorientierte Leistungsbewertung, die dieser Erkenntnis Rechnung trägt: Wenn ein guter Text nicht im ersten Anlauf entsteht, so sollten Lernertexte nicht nur einmal, sondern mehrmalig geschrieben werden dürfen, bevor sie benotet werden (vgl. hierzu auch Baurmann/Ludwig 1996: 13 ff.); Teilprozesse sollten in die Bewertung einbezogen werden, auch wenn dies für Lernende und die Lehrkraft einen höheren Arbeits- bzw. Zeitaufwand bedeutet.

Die bisherige Betrachtung der Schreibaufgaben verdeutlicht, dass sowohl das Planungs- als auch das Überarbeitungsverhalten in *em neu-Hauptkurs* gefördert werden. Auch wird die Schreibfertigkeit dadurch sinnvoll geschult, dass Textanalyse und Textproduktion miteinander verbunden werden. Überdies schärfen im Arbeitsbuch offerierte Leseübungen den Blick für textgrammatische Aspekte. So sensibilisieren die Rekonstruktion von Texten (AB 64) und Textpuzzles (AB 48, 108) für Mittel der Kohärenz und Kohäsion. Schreibaufgaben aus dem Kursbuch werden im Arbeitsbuch durch (z. T. stärker gesteuerte) Schreibübungen zum Textaufbau und zur Textverknüpfung ergänzt. Diese Übungen bewegen sich »vom Satz zum Text«: Textbausteine helfen dabei, Einzelsätze in einen »flüssigen Text« umzuschreiben (die Vorgaben machen es notwendig, die Hauptsätze durch Relativsatz bzw. koordinierende und subordinierende Sätze zu ersetzen: AB 62); ebenso findet man hier eine Transformationsübung, die die Verwendung unterschiedlicher Konnektoren (Pronomen, Possessivartikel, Pronominaladverbien

etc.) übt (AB 98 f.). Auch das Online-Angebot enthält derartige Schreibübungen.[1] Ergänzt werden könnten die *em neu*-Aufgaben auch durch die Präsentation inkohärenter Texte, die von den Lernenden verbessert werden sollen.

Besonders wichtig sind solche Lese- und Schreibübungen zu Kohärenz- und Kohäsionsmitteln für sogenannte »fluency based learners«, die oftmals so schreiben wie sie sprechen und deren Texte häufig nicht explizit genug sind und eine semantische Geschlossenheit vermissen lassen.

Für das Schreibtraining ebenfalls relevant sind die zahlreichen Aufgaben zum globalen Leseverstehen des Kursbuches, die die Lernenden für Strukturwörter bzw. für den Aufbau und die Gliederung von Texten sensibilisieren. *em neu* gelingt ein integratives Fertigkeitstraining, das Transfermöglichkeiten von einer Fertigkeit zu anderen und zu Wortschatz- und Grammatikübungen eröffnet. Abrunden ließe sich dieses Zusammenspiel durch Aufgaben, die Lesen und Schreiben systematisch(er) aufeinander beziehen; denkbar sind hier z. B. Schreibübungen, die die Lexik, syntaktische Formen bzw. Satztypen und Formen der Kohäsion, die in den Lehrwerktexten vorkommen, variieren. (Einen guten Überblick über Formen der Kohäsion und Kohärenz gibt Willkop 2001: 314–318 und 318–320). Das Einüben anaphorischer und kataphorischer Verweisformen bietet sich hier, auch vor dem Hintergrund der Niveaustufe B2, besonders an.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass *em neu-Hauptkurs* den Lernenden mit einem vielfältigen Angebot an reproduktiven bzw. stärker gesteuerten Schreibübungen und produktiven bzw. ungesteuerten/offenen Schreibaufgaben hilft, Schreiben als Prozess im Sinne Heyds zu verstehen, zu erleben und zu erlernen. Die Phasierung der Schreibaufgaben ist so aufgebaut, dass sie sowohl ein Sprachbewusstsein in Hinblick auf die Teilprozesse des Schreibens als auch ein autonomes Lernen fördert.

Die Schreibaufgaben in *em neu-Hauptkurs* sind personalisiert bzw. lernerorientiert; die Schreibanlässe sind – auch dort, wo sie simuliert werden – authentisch, da es um die Schließung von Wissens- und Informationslücken oder Problemlösungen geht. Auf diese Weise wird kommunikativ-funktionales und personales Schreiben sinnvoll geschult. Ausbaufähig ist hier das Einüben adressatenorientierten Schreibens; Varianten des Adressatenbezuges und somit Variationen innerhalb der Registers könnten die kommunikative Handlungskompetenz zusätzlich entwickeln, da sie den Blick für die kommunikationsfunktionale und -situative Ebene von Textsorten schärfen. Dort, wo *em neu-Hauptkurs* Textsorten beschreibt, könnte etwas expliziter auf Textoperationen eingegangen werden; Textbaupläne und Schreibintentionen, die sich aus den Textoperationen »Argumentieren«, »Berichten«, »Beschreiben« und »Erzählen« ergeben, könnten beispielsweise visualisiert werden und somit das von *em neu* intendierte textsortenspezifische Schreibtraining intensivieren. Eine derartige Visualisierung in Form einer Tabelle könnte auch für die Lesetexte des Lehrwerks genutzt werden, indem die Lernenden die in *em neu* auftau-

1 Die »Download-Materialien« unter »Lehren« enthalten gesteuerte Transformationsübungen »vom Satz zum Text«, die den Einsatz von Konnektoren (Lektion 8) trainieren. Diese formorientierten Übungen münden in offenere Schreibaufgaben. Auf diese Weise, vor allem durch die kreative Aufgabe »Wie könnte die Geschichte weitergehen?«, wird das themenorientierte Schreiben geübt.

chenden Textsorten auf die jeweilige (dominierende) Textoperation beziehen und sie, wenn dies möglich ist, in die Tabelle eintragen.
Während dem kommunikativ-funktionalen Schreiben sehr viel Platz eingeräumt wird, bleibt das interkulturelle Schreiben unberücksichtigt. Hier sind meines Erachtens Ergänzungen sinnvoll, die Textsorten der Ausgangskulturen in das textsortenspezifische Schreibtraining einbeziehen.

**Auf neuen Wegen**

*Auf neuen Wegen* ist ein Lehrwerk für die Mittel- und Oberstufe, das aus einem Lehrbuch (LB), Kassetten/CDs mit Hörtexten zum Lehrbuch, einem Lehrerhandbuch (Unterrichtsbegleitung, UB) und einem online-Angebot, das u. a. auch ein Schreibmodul enthält (www.hueber.de/auf-neuen-wegen), besteht.
Es bereitet – den Niveaustufen B 2 und C1 zugeordnet – auf das Goethe-Zertifikat C1 (ZMP), das Goethe-Zertifikat C 2 (ZOP) und auf Prüfungen für den Universitätszugang (DSH, TestDaF) vor.
Die Lektionen des Lehrbuches bestehen jeweils aus drei thematischen Modulen sowie einem Vertiefungs- und einem Grammatikteil. Das Inhaltsverzeichnis ordnet die Aktivitäten der thematischen Teile den vier Grundfertigkeiten zu (LB 5–10). Handlungsorientierte Aufgaben (Projekte, Spiele) runden die einzelnen Lektionen ab. Schreibaktivitäten tauchen in allen Modulen auf. Außerdem enthält das Lehrbuch einen »Strategieanhang« (LB 248–260), der sowohl Lese-, Hör- und Schreibstrategien als auch Strategien zum Sprechen und zum »selbstständigen Lernen« enthält (LB 248–260). Da in den Schreibaufgaben wiederholt auf diesen Anhang verwiesen wird, soll zuerst dieser Anhang – und zwar dort, wo er sich explizit auf das Schreiben bezieht (LB 252 f.) – betrachtet werden. Die »Strategien für die eigene Sprachproduktion« differenzieren zunächst drei Schreibstile: das kommunikative, funktionale und kreative Schreiben (LB 252; vgl. auch UB 13 f.). Danach geben sie – unter Berücksichtigung dieser drei Stile – Hilfestellungen für die Schreibprozesse »Planung«, »Stoffsammlung«, »Ordnen«, »Schreiben«, »Kontrolle«, »Überarbeitung« und »Üben« (LB 252/253). Ein Blick auf die Erläuterungen dieser Teilprozesse des Schreibens zeigt, dass hier eine Reihe prozessorientierter Forschungsergebnisse Eingang gefunden haben. So basiert der hier empfohlene Schreibprozess auf dem Schreibmodell Kasts bzw. Storchs (Kast 1989: 10; Storch 1999: 253). Ganz im Sinne der Prozessdidaktik werden Planungs- und Kontrollphase ausführlich kommentiert; solchermaßen wird akzentuiert, dass die Stoffsammlung die Planung eines Adressatenbezugs und einer Schreibintention voraussetzt. Auch werden Lernende für die Relevanz des Textsortenaspekts sensibilisiert – die Frage nach der Textstruktur ist sowohl für Planungs- und Ordnungsschritte (LB 253) als auch für Überarbeitungsschritte, die für die entsprechende Textsorte typische Formulierungen berücksichtigen (vgl. LB 253), relevant. Die »Stoffsammlung« selbst ist zum einen inhaltlich ausgerichtet (»Was wollen Sie mitteilen«?), wird zum anderen aber auch auf die Bereitstellung von Wortschatz und Redemitteln bezogen – ganz im Sinne der »ersten Vorbereitung« bzw. »Erarbeitung eines Schreibplans« (Kast 1989: 10; Storch 1999: 253). Die Kontrollfragen zur ersten Überarbeitung beziehen sich auf Inhalt, Stil und Textaufbau. Hier geht es um Zusammenhänge zwischen Adressatenwissen und Textinhalt bzw. Textaufbau, um lexikalische und syntaktische Varianten zur Verbesserung des Stils und um Mittel der Textkohäsion und Textkohärenz (vgl. LB 253); auf diese Fragen hätten auch die

Schritte zur »Überarbeitung« noch einmal Bezug nehmen können. Gelungen ist der Hinweis auf die »Fehlerkorrektur« (LB 253), der durch eine Aufforderung an die Lernenden, eine Fehlerstatistik zu führen, ergänzt werden kann. Während die Tipps zu den Teilprozessen sinnvolle Hilfestellungen leisten, scheint die Erläuterung der drei anfangs deklarierten Schreibstile – vor dem Hintergrund, dass schriftliche Texte ihren eigenen Kontext kreieren – etwas unglücklich, weil sie nicht explizit genug ist: Das kommunikative Schreiben wird durch seinen Adressatenbezug definiert; da aber jedes Schreiben adressatenorientiert (LB 252) ist, hätte die für diesen Stil besondere Adressatenorientierung – z. B. anhand von sprachhandlungsorientierten Erläuterungen – skizziert werden sollen. Überdies dürfte die »sprachliche Gestaltung« nicht nur beim kreativen Schreiben »eine besonders wichtige Rolle spiel[en]« (LB 252), sondern auch beim funktionalen Schreiben sehr bedeutsam sein; auch hier wäre es ratsam gewesen, die sprachliche Gestaltung, wie bei den Definitionen der anderen beiden Schreibstile, durch einen Bezug zur Sprachhandlung konkreter zu benennen.

*Auf neuen Wegen* trainiert alle drei Schreibstile und enthält eine abwechslungsreiche Verteilung der Schreibstile auf die einzelnen Lektionen. So gibt es immer wenigstens zwei Schreibstile, die pro Lektion geübt werden. Auf diese Weise können unterschiedliche Lernertypen angesprochen werden und in erster Linie kognitiv ausgerichtete, textuelles Wissen verarbeitende Aufgaben durch primär an Sprachhandlungen bzw. Kreativität interessierten Aufgaben ausgeglichen/ergänzt werden. Wenn *Auf neuen Wegen* sich in besonderem Maße auf das funktionale Schreiben bezieht, so ist dieser Fokus der Intention, die Lernenden auf bestimmte Sprachprüfungen vorzubereiten, geschuldet.

Im Rahmen des »*funktionalen Schreibens*« sollen die Lernenden einen Beitrag zu einer Leserumfrage (LB 16), einen Sachtext (LB 23, 208), einen Leserbrief zu einem Zeitungsartikel (LB 54) sowie einen Lebenslauf (LB 92) verfassen, ein Schaubild versprachlichen (LB 185, 193 f.) und einen Aufsatz (LB 210) schreiben[1]. All diese Aufgaben zum funktionalen Schreiben sind lernerorientiert[2] und teilweise stärker gesteuerte, teilweise offenere (LB 54) Aufgaben. Die Schreibaktivität wird durch einen Modelltext (LB 91), durch themen- und/oder textsortenspezifische Kommunikationsmittel (LB 16, 185), durch die Vorgabe von inhaltlichen Leitpunkten, die z. B. einem Lese- oder Hörtext entnommen werden (LB 54, 208), oder durch die Vorgabe konkreter Textbausteine zu Einleitung/Hauptteil/Schluss (LB 185) gesteuert und sinnvoll vorentlastet.

Die Schreibaufgaben in *Auf neuen Wegen* basieren auf der prozessorientierten Pha-

1 Die beiden zuletzt genannten Schreibaktivitäten bereiten die Lernenden auf Schreibaufgaben der erwähnten Mittel- und Oberstufenprüfungen vor; das Goethe-Zertifikat C1 enthält eine Schreibaufgabe, bei der eine Grafik anhand von inhaltlichen Leitpunkten versprachlicht werden muss, die C2-Prüfung fordert das Verfassen eines Aufsatzes.

2 Nur eine Schreibaufgabe wird nicht ausreichend situiert: Wenn das Schreiben eines Lebenslaufes zunächst durch eine »situative« Checkliste vorbereitet wird (LB 91), sollte die eigentliche Schreibaufgabe mit einer Situierung verbunden werden; der spätere Hinweis auf Stellenanzeigen im Internet (LB 93) hätte bereits für diese Schreibaufgabe genutzt werden können, um zu erreichen, dass die Lernenden sich beim Verfassen eines Lebenslaufes auf eine konkrete Stelle beziehen; nur so kann schließlich »positionsbezogen formuliert« (vgl. LB 91) werden.

sierung Sammeln-Ordnen-Schreiben-Überarbeiten; die Überarbeitungsphase wird in den Unterricht integriert, die Vorteile des kooperativen Schreibens werden auf diese Weise gut genutzt, z. B. durch Korrekturvorschläge einer/eines anderen Lernenden (LB 16, vgl. auch UB 33). Der die Schreibaktivitäten begleitende Hinweis auf den Strategieanhang ist hier nicht immer ausreichend, da der Anhang sich nicht auf konkrete Textsorten bezieht. Die Ordnungsstrategie, auf die »typische Struktur der jeweiligen Textsorte zu achten« (LB 253), ist wichtig; auf sie könnte in den konkreten Schreibaufgaben nochmals Bezug genommen werden, z. B. durch eine Thematisierung/Erarbeitung der für die jeweilige Textsorte typischen Strukturskizzen. Die Didaktisierungen zur jeweiligen Textsorte könnten demnach umfangreicher sein; formale Merkmale der deutschen Textsorten »Leserbrief« (LB 54; vgl. hierzu auch die von Storch vorgeschlagene Didaktisierung für die Textsorte »Leserbrief« 1999: 255–257), »Erzählung« und »Bericht« (LB 111) und hiermit verbundene Redemittel würden die Schreibaufgaben erleichtern und erlaubten zugleich stärker textsortenspezifisch differenzierende Überarbeitungsphasen. Eine textsortenspezifischere Ausrichtung der Schreibaufgaben hätte zugleich den Vorteil, die kulturelle Geprägtheit von Textsorten stärker fokussieren zu können. Im Rahmen des funktionalen Schreibens scheint eine solche Fokussierung insbesondere bei der Behandlung der Textsorte »Lebenslauf« geboten, da das deutsche Textmuster sich von denen anderer Länder oftmals unterscheidet. Das Lehrbuch geht in diesem Zusammenhang in der Phase »vor dem Schreiben« ausführlich auf das deutsche Textmuster ein (LB 91) – hierdurch können Lernenden natürlich bereits Unterschiede zur eigenkulturellen Textsorte bewusst werden; eine explizite kulturkontrastive Betrachtung der Textsorte scheint mir dennoch ratsam, da sie emotionale Schreibvorbehalte abbauen[1] und die eigentliche Schreibaufgabe klarer situieren kann.

Auch dort, wo sich Schreiben – wie im Falle eines Leserbriefes – auf Stellung nehmende, einen hohen Grad an Direktheit implizierende Schreibhandlungen bezieht, ist eine Thematisierung kulturspezifischer Textsortenmerkmale sinnvoll, auch um eventuelle Schreibhemmungen abzubauen.

Während eine kulturspezifische Situierung der Textsorten in *Auf neuen Wegen* fehlt, finden neben der prozessdidaktischen Ausrichtung weitere Überzeugungen der Schreibforschung bzw. -didaktik Eingang in das Lehrbuch. So wird z. B. der schreibdidaktischen Forderung, Lernertexte aus Motivationsgründen zu »veröffentlichen« (Heyd 1997: 190), entsprochen – z. B. durch das Erstellen einer Wandzeitung (LB 16) und das Rezipieren der Lernertexte im Rahmen eines Rollenspiels (LB 94). Auch der Relevanz eines integrativen Fertigkeitstrainings wird in *Auf neuen Wegen* Rechnung getragen: die Schreibaufgaben rekurrieren (inhaltlich) auf Informationen aus Lese- bzw. Hörtexten. Dort präsentierte Themen werden in den Schreibaufgaben verarbeitet/recycelt und dadurch erweitert, dass ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hergestellt wird (z. B. LB 23, 54, 187, 210).

1 Das für den deutschen Lebenslauf obligatorische Foto sowie Angaben zu Alter und Geschlecht stoßen, so meine Lehrerfahrungen, gelegentlich auf Unverständnis bzw. Ablehnung.

# VT Vertiefungsteil

**VT1 Um eine Arbeit zu finden, muss man sich in der Regel um eine Stelle bewerben.**

Dazu reicht man Unterlagen ein. Zu Ihren kompletten Bewerbungsunterlagen gehören:

Eigene Texte:
- Tabellarischer Lebenslauf
- Bewerbungsschreiben

Dokumente:
- Zeugnisse
- Empfehlungsschreiben
- ...

Welche weiteren Unterlagen könnten je nach Beruf wichtig sein?

**VT2 Der Lebenslauf ist im deutschsprachigen Raum eine sehr formalisierte Textsorte.**

Im Folgenden finden Sie einen Musterlebenslauf und eine „Checkliste", die Ihnen wichtige Hinweise für die Abfassung eines Lebenslaufes gibt.

1 Finden Sie, dass der Lebenslauf mit Hilfe der Checkliste verbessert werden kann?

2 Welche Aspekte müssten in Ihren Lebenslauf noch aufgenommen werden?

CHECKLISTE

**Lebenslauf und Foto**

**Lebenslauf:**
- ✔ vollständige Adresse mit Telefonnummer, am Ende Tagesdatum mit Unterschrift (Vor- und Zuname)
- ✔ Positionsbezogen formulieren, d.h. Praktika und Studieninhalte, die zur ausgeschriebenen Stelle passen, ausführlicher beschreiben; grundsätzlich mit Schlüsselbegriffen arbeiten, die für das jeweilige Unternehmen interessant sind
- ✔ drei Blöcke bilden:
  1. Persönliche Daten
  2. Ausbildung und Studium
  3. Praktika und berufliche Tätigkeiten



*Abbildung 4*

Zudem unterstützen Leseaufgaben die Fertigkeit Schreiben beispielsweise dadurch, dass sie – durch die Rekonstruktion von Texten – das Textbewusstsein fördern (vgl. LB 178 f.). Die in *Auf neuen Wegen* aufgenommenen Lesetexte sind in syntaktischer und stilistischer Hinsicht sehr abwechslungsreich und bieten der Lehrkaft bzw. den Lernenden daher zahlreiche Möglichkeiten der Weiterarbeit. So können Lernende auf Wunsch ihr Textbewusstsein zusätzlich schulen, indem sie Formen der Wiederaufnahme aus den Lesetexten selbst entfernen und später wieder ergänzen, oder sie können Texte so umschreiben, dass sie aus unverbundenen Hauptsätzen bestehen und diese Hauptsätze zu einem späteren Zeitpunkt erneut »vertexten«.

Auch findet man reproduktiv-produktive Schreibaktivitäten, die die eigentlichen Schreibaufgaben sinnvoll ergänzen; bevor etwa in Lektion 6 ein Schaubild versprachlicht werden soll, wird die Schaubildbeschreibung bereits in Lektion 4 durch eine Schreibübung lexikalisch vorbereitet (vgl. LB 109). Im Zentrum stehen hier landeskundliche Informationen, nicht die Sprachhandlung »Beschreiben« an sich, so dass der textsortenrelevante Wortschatz inzidenziell erworben wird. Transfermöglichkeiten bietet auch eine weitere Schreib- und Sprechübung zur Beschreibung eines Schaubildes (LB 171 f.), die zugleich hilfreiche Kommunikationsmittel zur Versprachlichung von Schaubildern, Tabellen und Diagrammen anbietet (vgl. LB 172).

Ebenfalls zum funktionalen Schreiben gehören Schreibaktivitäten, die das Verfassen von Zusammenfassungen bzw. die Schreibhandlung »Zusammenfassen«, unter Zuhilfenahme der Strategie 7 (LB 254), üben. Trainiert werden beispielsweise vorlagengebundene Zusammenfassungen auf der Basis zuvor formulierter Paraphrasierungen zu einzelnen Textabschnitten/Stichpunkten (LB 29, 140, 184). Solchermaßen werden Arbeitsschritte der inhaltlichen Reduktion eingeübt, die für eine Zusammenfassung erforderlich sind; es werden z. B. Hauptinformationen (Schlüsselwörter) gelesen, markiert, notiert und paraphrasiert und in einem weiteren Schritt zu einem kurzen Text verknüpft. Die hier angebotenen Kürzungs- und Erweiterungsübungen konkretisieren die im Strategieanhang berücksichtigten Arbeitsschritte (vgl. LB 254).

Weiterhin wird auf die Schreibhandlung »Zusammenfassen« eingegangen, etwa durch die Analyse von gelungenen und weniger gelungenen Beispieltexten (LB 49f.): stärker gesteuerte Leseübungen dienen hier dazu, bei den Lernenden ein Bewusstsein für das Vorkommen der Sprachhandlung »Zusammenfassen« in Texten (Einleitung bzw. in einen neuen Aspekt einführende Textabschnitte, Schluss) aufzubauen. Das an dieser Stelle aufgenommene Negativbeispiel (LB 50) verdeutlicht sehr gut das Fehlen einer inhaltlichen Reduktion als Resultat einer inkohärenten Präsentation von Hauptinformationen und einer Dominanz von (unwichtigen) Detailinformationen.

Deutlich wird durch die hier kommentierten Übungen zum Schreiben von Zusammenfassungen, dass *Auf neuen Wegen* sich auf die inhaltliche Reduktion dieser Textsorte bzw. Schreibhandlung konzentriert. »Zusammenfassen« als sprachliche Reduktion wird hier leider nicht fokussiert, obwohl sich die im Lehrbuch thematisierten Grammatikaspekte (Nominalisierung, Attribuierung) hierfür anbieten würden. Da Schreiben allgemein (vgl. Krumm 1989: 6), »Zusammenfassen« im Besonderen, eine sprachanalytische Tätigkeit ist, sollten solche Formen der sprachlichen Reduktion explizit gefördert werden, z. B. durch die Analyse der Syntax in Zusammenfassungen, durch

eine Textsorten berücksichtigende Grammatikvermittlung »in Kontexten«[1] und hiermit einhergehend durch Visualisierungen zu Inhalt und Form, die die Schreibaufgabe »Fassen Sie den Text zusammen« durchschaubarer machen und somit adäquat entlasten. (Sehr hilfreiche Anregungen findet man hierzu in Tütken/Singer 2006: 41.) Etwas unverständlich ist, warum das Lehrbuch im Kontext »Zusammenfassung« auf die sonst häufig anzutreffende und sehr gelungene Arbeitshilfe »Kommunikationsmittel« verzichtet; hier hätten weitere Formen sprachlicher Reduktion, z. B. zusammenfassende Wendungen, aufgenommen werden können.

Zum »funktionalen Schreiben« gehört in *Auf neuen Wegen* außerdem das Verfassen eines »Aufsatzes« (LB 210). In Anlehnung an die Goethe-Zertifikat C2 (ZOP)-Anforderung sollen die Lernenden einen Aufsatz verfassen, der sich auf die Lektüre literarischer Textsorten bzw. auf freie Themen bezieht: die Aufgaben reichen in *Auf neuen Wegen* von einer persönlichen Stellungnahme über das Verfassen einer Kurzbiografie, über die Interpretation von Gedichten bis hin zu einer Bildbeschreibung (vgl. LB 210). Dieses binnendifferenzierende Angebot an Schreibaufgaben erfordert sehr unterschiedliche Schreibhandlungen, die meiner Meinung nach in irgendeiner Form vorentlastet oder nachbesprochen werden sollten, um die Schreibkompetenz entwickeln zu können.[2] Hilfreich könnte hier eine Auseinandersetzung mit den (für diese Aufgaben relevanten) Schreibhandlungen »Argumentieren«, »Beschreiben« und »Erörtern« sein, die – in Analogie zum Anhang 13 des online-Schreibmoduls – auf Strukturskizzen für das »Beschreiben« und »Erörtern« basieren könnte. Dies scheint vor dem Hintergrund der Bewertungskriterien der ZOP/des Goethe-Zertifikats C2, auf das *Auf neuen Wegen* vorbereiten möchte, wichtig; die Lernenden sollten durch eine solche Auseinandersetzung erfahren und erproben, was eine »angemessene Gliederung« der Textsorte »Aufsatz« kennzeichnet – ein solches Textmusterwissen kann durch die Analyse von Modelltexten bzw. Schreib- und Leseübungen zum Textaufbau aufgebaut bzw. vertieft werden. Da diese Sprachprüfungen über den angemessenen Textaufbau hinaus auch die Ausdrucksfähigkeit hinsichtlich der »Variationsbreite in Satzbau und Satzverknüpfungen« bewerten, scheint mir eine Beschäftigung mit Beispieltexten, die Schreibübungen zur Textkohäsion einschließt, zweckmäßig.

Im Rahmen des *»kommunikativen Schreibens«* wird, die Anforderungen des Goethe-Zertifikats C1 und anderer Mittelstufenprüfungen berücksichtigend, das Verfassen von Privatbriefen (vgl. LB 112, 122), eines Unfallberichts bzw. von formellen Briefen (LB 122, 170) und von Erfahrungsberichten (LB 143, 177) geübt. Die wiederholte Thematisierung der Textsorte »formeller Brief« dient dabei dem Transfer.

1 Die Thematisierung komplexer Nominalphrasen etwa (vgl. Lektion 6) hätte für nachfolgende Zusammenfassungen genutzt werden können.

2 Die Schreibaufgabe zum Aufsatz bleibt auch in der Unterrichtsbegleitung weitgehend unkommentiert; allein der letzte Themenvorschlag »Mein liebstes Kunstwerk (Bild, Musikstück, Buch, Film)« wird hier durch eine Alternativaufgabe (Buch- bzw. Filmbesprechung) und ein den Textaufbau steuerndes Angebot an Redemitteln zur Textsorte »Rezension« (vgl. UB 35 f.) indirekt vorentlastet. Eine ähnliche Vorentlastung findet sich im Anhang 16 des online-Schreibmoduls.

Auch die Aufgaben zum »kommunikativen Schreiben« beziehen sich auf Inhalte der Lesetexte, personalisieren und recyceln diese (LB 59, 143, 177). Vorentlastet werden die Schreibaufgaben hier demnach durch thematisch verwandte Texte. Fernerhin werden die Schreibaufgaben durch – den Textaufbau steuernde – inhaltliche Leitpunkte (vgl. LB 56, 81, 93, 122), durch Modelltexte (LB 93) und durch simulierte Situationen/Schreibanlässe (vgl. LB 112, 170) vorbereitet und die Textproduktion in eine konkrete Richtung gelenkt.

Die »Veröffentlichung« der Lernertexte wird auch im Rahmen des »kommunikativen Schreibens« in Simulationen/Rollenspiele eingebunden, wobei die Schreibprodukte gleichzeitig für das Leseverstehen sinnvoll genutzt werden (vgl. LB 59). Dort, wo die Lernenden persönliche Erfahrungen/Gefühle artikulieren bzw. das kommunikative Schreiben in ein »personales«/expressives/kreatives Schreiben hinübergeht, wird den Lernenden die »Veröffentlichung« freigestellt (vgl. z. B. LB 146).

Ein Teil der »kommunikativen« Schreibaufgaben ist prozessorientiert, wie z. B. das Verfassen eines Bewerbungsschreibens, dem die Rekonstruktion eines Modelltextes anhand von für diese Textsorte relevanten Textbausteinen und eine Erarbeitung von Kommunikationsmitteln vorausgehen (LB 93).[1] Auch dort, wo im Rahmen der Schreibaufgabe auf den Strategieanhang verwiesen wird (vgl. LB 56, 81, 112, 122), orientieren sich die Schreibaufgaben – wenn auch nicht explizit – an den Teilprozessen Sammeln-Ordnen-Gliedern-Schreiben-Korrigieren. Die anderen Aufgaben werden (im Lehrbuch) nicht prozessdidaktisch aufbereitet (LB 143, 146, 170, 177).

Auffällig ist, dass das »kommunikative Schreiben« im Lehrbuch sehr selten (vgl. LB 93) textsortenspezifisch ausgerichtet ist. Wenn es beispielsweise um den Vergleich der Textsorten »Privatbrief« und »Unfallbericht« (LB 122) geht, so kann diese Aufgabe ohne Angaben zur (deutschen) Textsorte »Unfallbericht« (bzw. ohne die Präsentation eines Modelltextes) Schwierigkeiten bereiten. Zudem hätte hier die Aufgabenstellung textsortenspezifischer formuliert werden können, da der »Unfallbericht« unter Umständen gar nicht als eine Form des offiziellen Briefes wahrgenommen wird.[2] Auch die Aufgabe, »einen offiziellen Brief an eine deutsche Universität« zu schreiben (LB 170), enthält keine Vorentlastung, die auf die formale Struktur des Briefes bzw. textsortenspezifische Redemittel eingeht. Das Schreibmodul, das online verfügbar ist, nimmt hingegen Redemittel für offizielle Briefe auf, übt re-

1 Ein weiteres Beispiel findet sich leider nicht im Lehrbuch, wohl aber in der Unterrichtsbegleitung, wo explizit zu (kooperativen) Überarbeitungsphasen im Unterricht aufgefordert wird (vgl. UB 28). Um das prozessorientierte Schreibtraining zu intensivieren, wäre es sinnvoll, einzelne Teilschritte in den Aufgabenstellungen immer wieder konkret zu benennen und sie (mit Hilfe dieser Visualisierung) den Lernenden (und nicht der Lehrkraft allein) »vor Augen zu führen« bzw. »augenscheinlich« zu machen.

2 Die Kommentierung dieser Schreibaufgabe in der Unterrichtsbegleitung ist wesentlich präziser und hätte in abgewandelter Form durchaus ins Lehrbuch aufgenommen werden können; eine lernerzentrierte Analyse eines im Lehrbuch abgedruckten Modelltextes scheint auch insofern sinnvoll, als es für Lehrkräfte im Ausland nicht immer möglich ist, einen solchen offiziellen Brief von einer Krankenkasse mitzubringen (so der Vorschlag in der Unterrichtsbegleitung, UB 28) oder aus dem Schreibmodul herunterzuladen (vgl. Anhang 12, der einen Musterbrief enthält).

**A3** **Gibt es in Ihrem Heimatland neben staatlichen Universitäten auch private Hochschulen?**

Worin unterscheiden sie sich?

**A4** **Hören Sie vier Ausschnitte aus einer Radiosendung zum Thema „Privathochschulen in Deutschland".**

1 Hören Sie zunächst den Anfang der Sendung (Teil 1) und machen Sie dabei Notizen zu den folgenden Fragen:
– Warum gibt es nach Professor Erhard jetzt zahlreiche Privathochschulgründungen?
– Welches Vorbild für die Gründung von Privathochschulen wird genannnt?
– Wie steht Professor Landfried diesem „Gründungsfieber" gegenüber?
eher zustimmend ❑ eher skeptisch ❑

2 In der Fortsetzung der Sendung (Teil 2) hören Sie Meinungen von Studierenden der Universität Mannheim über Vor- und Nachteile von Privathochschulen.
Notieren Sie in Stichpunkten einige der Argumente und vergleichen Sie dann Ihre Ergebnisse.

| Vorteile | Nachteile |
|---|---|
| | |

3 Konrad Schily, ehemaliger Rektor der etablierten Privathochschule Witten-Herdecke, nennt die Motive, die zur Gründung dieser Hochschule führten. Notieren Sie Stichpunkte (Teil 3).

4 Notieren Sie, welche Veränderungen und Besonderheiten gegenüber staatlichen Universitäten genannt werden (Teil 4).

**A5** **Bilden Sie drei Gruppen.**

1 Sammeln Sie Argumente (Für) und Gegenargumente (Wider) zu folgenden Themen:
– Für und wider ein Studium an einer Kleinstadt-Uni.
– Für und wider ein Studium an einer Fachhochschule.
– Für und wider ein Studium an einer Privatuniversität.

2 Planen Sie kurze „Streitgespräche" (→ Kommunikationsmittel Lektion 1, B14, S. 23). Jede Teilnehmerin / Jeder Teilnehmer sollte mindestens drei Kommunikationsmittel verwenden. Vergessen Sie nicht, eine Diskussionsleiterin / einen Diskussionsleiter zu wählen (→ Kommunikationsmittel Lektion 3, A9, S. 77).

3 Führen Sie vor dem Plenum die Streitgespräche.

**A6** **Stellen Sie sich vor, Sie wollen sich über das Studium in Deutschland informieren.**

Schreiben Sie einen offiziellen Brief an eine deutsche Universität. Bitten Sie um Informationen über diese Universität, besonders über das Fach, das Sie studieren wollen. Erkundigen Sie sich nach der Dauer des Studiums. Erbitten Sie Bewerbungsunterlagen. Fragen Sie nach Terminen und nach Kosten. Erkundigen Sie sich auch, ob Sie eine Sprachprüfung ablegen müssen.
Denken Sie an die formale Struktur des Briefes.



*Abbildung 5*

gisterspezifische sprachliche Mittel (persönlicher/offizieller Brief) ein, berücksichtigt formale Kriterien dieser Textsorten (vgl. Anhang 10: »Formale Kriterien und Redemittel für offizielle Briefe«) und enthält zudem eine Texttransferübung (vgl. Anhang 11: »Persönlicher Brief wird offizieller Brief«); eine derartige Thematisierung im Lehrbuch wäre durchaus angemessen gewesen, damit garantiert ist, dass sie von allen Lernenden wahrgenommen (und auf konkrete Schreibaufgaben bezogen) werden kann. Gleiches gilt für die in der Unterrichtsbegleitung zur Schreibaufgabe abgewandelte persönliche Stellungnahme (LB 187, UB 34); während die Unterrichtsbegleitung eine hilfreiche, die Textstruktur veranschaulichende Visualisierung enthält, die die Textplanung adäquat vorentlastet (vgl. UB 34), bleibt die Schreibaufgabe im Lehrbuch unkommentiert und eine didaktische Aufbereitung für die Lernenden (zunächst) unsichtbar.

Die Ausführungen zum kommunikativen Schreibstil (vgl. LB 252) legen nahe, dass das »kommunikative Schreiben« vor allem eine adressatenorientierte Textproduktion einübt; ein solches Training[1] könnte intensiviert werden, indem Varianten des Adressatenbezugs und hiermit verbundene unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten/Register thematisiert bzw. sprachlich durchgespielt werden.

Die Schreibdidaktik betont, dass *»kreatives Schreiben«* im Fremdsprachenunterricht wichtig ist, weil es ein spielerisches Erproben mit der neuen Sprache erlaubt und – findet es in einer angst- bzw. stressfreien Atmosphäre statt – hilft, Schreibhemmungen zu überwinden (Pommerin 1996a: 10). Ein in vielen Teilen so kognitiv ausgerichtetes Lehrbuch wie *Auf neuen Wegen* tut gut daran, den »kreativen Schreibstil« nicht unberücksichtigt zu lassen.[2] Kreative Schreibaufgaben beziehen sich in *Auf neuen Wegen* auf Schreibaktivitäten, denen keine authentische bzw. simulierte adressatenorientierte Schreibsituation zu Grunde gelegt wird. Es geht hier um Aufgaben, bei denen den Lernenden die Wahl der Ausdrucksmittel und meist auch der Textstruktur freigestellt wird. Während das »funktionale« und das kommunikative Schreiben in *Auf neuen Wegen* Textsortenkonventionen berücksichtigt, muss das kreative Schreiben nicht (starr) normativ vorgehen und bildet daher ein Gegengewicht zu den anderen Schreibstilen. Dies impliziert aber nicht, dass sich kreatives Schreiben und eine Strukturierung des Schreibprozesses gegenseitig ausschließen (vgl. Kast 1999: 127 und Storch 1999: 269).

Zum »kreativen Schreiben« gehören in *Auf neuen Wegen* folgende Schreibaufgaben:[3]

- das Verfassen einer Werbeanzeige (LB 46),
- das Schreiben einer Geschichte (LB 51),
- das Schreiben einer Erzählung/eines Berichts (LB 111),
- das Verfassen eines Romanausschnittes (LB 124),
- das Schreiben einer bildgesteuerten Geschichte (LB 148),
- das Schreiben eines fiktiven Textes (LB 148).

Das produktive Schreiben wird hier entweder durch die Rezeption eines Modell-

1 Vgl. die bereits erwähnte Aufgabe, einen persönlichen Brief mit einem formellen Brief/Unfallbericht zu vergleichen (LB 122).
2 Darüber hinaus schaffen die bereits erwähnten handlungsorientierten Aufgaben (Projekte und Spiele) hier ein wichtiges Gegengewicht.
3 Eine weitere kreative Schreibaufgabe enthält die UB 30.

textes (LB 45, 239), durch die Analyse eines Modelltextes (LB 124) bzw. eines Bildes (LB 148) oder durch inhaltliche Leitpunkte (LB 148, 240) gesteuert. Eine Ausnahme bildet die Aufgabe B8 der Lektion 4; dort werden die Lernenden aufgefordert, eine Erzählung oder einen Bericht zu einem vorgegebenen Thema zu schreiben (LB 111); eine binnendifferenzierende Aufgabenstellung könnte hier Überforderungen vermeiden.

Das Schreiben einer Werbeanzeige wird durch im Vorfeld erarbeitete Textsortenmerkmale (Verwendung einer Metapher, objektive Beschreibung) gelenkt (LB 45). Da diese Schreibaufgabe vom Autorenteam dem kreativen Schreiben zugeordnet wird (vgl. UB 14), darf sie so allgemein bleiben, könnte aber wegen der besonderen Adressatenorientiertheit dieser Textsorte die Schreibhandlung des Appellierens/Argumentierens ein wenig thematisieren (durch einen wiederholten Blick auf den Modelltext oder weitere Werbeanzeigen). Auch das Schreiben einer Geschichte mit vorgegebenen Schlüsselwörtern (LB 51) könnte etwas prozessdidaktischer orientiert/kommentiert sein; es bietet sich hier z. B. an, die im Strategieanhang erwähnten Schreibhilfen auf die konkrete Schreibhandlung »Erzählen« abzustimmen und dergestalt durch Anregungen zu möglichen Textstrukturen und Modalitäten der Themenentfaltung das Schreiben vorzuentlasten.[1] Im Rahmen einer weiteren kreativen Schreibaufgabe wird genau dies gemacht: das Verfassen eines Romanausschnittes wird durch Angaben zur Textstruktur (Ausgangssituation – Krise – Höhepunkt – Lösung) und Hinweise zur Art der Themenentfaltung (emotional, szenisch) durchschaubarer gemacht (vgl. LB 124). Auch wenn kreatives Schreiben nicht durch diverse Steuerungen erstickt werden soll, halte ich solche Entlastungen für sinnvoll, da das Erzählen nicht unbedingt eine Schreibhandlung ist, in der Lernende geübt sind; als Angebot, nicht als ein Muss, sind Steuerungen in Form von Strukturskizzen hilfreich – sie können Lernenden helfen, für die dieser Schreibstil ungewohnt ist, z. B. weil er im Widerspruch zu eigenen Lerntraditionen/zur eigenen Lernkultur steht.

Eine weitere kreative Schreibaufgabe in *Auf neuen Wegen* benutzt Kunstbilder (LB 129) als Schreibanlass (LB 148). Auch hier werden die Rezeption der Bilder und die Produktion der Lernertexte gesteuert bzw. vorentlastet. Die ersten beiden Fragen geben – im Bild dargestellte Emotionen und deren Darstellung thematisierend sowie das Bild situierend – sinnvolle Schreibanstöße. Die eigentliche Aufgabe, eine Geschichte zu schreiben, »bei der dieses Bild am Anfang oder am Ende stehen könnte« (LB 148), knüpft allerdings nur bedingt an diese Vorentlastung an. Daher sollte es – durch binnendifferenzierende Aufgabenstellungen – meiner Meinung nach den Lernenden freigestellt werden, ob sie eine solche Geschichte schreiben wollen oder ob sie eines der Bilder genauer situieren möchten; letzteres bietet sich an, da alle Bilder eine räumliche Offenheit besitzen und daher zu Ort, z. T. zur Blickrichtung der abgebildeten Person, Hypothesen aufgestellt werden können. Einige Bilder sind zeitlich sehr offen, so dass sich eine Kontextualisierung der Situation (was ist vorher geschehen?) anbietet; denkbar ist überdies z. B. ein innerer Monolog oder

1 Die Bezugnahme auf die Grammatik der Lektion (Verwendung temporaler Konnektoren) ist ein gelungenes Beispiel dafür, dass die Grammatikteile in sinnvolle Schreibkontexte eingebunden werden können (vgl. LB 50 f.).

Brief, der auf die zuvor thematisierten Emotionen Bezug nimmt.

Die letzte kreative Schreibaufgabe in *Aus neuen Wegen* ist die vielleicht komplexeste, da sie – folgt man den Vorgaben – sehr abstrakt ist: die Lernenden sollen einen fiktiven Text über »Europa im Jahr 2050« schreiben; es wird ihnen freigestellt, hierzu eines der vorgegebenen Themen zu wählen oder sich selbst ein Thema auszusuchen (vgl. LB 240). Der Komplexität dieser Schreibaufgabe ist sich auch die »Unterrichtsbegleitung« bewusst, die hier Vorschläge zu möglichen Textsorten und Schreibperspektiven (UB 37) unterbreitet. Ohne weitere Vorentlastungen und Schreibimpulse ist diese Schreibaufgabe für viele Lernende (wie auch Muttersprachler/innen) sicherlich nicht leicht zu bewältigen. Ob diese Schreibaufgabe Schreibängste zu überwinden vermag oder solche eher produziert, lässt sich nur individuell beantworten.

Abschließend soll das bereits erwähnte *Schreibmodul* kurz betrachtet werden. Die bisher zitierten Anhänge aus dem online-Schreibmodul dürften bereits indirekt veranschaulicht haben, dass dieses Modul wichtige Impulse zur Förderung der Schreibfertigkeit enthält, die im Lehrbuch meines Erachtens zu knapp ausfallen bzw. fehlen. Zudem erläutert es die Textsorte »Protokoll« (Anhang 7 und 8), gibt Redemittel für Schreibaufgaben des Lehrbuchs vor und fördert außerdem durch Übungen auf der Satz- und Textebene das Textbewusstsein, indem es kohärenz- und kohäsionsstiftende Mittel trainiert[1]. Auch wird nicht versäumt, den wichtigen Aspekt der Fehlerkorrektur zu thematisieren. Das Lehrbuch fördert durch Selbstkorrekturen anhand von Korrektursymbolen und durch das Führen einer Fehlerstatistik die Autonomie der Lernenden. Gelungen und konsequent ist, dass die Fehlerkorrektur hier nicht nur auf die Wort- und Satzebene, sondern auch auf die Textebene bezogen wird: Korrektursymbole beziehen sich auch auf Aspekte der »Textualität« und des »inhaltlichen und logischen Aufbaus« (vgl. Anhang 6).

Resümierend lässt sich feststellen, dass die Schreibaufgaben und -strategien in *Auf neuen Wegen* auf den Teilprozessen des Schreibens Planen-Sammeln-Ordnen-Schreiben-Korrigieren basieren und dazu beitragen, dass Lernende Schreiben nicht als »Instantprodukt« verstehen, sondern als einen Prozess, der mehrfache Revision und Überarbeitung einschließen sollte. Viele Schreibübungen enthalten ein Angebot an Kommunikationsmitteln, d. h. Formulierungshilfen, die den Schreibprozess (v. a. den Textaufbau) steuern und dadurch sinnvoll entlasten. Allerdings wird zu selten auf textsortenspezifische Lexik bzw. auf Strukturmerkmale einzelner Textsorten eingegangen. Wünschenswert sind hier Ergänzungen, die – analog zu den online-Ausführungen der Schreibhandlung »Argumentieren« – Strukturskizzen und Redemittel auch für die Schreibhandlungen »Erzählen«, »Berichten«, »Erörtern« aufnehmen. Ein »interkulturelles Schreiben« im eingangs zitierten Sinne findet in *Auf neuen Wegen* keine Berücksichtigung, könnte aber im Rahmen der textsortenorientierten Schreibaufgaben des Lehrbuches eine (den Ergebnissen der Schreibforschung) angemessene Ergänzung darstellen, da das Wissen um kulturgeprägte

1 Vgl. Anhang 3, der die Lernenden dazu auffordert, Einzelsätze – unter Zuhilfenahme von Proformen, lexikalischen Varianten/Synonymen und Konnektoren – zu einem kohärenten Text zu verbinden.

Textmuster Schreibaufgaben vorentlastet.

Die Entscheidung, für die Bewältigung von Schreibaufgaben wichtige Hinweise auf Textsortenmerkmale in der Unterrichtsbegleitung, nicht aber im Lehrbuch zu thematisieren, ist aus der Perspektive eines lernerorientierten Unterrichts nicht ganz unproblematisch: während die textsortenspezifischen Hilfestellungen zum Verfassen eines Lebenslaufes (LB 91) und zur Beschreibung eines Schaubildes (LB 185) von allen Lernenden genutzt werden können, drohen die Hinweise zu Textelementen offizieller Briefe (UB 28) und zum Textaufbau einer (persönlichen) Stellungnahme (UB 34) die Lernenden nicht zu erreichen.

**Literatur**


Baurmann, Jürgen; Ludwig, Otto: »Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten«, *Praxis Deutsch* 23, 137 (1996), 13–21.

Bohn, Rainer: »Schriftliche Sprachproduktion«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (HSK, 19.2). Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 921–931.

Börner, Wolfgang: »Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell«. In: Lörscher, Wolfgang; Schulze, Rainer (Hrsg.): *Perspectives on Language in Performance*. Tübingen: Narr, 1987, 1336–1350.

Börner, Wolfgang: »Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache«. In: Antos, Gerd / Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 1989, 348–376.

Börner, Wolfgang: »Schreiben im Fremdsprachenunterricht«. In: Jung, Udo H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 2., verbesserte und erweiterte Auflage. Berlin u. a.: Lang, 1998, 287–294.

Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS, 1992 (FLF, 10).

Bräuer, Gerd: *Schreiben(d) lernen: Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Körber, 2004.

Brenner, Gerd: *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, 1998.

Eßer, Ruth: »Schreiben im Vergleich. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären DaF-Unterricht«. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck; Wien; München: Studienverlag, 2000, 56–109.

Faistauer, Renate: *»Wir müssen zusammen schreiben!« Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag, 1997.

Faistauer, Renate: »›Ja, kannst du so schreiben‹ – Ein Beitrag zum kooperativen Schreibprozess im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht«. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck; Wien; München: Studienverlag, 2000, 190–225.

Fix, Martin: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 2006.

Hedge, Tricia: *Writing*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 2005.

Heyd, Gertraude: *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr, 1997.

Hufeisen, Britta: »Fachtextpragmatik Kanadisch – Deutsch. Studentische Texte an der Universität«. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck; Wien; München: Studienverlag, 2000, 17–56.

Kast, Bernd: *Fertigkeit Schreiben*. Unter Mitarbeit von Eva-Maria Jenkins (Fernstudieneinheit 12). Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 1999.

Kast, Bernd: »Vom Wort zum Satz zum Text. Methodisch-didaktische Überle-

gungen zur Schreibfertigkeit (im Anfängerunterricht)«, *Fremdsprache Deutsch* 1 (1989), 9–17.

Krischer, Barbara: »Schreiben – aber wie? Ein Planungsmodell«, *Info DaF* 29, 5 (2002), 383–409.

Krumm, Hans-Jürgen: »Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht«. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck; Wien; München: Studienverlag, 2000, 7–17.

Krumm, Hans-Jürgen: »Thema: Schreiben«, *Fremdsprache Deutsch* 1 (1989), 5–9.

Kruse, Otto / Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriele (Hrsg.): *Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. 2. Auflage. Bielefeld: UVW Universitäts-Verlag Webler, 2003.

Mohr, Imke: »Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht«. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck; Wien; München: Studienverlag, 2000, 109–156.

Mummert, Ingrid: »Freies Schreiben mit Poesie. Literarisches Schreiben im Deutschunterricht«, *Fremdsprache Deutsch* 1 (1989), 17–22.

Pommerin, Gabriele L.: *Kreatives Schreiben. Handbuch für deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1 bis 10*. Weinheim; Basel: Beltz, 1996 (Sigle: 1996a).

Pommerin, Gabriele L: *Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben für den DaF-Unterricht*. Ismaning: Hueber, 1996.

Portmann, Paul R.: *Schreiben und Lernen. Grundlagen einer fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer, 1991.

Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck; Wien; München: Studien Verlag, 2002.

Saxer, Robert: »Lernzielkataloge«. In: *Zertifikat Deutch: Lernziele und Textformat*. Hrsg. von Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Frankfurt am Main, 1999, 61–373.

Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink, 1999.

Thurmair, Maria: »Text, Texttypen, Textsorten«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (HSK, 19.1). Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 269–280.

Thurmair, Maria; Willkop, Eva-Maria (Hrsg.): *Am Anfang war der Text. 10 Jahre »Textgrammatik der deutschen Sprache«*. München: iudicium, 2003.

Tönshoff, Wolfgang: »Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I)«, *Deutsch als Fremdsprache* 41, 4 (2004), 227–231.

Tönshoff, Wolfgang: »Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (II)«, *Deutsch als Fremdsprache* 42, 1 (2005), 13–17.

Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs I.: Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen*. Vorträge der Fachtagung DaF 1991. Regensburg: FaDaF, 1993 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 37).

Tütken, Gisela; Singer, Gesa (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs III. Aufgaben zur sachorientierten, freien und universitätsbezogenen Textproduktion*. Regensburg: FaDaF, 2006 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 75).

Werder, Lutz von: *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Berlin; Milow: Schibri, 1993.

Willkop, Eva Maria: »Linguistische Analyseverfahren von Texten« In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (HSK, 19.1). Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 314–324.

Wolff, Dieter: »Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit«. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache*. Bochum: AKS, 1992, 110–134.

Wolff, Dieter: »Lerntechniken und die Förderung der zweitsprachigen Schreibfähigkeit«, *Der fremdsprachliche Unterricht* 25, 2 (1991), 34–39.

Wunsch, Christian: »Binnendifferenzierung«. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. In Zusammenarbeit mit Heidrun Jung. 4., vollständig neu überarbeitete Auflage. Berlin u. a.: Lang, 2006, 41–47.

**Lern- und Lehrmaterialien**

*Delfin*: Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas: *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Lehrbuch. Ismaning: Hueber, 2001.

*Delfin*: Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas: *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber, 2002.

*Delfin*: Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas: *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Lehrerhandbuch. Ismaning: Hueber, 2003.

*em neu:* Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne: *em neu Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. Ismaning: Hueber, 2005.

*em neu:* Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne: *em neu Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe B2*. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber, 2005.

*em neu:* Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Schlemmer, Alexandra: *em neu Hauptkurs*: Lehrerhandbuch. 2., aktualisierte Auflage. Ismaning: Hueber, 2008.

*em Übungsgrammatik*: Hering, Axel; Matussek, Magdalena; Perlmann-Balme, Michaela: *em Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 2002.

*Auf neuen Wegen:* Willkop, Eva-Maria; Wiemer, Claudia; Müller-Küppers, Evelyn; Eggers, Dietrich; Zöllner, Inge: *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe*. Ismaning: Hueber, 2003.

*Auf neuen Wegen:* Willkop, Eva-Maria; Wiemer, Claudia: *Auf neuen Wegen. Unterrichtsbegleitung*. Ismaning: Hueber, 2003.

*Auf neuen Wegen:* www.hueber.de

*Mit Erfolg zum Zertifikat:* Eichheim, Hubert; Storch, Günther: *Mit Erfolg zum Zertifikat*. Stuttgart: Klett, 1992 (Sigle: Zertifikat)

*Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch Plus:* Hantschel, Hans-Jürgen; Klotz, Verena; Krieger, Paul: *Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch Plus*. Testbuch. Stuttgart: Klett, 2005.

*Sabine Fischer-Kania*

Dr. phil; Studium der Germanistik, Politikwissenschaft und Slawistik an den Universitäten Münster und Wolgograd. 1992 Magister Artium; 1995 Promotion an der Universität Münster; 1995–98 DAAD-Lektorin an der Staatlichen und Pädagogischen Universität Kasan/Russische Föderation; von 1999 bis 2001 Lehraufträge im Studiengebiet DaF der Freien Universität Berlin; von 2001–2007 DAAD-Lektorin an der Universität Auckland/Neuseeland; seit 2007 Lehrbeauftragte am Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie (Didaktik/Methodik DaF und Literatur) der Universität Heidelberg sowie am Sprachenzentrum der Universität Münster (Didaktik/Methodik DaF). Seit 2008 außerdem Sprachlehrerin im Lehrgebiet DaF des Sprachenzentrums der WWU Münster.

Berichte

# Der Intensiv-Fortbildungskurs »Wirtschaftsdeutsch für Hochschullehrkräfte in Litauen«. Ein Erfahrungsbericht

*Margit Breckle*

**Zusammenfassung**
Es wird eine zweiwöchige Fortbildung vorgestellt, die im Juni 2007 an der Pädagogischen Universität Vilnius (Litauen) stattfand. Der Fortbildungskurs *»Wirtschaftsdeutsch für Hochschullehrkräfte in Litauen«*, der aus Sicht von Kursorganisator und Gastdozentin wie auch aus Perspektive der Teilnehmerinnen als insgesamt sehr gelungen bezeichnet werden kann, wird in organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht präsentiert. Der Erfahrungsbericht möchte auch Anregungen für Fortbildungen dieser Art geben.

## 1. Einleitung

Im Juni 2007 fand an der Pädagogischen Universität Vilnius (Litauen) im Rahmen des DAAD-Programms *Deutsch für Lehrkräfte im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht in MOE/GUS*[1] eine zweiwöchige Fortbildung *Wirtschaftsdeutsch für Hochschullehrkräfte in Litauen* statt. Der Fortbildungskurs wurde vom dortigen Lektor des DAAD Klaus Geyer organisiert; als Gastdozentin fungierte Margit Breckle, ehemalige DAAD-Lektorin an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität in Helsinki/Finnland. Sowohl aus Sicht des Kursorganisators und der Gastdozentin als auch aus der Perspektive der Teilnehmerinnen kann die als zweiwöchiger Intensiv-Fortbildungskurs betitelte Veranstaltung als insgesamt sehr gelungen bezeichnet werden.

Im vorliegenden Beitrag, der auch Anregungen für Fortbildungen dieser Art geben möchte, wird der Fortbildungskurs in organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht präsentiert.

## 2. Konzept und Organisation der Fortbildung

### 2.1 Zielgruppe, Einladung und Anmeldung

Der Kurs richtete sich an Hochschullehrkräfte an Universitäten und Kollegien[2] in

1 Ziel des Programms ist, die in diesen Kursen tätigen Lehrkräfte – in der Regel DeutschlehrerInnen oder GermanistInnen – durch Fortbildung zu unterstützen. Nähere Auskünfte zu diesem DAAD-Programm erteilt das Referat 324 im DAAD.

2 Kollegien sind tertiäre Bildungseinrichtungen, die teils eher Fachhochschulen, teils eher Berufsfachschulen vergleichbar sind.

Litauen, die an ihren Institutionen Wirtschaftsdeutsch unterrichten.

Die Einladung samt Anmeldeformular für den Kurs wurde in der recht übersichtlichen litauischen Hochschullandschaft an die in Frage kommenden Institute der Universitäten und Kollegien direkt per E-Mail verschickt; zudem wurden bestehende Kontakte zu potenziell Interessierten und MultiplikatorInnen genutzt. Auf den Internetseiten des Kursorganisators wurde zudem eine eigene Seite[1] für den Kurs eingerichtet.

Die Teilnehmerzahl war von vornherein auf 20 begrenzt. Bei der Bewerbung war eine kurze Begründung vorgesehen, um ggf. eine begründete Entscheidung über die Vergabe der Kursplätze treffen zu können.

### 2.2 Kursziel

Ziel des Kurses war die Fortbildung litauischer Hochschullehrkräfte für Wirtschaftsdeutsch in wirtschaftsfachlicher, fachsprachlicher und didaktischer Hinsicht.

Der Begriff *Wirtschaftsdeutsch* umfasst dabei einen recht unübersichtlichen Bereich:

1. Im Sinne von fach- oder wissenschaftssprachlichem Deutsch eine theoretische Metaebene der Wirtschaftswissenschaften (vgl. Hundt 1998)
2. DaF-disziplinentypisch die unterrichtliche Vorbereitung »auf außer unterrichtliche Kommunikation« (Reuter 2001: 579). Dabei lassen sich zum einen die studienvorbereitende und -begleitende Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch (vgl. z. B. Buhlmann/Fearns 1989; 1995) und zum anderen der berufsbezogene Wirtschaftsdeutsch-Unterricht unterscheiden, d. h. angewandtes Deutsch für die Geschäfts- bzw. Unternehmenskommunikation (vgl. z. B. Bolten 1993).

Gegenstand der Fortbildung war der berufsbezogene Wirtschaftsdeutsch-Unterricht. Im Mittelpunkt standen dabei typische mündliche und schriftliche Textsorten der Geschäfts- bzw. Unternehmenskommunikation auf Deutsch, deren Vermittlung sowie die Konzeption und Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung dieser Textsorten.

Darüber hinaus sollte der Kurs den Teilnehmerinnen die Möglichkeit bieten, sich zu vernetzen und neue Kontakte zu knüpfen. Deshalb wurden einerseits potenziell interessante (deutsche) Institutionen vor Ort u. a. für Gastvorträge hinzugezogen und andererseits mit der Thematik befasste KollegInnen von litauischen Hochschulen als GastreferentInnen eingeladen.

### 2.3 Teilnehmergruppe und Heterogenität

An dem Kurs nahmen 8 Deutschlehrkräfte von 6 Hochschulen aus ganz Litauen teil. Dies ist insofern erfreulich, als es ein explizites Ziel war, mit dem Kurs auch kleinere Hochschulen in der Fläche zu erreichen.

Die Gruppe zeichnete sich in mehrfacher Hinsicht durch Heterogenität aus. Die Teilnehmerinnen kamen einerseits von Universitäten (Fachsprachenzentren und Germanistische Institute) und andererseits von Kollegien. Zudem waren nicht alle Teilnehmerinnen fachlich auf Wirtschaftsdeutsch spezialisiert; teils unterrichten sie in anderen Fachdeutsch-Segmenten, z. B. Studierende der Geistes- oder der Naturwissenschaften, teils erteilen sie auch allgemeinen Unterricht in deutscher Sprache. Dies ist jedoch nicht

1 http://www.uni-kiel.de/werftprojekt/widaf.htm

als Widerspruch zur intendierten Zielgruppe zu sehen, da Hochschullehrkräften in Litauen generell sehr viel Flexibilität hinsichtlich der zu unterrichtenden Kurse abverlangt wird, d. h. die im Kurs vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten sind, abgesehen von den ohnehin auf anderen Sprachunterricht übertragbaren Momenten, eine gute Investition für eine mögliche zukünftige Tätigkeit. Eine große Herausforderung war zudem, dem Umstand gerecht zu werden, dass die Teilnehmerinnen ihren Unterricht auf sehr unterschiedlichen Sprachniveaus (A2/B1 bis C2) erteilen.

Um die Kursinhalte möglichst gut den Bedürfnissen und Erwartungen der Kursteilnehmerinnen anpassen zu können, wurde vor Kursbeginn ein Fragebogen zur Ermittlung besonderer Bedarfe und/oder Wünsche verschickt. Auf Basis dieser Ergebnisse wurde dann die konkrete inhaltliche Ausgestaltung des Kurses vorgenommen.

### 2.4 Vorbereitung und Rahmenbedingungen

Die organisatorische und inhaltliche Kursplanung von Kursorganisator und Gastdozentin war eng aufeinander abgestimmt und gestaltete sich dadurch zeitintensiv; sie scheint jedoch durch das Ergebnis gerechtfertigt.

Obwohl bereits bei der Beantragung des Kurses beim DAAD ein konkreter Plan und entsprechende Zusagen von kooperierenden Personen und Institutionen vorlagen, erforderte die Terminplanung während des Kurses viel Flexibilität, da mehrmals Veranstaltungen kurzfristig verschoben werden mussten. Dass dennoch alle geplanten Termine im Laufe des Kurses zustande kamen, ist sehr erfreulich.

Aufgrund dienstlicher Verpflichtungen (Prüfungen, Projektteilnahme) konnten nicht immer alle Teilnehmerinnen an allen Kurstagen anwesend sein. Da dies jedoch bereits im Vorfeld des Kurses im Rahmen der Bedarfsermittlung geklärt worden war, wurden die Kurstage stärker modularisiert als ursprünglich geplant und auf diese Weise Inkohärenzen wie unnötige Wiederholungen weitestgehend vermieden.

Der Kurs konnte unter sehr günstigen Rahmenbedingungen durchgeführt werden. Für die gesamte Kurszeit wurde seitens der Pädagogischen Universität Vilnius ein moderner, sehr gut ausgestatteter Unterrichtsraum mit den gängigen Multimedia-Geräten zu Verfügung gestellt. Als der Arbeitsatmosphäre sehr zuträglich erwies sich, dass die gesamte Gruppe um einen runden Tisch sitzen konnte. Internetbasierte Unterrichtssequenzen fanden in einem Computerraum statt.

Zur Vorbereitung wurden an die Teilnehmerinnen in der Woche vor Kursbeginn vier Texte[1] verschickt, die von den Teilnehmerinnen als Vorbereitung auf die Fortbildung gelesen werden sollten (die im Literaturverzeichnis angegebenen Texte dienten mir als Gastdozentin zur Vorbereitung der Fortbildung und als Material-Grundlage in der Fortbildung selbst). Für den Kurs wurde den Kursteilnehmerinnen ein Ordner mit Materialien zur Verfügung gestellt, der sehr großen Anklang fand. Die Materialien waren teilweise als Anregung, teilweise zum möglichen Einsatz in eigenen Wirtschaftsdeutsch-Kursen gedacht. Hierbei handelte es sich insbe-

1 Baumann (2000); Blei (2002); Brünner (2000: Kapitel 2.1 und 2.2); Lenske/Schöpper-Grabe/Seitenfuß/Weber (1999).

sondere um wissenschaftliche Texte, Handouts, Textsortenbeispiele sowie Beispiele für Übungen und Übungssequenzen. Hinzu kamen im Kursverlauf Materialien der GastreferentInnen und von den Firmenbesuchen (z. B. Handouts, Folien, Literaturlisten, Infobroschüren, Zeitschriften).

## 3. Inhalt und Ablauf der Fortbildung

### 3.1 Kursinhalte

In der ersten Woche des Fortbildungskurses stand die Vermittlung von Kenntnissen im Vordergrund, während in der zweiten Woche der Schwerpunkt auf der Anwendung der Kenntnisse und der Erstellung von Unterrichtssequenzen lag. Der Kurs umfasste mit 70 Unterrichtsstunden an 10 Tagen ein dichtes Programm; hinzu kamen Veranstaltungen des Rahmenprogramms.

### 3.2 Kurswoche 1: Vermittlung von Kenntnissen

Zu Kursbeginn fand anhand von Zeitungsartikeln und Internet-Nachrichten eine kurze, auf Beispielen aus dem alltäglichen Leben basierte Einführung in den Bereich Wirtschaft bzw. Geschäfts- bzw. Unternehmenskommunikation statt. Auch Wirtschaftsdeutsch-Prüfungen (z. B. Prüfung Wirtschaftsdeutsch International PWD), die ein Ziel in Wirtschaftsdeutsch-Kursen sein können, wurden in der Einführungsphase exemplarisch vorgestellt, um den Zusammenhang zwischen Geschäfts- bzw. Unternehmenskommunikation und Aufgaben in Wirtschaftsdeutsch-Prüfungen transparent zu machen. Dass sich Wirtschaftsdeutsch bzw. Wirtschaftskommunikation als schwer abzugrenzender, uneinheitlicher Bereich darstellt (vgl. u. a. Brünner 2000: 21), wurde im Gastvortrag *»Was ist Wirtschaftsdeutsch«?* zu Beginn des Kurses deutlich; in einem weiteren Gastvortrag wurden *»Texte im Fachsprachenunterricht«* beleuchtet. In dieser Anfangsphase vermittelte der Kurs zudem Grundlagen in BWL und VWL.

Die Kursteilnehmerinnen ihrerseits stellten die Rahmenbedingungen für Wirtschaftsdeutsch und die Situation (Curricula, Kurse) an ihren Hochschulen vor. Dabei wurden Bedarf, Möglichkeiten und Probleme der derzeitigen Situation von den Kursteilnehmerinnen rege diskutiert.

Da dem Fortbildungskurs ein dynamisches, pragmatisch-funktionales Kontextmodell sprachlicher Kommunikation als Kursansatz zugrunde liegt, sollte im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht die Entwicklung »fachkommunikativer Kompetenz« (Baumann 2000: 158 f.) im Vordergrund stehen, d. h. die

> »Fähigkeit der jeweiligen Lerner […], Fachtexte als interkulturell, sozial, situativ und funktional bestimmte, sachlogisch gegliederte, semantisch strukturierte, linear-sequentiell sowie hierarchisch organisierte sprachliche Einheiten zu produzieren bzw. zu rezipieren« (Baumann 2000: 159).

Um fachkommunikative Kompetenz für ein bestimmtes berufliches Umfeld (hier: Wirtschaft) entwickeln zu können, sollten im Sinne der »Bedarfsorientierung« (Fluck 1998: 947) die typischen Situationen unternehmensinterner und -externer Geschäfts- und Unternehmenskommunikation und somit die einschlägigen schriftlichen und mündlichen Textsorten Gegenstand des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts sein, die sich bei Bedarfsanalysen unter Geschäftsleuten als die wichtigsten herausgestellt haben (vgl. z. B. Müntzel/Tiittula 1995, Huhta 1999; Minkkinen/Reuter 2001).

Im Fortbildungskurs ging es daher in Bezug auf schriftliche Textsorten einerseits um Geschäftskorrespondenz (Geschäftsbrief, E-Mail, Fax) von der Kon-

taktaufnahme bis zur Mahnung und andererseits um Berichte und um Protokolle (vgl. Müntzel/Tiittula 1995). Diese Textsorten wurden im Hinblick auf Textbaupläne und die dazugehörigen sprachlichen Mittel (Morphosyntax, Terminologie) näher betrachtet und anhand von Beispielen sowie realitätsnahen Übungssequenzen illustriert (vgl. Müntzel/Steuer 2002).

Zu den typischen mündlichen Kontaktsituationen in der Geschäfts- und Unternehmenskommunikation gehören – neben der Kontaktaufnahme und -pflege mit (neuen) Mitarbeitern und (neuen) Geschäftspartnern – geschäftliche Besprechungen, Verhandlungen unternehmensinterner und -externer Art sowie Präsentationen (Rodenbeck 2007: 41). Bei den mündlichen Textsorten wurden daher für den beruflichen Alltag wichtige monologische und dialogische Textsorten wie Unternehmens- und Produktpräsentationen sowie Verhandlungen, deren sprachliche Handlungsmuster sowie die dazugehörigen sprachlichen Mittel (Morphosyntax, Terminologie) genauer besprochen (vgl. Brünner 2000).

In einem weiteren Schritt wurden einschlägige Lehr- und Lernmaterialien für Wirtschaftsdeutsch präsentiert (vgl. z. B. Becker/Braunert/Schlenker 2004; Braunert 2006; Eismann 2008). Zwar gibt es viele Lehrwerke für Wirtschaftsdeutsch, die Zielgruppe sind jedoch Geschäftsleute und nicht Studierende, die i. d. R. weniger Fachkenntnisse und wenig bzw. keine Praxiserfahrung besitzen (vgl. Funk 1992: 6), so dass oftmals die Anpassung der Lehr- und Lernmaterialien für die eigene Zielgruppe vonnöten ist. Die Kenntnis von Lehrwerken und anderen Materialien ist somit notwendig für die kritische Auseinandersetzung mit denselben und die Voraussetzung für die gezielte Nutzung bzw. Modifizierung bestehender Wirtschaftsdeutsch-Angebote für die eigenen Zwecke.

In Verbindung mit den Lehrwerken, die auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (vgl. Europarat 2001) ausgerichtet sind, wurden im Fortbildungskurs Anwendungsmöglichkeiten des GER speziell für Wirtschaftsdeutsch aufgezeigt sowie seine Möglichkeiten und Begrenzungen für den Wirtschaftsdeutsch-Unterricht diskutiert (vgl. Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag, Lukas 2005, insbesondere das Gruppenprofil *Deutsch für Angestellte in Unternehmen*, sowie Hanken's CEFR Profile). Des Weiteren wurden zusammen mit dem Goethe-Institut in Vilnius externe Prüfungen für Deutsch als Fremdsprache und Wirtschaftsdeutsch präsentiert. Da die Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (PWD) (vgl. Perlmann-Balme 2000) in Litauen derzeit noch nicht angeboten wird, bei den Wirtschaftsdeutsch unterrichtenden Institutionen aber Interesse an der Prüfung besteht, wurde die PWD ausführlich vorgestellt.

Während der Fortbildung lernten die Kursteilnehmerinnen auch Internetressourcen für Wirtschaftsdeutsch kennen. Hierbei stand die praktische Arbeit im Vordergrund, wobei die Kursteilnehmerinnen die Internetressourcen auch selbst ausprobierten und für eigene Unterrichtszwecke auf deren mögliche Verwendbarkeit hin testeten. Aufgrund der unterschiedlichen Vorkenntnisse bei der Arbeit am Computer erwies es sich bei der Vorstellung einzelner Internetressourcen als schwierig, eine für alle Teilnehmerinnen passende Präsentationsgeschwindigkeit zu finden.

Ein weiterer Punkt, der im Kurs angesprochen wurde, war die fachliche Übersetzung in der Wirtschaftskommunikation (vgl. z. B. Stolze 1999), was für die

Kursteilnehmerinnen einen gelungenen Einblick in dieses für die unterrichtliche Praxis in Litauen relevante Thema darstellte.

### 3.3 Kurswoche 2: Anwendung der Kenntnisse

Während in der ersten Kurswoche der Schwerpunkt auf der Vermittlung der erforderlichen Informationen lag, stand in der zweiten Woche Eigenarbeit im Mittelpunkt, wobei die in der ersten Woche vermittelten Kenntnisse die Basis für die weitere Kursarbeit bildeten. Dabei überlegten die Kursteilnehmerinnen zuerst, wie ein Curriculum für Wirtschaftsdeutsch unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen an der jeweiligen Hochschule entwickelt werden kann, welche Ziele damit verfolgt werden und welche Leitprinzipien dem Curriculum zugrunde liegen (vgl. dazu z. B. Lenske/Schöpper-Grabe/Seitenfuß/Weber 1999; Baumann 2000; Breckle/Båsk/Rodenbeck 2007). Im nächsten Schritt ging es um die Planung einzelner Kurse, wobei der Schwerpunkt darauf lag, wie man Wirtschaftsdeutsch-Kurse und Unterrichtssequenzen aufbauen kann (vgl. z. B. Funk 1992: 7 ff.; Lenske/Schöpper-Grabe/Seitenfuß/Weber 1999; Funk 2001), um die Ziele des Curriculums zu erreichen.

Aufgrund des begrenzten Zeitrahmens konnten Curriculumentwicklung und Kursplanung allerdings nur exemplarisch behandelt werden. In zukünftigen Fortbildungen dieser Art sollten jedoch der konkreten Entwicklung von Curricula sowie der konkreten Kursplanung durch die Teilnehmenden mehr Zeit eingeräumt werden; auch die Vorbereitungstexte zu diesem Themenbereich könnten dann konkreter in den Kurs mit einbezogen werden. Beim Übergang von der Theorie zur Praxis hätte durch die Gegenüberstellung der Literatur zu fachkommunikativer Kompetenz (Baumann 2000; Blei 2002) und konkreter Beispiele aus der unterrichtlichen Praxis (Übungssequenzen) zudem ein stärkerer Bezug zwischen beiden hergestellt werden können, als dies im Kurs der Fall war.

Die praktische Arbeit der zweiten Fortbildungswoche mündete in die Entwicklung eigener, vollständiger Unterrichtssequenzen. Für die Erarbeitung der eigenen Unterrichtssequenzen, bei der Partnerarbeit ausdrücklich erwünscht war, legten die Kursteilnehmerinnen zunächst die Zielgruppe, das Sprachniveau und das Ziel der Unterrichtssequenz fest. Anschließend suchten sie geeignetes Material – entweder nutzten sie bestehende Angebote für Lehr- und Lernmaterial, die sie für die eigenen Zwecke modifizierten, oder nicht-didaktisiertes Material, aus dem sie die Unterrichtsmaterialien für die Übungssequenz selbst entwickelten. Unterschätzt wurde von der Gastdozentin bei der Kursplanung die Zeit, die die Themen- und Materialfindung in Anspruch nimmt; hier sollte mehr Zeit eingeplant bzw. die Teilnehmerinnen von Kursbeginn an zur frühzeitigen Themen- und Materialfindung ermuntert werden. Nach einer ersten Einarbeitungsphase wurden die Konzepte der Kursteilnehmerinnen konstruktiv diskutiert; am Ende des Kurses wurden die fertigen Unterrichtssequenzen im Kurs präsentiert und wohlwollend-kritisch kommentiert. An dieser Stelle ist die hohe Qualität der von den Kursteilnehmerinnen selbst erstellten Unterrichtsmaterialien und Unterrichtssequenzen hervorzuheben.

### 3.4 Ergänzung des Kursprogramms

Ergänzt wurde das Kursprogramm durch informative Besuche bei zwei Firmen mit deutscher Beteiligung (DnB-Nord und HypoVereinsbank) und einen

Gastvortrag eines Vertreters der Deutsch-Baltischen Handelskammer zu Handelsbeziehungen zwischen Litauen und Deutschland. Hierbei erhielten die Kursteilnehmerinnen nicht nur Informationen aus der Praxis, sondern es wurde intensiv diskutiert, wo und wie viel Deutsch man im Berufs-/Wirtschaftsleben in Litauen braucht und welchen Nutzen Deutschkenntnisse in Litauen grundsätzlich haben. Deutschkenntnisse dienen nicht nur als Zusatzqualifikation; in einigen Branchen wie den Banken werden gerade auch AbsolventInnen philologischer Fächer wegen ihrer analytischen Fähigkeiten sowie ihrer Sprachkenntnisse gesucht. Diese wichtigen Informationen können die Kursteilnehmerinnen motivierend an ihre Studierenden weitergeben.

Dass der Besuch des Presse- und Kulturreferenten der Deutschen Botschaft Wilna ans Ende der Fortbildung verschoben werden musste, erwies sich als durchaus positiv, denn neben einem kurzen Vortrag zur Bedeutung des Deutschen in der internationalen Wirtschaftskommunikation ließ der Besuch Raum für die vielseitige und substanzielle Diskussion ausgewählter Kursergebnisse mit dem Botschaftsvertreter. Bei den Kursteilnehmerinnen stieß dabei die Wertschätzung ihres Engagements und ihrer Leistung seitens des Botschaftsvertreters auf ein sehr positives Echo.

### 3.5 Rahmenprogramm

Während des Kurses wurde ein Rahmenprogramm angeboten, darunter ein geselliger Abend zum gegenseitigen Kennenlernen und ein sehr gelungenes gemeinsames Abendessen gegen Ende des Kurses. Ein Treffen mit VertreterInnen des sehr aktiven IPP Vereins[1] Litauen, das nur zum Teil dem Rahmenprogramm zuzurechnen ist, verfolgte den Zweck, den Bekanntheitsgrad des Internationalen Parlamentsstipendiums über die Schiene des studienbegleitenden Deutschunterrichts zu erhöhen, um mehr potenzielle Interessierte ansprechen zu können.

### 3.6 Kursevaluation

In der Woche nach Kursende wurde ein Evaluationsbogen an die Teilnehmerinnen verschickt. Bei sehr hohem Rücklauf erhielt der Kurs – insbesondere in Bezug auf Organisation, Kursinhalte, Material und GastreferentInnen – eine sehr gute bis gute Beurteilung durch die Teilnehmerinnen. Positiv beurteilt wurde auch die Veröffentlichung der Ergebnisse des Fortbildungskurses. Hervorgehoben wurde zudem die äußerst positive Atmosphäre im Kurs. Es herrschte nicht nur eine angenehme, offene Atmosphäre unter den am Kurs Beteiligten (Kursteilnehmerinnen, Gastdozentin, Organisator, GastreferentInnen), sondern auch sehr großes Interesse der Kursteilnehmerinnen an den Kursinhalten, insbesondere an Didaktik und Methodik (Curriculumentwicklung, Kursplanung, Aufbau von Übungssequenzen für Wirtschaftsdeutsch-Kurse), und ein sehr positives Arbeitsklima im Kurs. Die relativ kleine Kursgröße war dabei von Vorteil. Alle Teilnehmerinnen beurteilten ihre Kursteilnahme erfreulicherweise so, dass sie

1 IPP sind Internationale Parlamentspraktika, die vom Deutschen Bundestag und der Universität Humboldt zu Berlin organisiert werden und jungen Menschen die Möglichkeit bieten, durch ein Praktikum beim deutschen Bundestag das parlamentarische Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland kennenzulernen. Ziel des IPP Vereins Litauen ist, die Kontakte unter den ehemaligen BundestagspraktikantInnen aus Litauen zu pflegen.

glauben, durch den Kurs in Zukunft Nutzen zu haben.
Darüber hinaus wurden wohlwollend-konstruktive, wertvolle Hinweise für ggf. künftige Kurse dieser Art gegeben. Hier ist vor allem zu nennen, dass nicht alle Kursinhalte (z. B. fachliche Übersetzung) für alle Teilnehmerinnen relevant waren, der Wunsch, die zur Vorbereitung verschickten Texte noch stärker und konkreter in den Kurs einzubinden, und das Problem, zwischen Vorlesungszeit, Prüfungszeit und Ferien einen geeigneten Kurstermin zu finden.
Aus Sicht des Kursorganisators und der Gastdozentin erwiesen sich insbesondere folgende Punkte als problematisch:

– Wie sich im Nachhinein herausstellte, konnten durch die genutzten Kanäle zur Ankündigung der Fortbildung nicht alle potenziell interessierten Personen erreicht werden. Daher sollte für künftige Fortbildungen dieser Art über eine Verbesserung der Reichweite (z. B. durch Informationsplakate und -faltblätter) nachgedacht werden.
– Problematisch gestaltete sich auch die Terminierung des Kurses, denn an vielen Hochschulen Litauens ist der gewählte Zeitraum Anfang Juni Prüfungszeit. Generell dürfte es jedoch schwierig bzw. unmöglich sein, einen für alle passenden Termin zu finden, da die Angehörigen der Zielgruppe neben ihrer hochschulischen Lehrtätigkeit eine Reihe weiterer Beschäftigungen ausüben (müssen).
– Wegen der wenigen und zögerlichen Anmeldungen wurde zeitweise überlegt, den Kurs abzusagen. Die Entscheidung, die Veranstaltung trotzdem durchzuführen, hat sich als richtig erwiesen. Dass bei der Bewerbung eine kurze Begründung vorgesehen war, um ggf. eine begründete Entscheidung über die Vergabe der Kursplätze treffen zu können, erwies sich jedoch als unnötig.

**3.7 Publikation der Ergebnisse**

Aufgrund der Qualität der im Kurs entstandenen Unterrichtssequenzen wurden die Kursergebnisse unter dem Titel *Fachdeutsch in Beispielen – Vorschläge zu Wirtschaftsthemen im studienbegleitenden Unterricht* im Verlag der Pädagogischen Universität Vilnius (Breckle/Geyer 2008) publiziert. Das 120-seitige Büchlein enthält sechs Übungssequenzen mit detaillierten Angaben zu Zielgruppe, Sprachniveau, Ziel der Übungen sowie mit Kommentaren und Erläuterungen. Für die Publikation stellte zudem der Botschaftsvertreter seine motivierenden Überlegungen zur Bedeutung des Deutschen in der Wirtschaftskommunikation zur Verfügung.

**4. Resümee und Perspektive**

Aufgrund der Erfahrungen lässt sich im Hinblick auf Fortbildungen dieser Art folgendes Resümee ziehen: In der Phase der Antragstellung beim DAAD würde aus Sicht von Kursorganisator und Gastdozentin ein Antrag mit einem weniger detaillierten Kursschema mehr Vorlauf erlauben; es sollte ausreichen, die geplanten Inhalte mit Stundenzahl zu nennen, denn die konkreten Terminabsprachen erfolgen in Litauen in der Regel sehr spät. Der Kurs hat gezeigt, dass ein intensives Programm für die Teilnehmerinnen zumutbar ist und dass auch ein kleiner finanzieller Eigenbeitrag von den Teilnehmerinnen geleistet werden kann. Es ist auch deutlich geworden, dass engagierte KollegInnen vielfältig eingebunden sind, was sich beispielsweise auf die Anwesenheit während des Kurses auswirken kann. Trotz der Bedarfserfragung im Vorfeld des Kurses und entsprechender Kursplanung zeigte die Kursauswertung, dass nicht alle Kursinhalte für alle Teilnehmerinnen gleichermaßen relevant waren; hier könnte eine stärkere Binnendifferenzierung während des

Fortbildungskurses eine Möglichkeit darstellen, die Kursinhalte noch besser auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden abzustimmen. Die Kursevaluation hat den Eindruck bestätigt, dass es schwierig bzw. unmöglich zu sein scheint, einen für alle Interessierten passenden Termin für einen solchen Fortbildungskurs zu finden.

Insgesamt beurteilen Kursorganisator und Gastdozentin den Fortbildungskurs *Wirtschaftsdeutsch für Hochschullehrkräfte in Litauen* als sehr gelungen, sowohl was die Arbeit im Kurs als auch was die Netzwerkbildung und Multiplikatoreffekte betrifft. Die abschließende Kursevaluation unterstützt diesen Eindruck.

Für eine mögliche Wiederholung eines Fortbildungskurses Wirtschaftsdeutsch im bestehenden Kursformat, für den als erweiterter Teilnehmerkreis nicht nur Hochschullehrkräfte aus Litauen, sondern auch aus Lettland und Estland denkbar wären, ließe sich auf Basis der Erfahrungen und der Kursevaluation eine mögliche Nachfolgeveranstaltung noch verbessern.

**Literatur**


Baumann, Klaus-Dieter: »Die Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der Angewandten Linguistik«. In: Baumann, Klaus-Dieter; Kalverkämper, Hartwig; Steinberg-Rahal, Kerstin (Hrsg.): *Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven* (Forum für Fachsprachen-Forschung, 38). Tübingen: Narr, 2000, 149–173.

Becker, Norbert; Braunert, Jörg; Schlenker, Wolfram: *Unternehmen Deutsch. Grundkurs*. Stuttgart: Klett, 2004.

Blei, Dagmar: »Aufgaben zur Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz«, *Info DaF* 29, 4 (2002), 289–305.

Bolten, Jürgen: »Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven«. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation* (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik, 9). 2. Auflage. München: iudicium, 1993, 71–91.

Braunert, Jörg: *Unternehmen Deutsch. Aufbaukurs*. Stuttgart: Klett, 2006.

Breckle, Margit; Båsk, Märta; Rodenbeck, Rolf: *Wirtschaftssprache Deutsch in Studium und Beruf. Curriculumentwicklung an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität in Finnland*. Helsinki: Schwedische Wirtschaftsuniversität, 2007 (Forschungsberichte, 63). Online: http://openax.shh.fi:8180/dspace/bitstream/10227/256/1/63–978–951–555–957–9.pdf

Breckle, Margit; Geyer, Klaus (Hrsg.): *Fachdeutsch in Beispielen – Vorschläge zu Wirtschaftsthemen im studienbegleitenden Unterricht*. Vilnius: Verlag der Pädagogischen Universität Vilnius, 2008.

Brünner, Gisela: *Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen* (Reihe Germanistische Linguistik, 213). Tübingen: Niemeyer, 2000.

Buhlmann, Rosemarie; Fearns, Anneliese: *Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft*. Band I–II. München: Goethe-Institut, 1989.

Buhlmann, Rosemarie; Fearns, Anneliese: *Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft*. Band III. München: Goethe-Institut, 1995.

Eismann, Volker: *Wirtschaftskommunikation Deutsch*. Berlin; München: Langenscheidt, 2008.

Europarat (Hrsg.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (in Zusammenarbeit mit Sheils, Joseph. Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Sköries; Übersetzung der Skalen: Günther Schneider). Berlin; München: Langenscheidt, 2001.

Fluck, Hans-Rüdiger: »Bedarf, Ziele und Gegenstände fachsprachlicher Ausbildung«. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14.1). 1. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter, 1998, 944–954.

Funk, Hermann: »Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundlagen – Lern-

ziele – Aufgaben«, *Fremdsprache Deutsch Sondernummer* 1992, 4–16.

Funk, Hermann: »Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. 2. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19.2). Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 962–973.

Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas: *Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2* (mit CD-Rom). Berlin; München: Langenscheidt, 2005.

»Hanken's CEFR Profile«. In: Breckle, Margit; Båsk, Märta; Rodenbeck, Rolf: *Wirtschaftssprache Deutsch in Studium und Beruf. Curriculumentwicklung an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität in Finnland* (Forschungsberichte, 63). Helsinki: Schwedische Wirtschaftsuniversität, 2007, 86–92. Online: http://openax.shh.fi:8180/dspace/bitstream/10227/256/1/63–978–951–555–957–9.pdf

Huhta, Marjatta: *Language/Communication Skills in Industry and Business – Report for Prolang/Finland*. Helsinki: National Board of Education, 1999. Online: http://www.edu.fi/julkaisut/skills42.pdf

Hundt, Markus: »Neuere institutionelle und wissenschaftliche Wirtschaftsfachsprachen«. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft.* 2. Halbband (HSK, 14.2). Berlin; New York: de Gruyter, 1998, 1296–1304.

Lenske, Werner; Schöpper-Grabe, Sigrid; Seitenfuß, Gabriele; Weber, Bärbel: *Entwicklung von Curricula für den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht* (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Institut der deutschen Wirtschaft). Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1999.

Minkkinen, Eila; Reuter, Ewald: *Finnisch-Deutsche Unternehmenskommunikation in der Region Pirkanmaa. Zwischenbericht.* Tampere: Universität Tampere, 2001.

Müntzel, Uta; Steuer, Outi: *Perfekte Geschäftskommunikation per Brief, Fax und E-Mail. Ein netzgestütztes Lern- und Trainingsprogramm*. Helsinki: WSOY, 2002. Online: http://opit.wsoy.fi/LMS_newlogin.asp (mit persönlichem Passwort zugänglich).

Müntzel, Uta; Tiittula, Liisa: *Deutsch im finnisch-deutschen Handel. Eine Bedarfsanalyse* (Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D-215). Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu, 1995.

Perlmann-Balme, Michaela: *Prüfung Wirtschaftsdeutsch International. Handbuch. Prüfungsziele. Testbeschreibung.* München: Goethe-Institut, 2000.

Reuter, Ewald: »Wirtschaftstexte«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (HSK, 19.1). Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 573–582.

Rodenbeck, Rolf: »Mündliche Geschäftskommunikation: Unternehmenspräsentation und Verhandlung«. In: Breckle, Margit; Båsk, Märta; Rodenbeck, Rolf: *Wirtschaftssprache Deutsch in Studium und Beruf. Curriculumentwicklung an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität in Finnland* (Forschungsberichte, 63). Helsinki: Schwedische Wirtschaftsuniversität, 2007, 40–49. Online: http://openax.shh.fi:8180/dspace/bitstream/10227/256/1/63–978–951–555–957–9.pdf

Stolze, Radegundis: *Die Fachübersetzung. Eine Einführung.* Tübingen: Narr, 1999.

*Margit Breckle*

Studium der Fächer Deutsch als Fremdsprache, Anglistik und Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten Bielefeld und Vaasa (Finnland); 1997 M. A. in Bielefeld; 1998–2002 Lehre (DaF) an verschiedenen Universitäten in Skandinavien; 2004 Promotion an der Universität Göteborg (Schweden); 2002–2007 DAAD-Lektorin an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität in Helsinki (Finnland); seit 2007 an der Hochschule Konstanz.

**Anhang:**
**Fragebogen zur Ermittlung besonderer Bedarfe und/oder Wünsche:**

**Wirtschaftsdeutsch**
für Hochschullehrkräfte in Litauen
vom 4. bis 15. Juni 2007, Pädagogische Universität Vilnius

Um die Fortbildungsveranstaltung möglichst genau auf Ihre Wünsche und Bedürfnisse abstimmen zu können, möchten wir Sie über Ihre Vorerfahrungen im Bereich Wirtschaftsdeutsch befragen.

| Akad. Grad | Name | Vorname |
|---|---|---|
| Institution | | |

Haben Sie Erfahrungen im Unterricht von Wirtschaftsdeutsch?
Bitte auswählen: ja / ein bisschen / nein

Was halten Sie bei der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch für wichtig (Schwerpunkte)?

Welche Wirtschaftsdeutsch-Kurse unterrichten Sie?

| **Kurstitel** | **Inhalte/Themen** | **Zielgruppe** | **Stundenzahl** | **Sprachniveau** |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Bitte auswählen: A1/A2/B1/B2/C1/C2 |
| | | | | Bitte auswählen: A1/A2/B1/B2/C1/C2 |
| | | | | Bitte auswählen: A1/A2/B1/B2/C1/C2 |

Welche Unterrichtsmaterialien benutzen Sie für Ihre Kurse (z. B. Lehrwerke, selbst erstellte Materialien, …)?

Haben Sie Erfahrung in der Erstellung von Unterrichtsmaterialien für Wirtschaftsdeutsch-Kurse (vollständig selbst erstellt oder auf Basis von vorhandenen Materialien, z. B. Lehrwerken)?
Bitte auswählen: ja / ein bisschen / nein
Wenn *ja* (oder *ein bisschen*), bitte genauer beschreiben:

Haben Sie Erfahrung in der Planung vollständiger Wirtschaftsdeutsch-Kurse?
Bitte auswählen: ja / ein bisschen / nein
Wenn *ja* (oder *ein bisschen*), bitte genauer beschreiben:

Haben Sie Erfahrung in der kursübergreifenden Curriculumentwicklung für Wirtschaftsdeutsch?
Bitte auswählen: ja / ein bisschen / nein
Wenn *ja* (oder *ein bisschen*), bitte genauer beschreiben:

Welche Erwartungen und Wünsche haben Sie an die Fortbildung?

# Tagungsankündigungen

## *Bremer Symposion 2009. Autonomie und Motivation im Fremdsprachenlernen – Analysen, Erfahrungen, Konzepte*, 6.–7. März 2009 an der Universität Bremen

Das autonome Fremdsprachenlernen war bereits 2007 Thema des Bremer Symposions. Ein wichtiges Ergebnis: Wir wissen zwar alle, dass Lernen ein aktiver, konstruktiver Prozess ist, wir wissen aber weniger darüber, wie dieser Prozess, der bei jedem Menschen anders verläuft, adäquat unterstützt werden kann. Ein weiteres Ergebnis: Sprachen können nur interaktiv gelernt werden. Das hat Konsequenzen für das Konzept des autonomen Sprachenlernens, insbesondere dann, wenn dieses in elektronischen Lernumgebungen situiert ist.

Vor diesem Hintergrund verfolgt das Symposion das Ziel, Ansätze der Motivationsforschung, didaktische Konzepte und praktische Erfahrungen zusammenzuführen, auszuwerten und kreativ weiterzuentwickeln.

**Plenarvorträge:** Jane Arnold (Sevilla), Helmut Brammerts (Bochum), Jürgen Quetz (Frankfurt)

**Schwerpunkte der geplanten Arbeitsgruppen:**

1. **Autonome Sprachlernprozesse** (allgemein, in verschiedenen Lebensphasen und in verschiedenen Bildungssektoren)
2. **Motivationsfaktoren beim autonomen Sprachenlernen** (z. B. aus den Perspektiven der Hirnforschung, der Lernpsychologie, der Fremdsprachenlernforschung, der -didaktik)
3. **Hilfsmittel beim autonomen Sprachenlernen** (Medien, Materialien, elektronische Lernumgebungen, Methoden)

**Anmeldung von Arbeitsgruppenbeiträgen und Poster-Präsentationen:** symposion@fremdsprachenzentrum-bremen.de

**Anmeldeschluss für Beiträge:** 31.12.2008

**Vortragsdauer:** 20 Minuten zzgl. 10 Minuten Diskussionszeit

**Veranstalter:** Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB) in Kooperation mit dem Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute (AKS)

**Organisation:** Prof. Dr. Reiner Arntz (Uni Hildesheim/Fremdsprachenzentrum Bremen), Prof. Dr. Dr. Hans Krings (Uni Bremen/Fremdsprachenzentrum Bremen), Dr. Bärbel Kühn (Fremdsprachenzentrum Bremen)

**Kontakt:**
Dr. Bärbel Kühn
Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB)
Universität Bremen
Bibliothekstraße 1
28359 Bremen
Tel.: 0421–218–61962
symposion@fremdsprachenzentrum-bremen.de

**Teilnehmeranmeldung und weitere Informationen:** www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/symposion

## IDT Jena–Weimar 2009: *Deutsch bewegt. Sprache und Kultur: Deutsch als Fremdsprache weltweit.* XIV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 3. bis 8. August 2009

### Einladung

Im August 2009 wird die XIV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) nach 16 Jahren wieder in Deutschland stattfinden – Veranstalter ist der Internationale Verband der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDV) in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) und der Sektion Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF). Gastgeber und Ausrichter ist das Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Schirmherr der Veranstaltung ist der Bundesminister des Auswärtigen und Vizekanzler der Bundesrepublik Deutschland, Dr. Frank-Walter Steinmeier.

Die IDT ist das größte Forum des Faches Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und findet alle vier Jahre statt. Zentrale Anliegen der IDT sind die Weiterbildung und Information der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, der internationale Erfahrungsaustausch sowie die fachliche und sprach(en)politische Positionierung des Faches. Ein breites Fach-, Kultur- und Rahmenprogramm unter der Leitung von internationalen Expertinnen und Experten wird sich diesen Anliegen widmen. Eine zentrale Aufgabe bei der Planung und Vorbereitung nimmt dabei das Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena wahr, unterstützt von weiteren lokalen sowie internationalen Gremien, Institutionen und Fachvertreter/innen sowie zahlreichen Sponsoren.

Wie stets haben die Vertreter/innen Österreichs, der Schweiz und Liechtensteins einen besonderen Anteil an der Gestaltung auch dieser IDT.

### Deutsch bewegt. Sprache und Kultur: Deutsch als Fremdsprache weltweit

Mit diesem Motto sollen folgende Entwicklungen angesprochen werden:

*Mobilität*

Neue Kommunikationsmittel verkürzen zeitliche und räumliche Distanzen, Länder- und Zollgrenzen verlieren weiter an Bedeutung, die immer stärkere Vernetzung internationaler Märkte verbindet Länder und Kulturen. Diese Entwicklung ist eine Herausforderung für die deutsche Sprache und Kultur und alle, die von ihr bewegt werden und mit ihr etwas bewegen wollen.

*Motivation*

Die Beweggründe, Deutsch zu lernen, haben sich erweitert. Stand lange Zeit vor allem das Interesse an Kultur, Kunst und Literatur im Vordergrund, so entscheiden sich heute viele Menschen in aller Welt auch deshalb für die deutsche Sprache, weil sie damit neue Lebens- und Berufsperspektiven verbinden. So bringt die Erweiterung der Europäischen Union neue Chancen und Einsatzfelder. Auch die erneut gewachsene Stellung der Wirtschaft des deutschsprachigen Raumes und ihr Anteil am Weltmarkt stärkt die Rolle des Deutschen in einer mehrsprachigen und globalisierten Berufswelt.

*Mediation*
Die deutsche Sprache ist zugleich – in mehrfacher Bedeutung – Mittel der Verständigung und der Vermittlung. Die Zunahme des weltweiten Tourismus sowie die großen Migrationsbewegungen unserer Tage und die damit verbundenen Integrationsaufgaben rücken die deutsche Sprache mit neuer Aktualität ins Zentrum der Aufmerksamkeit von Politik und Gesellschaft.
Wir freuen uns auf Ihre Teilnahme, Ihre fachliche Mitwirkung und auf ein schönes Fest aller an der XIV. IDT Jena–Weimar Beteiligten!

*Helena Hanuljaková*
IDV-Präsidentin

*Hans Barkowski*
Tagungspräsident XIV. IDT

*Hiltraud Casper-Hehne*
Vorstand FaDaF

*Erwin Tschirner*
Vorsitzender Deutsch als Fremdsprache im GMF

**Fachprogramm**
Das Fachprogramm bildet den Kern der IDT 2009: Hier treffen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den **Sektionen**, um gemeinsam zu Themen des Faches Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu arbeiten und sich auszutauschen. Die **sektionsübergreifende Posterpräsentation** ermöglicht einen umfassenden und exemplarischen Überblick über die Inhalte der Sektionen. Ausgewiesene Vertreter/innen des Faches werden **Vorträge** halten. Auf verschiedenen **Podien** diskutieren prominente Persönlichkeiten zu aktuellen Themen. In den **Foren** können Sie sich über Initiativen und Projekte informieren und neue Kontakte knüpfen. Die **Verlage** präsentieren Ihnen ausgewählte Materialien und Projekte aus ihren aktuellen Programmen für unser Fach.

**Sektionen und Sektionsbeschreibungen**
Auch auf der IDT 2009 sind die Sektionen der zentrale Ort der fachwissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Diskussion, des Erfahrungs- und Meinungsaustausches im Fach Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Um diesen Austausch zu fördern und zu unterstützen, werden 44 parallele Sektionen in neun Sektionsbereichen auf der IDT 2009 angeboten. Die große Zahl der Sektionen soll gewährleisten, dass die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den einzelnen Sektionen überschaubar bleibt. Außerdem wird dadurch Raum für eine aktive Einbindung aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer geschaffen.
Die durchgehende Teilnahme an einer Sektion ist wünschenswert, ein Wechsel zwischen den Sektionen nur tageweise vorgesehen.
Die 44 Sektionen verfolgen unterschiedliche Zielstellungen und sind daher verschieden strukturiert. Als Expertinnen und Experten des jeweiligen Themenbereichs sind die Sektionsleiterinnen und Sektionsleiter für die Gestaltung der Sektionsarbeit verantwortlich.

*Sektionsbereiche*
Zur besseren Orientierung wurden die Sektionen in neun inhaltliche Bereiche (A bis I) geordnet. Damit werden gleichzeitig die Zusammenhänge der einzelnen Sektionen innerhalb eines Bereiches deutlich gemacht. Die zugehörigen Sektionen sind nummeriert.

*Anmeldung von Beiträgen für die Sektionen*
Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der IDT sind eingeladen, sich aktiv in die Sektionsarbeit einzubringen und sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen auszutauschen. Wir bitten Sie, bis spätestens ***30. November 2008*** einen Beitrag für die Sektion anzumelden.

Ihr Beitrag sollte in einer kurzen Präsentationszeit vorgestellt werden können und auf die Leitfragen der jeweiligen Sektion eingehen. Die Sektionsleiterinnen und Sektionsleiter werden spätestens ab Februar 2009 mit allen Beiträgerinnen und Beiträgern Kontakt aufnehmen und das Sektionskonzept festlegen. Die beiden Sektionsleitenden tragen die Verantwortung für die Ausrichtung und die Arbeit in einer Sektion. Bei ihnen liegt das Entscheidungsrecht über die Länge und Präsentationsform der einzelnen Beiträge sowie über eine mögliche Weiterleitung des Beitrags an eine andere Sektion.
Eine definitive Zusage über die Annahme Ihres Beitrags erhalten Sie im März 2009.
Weitere Informationen zu den einzelnen Sektionen, die Ihnen helfen sollen, Ihren geplanten Beitrag einzuordnen, stehen im Internet unter www.idt-2009.de. Dort finden Sie auch ein elektronisches Formular für die Anmeldung von Beiträgen. Bitte verwenden Sie nach Möglichkeit dieses und nehmen Sie nur in Ausnahmefällen die Papierversion. Sollten Sie Ihren Beitrag nicht über unsere Internetseite anmelden können, senden Sie uns die Beschreibung Ihres Beitrags bitte unbedingt auch auf CD oder als E-Mail-Anhang im Word-doc-Format (Word 97–2003).
Die Beitragsbeschreibungen werden im Thesenband und auf der Internetseite veröffentlicht. Daher dürfen sie eine Länge von 2000 Zeichen (inklusive Leer- und Satzzeichen) nicht überschreiten. Bitte geben Sie bei Ihrer Beitragsbeschreibung Sektionsbereich, Sektionsnummer und Sektionstitel an, ebenso Ihren Namen, den Titel Ihres Beitrags und Ihre Adresse/E-Mail.
Bitte berücksichtigen Sie in Ihrer Beitragsbeschreibung folgenden Aufbau: a. Zielsetzung; b. Inhalte; c. Bezug zum Sektionsthema/Leitfragen der Sektion/Sektionsbeschreibung.

*Gesamtübersicht Sektionen*

Sektionsbereich A: Deutsch weltweit: Schule – Studium – Sprachenpolitik

A1 Deutsch als Fremdsprache in der Schule
A2 Deutsch als Fremdsprache in der Universität: studienvorbereitend – studienbegleitend
A3 Germanistik im Ausland: Profilierungen in germanistischen Studiengängen
A4 Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Migration und Integration
A5 Mehrsprachigkeit: Deutsch im europäischen Kontext: Kontakt – Kooperation – Konkurrenz
A6 Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern und Deutschlehrerinnen

Sektionsbereich B: Kultur und Sprache

B1 Landeskundekonzepte und ihre Umsetzung
B2 20 Jahre nach dem »Mauerfall«: Was bewegt uns heute?
B3 Interkulturalität und Landeskunde: aktuelle Inhalte
B4 »Die schönen Künste« und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
B5 Fremdsprachenlernen mit Kindern und Jugendlichen – Kunst, Musik, Film, Literatur
B6 Film und Video im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht

Sektionsbereich C: Texte auf Deutsch

C1 Literatur und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
C2 Literatur und Kultur
C3 Diskurs- und Textmuster: schulisch/universitär/kulturkontrastiv
C4 Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht

Sektionsbereich D: Lehren und Lernen in und zwischen den Kulturen

D1 Lehr- und Lernformen aus interkultureller Perspektive

D2 Lehrmaterialien: kulturspezifisch, sprachkontrastiv, international?
D3 Übersetzen, Dolmetschen, Sprachmittlung

Sektionsbereich E: Mediale Unterrichtswelten bewegen
E1 Lehrbuch plus »X«: mehr Medien, mehr Erfolg!?
E2 Lernen in und mit digitalen Anwendungen
E3 Interaktive Lernumgebungen gestalten
E4 web 2.0-Anwendungen im Fremdsprachenunterricht

Sektionsbereich F: Sprachlehr- und Lernprozesse: Entwicklungen und Diskurse in Forschung und Unterricht
F1 Sprache(n) im Kopf. Fremdsprachenerwerb und Gehirnforschung
F2 Frühe Mehrsprachigkeit
F3 »Ich lerne (nicht), was du mich lehrst!«: Lernmotive und Lernervoraussetzungen
F4 »Ich lerne nicht zum ersten Mal – und auch nicht nur Deutsch!«: Bewegungen durch die Welt der Sprachen

Sektionsbereich G: Deutsch im Kontext von Fach, Beruf und Wissenschaft
G1 Bilinguales Lehren und Lernen in Schule und Universität
G2 Berufs- und Qualifikationssprache Deutsch
G3 Unternehmenssprache Deutsch

Sektionsbereich H: Kommunikative Kompetenzen: integrativ
H1a Wortschatz: linguistische Grundlagen und Didaktik
H1b Wortschatz: Sprachwissenschaft und Spracherwerb
H2a Grammatik: linguistische Grundlagen und neuere Vermittlungskonzepte
H2b Grammatik: linguistische Grundlagen und neuere Vermittlungskonzepte
H3 Phonetik
H4 Fertig?keiten: aufeinander hören, miteinander sprechen
H5 »Ohne Worte« – Nonverbale Aspekte in Sprachvermittlung und Kommunikation
H6 Phraseologie: linguistische, kulturkontrastive und didaktische Aspekte
H7 Pragmatik: linguistische, kulturkontrastive und didaktische Aspekte der Sprachverwendung
H8 Alphabetisierung

Sektionsbereich I: Qualität sichern, entwickeln und zertifizieren
I1 Portfolio als Instrument der Qualitätssicherung für Lehrende und Lernende
I2 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in institutionellen Zusammenhängen
I3 Aktionsforschung/Forschendes Lehren – Begleitforschung/Evaluationsforschung
I4 Testen und Prüfen

*Sektionsübergreifende Posterpräsentationen*

Koordination *Thomas Müller* (Deutschland)

Auf der IDT 2009 werden Posterpräsentationen sektionsübergreifend Beispiele aus den einzelnen Sektionen zeigen, um damit allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern das gesamte inhaltliche Spektrum der IDT »auf einen Blick« zu ermöglichen. Die Posterpräsentationen sind eine offene Ausstellung während des gesamten Tagungszeitraumes der IDT.
Um an dieser auf der IDT 2009 für das Fach Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einzigartigen Präsentationsform teilnehmen zu können, melden Sie sich bitte für einen Beitrag in einer Sektion an. Die jeweiligen Sektionsleiterinnen und Sektionsleiter wählen aus allen eingegangenen Beschreibungen einen Beitrag für ihre Sek-

tion aus und schlagen diesen für die sektionsübergreifende Posterpräsentation vor. Bei der Umsetzung dieser Poster werden die Beiträger/innen sowohl redaktionell als auch technisch und finanziell unterstützt.

*Plenarvorträge*
Auf der IDT 2009 ist eine Vortragsreihe geplant, in der ausgewiesene Vertreterinnen und Vertreter zu zentralen Fragen aus Theorie und Praxis des Faches Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache referieren werden. Die Vorträge beleuchten fachrelevante Themen in Bezug auf die Sektionen aus verschiedensten Blickwinkeln: Sprachpolitische Aspekte, interkulturelle Perspektiven, der Einfluss der Bezugswissenschaften und neue didaktische Konzepte werden ebenso berücksichtigt wie Innovationen, Qualitätsfragen und wirtschaftliche Aspekte.
An drei Tagen werden je elf Vorträge parallel zur Auswahl stehen. Für die Vorträge ist keine Anmeldung notwendig, sie stehen allen Tagungsteilnehmerinnen und Tagungsteilnehmern sektionsübergreifend offen. Die Vortragstitel finden Sie auf unserer Internetseite, sobald diese feststehen.

*Podien*
Es sind sechs parallel stattfindende, sektionsübergreifende Podien zu kontroversen und aktuellen Themen vorgesehen:

- Im Podium »**Deutsch in der Welt im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Globalisierung**« soll die Frage diskutiert werden, in welchem Verhältnis Förderung von Mehrsprachigkeit und Förderung von Deutsch stehen, vor allem aber, wie Deutsch als Fremdsprache vom Mehrsprachigkeitsansatz der EU profitieren kann.
- Überalterung und Bevölkerungsrückgang haben insbesondere in Deutschland in Sachen Zuwanderung einen Perspektivenwechsel bewirkt: Hat jahrzehntelang die »Angst vor Überfremdung« Schlagzeilen gefüllt, geht es nun zunehmend darum, sich als attraktives Einwanderungsland zu präsentieren. Das dazu stattfindende Podium »**Zuwanderung – Sprache(n) und Integration**« wird diesen Perspektivenwechsel zum Thema machen und dabei nicht nur den Umgang mit Sprache(n) – den einwandernden und dem Deutschen als Zweitsprache – unter die zeitkritische Lupe nehmen.
- Mit dem Jahr 2009 liegt der »Mauerfall« zwanzig Jahre zurück – was hat sich seitdem in Deutschland verändert, wie sieht die deutsche Gesellschaft heute aus? »**20 Jahre nach dem Mauerfall – Deutschland von außen**« will mit internationalen Gesprächspartnern/innen einen Blick auf die gesamtdeutschen Entwicklungen werfen.
- Das Ausland spielt auch in einem weiteren Podium eine wichtige Rolle: »**Germanistik und Deutsch im Ausland – Chancen und Probleme**«. Das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur ist in den vergangenen Jahrzehnten in vielen Ländern stark zurückgegangen. In der Podiumsdiskussion soll aus Sicht der Auslandsgermanistik – vertreten durch Lehrende aus Australien, Russland, der Türkei und Westeuropa – diskutiert werden, welche Wege die Germanistik und Deutschlehrer/innenausbildung künftig gehen könnte, um einem weiteren Abbau des Faches vorzubeugen.
- Deutschland, Österreich, die Schweiz und Liechtenstein – ist »**Das Konzept D-A-CH-L**« wirklich in den Deutschunterricht integriert? Darüber diskutiert dieses Podium.
- International tätige Unternehmen haben nicht selten ihr Stammhaus in Deutschland – doch welche Rolle spielt

die Sprache Deutsch in diesem Kontext? **»Deutsch in international operierenden Unternehmen«** befasst sich mit dieser Frage und eröffnet sicher eine spannende Diskussion über Englisch als Lingua Franca und die Relevanz des Deutschen als Mutter- oder Fremdsprache.

Auf den Podien werden prominente Persönlichkeiten aus der Öffentlichkeit, dem Fach Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und angrenzenden Bereichen an Gesprächen und Diskussionen teilnehmen. Sie sind herzlich eingeladen, diese Podien zu besuchen und Ihre Meinung in Form von kurzen Statements einzubringen.

**Foren**

Koordination *Eva Chen* (Deutschland), *Manuela Knötig* (Deutschland)

Die jeweils 90minütigen Foren bieten eine Plattform für die Präsentation von innovativen Initiativen und Projekten, eigenen Lehrmaterialien, Erfahrungsberichten und vielem mehr. Sie dienen damit vor allem dem persönlichen Erfahrungsaustausch und geben Raum, um neue Ideen zu sammeln oder interessante Kontakte herzustellen.

Wenn Sie einen Beitrag in den Foren leisten möchten, können Sie sich dafür anmelden: Bitte benutzen Sie das Formular »Anmeldung eines Beitrags für eine Sektion« und kreuzen Sie unter Sektion »Forum« an. Ihre Beschreibung dient zur Koordinierung der Beiträge. Erwartet werden vor allem Poster und Plakate, Anschauungsmaterial und je nach Möglichkeit Power-Point-/Video-Präsentationen.

*Verlagspräsentationen und Verlagsausstellung*

Parallel zu den Foren werden Verlage aus ihren aktuellen Programmen ausgewählte Materialien und Projekte für unser Fach vorstellen. Außerdem haben Sie hier die Möglichkeit, mit Verlagsmitarbeitenden persönlich ins Gespräch zu kommen, Erfahrungen weiterzugeben und sich auszutauschen. Ergänzend zum Fachprogramm findet eine umfangreiche Fachbuchausstellung statt.

*Die »Fenster« auf der IDT*

Wie schon auf den vergangenen IDT wird es auch in Jena wieder Fenster geben, in denen sich die D-A-CH-L-Länder und der IDV präsentieren. Wie bisher bieten sie Informationen und Einblicke in die Tätigkeit verschiedener Verbände und Institutionen aus den Ländern, die für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in aller Welt von Interesse sind. In einem gemeinsamen Café kann man in ungezwungenem Rahmen Kontakte knüpfen, Kolleginnen und Kollegen treffen oder einfach die Beine baumeln lassen.

*Kultur- und Rahmenprogramm*

Es wird ein umfangreiches Kultur- und Rahmenprogramm mit Ausflügen, Führungen, Stadtrundgängen, dem IDT-Filmfest, Lesungen, Gesprächsrunden zu aktuellen Themen u. v. a. m. angeboten. Detaillierte Informationen sowie die Anmeldemodalitäten finden Sie im ausführlichen Programmheft unter http://www.conventus.de/nmtemp/media/6273/idt-2009_2.vorprogramm.pdf.

*Tagungsbüro*

Das Tagungsbüro befindet sich ab dem 2. August 2009 im Hörsaal 4 auf dem Campus:

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Campus Carl-Zeiss-Straße 3
07743 Jena

*Stipendien*

Die IDT 2009 in Jena–Weimar wird einen eigenen Stipendientopf einrichten, aus dem Tagungsteilnehmende ein Aufenthaltsstipendium und/oder einen Reisekostenzuschuss beantragen können. Die Anzahl der zur Verfügung stehenden Stipendien wird sehr begrenzt sein! Wir bitten Sie daher, zuerst alle in Ihrem Land zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zu prüfen und dort eine finanzielle Unterstützung zu beantragen. Weitere Informationen finden Sie auf der Internetseite www.idt-2009.de.

*Anmeldung*

Bitte melden Sie sich online über www.idt-2009.de an oder senden Sie Ihre schriftliche Anmeldung an das Kongress-Sekretariat:

Conventus Congressmanagement & Marketing GmbH
Markt 8
07743 Jena
Telefon +49 (0)3641 35 33 15
Telefax +49 (0)3641 35 33 21
idt2009@conventus.de

*Tagungsleitung*

*Prof. Dr. Hans Barkowski*, Friedrich-Schiller-Universität Jena

*Prof. Dr. Hiltraud Casper-Hehne*, Fachverband Deutsch als Fremdsprache

*Dr. Birgit Eckardt-Hinz*, Tagungsmanagement

*Prof. Dr. Hermann Funk*, Friedrich-Schiller-Universität Jena

*Prof. Dr. Ursula Hirschfeld*, Deutsch als Fremdsprache im Gesamtverband Moderne Fremdsprachen

*Ulrike Würz*, M. A., Tagungsmanagement

*Ihre Ansprechpartnerinnen im Tagungsmanagement*

*Dr. Birgit Eckardt-Hinz*
Verantwortlich für die Tagungskoordination

*Ulrike Würz, M. A.*
Verantwortlich für Fachprogramm und Stipendien
Skype: idt2009wuerz

*Zu erreichen unter:*
Tagungsbüro IDT Jena–Weimar 2009
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Auslandsgermanistik/
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Ernst-Abbe-Platz 8
07743 Jena
Deutschland
Telefon +49 (0)3641 94 43 55
Telefax +49 (0)3641 94 43 51
E-Mail idt.2009@uni-jena.de